

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

DEMÉTRIUS FARIA DOS SANTOS

**AGÊNCIA DISCENTE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA  
*CHATCLASS***

Belo Horizonte

2023

DEMÉTRIUS FARIA DOS SANTOS

**AGÊNCIA DISCENTE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA  
*CHATCLASS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Junia de Carvalho  
Fidelis Braga

Belo Horizonte

2023

S237a Santos, Demétrius Faria dos.  
Agência discente e aprendizagem de língua inglesa na *ChatClass* [manuscrito] / Demétrius Faria dos Santos. – 2023.  
1 recurso online (145 f. : il., color., grafs.) : pdf.  
Orientadora: Junia de Carvalho Fidelis Braga.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 123-131.  
Apêndices: f. 132-145.  
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 6. Aprendizagem – Teses. I. Braga, Junia de Carvalho Fidelis. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



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

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**AGÊNCIA DISCENTE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA CHATCLASS**

**DEMÉTRIUS FARIA DOS SANTOS**

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

Aprovada em 06 de julho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Marcos Racilan Andrade  
CEFET-MG

Prof(a). Antônio Carlos Soares Martins  
IFNMG

Prof(a). Adriana Gouvea Dutra Teixeira

Prof(a). Luciana de Oliveira Silva  
UFMG

Belo Horizonte, 06 de julho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Professora do Magistério Superior**, em 07/07/2023, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Racilan Andrade, Usuário Externo**, em 07/07/2023, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Soares Martins, Usuário Externo**, em 10/07/2023, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Gouvêa Dutra Teixeira, Usuária Externa**, em 12/07/2023, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana de Oliveira Silva, Professora do Magistério Superior**, em 17/07/2023, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2433970** e o código CRC **A8BB22A4**.

Aos estudantes do CEFETMG, meus colegas professores, amigos e familiares, que sempre estiveram comigo, apoiando-me e participando da elaboração deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui.

Aos meus pais, Walter Delcílio dos Santos e Eva Faria dos Santos, por toda a dedicação, amor e cuidado durante todas as fases de minha vida.

À minha amada irmã, professora doutora Elizângela Maira dos Santos, por toda a inspiração, fé, confiança e força de vontade que ela sempre me transmite.

À minha amada sobrinha, Joana Maira Silva, por toda a sua graciosidade e ternura, espero que esta obra lhe sirva de inspiração um dia.

Aos meus tios Júlio Maria de Cerqueira e Marlene Faria de Cerqueira por todo o amor, carinho e apoio.

À Stephanie Ribeiro, pela amizade, dedicação e empenho para que eu pudesse realizar este trabalho.

À professora Júnia de Carvalho Fidelis Braga, pela inspiração, orientação, paciência e dedicação.

Aos professores Marcos Racilan, Ronaldo Correa Gomes Junior, Adriana Teixeira e Luciana Silva pelas valiosas contribuições para a construção deste trabalho.

A todos os professores do Poslin, especialmente às professoras Andréa Machado de Almeida Mattos, Carla Viana Coscarelli e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela inspiração e pelos aprendizados durante o processo de doutoramento.

Agradeço também à Universidade Federal de Minas Gerais, por ter me dado a chance e todas as condições que permitiram chegar hoje ao fim desse ciclo de maneira satisfatória.

## RESUMO

O estudo apresenta uma discussão sobre a aprendizagem móvel no contexto do ensino de línguas a partir das percepções de um grupo de estudantes da escola pública. A tese investiga o uso da plataforma educativa *ChatClass* como apoio didático no ensino de língua inglesa (LI), atentando para uma possível relação entre a agência discente, a aprendizagem móvel e as concepções de ensino de línguas. O trabalho se baseia nos aportes teóricos sobre as concepções de ensino de LI e acerca dos conceitos agência, affordances e aprendizagem móvel. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta incluem o uso de questionários, entrevistas e observação das atividades da *ChatClass*. Os dados obtidos foram categorizados conforme os indícios de agência discente postulados pela literatura e com base nas características da aprendizagem móvel percebidas pelos estudantes. Os resultados indicaram que os estudantes tiveram boas experiências com o uso da *ChatClass*, as possibilidades de escolha e a interação com o robô foram apontadas como motivadoras para a aprendizagem. A investigação das atividades didáticas da plataforma demonstrou que, apesar da predominância de concepções tradicionalistas, os estudantes foram agentes em seus processos de aprendizagem. O estudo contribui para a análise da *ChatClass* enquanto ferramenta didática para o ensino de LI e oferece subsídios para a compreensão de como as tecnologias digitais podem promover a agência discente nos contextos de aprendizagem.

Palavras-chave: Agência discente. ChatClass. Aprendizagem móvel. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.



## **ABSTRACT**

The study reflects on mobile learning in the context of language teaching based on the perceptions of a group of public school students. The research investigates the use of the ChatClass educational platform as a didactic support in English Teaching, paying attention to a possible relationship between the student agency, mobile learning and language teaching principles. The study is based on theoretical contributions about English Teaching principles and about agency, affordances and mobile learning. The research is characterized as a qualitative case study. Data collection instruments include the use of questionnaires, interviews and observation of ChatClass activities. The data obtained were categorized according to evidence of student agency postulated in the literature and based on the characteristics of mobile learning perceived by students. The results indicated that the students had good experiences with the use of the ChatClass, the possibilities of choice and the interaction with the robot were identified as motivators for learning. The investigation of the platform's didactic activities showed that, despite the predominance of traditionalist principles, students were agents in their learning processes. The study contributes to the analysis of ChatClass as a didactic tool for English Teaching and offers support for understanding how digital technologies can promote student agency in learning contexts.

**Keywords:** Student agency. ChatClass. Mobile learning. English language teaching and learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens de apresentação da ChatClass	49
Figura 2 – Link da turma criada	50
Figura 3 – Primeiro acesso do estudante na ChatClass via WhatsApp	51
Figura 4 – Atividade de fala e pronúncia na ChatClass	51
Figuras 5, 6 e 7 – Atividade de gramática na ChatClass	52
Figura 8 – Início	53
Figura 9 – Funções disponíveis no ambiente do administrador	54
Figura 10 – Acompanhamento das atividades dos alunos	54
Figuras 11 e 12 – Atividades de produção oral da ChatClass	94
Figuras 13, 14 e 15 – Atividades de produção oral da ChatClass	95
Figuras 16, 17 e 18 – Feedback corretivo da ChatClass	96
Figura 19 – Unidade temática na ChatClass	105
Figuras 20, 21 e 22 – Atividades de leitura, vocabulário e gramática da ChatClass	105
Figuras 23 e 24 – Gramática na ChatClass	106
Figuras 25 e 26 – Correções na ChatClass	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inscrições realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i>	61
Gráfico 2 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i> CEFET A	61
Gráfico 3 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i> CEFET B	62
Gráfico 4 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i> CEFET C	62
Gráfico 5 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i> CEFET D	63
Gráfico 6 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na <i>ChatClass</i> CEFET E	63
Gráfico 7 – O acesso a dispositivos móveis pelos estudantes	68
Gráfico 8 – O acesso ao aplicativo WhatsApp e navegador web	69
Gráfico 9 – Tempo de uso do smartphone pelos estudantes	69
Gráfico 10 – Atividades realizadas pelos estudantes no smartphone	70
Gráfico 11 – O interesse dos estudantes em utilizar o smartphone como ferramenta de aprendizagem	71
Gráfico 12 – Respostas dos estudantes sobre o interesse em aprender os conteúdos	72
Gráfico 13 – Atividades de aprendizagem que os estudantes realizam no smartphone	73
Gráfico 14 – Aplicativos utilizados para aprender línguas	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Affordances percebidas pelos estudantes	92-93
Quadro 2 – A abordagem audiolingual nas atividades de produção oral da <i>ChatClass</i>	96-97
Quadro 3 – A abordagem comunicativa nas atividades de produção oral da <i>ChatClass</i>	97-98
Quadro 4 – A abordagem sociocultural nas atividades de produção oral da <i>ChatClass</i>	99
Quadro 5 – Indícios de agência nas atividades de produção oral da <i>ChatClass</i>	103
Quadro 6 – A abordagem comunicativa nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da <i>ChatClass</i>	107-108
Quadro 7 – A concepção sociocultural nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da <i>ChatClass</i>	108-109
Quadro 8 – Indícios de agência nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da <i>ChatClass</i>	116-117
Quadro 9 – Síntese dos resultados da pesquisa	120-121

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL	Adventure Learning
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CSCCL	Ambiente de Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
OBI	Olimpíadas de Inglês
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNICEF	United Nation Children's Fund
WoW	World of Warcraft
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	<b>Contextualização da pesquisa</b> .....	13
1.2	<b>Justificativa</b> .....	15
1.3	<b>Objetivos</b> .....	17
1.3.1	Objetivo geral.....	17
1.3.2	Objetivos específicos.....	18
1.4	<b>Organização da tese</b> .....	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
2.1	<b>Concepções de ensino e aprendizagem de línguas</b> .....	20
2.1.1	Behaviorismo e abordagem audiolingual.....	21
2.1.2	Abordagem comunicativa.....	23
2.1.3	Teoria sociocultural.....	25
2.2	<b>Agência</b> .....	28
2.2.1	Agência na perspectiva sociocultural.....	28
2.2.2	Agência na perspectiva ecológica.....	30
2.2.3	Agência no paradigma da complexidade.....	32
2.3	<b>Affordances</b> .....	35
2.3.1	O conceito de <i>affordances</i> na perspectiva ecológica.....	36
2.3.2	O conceito de <i>affordances</i> na linguística aplicada.....	37
2.4	<b>Aprendizagem móvel</b> .....	40
2.4.1	<i>WhatsApp</i> .....	44
2.4.2	Aprendizagem de língua inglesa na <i>ChatClass</i> .....	48
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	57
3.1	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	57
3.2	<b>Contexto da pesquisa e trajetória de aprendizagem na ChatClass</b> ...58	
3.2.1	Contexto da pesquisa e acesso aos participantes.....	58
3.2.2	Trajетória de aprendizagem dos estudantes na <i>ChatClass</i> .....	60
3.3	<b>Instrumentos de coleta e de análise de dados</b> .....	64
3.3.1	Questionário semiestruturado.....	64
3.3.2	Entrevistas.....	65
3.3.3	Análise das atividades da <i>ChatClass</i> .....	67

<b>4</b>	<b>USOS, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS MÓVEIS</b> .....	68
4.1	O perfil dos estudantes em relação ao uso das tecnologias móveis	68
4.2	Percepções, expectativas e contribuições das tecnologias móveis na aprendizagem .....	74
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÕES DE ENSINO E AGÊNCIA DISCENTE NA <i>CHATCLASS</i></b> .	
	.....	83
5.1	As experiências dos estudantes com a <i>ChatClass</i> .....	83
5.2	Atividades da <i>ChatClass</i> , concepções de ensino de LI e percepções dos estudantes .....	93
5.2.1	Atividades de produção oral da <i>ChatClass</i> .....	93
5.2.2	Atividades de leitura, vocabulário e gramática da <i>ChatClass</i> .....	104
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA</b> .....	132
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE ALUNOS MENORES DE IDADE</b> .....	139
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MENORES DE IDADE</b> .....	142
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.</b>	
	.....	145

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento a contextualização e a delimitação do tema, bem como o problema de pesquisa e a justificativa da pesquisa. Em seguida, são listados os objetivos geral e específicos. Por fim, apresento a organização da tese.

### 1.1 Contextualização da pesquisa

Com o avanço tecnológico das últimas décadas, as tecnologias digitais passaram a ser grandes aliadas em nossas atividades diárias. É difícil identificarmos uma área da nossa vida na qual diversos aplicativos para *desktop*, *tablets* e *smartphones* não estejam presentes, o que não é diferente na área da educação. Ao longo do tempo, a forma como as pessoas aprendem vem se transformando, na medida que as tecnologias se desenvolvem. Nesse sentido, dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, ampliaram as possibilidades de aprendizagem. A aprendizagem móvel é aquela que ocorre a partir de diferentes bases tecnológicas, múltiplos contextos, conteúdos e interações sociais que utilizam dispositivos eletrônicos pessoais (CROMPTON, 2013).

Segundo Chinnery (2006) e Crompton (2013), existem vários benefícios pedagógicos obtidos com o uso de dispositivos móveis no ensino de línguas. Os *smartphones* possibilitam a prática comunicativa e o acesso a conteúdos autênticos, auxiliam na concretização de tarefas propostas em sala de aula fora do ambiente escolar e permitem que os professores adaptem seus planos de ensino a partir das contribuições dos estudantes (CHINNERY, 2006). Os dispositivos móveis podem ser acessados facilmente em qualquer lugar, têm uma ampla conectividade social e relações diversas com os conteúdos, os quais os professores podem associar com os contextos dos estudantes (CROMPTON, 2013).

No ensino de Língua Inglesa (LI), cada vez mais, os estudantes fazem uso de algum aplicativo para aprimorar seus conhecimentos linguísticos ou iniciar um processo de aprendizagem (LEFFA, 2014). Diferentes tecnologias digitais presentes dentro e fora das salas de aula têm se tornado relevantes para a continuidade das práticas de ensino e aprendizagem de LI, muitas vezes, limitadas em números de aulas semanais e aos espaços formais das salas de aula, geralmente contendo



poucos recursos audiovisuais. Dentre as ofertas existentes para tal finalidade, aplicativos como o *Google Classroom*, *Moodle*, *Padlet*, *Duolingo* e *ChatClass*, dentre outros, auxiliam na utilização de materiais e de tarefas e na aprendizagem das competências e habilidades da língua a partir de seus recursos interativos e de seu *design* atrativo.

No entanto, esses recursos digitais nem sempre são acessíveis aos estudantes e professores da escola pública brasileira, pois, muitas vezes, não oferecem versões gratuitas. Além disso, o avanço e o desenvolvimento maciço e rápido das tecnologias e da comunicação digital podem ser um desafio para que professores e estudantes acompanhem esse ritmo de inovação (CHINNERY, 2006). Diante desse contexto, um dos modos de enfrentar esses desafios seria utilizar tecnologias que professores e estudantes já têm domínio, como o *WhatsApp*, aplicativo de uso social mais abrangente, gratuito, simples e acessível.

No mestrado, pesquisei como o *WhatsApp* pode promover oportunidades de aprendizagem de inglês na escola pública, gerando um fluxo de interação entre os estudantes (SANTOS, 2019). A pesquisa mostra que a aprendizagem móvel, utilizada em conjunto com uma sequência didática, pode influenciar o protagonismo e a agência dos estudantes. Nos resultados obtidos nesse trabalho, os estudantes assumiram riscos, compartilharam comentários no grupo e contribuíram no desenvolvimento dos textos e produções dos seus pares. A minha curiosidade foi, então, aguçada principalmente em relação a como essas ferramentas podem ajudar na aprendizagem dos estudantes e no aumento da agência discente. A agência é aqui compreendida como a participação do estudante em seu próprio processo de aprendizagem e na relação com o ambiente (VAN LIER, 2004; 2010). Nesse sentido, pretendo avançar nos estudos, investigando essas questões a partir do uso de uma plataforma de ensino de línguas.

A *ChatClass* é uma plataforma educacional que funciona a partir do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Seu acesso é gratuito para estudantes e professores do Ensino Fundamental II e Médio e conta com atividades desenvolvidas de acordo com os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada ano desses segmentos. Diferente de outras plataformas, ela apresenta atividades didáticas que abordam as quatro habilidades de ensino de línguas. A partir dela, o professor pode

monitorar as atividades de seus estudantes e adaptá-las de acordo com as necessidades de ensino e da turma.

Estudos recentes apontam que a *ChatClass* auxiliou os estudantes de uma escola pública na melhoria da habilidade oral na LI (COSTA, 2021) e permitiu a troca entre estudantes e a produção oral sem a interferência do professor (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2021). Além disso, acerca das *affordances* da plataforma, a experiência com o uso de um robô gerou maior motivação dos aprendizes (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2021); promoveu a satisfação discente e a competitividade a partir do *ranking* de pontuação contido em seu programa (PEREIRA, 2021); e a gamificação possibilitou uma motivação maior na participação e realização das atividades propostas de leitura, escrita, fala e escuta (BEZERRA; DE LIMA SILVA; DE OLIVEIRA, 2022).

Um estudo empírico mostrou que a *ChatClass* é percebida pelos estudantes como significativa, possibilitando a aprendizagem, facilitando o ensino e motivando a participação a partir da gamificação e de atividades atribuídas (BEZERRA; DE LIMA SILVA; DE OLIVEIRA, 2022). Devido à sua gratuidade, garantia do alinhamento à BNCC, e, principalmente, por gerar maior motivação e satisfação entre os estudantes, a *ChatClass* é uma tecnologia digital de ensino de LI promissora. Ao analisar sua proposta didática, pretendo investigar a agência discente e uma possível relação com a aprendizagem móvel e com as concepções de ensino e aprendizagem.

A partir de um estudo de caso com estudantes de cursos técnicos da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) do CEFET-MG, a pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como os estudantes percebem o processo de aprendizagem por meio das tecnologias digitais e, especificamente, por meio da *ChatClass*? Como o uso da *ChatClass* pode favorecer a agência dos estudantes na aprendizagem de LI? Quais concepções de ensino de LI estão presentes na plataforma? Como as concepções de ensino influenciam o exercício da agência discente?

## 1.2 Justificativa

Os processos de ensino e aprendizagem de línguas não se restringem mais ao professor como detentor de conhecimento e à adoção dos livros didáticos nas escolas.

O estudante de LI, atualmente, tem amplo acesso a materiais digitais e, até mesmo, possibilidade de interação com falantes nativos da língua-alvo. Em decorrência disso, os estudantes podem se tornar mais ativos e terem outras demandas (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2018). Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais pode ser de grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem de línguas (CHINNERY, 2006; CROMPTON, 2013).

A aprendizagem móvel pode fazer com que o estudante tenha mais acesso à informação e a novas formas de trabalho. Porém, é necessário que aplicativos digitais apresentem ofertas de qualidade que desenvolvam as práticas didáticas de ensino de línguas e que não reproduzam métodos tradicionalistas. A repetição mecânica de expressões ou o preenchimento de lacunas na língua-alvo vão levar o estudante a conseguir repetir tais estruturas, mas não a desenvolver sua capacidade de comunicação. Para tanto, é preciso aproveitar a interatividade e a conectividade das tecnologias digitais para fazer com que o estudante se prepare para momentos reais de comunicação na língua estrangeira (LE) (MARQUES-SCHÄFER; DA SILVA ORLANDO, 2018).

A partir de 2020, com a pandemia da covid-19, as atividades remotas foram ampliadas, aumentando o uso de tecnologias digitais no ensino, de modo que se torna cada vez mais pertinente que as potencialidades da Inteligência Artificial (IA)<sup>1</sup> na aprendizagem de línguas estrangeiras sejam pesquisadas (COSTA, 2021). Nesse contexto, também é importante estudar “[...] o uso de aplicativos e/ou plataformas que trabalhem as quatro habilidades linguísticas da [Língua Estrangeira] (LE), reading (ler), writing (escrever), listening (ouvir) e speaking (falar), na expectativa de ampliar o ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobretudo no Brasil” (COSTA, 2021, p. 62).

Diante deste cenário, o estudo da *ChatClass* busca contribuir para os estudos sobre aprendizagem móvel, principalmente, acerca da adoção de tecnologias digitais no ensino de LI. Como foi visto, a *ChatClass* está alinhada com a BNCC e oferece atividades com o uso das quatro habilidades da língua, podendo ser uma ferramenta interessante de ser adotada como apoio didático na escola pública. A plataforma funciona por meio do *WhatsApp*, aplicativo que já faz parte do cotidiano de professores

---

<sup>1</sup> “A Inteligência Artificial (IA) é uma área da ciência da computação que tem o objetivo de desenvolver sistemas que possam realizar tarefas que geralmente requerem inteligência humana, como a capacidade de aprender, raciocinar e resolver problemas” (CARDOSO *et al.*, 2023).

e estudantes, facilitando o acesso e a aprendizagem. Além disso, seu uso é gratuito para estudantes e professores da escola pública, oferecendo um espaço democrático de aprendizagem para aqueles que, muitas vezes, não têm acesso a cursos pagos de ensino de LI.

Ao definir as competências que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação, a BNCC propõe que os educandos sejam protagonistas, tendo cada vez mais voz e participação em seu processo de aprendizagem. Desse modo, as instituições escolares devem incentivar o exercício da agência discente dentro de um ensino flexível e adaptativo (VAUGHN *et al.*, 2019). Na *ChatClass*, os estudantes têm autonomia para a escolha de turmas e de atividades e têm o benefício da gamificação promovida pela plataforma (interação com o robô, *ranking* de pontuação, etc.). Tal contexto gera maior motivação, participação e satisfação entre os estudantes (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2021; PEREIRA, 2021; BEZERRA; DE LIMA SILVA; DE OLIVEIRA, 2022). Nesse sentido, a pesquisa visa investigar como o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas pode promover a agência discente.

Por se tratar de uma ferramenta educacional nova, existem poucos trabalhos voltados para o uso da *ChatClass* e seus benefícios na aprendizagem dos estudantes de LI. Este estudo, portanto, visa contribuir para o campo da aprendizagem de línguas, especialmente, no contexto da escola pública. Seus resultados também podem ser úteis para outros pesquisadores de Linguística Aplicada (LA) e para professores e estudantes de inglês que têm interesse no uso de tecnologias e de aplicativos móveis para aprendizagem.

### **1.3 Objetivos**

A seguir, serão apresentados os objetivos geral e específicos.

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Investigar o uso da *ChatClass* como apoio didático no ensino de língua inglesa (LI) no ensino médio, sob a perspectiva do conceito de agência, atentando para uma possível relação entre a agência discente, a aprendizagem móvel e as concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- a) Compreender as percepções dos estudantes em relação ao uso das tecnologias móveis para a aprendizagem de línguas;
- b) Investigar os usos e as percepções da plataforma *ChatClass* pelos estudantes;
- c) Verificar os indícios de desenvolvimento da agência discente durante as atividades da *ChatClass*;
- d) Discutir uma possível relação entre esses indícios e as concepções de ensino e aprendizagem de LI.

### 1.4 Organização da tese

Inicialmente, na introdução, busquei apresentar a contextualização do tema, os objetivos – geral e específicos – e a justificativa da pesquisa.

Em seguida, no referencial teórico, abordo alguns conceitos-chave que norteiam a pesquisa, como as concepções de ensino e aprendizagem de LI, agência, *affordances* e aprendizagem móvel. Também realizo uma breve discussão sobre o *WhatsApp* como instrumento didático e sobre as características da plataforma *ChatClass*.

No capítulo de metodologia, apresento a natureza do estudo e as escolhas metodológicas, o contexto empírico investigado e os instrumentos de coleta e de análise de dados.

No primeiro capítulo de apresentação dos resultados, descrevo e discuto os resultados obtidos por meio do questionário sobre o acesso e os usos que os estudantes fazem das tecnologias móveis, assim como as motivações e expectativas para aprender idiomas com os *smartphones*. Os dados são discutidos com base nos pressupostos teóricos da aprendizagem móvel.

Já o capítulo seguinte versa sobre os usos e percepções dos estudantes acerca da aprendizagem por meio da *ChatClass*, com base na análise das entrevistas. Nessa seção, verifico os indícios de desenvolvimento da agência discente durante as atividades na plataforma, bem como uma possível relação entre esses indícios e as concepções de ensino e aprendizagem presentes nas tarefas.

Por fim, nas considerações finais, sintetizo os resultados principais e as contribuições da pesquisa, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações no campo da LA.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresento a seguir uma revisão preliminar dos aportes teóricos e alguns conceitos-chave que nortearão a pesquisa, incluindo algumas discussões pertinentes sobre concepções de ensino e aprendizagem de LI, agência, *affordances* e aprendizagem móvel. Ao final do capítulo, discorro sobre o aplicativo *WhatsApp* como instrumento didático e descrevo o ambiente da plataforma *ChatClass*.

### 2.1 Concepções de ensino e aprendizagem de línguas

A aprendizagem de uma LE é muito complexa para que possa ser explicada a partir de uma única teoria. Por essa razão, o presente trabalho considera que as quatro habilidades da língua são aprendidas a partir de concepções advindas de múltiplas teorias, cada uma com suas especificidades. Essas concepções trazem pressupostos teóricos que refletem diferentes visões de ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem não necessariamente substitui a outra, podendo ser integrada e adaptada conforme o contexto (LEFFA, 2006). Assim, percebo, hoje, uma relação de complementaridade entre os pressupostos teóricos.

Ao traçar uma revisão histórica dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, Leffa (2006), Borges e Paiva (2011) e Larsen-Freeman (2000) citam os principais modelos teóricos sobre o tema: gramática-tradução, abordagem direta, abordagem para a leitura, audiolingual, comunicativa e pós-método, dentre outras. Nesse trabalho, abordo três perspectivas do ensino de línguas, a saber: a behaviorista, a comunicativa e a sociointeracionista. A escolha remete às concepções que se relacionam mais diretamente com as atividades da *ChatClass*, objeto de estudo da pesquisa. As diretrizes da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a substituição dos métodos tradicionais, como o behaviorismo, por abordagens focadas no humanismo, na comunicação e no contexto social. No entanto, ainda há uma forte tendência tradicionalista na produção de materiais didáticos, inclusive na *ChatClass*. A seguir, discuto as características de cada abordagem e suas implicações pedagógicas.

### 2.1.1 Behaviorismo e abordagem audiolingual

Uma das primeiras concepções adotadas na linguística para tentar explicar a aquisição de LE foi a perspectiva behaviorista, que tem origem nos estudos de Pavlov (1927) e Skinner (1935). Em um estudo sobre o funcionamento do organismo humano, Pavlov (1927) estabeleceu relações entre estímulo e resposta. Já Skinner (1935) ampliou essas relações, propondo o condicionamento operante e trazendo o conceito de reforço positivo ou negativo na formação de hábitos dos estudantes. É a partir desses estudos que o behaviorismo se tornou uma teoria para explicar o comportamento humano.

Desse modo, o behaviorismo considera qualquer aprendizagem, incluindo o fenômeno da linguagem, como comportamento adquirido por meio de estímulos do ambiente e respostas do aprendiz. A aprendizagem se daria por meio de repetições, resultando em formação de hábitos automáticos e observáveis (PAIVA, 2011). Na concepção dos behavioristas, a aprendizagem ocorre a partir da experiência com o mundo exterior e o estudante é visto como um receptor passivo (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012).

De acordo com a breve descrição das concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem feita no documento dos PCNs, o behaviorismo trata a aprendizagem como um processo para a aquisição de novos hábitos linguísticos com o uso da língua adicional, através de estímulos, exposição do estudante ao item lexical e à estrutura sintática, fornecidos e avaliados pelo professor (BRASIL, 1998, p. 56). Os PCNs consideram a teoria behaviorista como a abordagem que estimula a aprendizagem associada a uma pedagogia corretiva, salientando a mente do aprendiz como uma “[...] massa moldável que pode ser ajustada a partir da aprendizagem de uma nova língua” (BRASIL, 1998, p. 56). Assim, a linguagem é vista como um padrão de comportamento que pode ser adquirido mediante a repetição.

Tendo como base o behaviorismo, a abordagem audiolingual considera cada língua como uma característica “[...] humana, auditiva-oral, e simbolicamente significativa” (ANTHONY, 1963, p. 8 *apud* BORGES; PAIVA, 2011, p. 339), além de ter uma “[...] estrutura única em relação a outras línguas” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 339). Nesse sentido, podemos perceber a importância da estrutura lexical, dos símbolos e dos fonemas para a aprendizagem. Desse modo, o método audiolingual



reflete os conceitos-chave do behaviorismo: uso de estímulos (o professor pede a repetição de frases), uso de respostas (os estudantes fazem a repetição pedida) e reforço positivo, com o professor parabenizando o desempenho e repetindo as frases novamente, como um padrão de correção e revisão (MICCOLI, 2013).

A abordagem audiolingual no ensino de línguas no Brasil foi de grande influência, pois moldou o conceito de ensino em diversos níveis: dos institutos de idiomas aos cursos universitários, com a criação dos laboratórios de línguas e o uso de cabines de escuta e repetição individualizadas (COX; ASSIS-PETERSON, 2008). O modelo das aulas é baseado na apresentação de exemplos de linguagem apresentados aos estudantes de forma falada, sem referência à língua materna, para que eles possam aprender as habilidades do idioma de destino. Os diálogos são sempre previamente estabelecidos e a aprendizagem se baseia na repetição e em exercícios como imitação, substituição, transformação e questionários conduzidos com base nos padrões do diálogo apresentado (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Na contemporaneidade, a influência da abordagem audiolingual resultou no desenvolvimento de metodologias que enfatizam exercícios de repetição e substituição, frequentes em tecnologias de ensino de LI. O estudo de Sataka e Rozenfeld (2021), ao buscar compreender as abordagens metodológicas de ensino de línguas que subjazem no aplicativo Duolingo, identificou indícios da abordagem behaviorista audiolingual em sua configuração.

Apesar dessa abordagem ainda ser utilizada na atualidade, o audiolingualismo foi criticado por ignorar a existência dos mecanismos internos que interferem na aquisição da linguagem (PAIVA, 2011). Essa concepção desconsidera os processos mentais e as transformações perceptivas dos discentes, de modo que as diferenças individuais são negligenciadas nos processos de aprendizagem (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012). A abordagem audiolingual foi, então, alvo de várias críticas, principalmente pelo seu foco de ensino baseado na repetição, não estimulando a produção autoral dos discentes, e pela centralidade ocupada pelos docentes na aprendizagem.

Os PCNs<sup>2</sup> propõem que aspectos como precisão, padronização, imitação e repetição sejam substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo

---

<sup>2</sup> Os PCN+ vieram suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento. O PCN + destaca a interdisciplinaridade e contextualização.

discursivo dos sujeitos em suas práticas de atuação, adicionando novos elementos, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BRASIL, 2002). Assim, os documentos encorajam o uso de outras abordagens no ensino de LI, para além das tendências do audiolingualismo.

Como resposta a essas críticas, surgiram outras abordagens, como a comunicativa, que será apresentada a seguir.

### 2.1.2 Abordagem comunicativa

De acordo com Borges e Paiva (2011), até a segunda metade do século XX, os métodos de ensino consideravam a língua como um conjunto de estruturas sintáticas, sem maiores preocupações quanto às teorias de ensino e aprendizagem. As autoras apontam que, apesar de alguns métodos, como o audiolingual, utilizarem estudos provenientes da psicologia, a noção de língua poderia ser considerada a soma de sintaxe e vocabulário, assim como a aprendizagem era “[...] fruto do método entendido como um receituário a ser seguido rigidamente pelo professor” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 337).

A abordagem comunicativa surgiu em meados dos anos 1970, como uma contraposição à visão estruturalista da língua e à base behaviorista do ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a linguagem passou a ser compreendida como um ato social e comunicativo, levando em conta como uma língua funciona no mundo real. O objetivo é que os discentes aprendam a se comunicar com competência gramatical no idioma e que eles também o usem fora da sala de aula (BORGES; PAIVA, 2011). A abordagem comunicativa não descarta outras abordagens. Porém, tem um fim específico, que é o desempenho comunicativo (BROWN, 2001). Portanto, os estudantes devem ser orientados não só sobre as estruturas da língua e a formação de frases, mas também sobre as suas funções, como a negociação de sentido, paráfrases, convites, comportamento em diferentes contextos sociais, dentre outros (UPHOFF, 2008).

Segundo Widdowson (1992), comunicar é mais do que dominar estruturas linguísticas e conhecer as regras, o aprendiz deve ser capaz de produzir frases e saber utilizá-las para efeito comunicativo. Nesse sentido, a proficiência em um idioma seria atingida quando há o domínio da competência linguística (*usage*, sistema de

linguagem, regras, costumes) e da competência comunicativa (*use*, uso efetivo da língua na comunicação). O termo *usage* descreve a competência linguística, o conhecimento abstrato da língua e suas regras, as combinações de palavras em estruturas e seu significado. Contudo, para que haja *usage* (método de uso), é necessário colocar em prática também o *use* (*prática*), a competência comunicativa.

O processo interativo do uso da comunicação é algo inerente à abordagem comunicativa, na qual a progressão dos conteúdos não se apoia apenas em critérios estruturais, mas também nas intenções comunicativas (UPHOFF, 2008). Nessa abordagem, a aprendizagem é centrada nos estudantes e nos conteúdos e técnicas que atendem as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. O estudante torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e as técnicas de trabalhos em grupo são estimuladas para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os discentes, sem a participação direta do professor (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13). Richards (2006) defende o papel dos sujeitos, interagindo e colaborando entre si, como um elemento importante para que se alcance a competência comunicativa.

Desse modo, para essa teoria, os estudantes aprendem uma língua a partir do processo de comunicação. Richards e Rodgers (1996) defendem que a comunicação significativa contribui mais para a melhoria da aprendizagem do que abordagens baseadas na gramática. Os princípios da abordagem comunicativa, a partir das contribuições dos autores, são: a) comunicação real, com foco na aprendizagem da língua; b) oferecer aos estudantes oportunidades de experimentar e testar seus conhecimentos prévios; c) tolerância aos erros na construção da competência comunicativa; d) oferecer oportunidades de desenvolver acurácia e fluência; e) desenvolver diferentes habilidades, como a fala, a leitura e a escuta, concomitante ao que se vive no mundo real; f) regras gramaticais por descoberta e indução (RICHARDS; RODGERS, 1996).

Já para Widdowson (1992), os princípios da abordagem comunicativa são: a) eventos comunicativos reais para troca, *feedback*, negociação de sentido, práticas comunicativas; b) idioma de destino como veículo; c) trabalho não apenas com frases, mas com discurso, coesão e coerência, descobrir a intenção do orador ou do escritor; d) expressão de ideias e opiniões; e) erros são tolerados e vistos como parte do processo de aprendizagem; f) professor facilitador e orientador; g) escolhas dos

estudantes: o que dizer e como dizer; h) gramática e vocabulário presentes em eventos comunicativos.

De acordo com os PCNs+, o ensino deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos e, portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2002). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) definem alguns critérios sobre a utilização de técnicas interativas baseadas na abordagem comunicativa em um contexto de sala de aula. As OCEMs esclarecem que o ponto de partida para o ensino de línguas pela abordagem comunicativa é o contexto de uso, e não a regra gramatical, diferenciando-a do método audiolingual (BRASIL, 2006).

No entanto, alguns teóricos defendem que, para ensinar uma língua, não basta ter competência comunicativa e conhecer a estrutura gramatical. É preciso, também, considerar o contexto sociocultural dos estudantes, incorporando os conteúdos à diversidade encontrada em sala de aula. Desse modo, discutirei a abordagem sociocultural na próxima seção.

### 2.1.3 Teoria sociocultural

Passo, agora, à teoria sociocultural, cujo principal expoente é o psicólogo russo Lev Vygotsky, que se interessou pelos estudos do comportamento e psiquismo de animais e humanos, buscando entender como se dava a aprendizagem e o papel das funções cognitivas e do contexto sociocultural nesse processo. Com os avanços da neurociência, o behaviorismo começa a ser refutado em favor do cognitivismo. Para Vygotsky (1984), toda atividade humana é mediada por ferramentas físicas ou simbólicas, de modo que a linguagem é considerada a principal forma dessa mediação, sendo inseparável do contexto histórico e social. Assim, a língua é vista como um artefato cultural, que media tanto as atividades sociais quanto as mentais (PAIVA, 2019).

Vygotsky (1984; 1998) defende que o conhecimento é construído a partir de interações sociais e que os indivíduos possuem experiências prévias que contribuem para a aprendizagem. Segundo o autor, a linguagem tem um papel crucial na aprendizagem, pois é a partir da interação e da comunicação com o outro que aprendemos. Desse modo, embora os cognitivistas também estejam interessados no

comportamento, como no behaviorismo, a ênfase está em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012).

No campo da linguística, a teoria sociocultural se baseia no trabalho de Vygotsky (1989; 1994) e tem como princípio a ideia de que a aprendizagem de línguas é um processo socialmente mediado. Essa teoria tem como pressuposto que as atividades humanas: a) acontecem em contextos culturais; b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos; c) podem ser mais bem compreendidas quando investigadas em seu desenvolvimento histórico (FIGUEIREDO, 2023).

Na concepção epistemológica cognitivista, o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e um encorajador na aprendizagem (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012). Entre as principais implicações da abordagem vygotskiana para a educação estão as reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas que suscitam questionamentos, apontam diretrizes e instigam a formulação de alternativas no plano pedagógico. O educador que se embasa nesse pressuposto está atento ao diagnóstico e aos diferentes estilos de aprendizagem presentes no contexto (REGO, 1995).

Vygotsky (1974) estabelece o conceito de *scaffolding*, que é o ato de o tutor fornecer auxílios para que o aprendiz consiga atingir metas mais distantes e complexas. O educador divide o conhecimento em fragmentos menores, oferecendo ferramentas ou estruturas para que o estudante consiga completar a tarefa proposta. Importante notar que o *scaffolding* não é um processo unilateral, mas interativo e recíproco entre o aprendiz e a fonte de instrução (DELEN; LIEW; WILLSON, 2014). Algumas funções do educador são destacadas durante o processo de *scaffolding*, como o engajamento, a simplificação de tarefas, a motivação, a identificação de pontos relevantes, a redução do estresse e frustração, as explicações e soluções parciais (WOOD; ROSS, 2006).

Outro conceito importante é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1978), que enfatiza as inter-relações entre as capacidades e habilidades dos aprendizes e de seus pares e professores. A ZDP define aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo de amadurecimento (VYGOTSKY, 1984). Em termos gerais, ZDP é a diferença entre o que um indivíduo pode fazer por conta própria e o que ele pode fazer com a ajuda de outras pessoas.

Essa colaboração entre aqueles envolvidos no processo de aprendizagem apresenta a oportunidade de avançar na ZDP de cada indivíduo (ANTÓN, 2010). Nesse contexto, a imitação, para Vygotsky (1978), pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado. O aprendiz imita as formas linguísticas disponíveis em seu ambiente e essa imitação, que é seletiva e intencional, diferente da imitação puramente mecânica, tem potencial transformador no processo de construção individual da compreensão da língua (ANTÓN, 2010).

De acordo com Figueiredo (2019), a teoria sociocultural de Vygotsky tem sido usada como suporte teórico de muitas pesquisas a respeito da interação em sala de aula e em contextos virtuais. O modelo pedagógico associado à sua teoria é aquele no qual o sujeito é construtor e mediador do conhecimento. É estabelecida, assim, uma relação dialética entre ensino e aprendizagem. De acordo com esse modelo, tanto o educador quanto o educando participam ativamente da elaboração das pautas interativas necessárias à construção do conhecimento, desenvolvendo uma transformação mútua dos envolvidos no processo (FIGUEIREDO, 2019). Nesse sentido, temos o advento do ensino adaptativo e flexível, que considera as contribuições dos estudantes nos processos de construção do conhecimento (VAUGHN *et al.*, 2019).

A partir do que foi discutido, Vygotsky (1984; 1998) traz para as teorias de aprendizagem as seguintes características: a) interação, na qual o conhecimento é construído por meio de interações sociais e os indivíduos possuem experiências prévias que contribuem para a aprendizagem; b) aprendizagem colaborativa, que ocorre entre os estudantes e seus pares e entre professores e estudantes – a colaboração ocorre a partir das contribuições dos sujeitos advindas de seus repertórios sociais e culturais, sua bagagem cultural; c) *scaffolding*, que é o ato de o tutor fornecer auxílios para que o aprendiz consiga atingir metas mais distantes e complexas; e d) imitação seletiva e intencional, que representa a reprodução das formas linguísticas disponíveis no contexto de aprendizagem de modo seletivo, com intencionalidade e agência por parte do aprendiz.

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes, onde há espaço para

transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

O panorama apresentado sobre as concepções de ensino e aprendizagem teve como objetivo contextualizar os pressupostos didáticos previamente observados na plataforma *ChatClass*, objeto da pesquisa. Como foi mencionado, as concepções comunicativa e sociocultural dão mais ênfase ao papel dos estudantes nos processos educativos. Estudos que investigam o interesse, a motivação e a autonomia discente vêm crescendo no campo da linguística, algo que será abordado, a seguir, a partir do conceito de agência.

## **2.2 Agência**

O conceito de agência, aqui apresentado, é baseado nos estudos da teoria sociocultural, alinhada ao paradigma da complexidade e à perspectiva ecológica, que consideram os estudantes como agentes em seus processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos ambientes sociais em que estão envolvidos. O processo de construção conceitual de agência para esta pesquisa segue três etapas, apresentadas a seguir.

Primeiramente, apresento a definição trazida por Ahearn (2001), com base na teoria sociocultural, discutindo de que maneira ela se relaciona a outras definições na área do ensino de línguas. A partir da perspectiva ecológica, passo para van Lier (2000), que traz o termo para a LA, fazendo uma discussão sobre os elementos que promovem agência no ensino de línguas. Posteriormente, apresentarei o conceito e seus desdobramentos sob a perspectiva do paradigma da complexidade para a área do ensino de LI. Ao longo dessa sequência, irei delimitar o conceito de agência utilizado no presente trabalho.

### **2.2.1 Agência na perspectiva sociocultural**

A agência é descrita como a capacidade de agir “socioculturalmente mediada” (AHEARN, 2001, p. 112), que é uma definição amplamente aceita na linguística. Portanto, a relação de agência com o contexto sociocultural nos leva a considerar as características sociais, culturais e a formação interpessoal dos sujeitos. A definição

de agência proposta por Ahearn (2001) considera a capacidade do indivíduo de agir em sua própria aprendizagem, utilizando ativamente os recursos e oportunidades que o ambiente oferece. A autora relaciona a agência às estruturas sociais, propondo uma visão do conceito orientada por múltiplas influências e atores sociais que a reproduzem e a diferenciam.

Argumentos semelhantes podem ser encontrados nos estudos de Kohonen (2009), ao definir agência como a habilidade dos indivíduos agirem em um ambiente socialmente construído. Lantolf e Thorne (2006) também advogam que a agência é socioculturalmente mediada e dialeticamente representada, argumentando, também, que a agência implica a capacidade de atribuir relevância e significado a coisas e eventos. Nesse sentido, os autores buscam discutir e fornecer uma conceituação de agência que considere não só os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, mas também seu contexto sociocultural.

Lantolf e Thorne (2006) afirmam que a agência não é uma propriedade de um indivíduo, posto que é moldada por suas trajetórias históricas e culturais. Essas discussões buscam explicar o papel do contexto de aprendizagem e do mundo social no exercício da agência. Portanto, as interações entre os estudantes contribuem para que a agência humana seja mediada pelo contexto sociocultural, já que essa relação envolve não só o individual, mas também o social.

Essas análises corroboram o conceito de Ahearn (2001), que postula que a agência é um ato socialmente mediado. O conceito de ação mediada de Gao (2010) explora a interação dinâmica entre contextos e condições de agência, considerando-a como um atributo universal, que coloca os estudantes na posição de sujeitos que podem agir, em vez de objetos de ação.

No entanto, é importante notar que nem todos os pesquisadores acolhem o contexto social como fortemente vinculado à agência. Podemos observar que Costa (2019) não menciona o papel do contexto social na agência, afirmando que sair ou não da zona de conforto e assumir papéis com agência mais elevada seria uma decisão do estudante. A abordagem ecológica relaciona a agência a aspectos que vão além do sociocultural, como elementos físicos, cognitivos, afetivos e motivacionais, o que será discutido a seguir.



### 2.2.2 Agência na perspectiva ecológica

A agência na perspectiva ecológica considera os estudantes como protagonistas em seus processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos ambientes em que estão envolvidos. Essa abordagem se concentra principalmente na qualidade das oportunidades de aprendizagem, considerando os processos, as ações e atividades de professores e estudantes, e a natureza multifacetada da interação e do uso da língua. Tal enfoque sugere que a aprendizagem de línguas é parte integrante de processos que incluem a interação dos indivíduos e dos ambientes que os circundam, transferindo o foco do professor para o aprendiz, que passa a ser considerado responsável por suas atividades e iniciativas. Desse modo, a agência seria a participação do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem (VAN LIER, 2008; 2010).

As características principais da agência envolvem a autorregulação, as iniciativas por parte do aprendiz e a consciência de responsabilidade nas ações. A autorregulação é a capacidade reflexiva dos indivíduos de se identificarem no contexto de aprendizagem, envolvendo-se em práticas sociais e desenvolvendo suas habilidades, escolhendo formas alternativas de progredir nas tarefas, de forma que seus objetivos sejam conquistados (VAN LIER, 2010). Portanto, a autorregulação oferece ao estudante autonomia para gerir seu processo de aprendizagem. Os estudantes que regulam a aprendizagem fazem escolhas que envolvem estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais (SIMÃO; FRISON, 2013). Na maioria das definições de autorregulação da aprendizagem, podem estar presentes algumas características comuns nos discentes, como:

- 1) Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.
- 2) Sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição).
- 3) Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de autoeficácia escolar, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificar, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.
- 4) Planejam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procurar ajuda (nos professores, nos colegas...) quando têm dificuldades.
- 5) Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, de participar no controle e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.
- 6) Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o

esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 16).

Em suma, na autorregulação, os estudantes são agentes do seu comportamento, proativos, automotivados e mobilizam estratégias em prol dos resultados acadêmicos desejados. Essas competências são importantes para direcionar a própria aprendizagem escolar, mas também para a constante busca por conhecimento ao longo da vida. Para que esse processo ocorra, o professor deve oferecer aos estudantes mais autonomia e um papel mais ativo na aprendizagem. O ensino deve concentrar-se nos processos de aprendizagem, nos esforços empreendidos e nos estados emocionais vividos, não limitando a avaliação aos resultados somativos (SIMÃO; FRISON, 2013).

Já as iniciativas por parte do aprendiz incluem a percepção, a mobilização e a apropriação dos recursos que o ambiente oferece. Dessa forma, podemos considerar que a agência é originada da interação entre os contextos e a capacidade mediada dos indivíduos de perceber e agir sobre eles. São estabelecidas relações de possibilidade entre o indivíduo e o ambiente, que constroem o contexto, reforçando a agência originada da interação (VAN LIER, 2004). O aprendiz pode tanto assumir o controle de sua própria aprendizagem quanto se ater às instruções do professor. Nas duas situações, o aprendiz está agindo sobre seu próprio processo de aquisição da língua, tomando decisões, mesmo que não sejam as ideais ou que permitam a melhor situação para a aprendizagem (PAIVA, 2013).

As instituições escolares podem oferecer oportunidades de desenvolvimento da agência dos estudantes quando estes podem fazer escolhas, agindo segundo suas próprias intenções e empreendendo ações que usam os próprios esforços para a aprendizagem. Nesses ambientes, os estudantes são gerativos e assumem a posição de líderes e conhecedores na sala de aula, enquanto os professores trabalham em conjunto com eles, de forma a se engajarem em um ensino flexível e adaptativo (VAUGHN *et al.*, 2019). Essa mudança de protagonismo, que sai exclusivamente do professor e passa a ser compartilhado entre professor e estudantes, também é algo defendido por van Lier (2010) como característico da agência.

De modo geral, as discussões supracitadas da agência implicam que um indivíduo tem o potencial de realizar ações físicas, cognitivas, afetivas ou motivacionais e fazer escolhas com base em seus propósitos. Com base nos

pressupostos de van Lier, ao exercer a agência, o estudante tem mais chances de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao longo de sua vida.

Ao considerarmos todos os aspectos do ambiente, passamos a analisar as interações, em diversos espectros diferentes, entre os agentes e o ambiente social. Essa perspectiva leva a abordagem ecológica a coadunar com os princípios da teoria da complexidade (BRAGA; MARTINS; RACILAN, 2021). Na próxima seção, detalharei sobre a agência no paradigma da complexidade.

### 2.2.3 Agência no paradigma da complexidade

O paradigma da complexidade tem se firmado como uma base epistemológica consistente para a compreensão dos contextos e eventos envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Larsen-Freeman e Cameron (2008) são referências nos estudos das teorias no campo da LA. Em suas perspectivas, a sala de aula de línguas é compreendida como um sistema adaptativo complexo (SAC), no qual as interações em nível local levam ao surgimento de propriedades emergentes em nível global na aprendizagem dos sujeitos. Em um SAC, agentes individuais interagem entre si, se adaptam uns aos outros e ao ambiente. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, levando à emergência de novos padrões e comportamentos que se reproduzem e se transformam no tempo.

Inicialmente, o conceito de agência era associado, ou até mesmo confundido, com livre-arbítrio, qualidade consciente da identidade, autonomia e empoderamento. Mais recentemente, alguns pesquisadores e teóricos passaram a compreender a agência como uma característica interpessoal dos indivíduos em sua relação com o ambiente e com o contexto sócio-histórico. Portanto, a agência se caracteriza por sua complexidade, derivada dos inúmeros fatores que a perpassam, assim como de sua dependência do mundo social (LARSEN-FREEMAN, 2019).

Ainda na perspectiva da complexidade, Vaughn *et al.* (2019) apresenta um modelo triádico de agência, associando-o a três dimensões, sendo elas as disposições, as motivações e o posicionamento dos indivíduos. As disposições permitem aos indivíduos a ação e transformação dos ambientes, as motivações autorregulam as ações nos contextos existentes, capacitando o indivíduo nas

escolhas e tomada de decisões, e o posicionamento dos indivíduos possibilita a negociação e interação em contextos sociais complexos. Em Vaughn *et al.* (2019), a agência parece estar mais centrada no indivíduo, com suas ações, vontades e posicionamento, diferente de Larsen-Freeman (2019), que reconhece a relação dos indivíduos com o ambiente e o contexto, que oferecem recursos e possibilidades de ação.

O paradigma da complexidade colocou em foco as diversas interações no processo de desenvolvimento da agência, além das motivações dos sujeitos. Ela emerge da interação entre o aprendiz como um ser físico e psicológico com os múltiplos sistemas contextuais (MERCER, 2012). No entanto, o contexto não é estático nem monolítico (FUNDER, 2001), mas dinâmico e interativo (MERCER, 2012). Isso sugere que o contexto é um sistema complexo e único, composto por uma infinidade de componentes. Alguns fatores contextuais, possivelmente a combinação de micro e macroestruturas e artefatos, podem afetar a agência. Logo, a natureza multicomponencial e intrapessoal da agência, bem como o papel dos processos mediados socioculturalmente, são dimensões importantes a serem consideradas.

O conceito da complexidade exemplifica como os elementos caóticos se inter-relacionam, especialmente na aquisição de uma segunda língua. Paiva (2005) propõe um modelo baseado na teoria dos sistemas adaptativos complexos, descrevendo algumas formas de investigação que contribuem para a análise da agência. A autora também observa que os processos de aprendizagem não são semelhantes, mas caóticos e imprevisíveis. A aprendizagem de línguas está em constante evolução e as alterações no sistema podem promover mudanças que levarão a resultados inesperados (PAIVA, 2005).

A agência do estudante se refere à qualidade de sua autorreflexão, intencionalidade e interação com seu ambiente, que, por sua vez, são moldadas por aspectos estruturais, culturais, socioeconômicos e políticos. Os estudantes tendem a ser agentes procurando exercer alguma influência em suas trajetórias educacionais, em suas vidas futuras e em seus arredores imediatos e amplos (KLEMENČIČ, 2015). Considero que as motivações dos estudantes podem vir de suas experiências sociais ou estarem ligadas aos seus objetivos educacionais, como uma boa classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conseguir um estágio, bolsa ou intercâmbio. Os estudantes atendem a demandas sociais, se envolvem em práticas

interativas que os auxiliam na formação para a vida e no seu crescimento pessoal, que são conceitos centrais na aprendizagem (VAN LIER, 2010).

Portanto, a agência também está ligada à iniciativa, motivação, volição e eficácia de um indivíduo no controle da aprendizagem. O senso de agência do estudante emerge da interação dinâmica situada contextualmente, temporalmente e intra e interpessoalmente. Isso aumenta a importância de explorarmos a natureza, o desenvolvimento e os méritos potenciais de agência do estudante. Esse senso de agência se refere a quão agente o indivíduo se sente. Portanto, a agência não está apenas relacionada com o que é observável, mas também com comportamentos não visíveis, crenças, pensamentos e sentimentos, os quais devem ser interpretados considerando os vários contextos socioculturais (MERCER, 2011).

É possível observar que o conceito de agência no paradigma da complexidade se aproxima em certo sentido daquele postulado por van Lier (2010), uma vez que também tratam de intencionalidade e autorregulação – ou, como propõe Klemenčič, autorreflexão – e, principalmente, da interação com o ambiente. Essa perspectiva contribui para a compreensão da complexidade inerente à agência.

Teng (2018) afirma que foram reconhecidas tarefas de aprendizagem e modalidades criativas de ensino-aprendizagem que podem incentivar os sujeitos a se engajarem em novas comunidades e práticas. A agência para o estudante de línguas, assim como a motivação e a inteligência, significa uma construção. Ela é uma relação temporal que pode ser restringida por recursos estruturais e materiais, cabendo aos discentes responder positivamente às transformações, monitorar e administrar suas ações. O sistema escolar e os métodos de aprendizagem que promovem a agência são aqueles que integram os estudantes ao ambiente de aprendizagem, oferecendo novas oportunidades. Os estudantes conseguem, ainda, projetar ativamente sua visão de futuro em outras áreas e restaurar sua proatividade e determinação para atingir seus objetivos (TENG, 2018).

Ao discutirem sobre o engajamento dos estudantes, Salomon e Globerson (1987) apontam que os estudantes, quando adotam estratégias como fazer anotações e comentários sobre os assuntos estudados, se apropriam das ideias centrais e integram informações novas e velhas. A partir disso, é possível compreender que adotar uma postura de engajamento perante a educação é também desenvolver a agência dos sujeitos. Os autores identificam a importância da transferência entre as

diferentes habilidades e estratégias cognitivas e metacognitivas sob determinadas circunstâncias e condições. Também reconhecem que essa transferência não acontece toda vez que aplicamos velhas ideias em novas situações, mas que a atenção à trajetória do aprendiz pode facilitar o planejamento dos estímulos e o controle da situação. O estudante que consegue transferir as habilidades adquiridas no contexto social para a situação de aprendizagem ativa seus conhecimentos prévios e coloca em prática estratégias de outros contextos para ampliar seu progresso.

Nesse sentido, as instituições escolares podem oferecer oportunidades de desenvolvimento da agência dos estudantes quando estes são incentivados a fazer escolhas, agindo com suas próprias intenções e empreendendo ações que usam os próprios esforços no contexto de aprendizagem. Nesses ambientes, os estudantes são gerativos e assumem a posição de líderes e conhecedores na sala de aula, enquanto os professores trabalham em conjunto com eles, de forma a se engajarem em um ensino flexível e adaptativo. Tais contextos oferecem espaços ricos de aprendizagem tanto para estudantes quanto para professores, que saem do papel de protagonistas únicos para dividirem as decisões com os estudantes (VAUGHN *et al.*, 2019). Tarefas didáticas e modalidades criativas que promovam a agência também podem acontecer por intermédio de ferramentas tecnológicas, como a *ChatClass*, foco de interesse desta pesquisa.

Por fim, como foi visto ao longo do texto, a agência está associada a um contexto complexo e multifatorial, o que tem consonância com o que é discutido por van Lier, com base no conceito de *affordances*, que são as possibilidades de ação promovidas pela interação entre sujeito e ambiente de aprendizagem, o que será apresentado a seguir.

### **2.3 Affordances**

Nesta seção, será discutido o conceito de *affordances* na perspectiva ecológica e na perspectiva da LA, fazendo uma análise sobre o uso deste termo no ensino de línguas. Posteriormente, será discutido o conceito de *affordances* em pesquisas na educação com o uso das tecnologias.

### 2.3.1 O conceito de *affordances* na perspectiva ecológica

A definição de agência na perspectiva ecológica alinha-se ao conceito de *affordances*, discutido por van Lier (2004). Essa relação de agência com *affordances*, que são possibilidades de ação promovidas pela interação com o ambiente de aprendizagem, será apresentada a seguir.

O conceito de *affordances* foi inicialmente utilizado a partir dos estudos da percepção visual de animais na natureza e da psicologia ecológica. Os animais são agentes que têm diferentes percepções e se apropriam de maneiras distintas do meio em que vivem. Desse modo, as *affordances* são os elementos do meio ambiente oferecidos aos animais. Elas são oportunidades de ação que emergem na interação entre os agentes e o ambiente ao seu redor. Temos, assim, um ecossistema em que agentes e ambientes estão em constante interação (GIBSON, 1986).

Essa relação entre o agente e o ambiente é de natureza psicológica ou fenomenológica, enfatizando a importância de um caráter de reciprocidade, segundo o qual há uma relação intrínseca entre o organismo e o ambiente ecológico. Com base nesses estudos de concepção das percepções dos significados das coisas, Gibson (1986) construiu sua própria teoria da percepção e cunhou o termo *affordance*, que, segundo ele, indica uma oportunidade para a ação que o ambiente oferece ao agente, independentemente de o agente fazer uso dela ou não (GIBSON, 1986).

Transpondo a análise do ambiente natural para o contexto dos diversos ambientes nos quais se insere o ser humano, podemos observar a *internet* e as tecnologias digitais também como *affordances*, que oferecem diferentes oportunidades de ação aos usuários que fazem uso desses ambientes. O conceito de *affordances* tem sido bastante utilizado por áreas do conhecimento ligadas às tecnologias para explicar a relação entre os usuários e o ambiente digital.

Na esfera do *design*, Norman (2013) argumenta que as *affordances* referem-se às propriedades percebidas e reais dos objetos. Nesse sentido, uma *affordance* é a relação entre as propriedades de um objeto e as capacidades do agente de determinar como o item será usado. Norman aponta que o *design* de um objeto pode não deixar claro o que é possível de ser realizado ou que o usuário pode não ter informações e experiência de mundo o suficiente para perceber tal propriedade.

As *affordances* estão implicadas no *design* das ferramentas tecnológicas, que são construídas com base em várias finalidades, atributos e convenções culturais. Nesse sentido, as *affordances* compõem a estrutura do *design*, criando níveis, recursos e fornecendo informações, propiciamentos que variam de acordo com a experiência de cada usuário (MCGRENERE; HO, 2000). A *ChatClass*, por exemplo, baseia seus conteúdos na BNCC e tem influência de diferentes concepções de ensino e aprendizagem em suas atividades com uso das tecnologias digitais, algo que será detalhado na análise dos resultados.

Já para Gibson, as *affordances* são vistas de forma mais naturalista, como possibilidades de ação já dispostas aos seres vivos no ambiente. Norman (2013) considera que a percepção das *affordances* pode ser moldada pelas capacidades individuais, conhecimentos, experiências e relações (MCGRENERE; HO, 2000). Apesar da linguística se basear fortemente na definição de Gibson, como será visto na próxima seção, quando pensamos em tecnologias para aprendizagem de línguas, as experiências prévias dos estudantes com essas ferramentas ampliam os usos e as habilidades que adquirem, coadunando com a definição de Norman (2013). Em seguida, será discutido como o conceito é utilizado para compreender a dinâmica entre estudante e ambiente de aprendizagem na LA.

### 2.3.2 O conceito de *affordances* na linguística aplicada

Um dos desdobramentos mais significativos do conceito de *affordances* para o presente estudo está relacionado com as discussões de van Lier (2000; 2004; 2008), que transpõe os postulados de Gibson (1986) para a LA. A transposição feita baseia-se na semelhança entre a interação dos animais e o meio ambiente, observada por Gibson (1986), e entre os indivíduos e o ambiente na aprendizagem de línguas. van Lier (2000; 2004; 2008) sugere que as percepções e relevâncias são individuais, partes de um processo dinâmico, que inclui percepção, ação e interpretação. Ele denomina *affordances* aquilo que caracteriza as relações existentes entre os campos pessoal e físico dos sujeitos, apontando propiciamentos do mundo social e simbólico.

Os contextos fornecem *affordances*, que são possibilidades para ação, oportunidades de engajamento e de participação, que podem estimular a intersubjetividade, despertar a atenção e gerar vários tipos de comentários linguísticos



por parte dos sujeitos em interação com o ambiente de aprendizagem. A disponibilidade de recursos para as pessoas se engajarem estimulam ações, incluindo as verbais, que caracterizam as interações sociais. Os recursos semióticos presentes nos ambientes estimulam a emergência da linguagem. Sendo assim, as *affordances* podem contribuir para a construção dos significados, ações potenciais que emergem das interações com os mundos físico e social (VAN LIER, 2004).

Cada agente desenvolve uma percepção diferente das *affordances* que se apresentam em determinados ambientes. Isso se deve às experiências individuais de cada um e ao contexto em que vivem, tornando essas relações parte de um sistema ecológico (VAN LIER, 2004). A partir das interações entre o mundo linguístico e o aprendiz é que surgem as *affordances* para aprendizagem (VAN LIER, 2000).

As *affordances* podem ser classificadas em: culturais, que são as heranças e tradições perpetuadas e modificadas no tempo; sociais, que são aquilo que os indivíduos aprendem a partir da interação e colaboração com os pares, além do desenvolvimento das práticas sociais nas comunidades; e cognitivas, relacionadas aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais dos sujeitos e habilidades de produção de conhecimento. O ensino de línguas oferece oportunidades de pensarmos na variedade de *affordances* que fazem parte da aprendizagem de línguas. A variedade de materiais se torna um modo eficiente de criarmos oportunidades de aprendizagem (VAN LIER, 2004).

Para compreender uma língua, é preciso levar em conta as características da percepção que influenciam na eficácia da aprendizagem. As principais características seriam a centralidade da ação e interação, a natureza multissensorial da percepção e da aprendizagem, a natureza das *affordances* e o bidirecionamento da percepção e da compreensão. van Lier (2004) chama atenção para as relações dinâmicas entre as percepções diretas, aquelas que o estudante já descobre por si só, e indiretas, que são aquelas mediadas pelo professor, ao considerar os programas de ensino de línguas baseados em tarefas (*task-based*). Ele aponta a importância de se usar técnicas de *scaffolding* para que o ensino atenda a variedade de estilos de aprendizagem e a mundos linguísticos dos estudantes.

Compreendemos, assim, que o plano de ensino pode oferecer informações linguísticas relevantes para a execução das atividades e projetos dos estudantes. O professor é um mediador, que pode ensinar os aprendizes como e onde procurar as

informações, oferecendo oportunidades de os estudantes interagirem e colaborarem com seus pares, estruturando tarefas que apresentam procedimentos e objetivos claros, permitindo aos estudantes o desenvolvimento da criatividade em um contexto de crescente autonomia.

Os sistemas escolares não precisam ser compostos de velhas tradições seletivas, que excluem as construções de significados dos agentes em suas comunidades e não consideram a diversidade e bagagem cultural dos sujeitos. Nesse sentido, não são apresentados os conteúdos tradicionais, mas são oferecidas oportunidades de interação, *affordances* e elementos que permitem a apropriação construtiva e colaborativa. Quando as pessoas se encontram numa nova cultura com uma nova língua, elas precisam desenvolver novas identidades para se reconectar com seu *self* e com os novos elementos ao seu redor. A visão de *self* e do programa de ensino democrático de van Lier (2004) propõe que as identidades sejam consideradas no ensino de línguas. *Self*, aqui, é usado pelo autor no sentido de identidade mais profunda, o âmago do ser, o *eu* (VAN LIER, 2004).

Ao fazer uso de tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula, o estudante pode encontrar *affordances* culturais, sociais e cognitivas que influenciam nos processos de aprendizagem. Desse modo, podemos adaptar materiais didáticos, criar ambientes virtuais de aprendizagem, transpor conteúdos, tarefas e atividades que consideram a colaboração e o protagonismo dos sujeitos. Algumas pesquisas mostram como as tecnologias oferecem novos ambientes e melhoram o desempenho dos estudantes (RAMA *et al.*, 2012; WARSCHAUER; WARE, 2008).

Com o uso do jogo *World of Warcraft*, Rama *et al.* (2012) identificaram as várias oportunidades de aprendizagem de línguas propiciadas pelo ambiente tecnológico. Os autores observaram que as interações no jogo, somadas a outras habilidades sociais, oferecem oportunidades de construção das competências em LI. Por se tratar de um jogo, foi possível perceber maior engajamento dos estudantes. As atividades feitas com estudantes no *World of Warcraft* geraram *affordances* tecnológicas, linguísticas e sociais. As *affordances* tecnológicas estão relacionadas ao funcionamento do jogo, as *affordances* linguísticas ao currículo escolar e aprendizado da língua, e as *affordances* sociais são as que emergem a partir da interação e colaboração entre jogadores. A interação com a interface do jogo e com os outros usuários ofereceu aos estudantes novas oportunidades de aprendizagem de línguas,

pois eles utilizaram a língua-alvo em diferentes situações comunicativas. Portanto, a aprendizagem dos estudantes emerge de suas interações com as pessoas e com os símbolos presentes no contexto social (linguagem, imagens), como também a partir das ferramentas materiais e tecnológicas (RAMA *et al.*, 2012).

Em outra pesquisa, Warschauer e Ware (2008), ao analisarem os resultados da implantação do projeto “Um Computador por Aluno”, perceberam que, nas escolas de nível socioeconômico mais elevado, onde os estudantes já haviam tido contato anterior com computadores, foram apresentados melhores resultados do que nas escolas de nível socioeconômico misto ou baixo, onde os estudantes têm pouco acesso a esses recursos. O estudo sugere que a tecnologia garante melhores resultados de aprendizagem, no entanto é importante salientar que outros fatores podem ter influenciado nesses resultados, como, por exemplo, a qualidade da educação recebida, o contexto familiar, etc.

Logo, no ensino de línguas, as tecnologias podem contribuir para a melhoria dos resultados e da participação dos estudantes, promovendo ambientes que ofereçam novos contextos, oportunidades de ação e de desenvolvimento das habilidades previstas nos planos de ensino. Ao considerar os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, podemos adequar o planejamento didático, sugerindo o uso de ferramentas tecnológicas já utilizadas pelos estudantes, como jogos, aplicativos e redes sociais, para o ensino de línguas.

Como foi visto nas pesquisas, essas ferramentas podem promover diferentes oportunidades de aprendizagem e agência, o que será analisado na *ChatClass*, com base no conceito de *affordances* de van Lier (2014). A seguir, serão discutidos a aprendizagem móvel e os benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer para o ensino de LI.

## **2.4 Aprendizagem móvel**

O uso das tecnologias digitais pode ser de grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Serviços educacionais que funcionam em navegadores e aplicativos da *internet* podem favorecer a constituição de processos de aprendizagem ocorridos nos ambientes virtuais. O ensino de língua inglesa fora da

sala de aula é possibilitado pelo uso de dispositivos móveis, aos quais a população tem cada vez mais acesso (CHINNERY, 2006; CROMPTON, 2013).

Cerca de quatro bilhões de pessoas, ou 51,9% da população global, têm um *smartphone* (ERICSSON, 2021), utilizando-o, em média, 30 horas por semana (TECMARK, 2019). Como um número expressivo de pessoas ao redor do mundo passa boa parte do tempo conectada a um *smartphone*, é possível utilizar esse dispositivo para aprender. Como professores, podemos aproveitar as oportunidades que os *smartphones* nos oferecem quando adaptados ao contexto escolar. Relacionar as funcionalidades básicas dos aplicativos aos contextos de ensino e aprendizagem se torna parte do planejamento dos docentes que se interessam em adotar a aprendizagem móvel em suas práticas.

Crompton (2013) define aprendizagem móvel como aquela que ocorre a partir de bases tecnológicas, múltiplos contextos, conteúdos e interações sociais que utilizam dispositivos eletrônicos pessoais. A autora destaca a influência e evolução dos dispositivos digitais portáteis na aprendizagem, desde seu surgimento, na década de 1970, e sua rápida disseminação social, que ocorreu já na década de 1980. Para ela, esse contexto fez com que as instituições de ensino buscassem maneiras de se conectarem às concepções de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes e no uso social dessas ferramentas. Assim, à medida que a tecnologia se desenvolve, ela vai também transformando a forma como as pessoas aprendem.

Segundo Crompton (2013), os dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, aproximaram-se expressivamente dos computadores em capacidade e desempenho tecnológico. Desse modo, as possibilidades da aprendizagem aumentaram de acordo com os recursos disponíveis, o que possibilitou uma reconfiguração das práticas escolares. As tecnologias móveis podem estar disponíveis facilmente em qualquer lugar, têm uma ampla conectividade social e relações diversas com os conteúdos, a partir das quais os professores podem facilmente associar com os contextos dos estudantes. Em sua pesquisa, ela defende que os docentes podem buscar, a partir dos usos sociais e pragmáticos das bases tecnológicas, a relação adequada ao ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A autora ainda aponta alguns dos aparelhos que podem ser adaptados aos contextos pedagógicos e que são de fácil manuseio, como *smartphones*, *tablets*,

dentre outros. Tais dispositivos dão suporte às redes sociais e aplicativos, têm câmeras fotográficas e gravadores, que possibilitam a criação de novos registros como vídeos, fotografias e outros. Crompton (2013) explicita como essas plataformas podem promover interações entre estudantes e professores em contextos *on-line*.

Chinnery (2006) descreve alguns benefícios, desafios e exemplos de utilização das tecnologias no ensino a partir de plataformas digitais móveis. Segundo o autor, os benefícios são, principalmente, pedagógicos, no ensino de línguas a partir de aplicações inovadoras e treinamento colaborativo nos contextos educativos. Já os desafios se constituem no avanço e no desenvolvimento maciço e rápido das tecnologias e da comunicação digital, fazendo com que nem sempre consigamos acompanhar esse ritmo de inovação.

No enfrentamento a esses desafios, considero importante acompanhar o ritmo da inovação e ser criativo no uso das ferramentas tecnológicas na prática docente. Daí a necessidade de atentar para esse fato e, ao invés de utilizar ferramentas e dispositivos que não fazem parte do cotidiano dos professores e estudantes, adotar dispositivos de uso social mais abrangente, simples e acessível, como o aplicativo *WhatsApp*. Essas tecnologias podem oferecer um espaço democrático de aprendizagem, que inclui os diferentes interesses, saberes e necessidades dos discentes, e promover maior colaboração entre professores e estudantes (SANTOS, 2019).

Os *smartphones* possibilitam a prática comunicativa de aprendizagem de línguas e o acesso a conteúdos autênticos, auxiliam na concretização de tarefas propostas em sala de aula fora do ambiente escolar e permitem que os professores desenvolvam planos de ensino a partir das contribuições de seus estudantes (CHINNERY, 2006). Os *smartphones* e *tablets* são um dos pilares da aprendizagem móvel, seu uso altera a forma como as pessoas acessam informações e constroem conhecimento. Assim, a ênfase nesse tipo de aprendizagem está focada nos usuários, propondo a integração entre usuário – no caso, aprendiz – e ambiente, por meio das tecnologias da informação e comunicação móveis e suas funcionalidades. Trata-se de “[...] uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem por meio de uma combinação de localidades, tempos, tecnologias ou cenários sociais” (BRAGA; GOMES JÚNIOR; MARTINS, 2017, p. 54).

Desse modo, as tecnologias móveis possuem funcionalidades que permitem a convergência de mídias e a transposição de conteúdos escolares para diferentes ambientes *on-line*, permitindo esse “apagamento” de fronteiras físicas, fazendo com que o estudante tenha acesso à aprendizagem de inglês a qualquer momento e local. Dentre as potencialidades de tais tecnologias, destaco a ampliação de oportunidades a estudantes que antes não teriam acesso a cursos de LI, o favorecimento da aprendizagem personalizada (os discentes podem realizar as tarefas de acordo com o nível de desempenho e progredir em seu aprendizado sem depender do rendimento da turma), dentre outras. Para o ensino de línguas, existem hoje vários aplicativos para *smartphones* que ampliam a sala de aula, como Duolingo, *ChatClass*, *EnglishGap*, *Babbel*, dentre outros.

No âmbito da aprendizagem móvel, cito alguns trabalhos que analisaram esses recursos. Com foco no ensino de inglês, Rodrigues (2014) investigou o desenvolvimento do aplicativo *EnglishGap* para dispositivos móveis, elaborado com base no ensino comunicativo de línguas e desenvolvido para ser utilizado por estudantes do ensino médio e professores das escolas públicas do estado de Pernambuco. A pesquisa reflete não apenas a complexidade do desenvolvimento de um aplicativo para o ensino de inglês, mas também a importância de novas ferramentas, que possibilitem ir além do trabalho do vocabulário e do estudo individual do idioma. Para o autor, os trabalhos que seguem os pressupostos da aprendizagem móvel afirmam que a integração dos recursos digitais contribui para a motivação, para a personalização do ensino e para o desenvolvimento de diferentes habilidades. A partir da experiência com o aplicativo, o autor aponta os desafios de seguir os pressupostos da aprendizagem móvel, pois, além de desenvolver as diferentes habilidades, a ferramenta deve contribuir para a motivação e a personalização do ensino.

Ao analisar o aplicativo *Duolingo* no ensino de LI, Alves (2016) afirma que a inserção dos recursos tecnológicos na educação é necessária. No entanto, essa aplicação deve ser feita de maneira crítica, baseada teoricamente, para que o uso do recurso ou aplicativo seja eficaz. As conclusões sobre o aplicativo Duolingo descrevem seu embasamento em métodos tradicionais, que não propiciam a reflexão crítica dos conteúdos. No entanto, o Duolingo é um exemplo que pode ser usado pelos docentes como forma de apropriação de vocabulário e treino da pronúncia. O autor

também ressalta a importância da mediação do professor, ao utilizar os recursos da *internet* no ensino de línguas.

Duarte, Alda e Leffa (2017) chamam a atenção para a importância da gamificação no processo de aprendizagem de línguas. Para os autores, a mera transposição de atividades educativas para o meio digital não é suficiente, é preciso mudar as formas de realizar as tarefas. A ferramenta gamificada *Duolingo* oferece atividades para que os usuários progridam nas habilidades à medida que têm êxito nas tarefas. Nesse processo, o *feedback* corretivo é essencial, pois pode desenvolver a motivação dos estudantes.

Com base nessas discussões, concluo preliminarmente que, no contexto da aprendizagem móvel, o uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas deve ser investigado de maneira crítica para que seja eficaz. É importante analisar o embasamento teórico das tarefas desses aplicativos, verificando se eles não reproduzem métodos considerados tradicionalistas. Além disso, na busca pela inovação no ensino de línguas, os aplicativos devem desenvolver as diferentes habilidades de LE e ainda contribuir para a motivação e para a personalização do ensino. Nesse sentido, a presente pesquisa vai analisar criticamente a plataforma *ChatClass*, bem como suas concepções de ensino, para contribuir com os estudos sobre aprendizagem móvel. A pesquisa também investiga os indícios de agência discente que ocorrem a partir das tarefas gamificadas, dada a sua importância nos processos de aprendizagem. Como a ferramenta funciona por meio do aplicativo *WhatsApp* é algo que detalho a seguir, através da descrição de suas funcionalidades e usos no ensino de línguas.

#### 2.4.1 *WhatsApp*

O *WhatsApp* é um aplicativo gratuito multiplataformas, disponível para *smartphones* e na versão *web* e *desktop*, que possibilita a troca de mensagens instantâneas de texto e voz, o envio de documentos, imagens, vídeos e *links* de páginas, além de permitir ligações de áudio e vídeo sem custo, mediante conexão com a *internet*.

A pesquisa Panorama *Mobile Times/Opinion Box*, de 2022, afirma que o *WhatsApp* está presente em 99% dos *smartphones* no Brasil e que 93% dos usuários

utilizam o aplicativo todos os dias. Já a publicação “Impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes: 3ª rodada”, da UNICEF<sup>3</sup> (2021), mostra que 94% dos estudantes utilizam o *smartphone* para acessar as atividades do ensino remoto, sendo que a maior parte dos estudantes de baixa renda utilizam exclusivamente esse dispositivo. A mesma pesquisa mostra, ainda, que 71% dos estudantes têm algum tipo de atividade do ensino remoto oferecido via *WhatsApp*. A revista *Forbes* afirma que o serviço de mensagens ganhou *status* de ferramenta pedagógica, chegando a ser oficializado como meio de comunicação por secretarias de educação (RIGA, 2020).

A escolha do *WhatsApp* na pesquisa se justifica por suas características e possibilidades de democratização do ensino. O aplicativo “[...] permite às pessoas acessar uma grande quantidade de informações rapidamente, tornando-se um programa acessível a uma variedade de pessoas de diferentes idades e conhecimentos” (BOUHNİK; DESHEN, 2014, p. 218). Assim, o programa alia praticidade à estrutura de uma rede social, que possibilita a criação de múltiplas redes a partir dela. Essa pervasividade do *WhatsApp* no cotidiano pode viabilizar, inclusive, a conexão do mundo digital com o contexto da sala de aula, permitindo que se instale a chamada “*seamless learning*”, a aprendizagem além da sala de aula, por meio das tecnologias móveis (WONG; MILRAD; SPECHT, 2015; ILLERIS, 2009).

Diversos estudos apontam as vantagens do uso do *WhatsApp* no ensino de línguas. Alqatahni *et al.* (2018) consideram que o *WhatsApp* é uma das plataformas de contato social mais disseminadas entre estudantes universitários. A pesquisa dos autores buscou compreender se estudantes consideram o *WhatsApp* significativo como ambiente de aprendizagem que pode desenvolver e oferecer suporte ao desenvolvimento de suas habilidades na língua. Os resultados da pesquisa revelaram que os discentes reconhecem a importância do *WhatsApp* no ensino como meio de assisti-los no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Os participantes do estudo destacaram o interesse em acessar conteúdos de cursos de língua via *WhatsApp* e a necessidade de integrar tecnologias para acesso aos materiais didáticos das aulas. Os resultados, portanto, mostraram que o uso do *WhatsApp* deve vir com objetivos de aprendizagem bem estabelecidos, para criar experiências significativas para os estudantes.

---

<sup>3</sup> United Nation Children’s Fund, em português Fundo das Nações Unidas para a Infância.



Por sua vez, Braga, Gomes Júnior e Martins (2017) apontaram que, devido ao seu uso cotidiano, a adoção do *WhatsApp* como suporte pedagógico por professores pode ser facilitada, porque o conhecimento de suas funcionalidades permite que o docente perceba algumas potencialidades e limitações de seu uso para o contexto de aprendizagem de línguas. Braga, Gomes Júnior e Racilan (2017) relataram uma experiência do uso de tecnologias digitais móveis via *WhatsApp* na formação continuada de professores de LI, sugerindo que os docentes são capazes de se apropriar das especificidades da aprendizagem móvel, principalmente, para a motivação dos estudantes e para o trabalho com conteúdo léxico-sistêmico.

Gon e Rawekar (2017) fizeram um experimento ensinando a mesma disciplina para dois grupos, um por meio de aula expositiva e outro via *WhatsApp*. O grupo de estudantes que teve aulas via *WhatsApp* obteve notas ligeiramente maiores, mas não significativamente. As vantagens do *WhatsApp* apontadas pelos estudantes foram disponibilidade do facilitador e aprendizagem “a qualquer momento, em qualquer lugar”, enquanto as desvantagens foram o número excessivo de mensagens (*flood*), o consumo de tempo e o cansaço/dor nos olhos, devido à exposição excessiva aos aparelhos.

Rambe e Chipunza (2013), por outro lado, apontam que as mensagens instantâneas do *WhatsApp* são capazes de criar pontes entre as informações compartilhadas entre professores e estudantes, além de permitirem a criação de ambientes personalizados para o compartilhamento de recursos educacionais gerados para o atendimento de estudantes com desvantagens socioeconômicas. Os dados analisados pelos autores foram compostos por mensagens instantâneas *on-line* de *WhatsApp* entre alunos e professores e pela avaliação dos estudantes sobre o valor que conferem ao aplicativo usando ambientes do ciberespaço para suas postagens. Os resultados sugeriram que os estudantes reconhecem o *WhatsApp* como um meio de se conectar ao mundo fora da sala de aula e a seus objetivos de aprendizagem, estruturando o comportamento baseado em tarefas e promovendo um contexto de aprendizagem significativo e livre.

Essa questão foi observada em Santos (2019), que trabalhou com a interação em grupos de *WhatsApp*, fazendo um levantamento das contribuições dos estudantes durante a aplicação de uma sequência didática por meio do uso do aplicativo, tomando como base o conceito de agência e apontando algumas oportunidades e vantagens

que a aprendizagem móvel oferece para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. A partir dessa pesquisa, Santos (2019) observou que os estudantes tomaram algumas atitudes autônomas e colaborativas a partir de sua interação nos grupos e nas atividades propostas pela sequência didática com o uso do *WhatsApp*, integrando outros aplicativos móveis.

Essas pesquisas mostram, então, que o *WhatsApp* assume um papel que vai além de simples aplicativo de mensagens, oportunizando a criação de um ambiente de aprendizagem contextualizado e significativo, podendo integrar aspectos da aprendizagem móvel e da aprendizagem *seamless*, a depender do *design* do curso. Assim, ao utilizar o *WhatsApp* na pesquisa proposta, busco encontrar esses mesmos benefícios. Conole e Alevizou (2010) acrescentam que o *WhatsApp* abarca muitas funcionalidades, que criam a oportunidade de repensar a prática pedagógica e ressignificar o espaço colaborativo criado.

Sharma e Shukla (2017), a partir de um estudo sociológico, constataram que existe uma influência tecnológica no desempenho acadêmico, a qual os estudantes reconhecem. Isso é algo que trago para o presente trabalho, ao propor que os estudantes, utilizando o *WhatsApp*, escolham em qual turma do *ChatClass* irão se matricular, de acordo com suas habilidades, conhecimentos prévios e necessidades pessoais e acadêmicas, reconhecendo e se apropriando de uma ferramenta tecnológica criada para atender a seus anseios pessoais e acadêmicos.

Como vimos na aprendizagem móvel, os dispositivos podem oferecer possibilidades de expansão da sala de aula de LI, a ampliação do repertório das tarefas e do público e o aumento da interação, o que justifica a escolha do *WhatsApp* como ambiente que, a depender do desenho pedagógico adotado, pode acolher atividades colaborativas, afetivas e sociais. Isso corrobora as pesquisas de Alghazo e Nash (2017), que exemplificaram essa adoção do *WhatsApp* no ambiente da sala de aula, cujos resultados confirmaram impactos positivos que a ferramenta oferece aos docentes, no sentido de acompanhar o cumprimento de tarefas e o comportamento dos estudantes. Os autores ainda perceberam um efeito construtivo na sala de aula e maior desempenho no curso, diminuição das faltas e número de atividades não realizadas, indicando um comportamento positivo dos discentes. Isso também nos permite observar a trajetória do estudante, não apenas seus resultados.

A expansão da ferramenta com utilização de seus recursos via *ChatClass* reforça a ideia do aplicativo como promissor na área educacional. Na próxima seção, irei apresentar a *ChatClass* e, em seguida, descrever a interface e as funcionalidades da plataforma para a aprendizagem de língua inglesa.

#### 2.4.2 Aprendizagem de língua inglesa na *ChatClass*

A *ChatClass* é uma tecnologia educacional fundada por uma empresa de Nova York, com o objetivo de democratizar o ensino, oferecendo cursos que funcionem em ferramentas já presentes no cotidiano das pessoas e que se baseiem em conversação. A *ChatClass* foi lançada oficialmente no Brasil na divulgação do concurso cultural “Olimpíada de Inglês”, em 2019 (SOBRE..., 2020). A plataforma oferece cursos de matemática, português e inglês para estudantes e professores do ensino fundamental II e médio e conta com atividades desenvolvidas de acordo com os parâmetros da BNCC para cada ano desses segmentos.

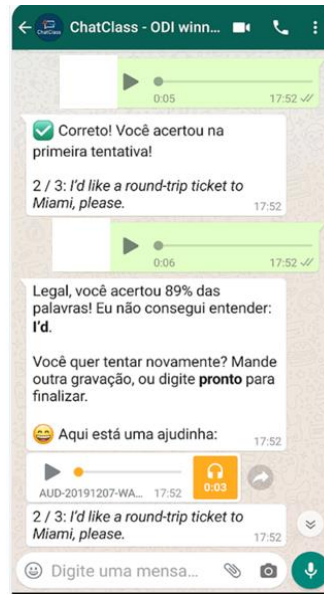
Na plataforma, são ofertados os cursos de inglês para empresas, estudantes e escolas. Também são disponibilizadas informações sobre a política de funcionamento da plataforma, tutoriais de acesso e blog com conteúdos relacionados ao seu uso e distribuição. Para o contexto deste estudo, a versão gratuita foi garantida, devido à parceria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com a *ChatClass*, que deu direito aos professores de acessarem alguns recursos.

A *ChatClass* funciona no aplicativo *WhatsApp*, no qual os estudantes acessam as atividades didáticas de língua inglesa por meio de conversas com o “robô de inglês”, como é denominada a inteligência artificial da plataforma<sup>4</sup>. O *Whatsapp* é a ferramenta de comunicação digital mais popular do Brasil. Seu uso ilustra o que Braga, Gomes Júnior e Martins (2017) afirmam sobre a adoção pedagógica de tecnologias com as quais os estudantes e professores já possuem familiaridade. Sugiro, portanto, que o conhecimento prévio das funcionalidades do *WhatsApp* favorece a utilização da *ChatClass* como instrumento educativo. A figura 1 ilustra como a *ChatClass* funciona por meio do *WhatsApp*.

---

<sup>4</sup> Na educação, a inteligência artificial refere-se à aplicação de algoritmos e técnicas de aprendizado de máquina para melhorar o processo educacional. A IA pode identificar padrões de aprendizagem, adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos e fornecer feedback personalizado (COSTA JÚNIOR, 2023). Características que podem ser observadas em tecnologias educacionais como a *ChatClass*.

**Figura 1 – Imagens de apresentação da ChatClass**



Fonte: SOBRE... (2020).

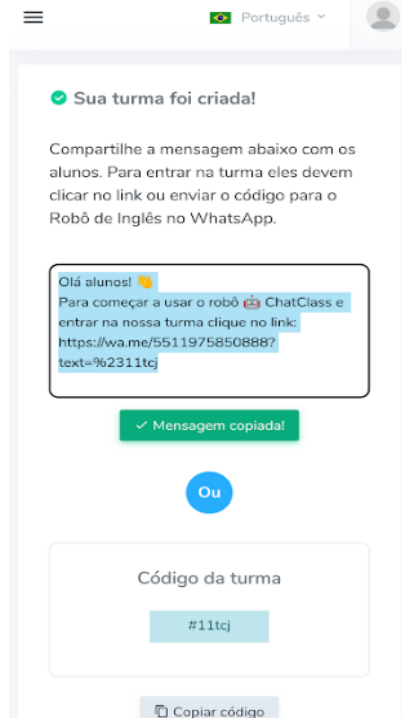
A ferramenta inclui exercícios de fala, de escuta, de leitura e de gramática organizadas em módulos temáticos. As atividades são de múltipla escolha, abertas ou respondidas por áudio. Os estudantes recebem *feedback* corretivo automático do robô. Além dessas atividades, a *ChatClass* busca oferecer uma perspectiva mais humana, com o acompanhamento de tutores nativos, mas esse é um recurso pago.

Os estudantes podem fazer as atividades enviadas pelo professor ou realizá-las por iniciativa própria. As tarefas realizadas contam pontos e a *ChatClass* permite que os estudantes acompanhem o *ranking* deles e dos outros usuários. Ao enviar o comando “ir” para o robô, o discente tem a chance de participar de atividades no formato *Quiz*, podendo observar a quantidade de erros e acertos em cada tarefa e ver seu nome e localização no *ranking* dos participantes.

O professor pode buscar por tarefas específicas ou criar novos exercícios que se adequem às necessidades da turma e ao seu plano de ensino. Esse recurso permite que o docente monitore as atividades que foram realizadas e envie *feedbacks* aos estudantes. Essas tarefas podem ser compartilhadas diretamente no *WhatsApp* ou em outros canais de comunicação, como o *Google Classroom*, *Telegram*, *e-mail*, etc. Para criar turmas e adicionar os estudantes, o professor deverá se inscrever na *ChatClass* e selecionar o ano de escolaridade e o material didático a ser utilizado. Essa turma criada gera um *link* e um código a serem compartilhados com os discentes, como podemos observar na imagem 2. No caso da pesquisa, foram disponibilizados

os *links* de todos os anos de escolaridade e os estudantes puderam consultar os conteúdos didáticos referentes a cada turma e escolher a que mais se encaixava com seus interesses.

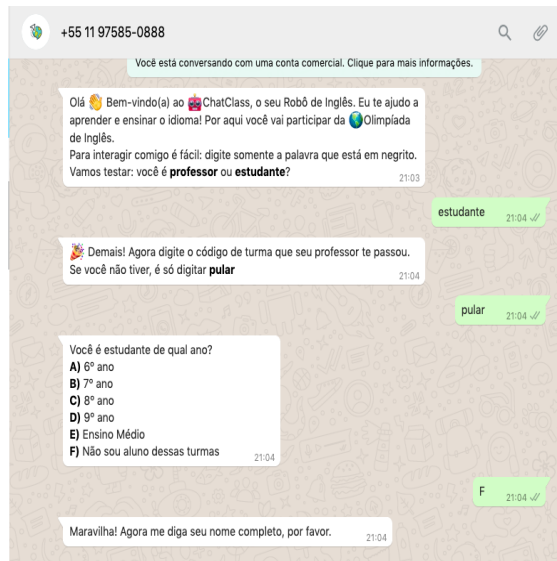
**Figura 2 – Link da turma criada**



Fonte: arquivo do autor (2023).

Ao acessar o *link* compartilhado pelo professor, o estudante interage com o robô de inglês, que requer que o usuário faça o preenchimento de seu nome e seu *e-mail* para a criação do seu perfil. Depois, o robô solicita o código gerado pelo professor para que o estudante possa entrar na turma e iniciar as atividades na *ChatClass*. Na Figura 3, podemos ver como funciona o primeiro acesso do estudante na plataforma.

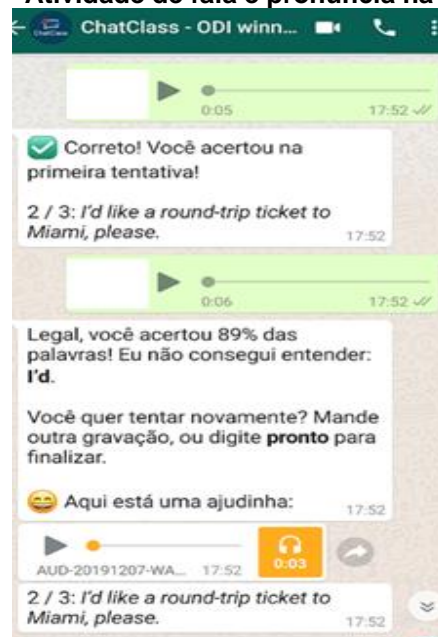
**Figura 3 – Primeiro acesso do estudante na *ChatClass* via *WhatsApp***



Fonte: arquivo do autor (2023).

As atividades da *ChatClass* funcionam como um diálogo entre robô e estudante via *WhatsApp*. Nas atividades de fala e pronúncia, por exemplo, o robô solicita que o estudante envie áudios respondendo as tarefas, como pode ser visto através da figura 4. A plataforma envia o *feedback* de correção automática e, se a resposta estiver correta, o estudante é direcionado para a atividade seguinte. Caso não esteja correta, o estudante pode tentar novamente, contando com uma dica de aprendizagem direcionada, para auxiliar na resolução da questão.

**Figura 4 – Atividade de fala e pronúncia na *ChatClass***



Fonte: arquivo do autor (2023).

Já nos exercícios de gramática, que são de múltipla escolha, o robô oferece uma breve explicação da regra gramatical, com exemplos de seu uso. Essa explicação antecede a questão. O estudante responde a opção para o robô, que envia um *feedback* corretivo, como mostram as figuras 5, 6 e 7. A plataforma oferece ao discente a oportunidade de escolher o nível de proficiência do curso, as habilidades de língua que quer desenvolver, as atividades que deseja realizar, podendo se deslocar pelo conteúdo do curso livremente. Na *ChatClass*, o estudante mantém certo nível de autonomia no processo de aprendizagem, exercendo indícios do que van Lier (2004) denomina de agência, que é a autorregulação, consciência e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

**Figura 5, 6 e 7 – Atividade de gramática na *ChatClass***

Depois de você se apresentar para alguém, você provavelmente vai querer saber um pouco mais sobre a pessoa.

Em inglês, a frase **"What's your"** auxilia quando você quer perguntar para alguém sobre ela mesma.

Use "What's your": + substantivo para fazer uma pergunta.

Por exemplo:  
 "What's your name?"  
 "What's your telephone number?"  
 "What's your favorite food?"

Lembre-se que "What's" é uma forma abreviada da frase "What is" em inglês. Nós chamamos isso de **contração**.

Digite **pronto** para continuar, ou **cancelar** para sair da atividade. 10:59

Você (🇧🇷 Ceará) 📍 aprendendo com Israel (🇧🇷 Amazonas)

1 / 5: I'm Samantha. What's your \_ \_ \_ \_ ?  
 A) name B) favorite C) age D) height 11:02

✅ Correto!  
 Israel também acertou essa!

➡ É provável que a Samantha queira saber o nome ("name") da pessoa com quem ela está falando.

2 / 5: I would love to come over tomorrow! \_ \_ \_ \_ your address?  
 A) What B) What's C) Is D) When 11:02

2 / 5: I would love to come over tomorrow! \_ \_ \_ \_ your address?  
 A) What B) What's C) Is D) When 11:02

✅ Correto!  
 Israel também acertou essa!

➡ Usamos a palavra "what" (que) para pedir informação sobre alguma coisa, neste caso o endereço de alguém.

3 / 5: What's your \_ \_ \_ \_ color? Mine is blue.  
 A) most B) favorite C) like D) love 11:03

3 / 5: What's your \_ \_ \_ \_ color? Mine is blue.  
 A) most B) favorite C) like D) love 11:03

❌ Incorreto! A resposta certa é **B) favorite**  
 Israel acertou essa!

➡ A palavra "favorite" é usada para descrever alguma coisa que é sua favorita. Por exemplo: "My favorite food is pizza."

4 / 5: Are those your brothers? \_ \_ \_ \_ their names?  
 A) What is B) What's C) What D) What are 11:04

4 / 5: Are those your brothers? \_ \_ \_ \_ their names?  
 A) What is B) What's C) What D) What are 11:04

Fonte: arquivo do autor (2023).

O professor pode entrar na área do administrador, que funciona no *site* da *ChatClass*. Nesse espaço, o professor pode escolher o idioma de apresentação da plataforma, editar seu perfil de usuário, criar turmas e atividades e, ainda, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Na interface do *site*, logo no início, ele pode visualizar o número de estudantes, de acessos, de atividades realizadas e de palavras ditas nas tarefas de produção oral, como ilustrado na figura 8.



Fonte: arquivo do autor (2023).

Ao criar as turmas, o docente tem disponíveis os materiais didáticos para cada componente curricular e seu respectivo ano de escolaridade. Na versão gratuita, são oferecidos materiais desenvolvidos pela SEDUC Bahia, *StandFor Evolution* e os materiais da própria plataforma *ChatClass*. Para este estudo, a fonte escolhida foi o próprio material da *ChatClass*, porque, de acordo com seus desenvolvedores, ele está alinhado com as diretrizes da BNCC. O professor também pode testar atividades antes de enviar para os estudantes e criar novas.

No ambiente do administrador, os professores podem acompanhar os discentes individualmente. Além de poder dar respostas personalizadas aos estudantes, é possível ver o seu progresso em cada unidade didática, observar o



número de acessos dos estudantes de cada turma, acessar os resultados corrigidos automaticamente e o *feedback* do robô. Os docentes podem filtrar pelo tipo de atividade, data de realização, nome do discente e da turma, como mostra a figura 9. A plataforma oferece alguns recursos ao professor, que pode criar turmas, escolher o material didático, elaborar novas tarefas de ensino, sugerir alternativas de resolução das questões a seus estudantes, acompanhar o diagnóstico de erros e de acertos e propor intervenções pedagógicas. Desse modo, os docentes podem conduzir, orientar e monitorar a participação dos estudantes na *ChatClass*.

**Figura 9 – Funções disponíveis no ambiente do administrador**

Atividade	Aluno	Turma	Material	Tipo	Resultado
Feeling insecure	Bianca Amaro P L B		CEFET MG 1o Ano EM 1 C	Ai Speaking	100%
Meet Paola Soares	Bianca Amaro P L B		CEFET MG 1o Ano EM 1 C	Vocabulary	75%
Travel to New York 4	Bianca Amaro P L B		CEFET MG 1o Ano EM 1 C	Dialog	64%
Lost on subway	Bianca Amaro P L B		CEFET MG 1o Ano EM 1 C	Dialog	50%
Travel to New York 11	Bianca		CEFET MG 1o Ano EM 1 C	Dialog	91%

Fonte: arquivo do autor (2023).

**Figura 10 – Acompanhamento das atividades dos alunos**

Fonte: arquivo do autor (2023).

Como foi visto, a *ChatClass* funciona gratuitamente no aplicativo multiplataforma *WhatsApp*, que tem a vantagem de já ser uma ferramenta de uso cotidiano dos brasileiros, facilitando a aceitação dos estudantes. A plataforma é uma das poucas tecnologias de educação que oferece o ensino pautado nas quatro habilidades de LI e contempla a BNCC. Além disso, oferece recursos ao professor, como a opção de criar suas próprias atividades, monitorar o desenvolvimento dos discentes e adaptar materiais para as aulas. Tanto o estudante quanto o professor têm escolhas, não é um conteúdo didático fechado, isto é, que funciona sem a participação dos usuários.

Na literatura, estudos recentes sobre a *ChatClass* demonstram suas potencialidades no desenvolvimento das habilidades orais e como sua configuração permite uma maior participação dos estudantes na aprendizagem e favorece o letramento digital. Costa (2021) afirma que a *ChatClass* auxiliou os estudantes de uma escola pública na melhoria da habilidade oral na língua inglesa, na opinião dos próprios discentes, apesar de alguns terem dificuldades de acesso aos aparelhos *smartphones*. Conforme o autor, a inteligência artificial contida na plataforma dá indícios de que o professor pode ter ali um aliado para a melhoria do ensino de LI. Ele sugere que tanto o estudante quanto o professor podem ser beneficiados a partir do uso de plataformas e aplicativos semelhantes.

De acordo com Marques-Schäfer e Rozenfeld (2021), a maioria das ferramentas disponíveis dão ênfase à aprendizagem de vocabulário e gramática em detrimento das habilidades de fala. A *ChatClass* foi desenvolvida para preencher essa lacuna. Os resultados do estudo mostraram que a plataforma foi considerada inovadora e um meio válido de estimular a aprendizagem da fala, permitindo a troca entre estudantes e a produção oral sem a interferência do professor. Os autores concluíram que a experiência com o uso de um robô tem motivado os aprendizes a se expressarem mais livremente na LE fora da sala de aula.

Segundo Pereira (2021), vários pontos positivos foram observados ao longo do projeto de ensino das Olimpíadas de Inglês 2019 (OBI), ocasião de lançamento da *ChatClass* no Brasil. O autor cita que a plataforma promoveu a satisfação discente e a competitividade, a partir do *ranking* de pontuação contido em seu programa. Um dos pontos que o autor observou foi o envolvimento dos discentes com o inglês além da gramática, ou seja, as atividades de ouvir e também falar. A *ChatClass* estimula o

discente a elaborar frases, exigindo criatividade e autonomia. Para o autor, a aprendizagem colaborativa se coloca como aliada no processo evolutivo de aprendizagem do estudante, incentivando a troca de experiências entre colegas e professores.

Já Bezerra, de Lima Silva e de Oliveira (2022) analisaram as crenças de estudantes e de uma professora sobre o uso da *ChatClass* nas aulas de LI de uma escola pública no contexto do ensino remoto na pandemia. Seus resultados apontam satisfatoriamente para o uso da plataforma, por ser uma ferramenta fácil de usar, e para a eficiência do *feedback* do robô, possibilitando a continuidade das atividades. O estudo mostrou que “a gamificação possibilitou uma motivação maior na participação e realização das atividades propostas de leitura, escrita, fala e escuta disponibilizadas pelo robô” (BEZERRA; DE LIMA SILVA; DE OLIVEIRA, 2022, p. 10).

Como foi visto, os autores apontam para as potencialidades da *ChatClass* no ensino de línguas, principalmente no desenvolvimento das habilidades orais. A gamificação da plataforma foi apontada como um recurso fundamental para incentivar a participação dos estudantes. Desse modo, já que os estudantes têm autonomia para a escolha das turmas e das atividades e são motivados pelas *affordances* da plataforma (interação com o robô, *ranking*, etc.), sugiro que a *ChatClass* pode promover a agência discente. A relação dos estudantes com a plataforma será abordada nos capítulos de análise dos dados. Em seguida, será apresentada a metodologia da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

O presente capítulo é dividido em três partes. A primeira parte explica a escolha da metodologia adotada na pesquisa. A segunda parte descreve o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, como se deu o acesso aos participantes e quais foram as suas trajetórias de aprendizagem na *ChatClass*. Já a terceira parte discorre acerca dos instrumentos de coleta e de análise dos dados.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, no qual foram investigadas as percepções dos estudantes sobre a plataforma *ChatClass*. A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com “[...] opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos, portanto o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação sendo estudada” (DÖRNYEI, 2007, p. 38). Tendo em vista que o trabalho buscou compreender a agência discente, a pesquisa qualitativa pareceu a mais adequada para investigar os usos e as perspectivas dos discentes sobre a aprendizagem de LI na *ChatClass*.

Como a investigação focou nas experiências dos estudantes em uma plataforma específica, optou-se pelo estudo de caso. Leffa (2006, p. 14) define o estudo de caso como “[...] a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que possa ser relevante para a pesquisa”. Portanto, uma análise da *ChatClass* por meio do estudo de caso auxiliou na identificação dos indícios de agência, relacionando-os com as concepções de ensino de LI presentes nas atividades didáticas, o que também foi um objetivo da pesquisa.

Leffa (2006) esclarece também que, se o sujeito da pesquisa for, por exemplo, um estudante de LE num curso a distância, o investigador pode coletar todos os dados possíveis sobre as atitudes dos estudantes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem, suas preferências, seu ambiente familiar, suas experiências, seu empenho em realizar tarefas, suas expectativas sobre o curso, etc. No caso deste trabalho, não se trata de um curso a distância, mas essa estratégia foi útil para analisar

as trajetórias dos estudantes na *ChatClass* e como ela pode promover a melhoria no aprendizado de LI.

Leffa (2006) cita diversos instrumentos que os pesquisadores podem utilizar para esse tipo de coleta, incluindo questionários, entrevistas, testes, sessões de visionamento, gravações, textos, análise de desempenho, dentre outras, que não pretendem investigar uma variável isolada, mas descrevem profundamente todos os aspectos e eventos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. Para compor o estudo de caso da tese, foram utilizados: o questionário, a entrevista e a análise do registro dos estudantes e das atividades da plataforma. Isso posto, passo agora à descrição do contexto da pesquisa, de como se deu o acesso aos participantes e das suas trajetórias na *ChatClass*.

### **3.2 Contexto da pesquisa e trajetória de aprendizagem na ChatClass**

Essa seção se dedica à apresentação do contexto empírico da pesquisa, quem são os participantes, como eles foram escolhidos e suas trajetórias de aprendizagem na *ChatClass*.

#### **3.2.1 Contexto da pesquisa e acesso aos participantes**

Os participantes são estudantes provenientes de cinco turmas de LI (três turmas de primeiro ano e duas do segundo) matriculados em cursos da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) do CEFET-MG, escola da rede pública federal que oferece cursos desde o ensino médio até a pós-graduação. O *campus* dos participantes está localizado na cidade de Belo Horizonte. A escolha desse contexto se deu pelo fato de alguns estudantes já utilizarem a ferramenta *ChatClass* com o professor em sala de aula. A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2022.

No primeiro encontro com os estudantes, eles foram convidados, de forma voluntária, a participarem da pesquisa. O pesquisador explicou sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica e sobre o funcionamento da *ChatClass* nos dispositivos móveis.

Para este trabalho, foram criadas cinco turmas na *ChatClass*, de acordo com o nível de conhecimento da LI (relacionadas com os anos do currículo nacional, iniciando no 6º ano do ensino fundamental II, até o ensino médio). Foram apresentados os conteúdos de cada turma e as turmas, sendo facultado aos participantes escolher em qual turma gostariam de ser inseridos. Em seguida, os estudantes deveriam enviar uma mensagem para o número de telefone do pesquisador no *WhatsApp*, identificando-se e apontando para a escolha da turma. A partir da primeira interação, o pesquisador enviava para o *smartphone* do estudante mensagem com o *link* de acesso inicial.

O acesso aos participantes se deu em sala de aula, em um primeiro encontro presencial. Neste momento, o pesquisador se apresentou, descreveu os objetivos da pesquisa e pediu que os estudantes interessados preenchessem uma lista com nome, turma e número do *WhatsApp*. Inicialmente, 22 estudantes aceitaram participar. O pesquisador entrou em contato com cada um explicando sobre como seria a participação na pesquisa e enviou o *link* do *Google Forms* com o questionário. 21 participantes responderam ao questionário e foram convidados a se inscreverem na *ChatClass*. No entanto, 3 estudantes não chegaram a se inscrever na plataforma e pararam de responder o pesquisador.

Depois de concluírem as atividades na plataforma, os 18 estudantes foram convidados a participar da entrevista semiestruturada. Contudo, quatro participantes não apareceram no dia acordado e não se disponibilizaram para o reagendamento, totalizando 14 entrevistados. Desse modo, 21 estudantes responderam ao questionário e destes participantes apenas 14 seguiram para a etapa da entrevista. A trajetória dos estudantes na *ChatClass* será descrita mais detalhadamente na próxima seção.

Sobre a questão da ética em pesquisa, Paiva (2005, p. 48) chama a atenção para questões como privacidade e confidencialidade (proteção dos indivíduos ou das pessoas cujos pontos de vista ou vozes possam ser identificados), segurança (consequências da ação intrusiva do pesquisador), integridade da pesquisa (equidade com todos os interessados – a pesquisa deve beneficiar todas as partes envolvidas), dentre outras.

Desse modo, os estudantes foram informados antes do ingresso no aplicativo *WhatsApp* de todos os passos e procedimentos que seriam abordados na pesquisa.

Apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup>, eles puderam participar do questionário e, posteriormente, da entrevista. Os participantes podiam retirar o consentimento de participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus. Foi necessário obter a autorização, por escrito, dos pais ou dos responsáveis, quando se tratava de menores de idade.

### 3.2.2 Trajetória de aprendizagem dos estudantes na *ChatClass*

Na *ChatClass*, as tarefas geram automaticamente um registro diário de presença, ao qual o professor tem acesso. Nesse registro, é possível observar o percurso de aprendizagem de cada estudante, como o tempo gasto nas tarefas, a quantidade e localização dos erros e acertos, quais foram as tarefas concluídas e as que geraram desistências. Tais registros foram utilizados para identificar a trajetória de aprendizagem dos estudantes na *ChatClass* e também para auxiliar na elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada. A seguir, apresento a trajetória de aprendizagem dos estudantes na *ChatClass* com base nas inscrições, turmas e módulos finalizados.

Dos 22 participantes, 3 se inscreveram na turma A, nível iniciante; 3 na turma B e 4 na turma C, ambas de nível intermediário; 4 na turma D e 4 na turma E, ambas de nível avançado; e 3 não chegaram a se inscrever na plataforma, tendo apenas respondido ao questionário inicial. Cada turma do ensino fundamental tem 8 unidades (Turmas A, B, C e D), enquanto a turma referente ao ensino médio (Turma E) possui 10 unidades didáticas. Cada unidade didática tem entre 8 e 10 tarefas, que são organizadas em torno de um módulo temático. Sugeri aos participantes que realizassem pelo menos duas unidades didáticas na turma escolhida por eles, pois, desse modo, havia a garantia de que eles realizassem tarefas tanto de produção oral como de leitura, vocabulário e gramática, que seriam investigadas na pesquisa.

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer do CAAE de número 44740621.9.0000.5149.

**Gráfico 1 – Inscrições realizadas pelos estudantes na ChatClass**

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na turma A, os estudantes realizaram as atividades correspondentes ao 6º ano do ensino fundamental. As estudantes A, P e S concluíram as tarefas das duas primeiras unidades didáticas. A participante A se inscreveu, inicialmente, na turma E, chegando a realizar uma unidade nessa turma e, depois, solicitou mudança para a turma A, na qual concluiu duas unidades.

**Gráfico 2 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na ChatClass CEFET A**

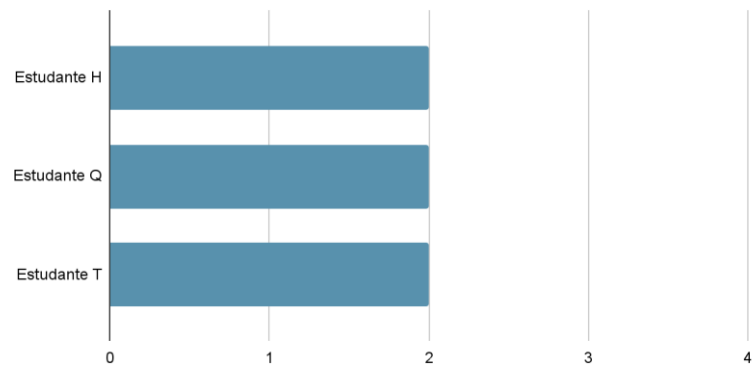
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Três estudantes se inscreveram na turma B, realizando as tarefas do 7º ano do ensino fundamental. As estudantes H, Q e T realizaram as atividades das duas unidades.



**Gráfico 3 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass* CEFET B**

Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass*  
CEFET B

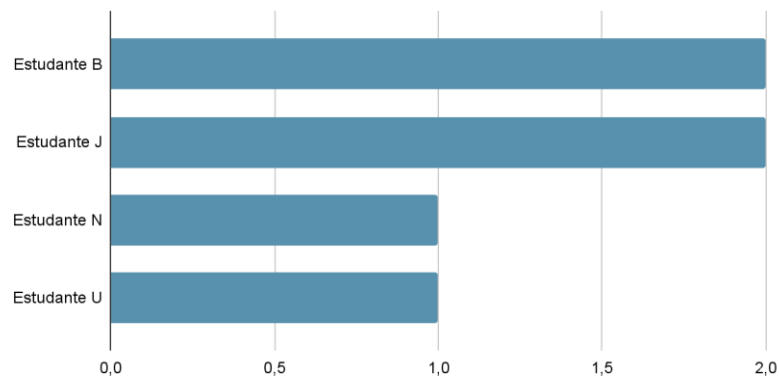


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na turma C, do 8º ano do ensino fundamental, foram realizadas quatro inscrições. As participantes B e J realizaram as tarefas das duas unidades e as participantes N e U realizaram apenas a unidade 1.

**Gráfico 4 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass* CEFET C**

Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass*  
CEFET C



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na turma D, do 9º ano do ensino fundamental, foram realizadas quatro inscrições. As estudantes C e M realizaram as tarefas das quatro unidades e as estudantes F e V realizaram duas unidades.

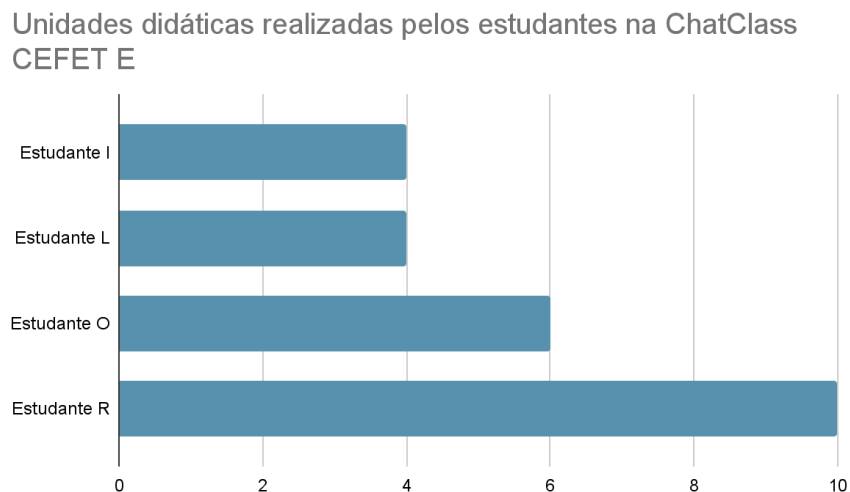
**Gráfico 5 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass* CEFET D**



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na turma E, do Ensino Médio, foram realizadas quatro inscrições. Todos os estudantes concluíram pelo menos quatro unidades introdutórias, indo além das duas unidades sugeridas. A estudante O finalizou 6 unidades e o participante R concluiu todas as tarefas das 10 unidades.

**Gráfico 6 – Unidades didáticas realizadas pelos estudantes na *ChatClass* CEFET E**



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Nos gráficos, estão representados o número de inscrições e o número de unidades concluídas pelos estudantes em cada turma. Podemos observar que a maioria dos estudantes optou pela matrícula nas turmas C, D e E, e também que estas foram as turmas com maior avanço nas unidades. Os estudantes da turma E foram além do proposto na pesquisa, inclusive, um deles chegou a concluir todas as unidades da turma. Esses dados mostram que pode haver uma correlação entre nível de proficiência (turmas C, D e E) e maior comprometimento com a aprendizagem.

Além disso, como foi mencionado, eles tiveram liberdade de escolher em qual turma desejavam se inscrever na *ChatClass* e, até mesmo, mudar de turma de acordo com seus objetivos, avaliando qual era a melhor turma para a própria aprendizagem de LI.

Na investigação, foi feita uma reflexão sobre o desempenho dos estudantes nas unidades didáticas da *ChatClass*, o que será relacionado com o conceito de agência discente (VAN LIER, 2008) em capítulo dedicado. A seguir, serão descritos os instrumentos de coleta e de análise de dados.

### **3.3 Instrumentos de coleta e de análise de dados**

Nessa seção, discorro acerca dos instrumentos de geração e de análise dos dados utilizados para investigar o uso do *ChatClass* como apoio didático no ensino de LI na escola pública. A análise da plataforma permitiu verificar como as concepções de ensino de LI estão presentes nas atividades didáticas. O questionário demonstrou o perfil dos estudantes em relação às tecnologias móveis e suas percepções, motivações e expectativas acerca da aprendizagem de línguas com o uso dos *smartphones*. As entrevistas, por sua vez, possibilitaram compreender os usos e as percepções dos estudantes sobre a *ChatClass*. Por fim, a análise se baseou nos preceitos de van Lier para observar os possíveis indícios de agência discente e discutir uma possível relação entre concepções de ensino de LI e agência dos estudantes no desenvolvimento das tarefas.

#### **3.3.1 Questionário semiestruturado**

Brasileiro (2016) identifica algumas condições que possibilitam o uso do questionário semiestruturado como método rápido e simples de avaliar opiniões, objetivos, anseios e preferências, mesclando questões fechadas com abertas. Zacharias (2011) destaca que o importante é sabermos definir os critérios quando tratamos da geração dos dados a partir dos questionários, buscando relacionar adequadamente cada item criado com o processamento geral dos objetivos da pesquisa.

Entre alguns dos benefícios do questionário, destaco a capacidade do instrumento de levantar dados sobre o perfil dos participantes como etapa importante

na pesquisa qualitativa. Assim, o questionário foi escolhido visando identificar o perfil dos estudantes acerca do uso e do acesso às tecnologias móveis e também para compreender suas percepções, motivações e expectativas em relação à aprendizagem de línguas com essas tecnologias.

Conforme Gil (1999, p. 133-134), “[...] a escolha das questões de um questionário deve estar condicionada a fatores tais como a natureza da informação desejada e o nível sociocultural dos participantes”. Desse modo, foi construído um questionário com 18 perguntas, 11 de múltipla escolha e 7 abertas (vide apêndice A), sobre a posse de dispositivos móveis, sobre o tempo diário despendido com o *smartphone*, sobre o uso dos aplicativos no cotidiano de modo geral e para a aprendizagem de línguas, e informações sobre armazenamento e acesso à *internet* e a motivação para aprender a partir dessas tecnologias. Essas questões tiveram o propósito de fazer um levantamento sobre o acesso, sobre os usos e sobre as motivações para aprender através dos dispositivos móveis, o que mostra as possibilidades, ou não, de adoção da *ChatClass* como ferramenta didática.

Os questionários foram aplicados utilizando a plataforma *Google Forms*, em 21 estudantes de turmas de LI do CEFET-MG, escola da rede pública federal brasileira. As respostas de múltipla escolha foram registradas pela própria ferramenta, que gerou gráficos de dados percentuais. Já as respostas abertas foram analisadas seguindo a categorização de van Lier (2010), elencando indícios de agência e o aproveitamento dos dispositivos móveis na aprendizagem de LI.

Na pesquisa qualitativa, os questionários também podem ser usados em complementaridade aos demais instrumentos de pesquisa, como observação e entrevista.

### 3.3.2 Entrevistas

O questionário gerou dados sobre o perfil dos estudantes e sobre a disponibilidade e o uso das tecnologias digitais. Já as entrevistas buscaram compreender os usos e as percepções diretamente relacionados à plataforma *ChatClass*. O objetivo foi entender de forma mais aprofundada a experiência de aprendizagem dos estudantes com a plataforma e se esse processo pode, ou não, promover o desenvolvimento da agência discente.

A entrevista possibilitou tratar a respeito de assuntos de natureza complexa ou de escolhas individuais, permitindo o aprofundamento de pontos de vista, a ampliação de levantamentos realizados por outras técnicas de pesquisa, como o diário e o questionário. As entrevistas semiestruturadas são aquelas guiadas por uma relação de pontos de interesse que o pesquisador vai explorando ao longo do curso da sua pesquisa, apresentando certo grau de estruturação e critérios, podendo ser adequadas para os respondentes (ZACHARIAS, 2011).

Nesta pesquisa, optei pela entrevista semiestruturada, uma vez que este tipo de entrevista pode nos garantir atingir o problema investigado, ajudando a direcionar as questões aos pontos relevantes e, ainda, permitindo ao respondente versar melhor sobre sua trajetória e sobre sua experiência educacional com o uso do aplicativo. O roteiro de entrevista (vide Apêndice D) foi feito de forma que o estudante pudesse ser guiado por uma relação de pontos de interesse que o pesquisador vai explorando ao longo do curso da sua pesquisa, apresentando certo grau de estruturação e critérios recomendados para os respondentes, inclusive para os que não se sentem à vontade com entrevistas mais rígidas.

Foram realizadas 14 entrevistas presencialmente, no ambiente da escola, com estudantes que responderam o questionário inicial e ingressaram em turmas da *ChatClass*. As entrevistas foram agendadas com os professores da turma, após 8 semanas do início do curso na plataforma, quando os estudantes já estavam adaptados ao uso do aplicativo. As entrevistas foram feitas de acordo com o desenvolvimento dos discentes nas unidades didáticas, variando entre 10 a 20 questões e conforme as atividades realizadas. Se o estudante avançou mais nas tarefas, ele respondia sobre sua performance em cada unidade, envolvendo perguntas sobre o uso das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta), a busca por recursos extras e o desenvolvimento de interesse sobre a aprendizagem da língua inglesa.

Nas entrevistas, investiguei como o estudante se comportava na parte introdutória das atividades no *WhatsApp* para aprender inglês. Depois, busquei saber se o estudante utilizou algum recurso extra como aplicativo, *site* da *internet* ou dicionário para aprender mais sobre as atividades propostas, como se preparou, quais tecnologias e quais funcionalidades dessas tecnologias foram utilizadas para completar as tarefas. As questões da entrevista também buscaram compreender a

agência a partir da colaboração, iniciativas voluntárias de busca e resolução de problemas a partir da relação com colegas, pesquisador e professor. Busquei, ainda, interpelar sobre os interesses dos estudantes por algumas das atividades, situações, e lugares apresentados na plataforma, bem como sobre as motivações para aprender mais.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio mp3, com o uso do *smartphone*. As respostas foram completamente transcritas por mim (vide roteiro Apêndice D) e as informações foram categorizadas conforme os indícios de agência de van Lier (2010) e conforme o uso das tecnologias móveis para aprender língua inglesa. Considerei a autorregulação, as iniciativas por parte do aprendiz e a consciência de responsabilidade nas ações (VAN LIER, 2010), entre outras características, para compreender as práticas dos estudantes. Analisei a disciplina dos discentes em acessar e progredir nas atividades da *ChatClass*, a busca voluntária por soluções nas atividades, a postura estratégica no cumprimento das tarefas e a utilização de recursos extras para aprender, etc.

### 3.3.3 Análise das atividades da *ChatClass*

Para compreender o funcionamento da *ChatClass*, também foram analisadas as atividades de produção oral e de leitura, vocabulário e gramática da plataforma com objetivo de identificar as características das concepções de ensino de LI presentes em cada tarefa e relacioná-las com as percepções dos estudantes. Para essa etapa, foram selecionados diferentes formatos de atividades representativos da maior parte das tarefas da *ChatClass*: escuta e repetição, produção autoral e múltipla escolha. Como foi dito, a escolha dessa plataforma se baseou na ubiquidade do *WhatsApp* no cotidiano dos estudantes e no interesse deles em aprender conteúdos de LI por meio do *smartphone*, como será observado no questionário.

No próximo capítulo, apresento as respostas do questionário acerca do acesso e dos usos de dispositivos móveis pelos estudantes, bem como as percepções, motivações e expectativas para aprender língua inglesa por meio dessas tecnologias.

## 4 USOS, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS MÓVEIS

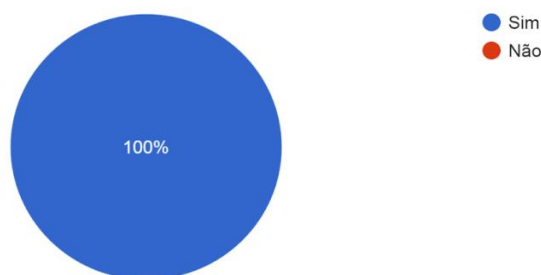
Neste capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos por meio do questionário sobre o acesso e sobre os usos que os estudantes fazem das tecnologias móveis, assim como as motivações e expectativas para aprender idiomas com os *smartphones*. Inicialmente, apresento o perfil dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais, com base nas questões de múltipla escolha do questionário. Em seguida, descrevo as percepções, motivações e expectativas sobre o uso dos *smartphones* na sala de aula de LI, a partir das questões abertas.

### 4.1 O perfil dos estudantes em relação ao uso das tecnologias móveis

Nesta seção, apresento alguns dados sobre o uso dos dispositivos móveis pelos estudantes: o tempo que passam conectados ao *smartphone*, que tipos de atividades realizam, que aplicativos e ambientes digitais eles mais acessam, sua percepção e interesse em usar o *smartphone* em atividades escolares e avaliativas e as motivações para aprender as quatro habilidades da língua. Os dados foram obtidos com base nas perguntas de múltipla escolha do questionário. Ao traçar o perfil dos estudantes, observei a viabilidade de adotar os *smartphones* como ferramenta educativa, bem como os interesses e as demandas de aprendizagem de línguas dos discentes. Sugiro que a *ChatClass* tem características que vão ao encontro dos interesses dos estudantes, o que demonstra seu potencial para o ensino de LI.

**Gráfico 7 – O acesso a dispositivos móveis pelos estudantes**

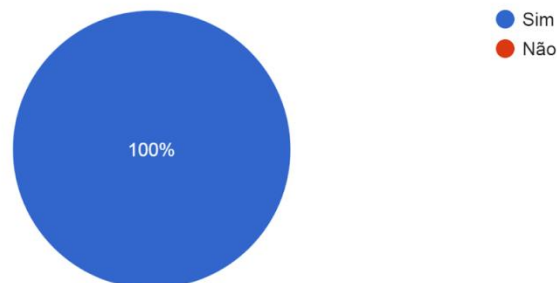
Possui algum tipo de dispositivo digital móvel, como tablet ou celular?  
21 respostas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

### Gráfico 8 – O acesso ao aplicativo *WhatsApp* e navegador *web*

Tem acesso ao aplicativo *WhatsApp* e navegador *web*?  
21 respostas

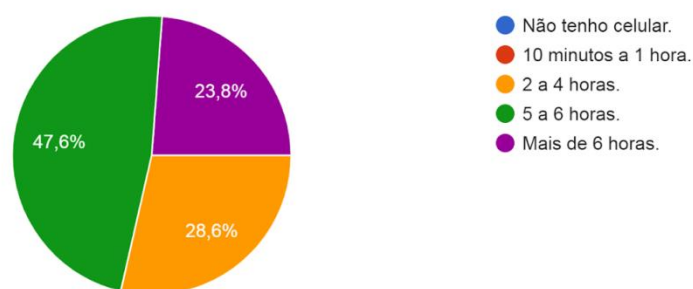


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os gráficos 7 e 8 apontam que 21 dos participantes têm acesso aos dispositivos móveis, principalmente, aos *smartphones*, aos navegadores *web* e ao aplicativo *WhatsApp*. A partir do questionário, também observei que a maioria dos participantes possuem uma boa conexão de *internet* via *wi-fi* e plano de dados. Esses dados coadunam as pesquisas de Riga (2020) e da Unicef (2021), mostrando a ubiquidade dos *smartphones*. Os resultados são apresentados a seguir.

### Gráfico 9 – Tempo de uso do *smartphone* pelos estudantes

Quanto tempo por dia você passa conectado ao celular?  
21 respostas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como podemos observar no Gráfico 9, que trata especificamente da questão 6 do questionário, 23,8% dos estudantes (6 participantes) afirmam passar mais de 6 horas por dia conectados ao *smartphone*; 47,6% dos estudantes (8 participantes) afirmam passar entre 5 a 6 horas conectados; 28,6% dos estudantes (7 participantes) afirmam passar entre duas a 4 horas conectados; e 0% (nenhum participante) afirma



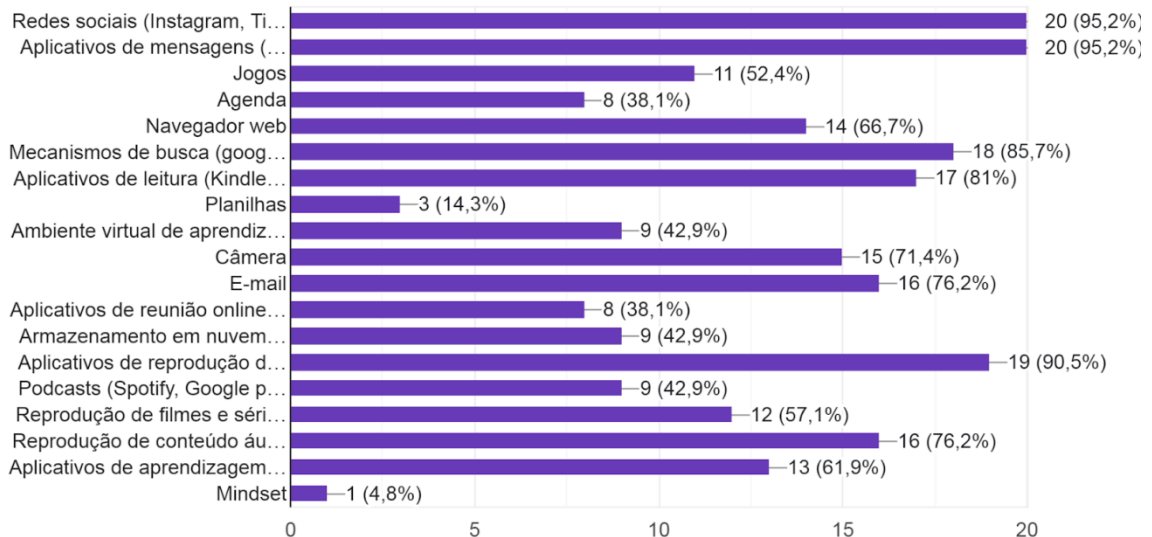
passar entre 10 minutos a 1 hora conectado ao *smartphone*. Esses dados mostram que boa parte dos estudantes passa por, pelo menos, 5 horas ao dia conectados ao *smartphone*, o que indica que o dispositivo é uma ferramenta de uso social mais abrangente. Apesar desses dados alertarem para um possível excesso de uso dessas tecnologias, isso corrobora a possibilidade de se investir em ambientes *online* de aprendizagem, principalmente aqueles que funcionem em ferramentas de uso cotidiano dos estudantes, como o *smartphone*.

O questionário também investigou em quais atividades os estudantes se engajam no *smartphone*.

### Gráfico 10 – Atividades realizadas pelos estudantes no *smartphone*

Que tipo de atividades você costuma fazer com ele? Marque todas que se aplicam.

21 respostas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No gráfico 10, podemos observar que 95,2% dos estudantes (20 participantes) afirmam realizar atividades utilizando redes sociais, como *Instagram*, *TikTok* e *Twitter*; 95,2% dos estudantes (20 participantes) afirmam acessar aplicativos de mensagens; 52,4% dos estudantes (11 participantes) se engajam em jogos; 38,1% (8 estudantes) acessam a agenda digital; 66,7% (14 participantes) acessam o navegador *web*; 85,7% (18 participantes) acessam mecanismos de busca, como o *Google*; 81% (17 participantes) acessam aplicativos de leitura, como o *Kindle*; 14% (3 participantes) usam planilhas; 42,9% (9 estudantes) afirmam acessar algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), *Google Classroom* etc.; 71,4% dos estudantes (17 participantes) afirmam usar a câmera; 76,2% (16 participantes) afirmam usar o *e-mail*;

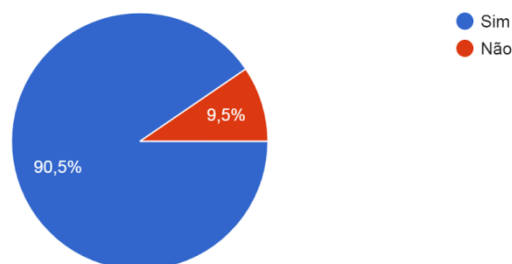
38,1% (8 estudantes) afirmam acessar aplicativos de reunião *on-line*; 42,9% (9 estudantes) afirmam utilizar o armazenamento em nuvem; 90,5% (19 estudantes) afirmam utilizar aplicativos de reproduções de conteúdo audiovisual, como o *YouTube*; 42,9% (9 estudantes) afirmam acessar *podcasts*; 57,1% (12 estudantes) afirmam acessar plataformas de *streaming*; 76,2% (16 participantes) afirmam acessar plataformas de áudio; e 61,9% dos estudantes (13 participantes) afirmam acessar aplicativos de aprendizagem de línguas pelo *smartphone*.

Os resultados mostram que a maioria dos estudantes acessam diferentes redes sociais, como o *Instagram* e o *TikTok*, algo que pode ser aproveitado pelo docente, ao propor que os estudantes sigam alguns perfis internacionais e de conteúdos didáticos. Já a utilização de aplicativos de mensagens facilita a criação de *chats*, grupos e oportunidades de interação entre os estudantes e o professor. Os discentes podem contribuir com o repertório educativo e compartilhar informações uns com os outros. O professor também pode propor que os *sites* de busca sejam utilizados para solucionar as atividades didáticas e que o discente busque informações além do conteúdo proposto. Os dados ainda mostram que alguns estudantes já utilizam AVA e aplicativos educativos, o que pode auxiliar na ampliação da sala de aula física.

A escola, ao considerar o que os estudantes já consomem nos meios digitais, pode aproveitar esses recursos para a aprendizagem de LI. Alguns estudos apontam vantagens das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas (CHINNERY, 2006; CROMPTON, 2016; BRAGA; GOMES JR; MARTINS, 2017; SANTOS, 2019).

**Gráfico 11 – O interesse dos estudantes em utilizar o smartphone como ferramenta de aprendizagem**

Você tem interesse em usar seu celular em trabalhos escolares e atividades avaliativas?  
21 respostas



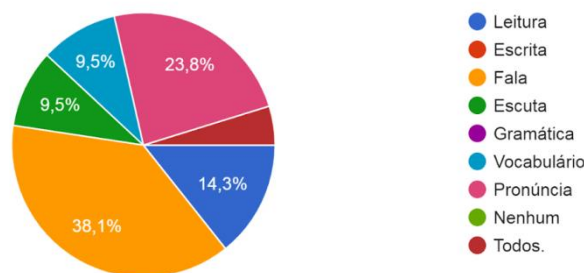
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O gráfico 11 apresenta dados sobre o interesse dos estudantes em utilizar o *smartphone* como ferramenta de aprendizagem. É possível observar que 90,5% (20 participantes) dos estudantes afirmam ter interesse em usar o *smartphone* em trabalhos escolares e atividades avaliativas; 9,5% (1 participante) afirmam não ter interesse. Como foi discutido no referencial teórico, a agência discente também está ligada à iniciativa, motivação, volição e eficácia de um indivíduo no controle da aprendizagem (MERCER, 2011), o que demonstra que o interesse em aprender pode ser considerado um indício de agência, que poderá se concretizar em ações, ou não. Esses dados também apontam para o desejo de usar o *smartphone* em trabalhos escolares e atividades avaliativas, o que demonstra que há uma possibilidade de adesão dos estudantes ao uso de plataformas como a *ChatClass* como ferramenta de aprendizagem de língua inglesa.

**Gráfico 12 – Respostas dos estudantes sobre o interesse em aprender os conteúdos**

Qual seu maior interesse ao aprender os conteúdos?

21 respostas

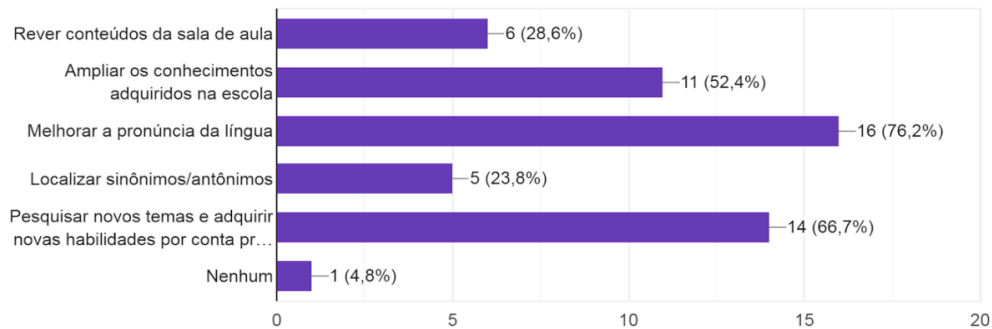


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quanto aos conhecimentos das habilidades em LI, 38,1% (8 participantes) dos estudantes afirmam ter mais interesse em aprender os conteúdos a partir da habilidade da fala; 23,8% (5 participantes) por meio da pronúncia; 14,3% (3 participantes) por intermédio da leitura; 9,5% (2 participantes) por meio da escuta e vocabulário; 4,8% (1 participante) por meio da escrita; e 9,5% (2 participantes) por meio de todos estes canais, como podemos visualizar no gráfico 12. A *ChatClass* é uma ferramenta gratuita que oferece atividades didáticas que envolvem as quatro habilidades da LI, sendo possível atender às expectativas dos estudantes.

### Gráfico 13 – Atividades de aprendizagem que os estudantes realizam no *smartphone*

Ao usar aplicativos do celular para aprendizagem, selecione as opções que melhor descrevem seu uso pessoal.  
21 respostas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em relação às atividades de aprendizagem que os estudantes realizam com o *smartphone*, percebi, conforme o gráfico 13, que 76,2% (16 participantes) afirmam buscar melhorar a pronúncia da língua; 66,7% (14 participantes) pesquisam novos temas e adquirem novas habilidades; 52,4% (11 participantes) ampliam os conhecimentos adquiridos na escola; 28,6% (6 participantes) afirmam rever conteúdos da sala de aula e 23,8% (5 participantes) buscam localizar sinônimos e antônimos para compreender as sentenças. O gráfico 13 demonstra que os estudantes são agentes na aprendizagem de LI e já utilizam diferentes recursos digitais que auxiliam nas práticas escolares. Como foi dito, ao fazer uso de tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula, o estudante pode encontrar *affordances* culturais, sociais e cognitivas (VAN LIER, 2004) que influenciam os processos de aprendizagem.

Conforme pude observar, é majoritário o interesse em usar o *smartphone* como ferramenta de aprendizagem, como mostra o gráfico 11. Os conteúdos mais relevantes para os estudantes são aqueles associados ao desenvolvimento de habilidades de fala e de pronúncia, seguidos por leitura, como apontou o gráfico 12. Dentre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos estudantes no *smartphone*, destaco aquelas com objetivos de melhorar a pronúncia, pesquisar novos temas e adquirir novas habilidades, como ilustrado no gráfico 13.

Os dados apontam para o interesse e para o uso do *smartphone* para a aprendizagem pelos estudantes, o que pode ser incentivado e direcionado para o melhor aproveitamento dessa ferramenta. Já as habilidades de maior interesse dos

discentes parecem ser as de fala. Como todos os participantes afirmaram ter *smartphones* e utilizar o aplicativo *WhatsApp*, considero que a *ChatClass* pode auxiliar no aproveitamento do *smartphone* como suporte no processo educativo. A *ChatClass* oferece atividades didáticas nas quatro habilidades de línguas, recursos como gravação de voz e escuta de áudio, *feedback* corretivo da pronúncia e segue um plano de ensino ancorado na BNCC, podendo atender às demandas dos estudantes. A seguir, serão apresentadas as percepções dos estudantes acerca da aprendizagem de línguas com o uso dos *smartphones*.

#### **4.2 Percepções, expectativas e contribuições das tecnologias móveis na aprendizagem**

Nesta seção, aponto as percepções e expectativas dos estudantes sobre a oportunidade de usar o *smartphone* como meio de aprendizado nas aulas de inglês. Em seguida, apresento os aplicativos mais utilizados pelos participantes para aprender línguas e como eles contribuem de diferentes formas para a aprendizagem. Por fim, discorro acerca das vantagens profissionais, educacionais e pessoais do aprendizado de LI, conforme a perspectiva dos participantes. Os dados foram obtidos com base nas perguntas abertas do questionário.

No instrumento de pesquisa, os estudantes responderam aos seguintes questionamentos: (1) Comente o que você pensa sobre a oportunidade de usar o celular como fonte de informação e prática de atividades para a aula de inglês; (2) Você considera que o uso do celular facilita a aprendizagem?; (3) Qual sua expectativa em relação ao uso de seu aparelho celular na sala de aula de LI? Dê exemplos; (4) Liste os aplicativos que você usa para aprender as habilidades selecionadas na questão anterior; (5) Escolha pelo menos 5 aplicativos para descrever detalhadamente seu uso na aprendizagem; (6) Quais vantagens, atuais e futuras, você observa no aprendizado de LI?.

Acerca da **aprendizagem de línguas por meio dos *smartphones* (1, 2)**, alguns participantes da pesquisa consideram que o uso do *smartphone* facilita a aprendizagem por: a) sua praticidade, b) por ser um dispositivo sempre acessível; c) pela facilidade do uso; d) por ser uma tecnologia de uso cotidiano dos estudantes; e)

por facilitar a busca de informações e de conteúdos em inglês, como músicas, séries e filmes. Os estudantes afirmam que:

Ex. 1

*Acho **muito prático** já que **estamos com ele o tempo todo** e isso **facilitaria muito a aprendizagem** (participante G, grifo nosso).*

*Claro que não se compara a um computador, por exemplo, mas é um meio mais fácil e que já estamos acostumados (participante P, grifo nosso).*

*Eu gosto muito dessa oportunidade porque é bem mais prático, sim eu acho que **facilita** porque **se você tem alguma dúvida sobre algo você pesquisa e pronto** (participante Q, grifo nosso).*

*Sim, pois **usamos o celular durante o dia a dia** e é fácil conseguir informações (participante V, grifo nosso).*

*O uso do celular **facilita**, sim a aprendizagem. **Gosto de escutar músicas em inglês, ver filmes e séries e também praticar** (participante K, grifo nosso).<sup>6</sup>*

As falas dos estudantes sobre a praticidade e facilidade de acesso aos *smartphones* corroboram o que Crompton (2013) descreve acerca da disponibilidade das plataformas móveis, que podem ser acessadas em qualquer lugar e possibilitam a ampliação da conectividade social. Nos trechos acima, todos os estudantes apontam para a facilidade do uso dessas ferramentas, provavelmente porque já se sentem familiarizados com elas, mostrando a importância de o professor investir em tecnologias de uso social mais abrangente, que já estão inseridas no cotidiano dos estudantes.

O uso desses dispositivos altera a forma de as pessoas acessarem informação e construir conhecimento (BRAGA; GOMES JÚNIOR; MARTINS, 2017), como pode ser notado quando os estudantes afirmam que conseguem pesquisar prontamente um tema que possam vir a ter dúvida e que é fácil conseguir informações. Os *smartphones* possibilitam, ainda, a prática comunicativa de aprendizagem de línguas e o acesso a conteúdos autênticos, como mostra a fala do participante K. Além disso, a possibilidade de pesquisar e buscar conteúdos que os estudantes gostem de consumir pode promover uma maior iniciativa e motivação, o que está relacionado com a agência discente (MERCER, 2011).

Já outros participantes percebem que o uso do *smartphone* traz vantagens, mas também algumas desvantagens, como o excesso de informações, de tempo de uso e de distrações, além de dificuldades para memorizar os conteúdos e a

---

<sup>6</sup> Grifos do autor para destacar as informações mais relevantes para a análise.

dependência do *smartphone* para aprender. Ao serem questionados se o uso do *smartphone* facilita a aprendizagem, os estudantes afirmam que:

Ex. 2

[...] *sim e não. O celular está sempre presente em nossas vidas, então é **mais prático**, porém nele existem **muitos distratores**, o que dificulta nossa aprendizagem* (participante A, grifo nosso).

*Eu acho que ele pode facilitar ou atrapalhar, por exemplo: ajuda a **ter mais acesso a pesquisas que estamos precisando**, mas pode atrapalhar a partir do momento que você se torna **dependente desse celular*** (participante J, grifo nosso).

*O uso de celular é crucial para **adquirir informações**. De forma rápida e precisa, é possível solucionar boa parte das dúvidas. Entretanto, o **excesso de informação** pode ser danoso no sentido de que a **dificuldade de afixar o conteúdo** na mente é muito grande, tendo em vista a fluidez e velocidade pela qual lidamos com fatos e experiências.* (participante R, grifo nosso).

*Sim, mas sinto que tem que **haver cobrança da entrega dessas atividades**, senão eu esqueço kkkkk* (participante C, grifo nosso).

Mesmo considerando o *smartphone* prático e facilitador na busca por informações, os estudantes compreendem que, nele, existem muitos distratores, o que pode desviar o foco da aprendizagem. Segundo Thomes (2019), o uso da aprendizagem móvel gera muitas distrações. Muitos estudantes abrem o *smartphone* para aprender alguma coisa e acabam usando as redes sociais, conversando, compartilhando fotos ou jogando videogame. Esses tipos de distrações desperdiçam o tempo, que poderia ser usado para realizar uma tarefa significativa.

Outras desvantagens comentadas pelos participantes são a dependência do *smartphone* para aprender e o excesso de informações, que, além de distrair, dificulta a memorização dos conteúdos didáticos. Para lidar com esses desafios, os professores podem direcionar os estudantes para o que eles realmente precisam assimilar, ensinando-os a filtrar as informações de acordo com os objetivos de ensino. Eles também podem mostrar técnicas que ajudem os estudantes a manter o foco e a atenção, evitando, assim, os distratores. Os docentes também podem focar nas revisões, o que ajuda na fixação dos conteúdos e no desenvolvimento da aprendizagem.

Na fala da estudante C, percebemos a importância da mediação do professor no desenvolvimento de um planejamento didático com o uso das tecnologias. As tecnologias não substituem o trabalho do professor como facilitador na construção de conhecimentos, cabendo aos docentes orientar os usuários na execução das tarefas.

Esses dados apontam, ainda, a necessidade de novas investigações acerca das limitações, dificuldades e desafios da aprendizagem móvel e como mitigar esses efeitos.

No que se refere às **expectativas em relação ao uso dos smartphones na sala de aula (3)** de LI, os estudantes, em sua maioria, acreditam que esse uso pode oferecer oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades da língua, principalmente na fala, na pronúncia e no vocabulário. De acordo com os participantes,

Ex. 3

**Melhorar** meu vocabulário, gramática, listening, reading e PRINCIPALMENTE speaking (participante C, grifo nosso).

Pode ser bom, a maioria das pessoas **usam o celular para aprender** essa língua, seja lendo, ouvindo e praticando (participante K, grifo nosso).

Acho que vai ser muito **mais prático** e até **mais fácil de compreender a matéria** (participante B, grifo nosso).

Minha expectativa é que eu consiga uma **boa base** para que eu tenha um bom vocabulário e uma boa pronúncia (participante J, grifo nosso).

Que eu consiga **melhorar** a fala e aprender novo vocabulário (participante N, grifo nosso).

Acho enriquecedor tendo em vista os diversos tipos de conteúdo consumidos por nós estudantes. A leitura está cada vez mais presente por meio de **HQ's, livros e fanfic's**, todos no meio on-line, pelo celular. **A escuta principalmente pelo consumo de conteúdo audiovisual e sonoro, como séries, filmes e músicas** (participante O, grifo nosso).

Muitos dos participantes mencionam que esperam aprimorar as habilidades da língua por meio do uso dos *smartphones*. Isso pode ser uma oportunidade para que o professor introduza aplicativos como a *ChatClass*, plataforma que, além de ter atividades que estimulam o uso das quatro habilidades da LI, consegue auxiliar os estudantes na melhoria da expressão oral (COSTA, 2021), habilidade de muito interesse dos participantes. A participante O também comenta sobre o acesso a conteúdos autênticos que as tecnologias digitais proporcionam, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Outro ponto mencionado pelos discentes referente a essa expectativa corrobora o que já foi discutido sobre a disponibilidade, familiaridade e praticidade dos *smartphones*. A participante Q destaca, ainda, a gratuidade desses recursos.



Ex. 4

*Aprender melhor o inglês pois fico com o celular **a todo tempo** então aprender com ele vai ser maravilhoso e a fala principalmente destravar o inglês (participante I, grifo nosso).*

*Estou acostumada a usar o celular para **aprender o idioma em casa** e acho que na sala seria tão prático e bom quanto (participante G, grifo nosso).*

*Porque pelo celular vou conseguir fazer **sem ter que sair de casa**, vou conseguir aprender **sem pagar**, vou aprender escrever mais em inglês, vou conseguir ler as palavras e saber o que é (é muito mais **prático**) (participante Q, grifo nosso).*

*É um mecanismo que **usamos sempre** (participante P, grifo nosso).*

Nas respostas, os estudantes comentam sobre as vantagens das tecnologias digitais para a aprendizagem, tais como não ter a necessidade de imprimir e consumir papel, reunir todo o conteúdo didático em um mesmo aplicativo, dentre outras. Também apontam para a importância do professor como mediador nesses ambientes, compartilhando e recebendo tarefas por meios digitais.

Ex. 5

*Por exemplo, quando o professor quiser que façamos uma atividade na aula, uma vez que saibamos onde o exercício foi postado, será bem rápido acessar, começar a fazer e enviar para o professor. **Em vez de ficar imprimindo folhas** e entregar para ele depois (participante B, grifo nosso).*

*Usamos pra responder **quiz e ler matérias em inglês**, junto com o professor (participante P, grifo nosso).*

*Ótima. Fazemos **quizzes e trabalhos pelo celular**. Além de que o professor **compartilha o material da aula por um app** e apresenta-os em sala de aula por slide (participante L, grifo nosso).*

*Muito boa, porque permite **conciliar tecnologia com aprendizado** (participante T, grifo nosso).*

No entanto, a participante A chama atenção para as desvantagens do uso das tecnologias digitais, como a distração, que pode ser ocasionada pelo acúmulo de informação, gerando a perda do foco no conteúdo didático. A estudante também sente falta das anotações no final da aula. Como foi dito, o professor pode buscar estratégias para mitigar esses efeitos das tecnologias, oferecendo, por exemplo, materiais didáticos que deem maior suporte e substituam as notas dos estudantes.

Ex. 6

*Eu espero que dê certo, de fato, é algo inovador, mas no celular temos o mundo em nossas mãos, tudo a um clique de distância, **não focamos no que realmente é importante**. Não nos concentramos naquilo que está sendo proposto, e ao final das aulas, **não temos notas sobre o conteúdo dado**, e*

*isso prejudica a nossa continuidade na matéria, pois somos distraídos facilmente* (participante A, grifo nosso).

Os participantes também esperam aprender de forma mais lúdica, diferente e interessante a partir dos *smartphones*:

Ex. 7

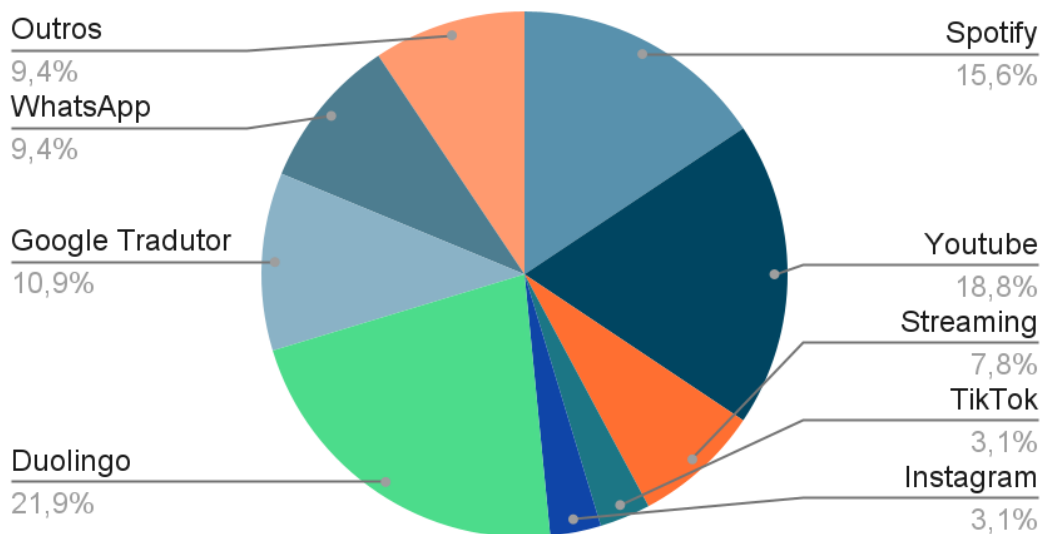
*Espero poder **aprender mais me divertindo**, como por meio de **atividades legais*** (participante M, grifo nosso).

*Acho que o celular pode me ajudar **a aprender a língua de uma forma mais diferente**, quem sabe até facilitando o aumento do meu vocabulário* (participante E, grifo nosso).

Em relação aos **aplicativos utilizados para aprender línguas (4, 5)**, os participantes fazem uso de diversas tecnologias digitais que contribuem para o desenvolvimento das diferentes habilidades da língua, como veremos a seguir.

**Gráfico 14 – Aplicativos utilizados para aprender línguas**

### Aplicativos utilizados para aprender línguas



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os participantes utilizam o *Duolingo* (21,9%) para praticar a escrita, escuta, fala e gramática, para testar o nível de conhecimento em línguas e aprender com atividades simples e interativas. Já o *YouTube* (18,8%) é utilizado para acessar conteúdos autênticos e didáticos em inglês, como aulas, clipes musicais, *vlogs*, etc. Os participantes destacam que essa rede social é usada para melhorar a pronúncia e para a imersão cultural. Eles afirmam que o *Spotify* (15,6%) contribui para a aprendizagem da pronúncia do inglês coloquial via músicas e *podcasts* e promove a

leitura por meio das letras e traduções de canções, o que ajuda no enriquecimento do vocabulário.

Por sua vez, eles comentam que o *Google* tradutor (10,9%) ajuda no conhecimento de palavras novas e em sua pronúncia. No *WhatsApp* (9,4%), alguns estudantes já fazem uso da *ChatClass* e um deles falou que utiliza o aplicativo para conversar e ver conteúdos autênticos dos colegas em inglês. As plataformas de *streaming* (9,4%), como *Netflix* e *Prime Video*, são usadas para assistir filmes e séries em inglês. Por meio de redes sociais, como o *TikTok* (3,1%) e o *Instagram* (3,1%), os participantes acessam perfis internacionais com conteúdos autênticos, como, por exemplo, perfis de instituições e de influenciadores. Por fim, os participantes também fazem uso de aplicativos como *Cake*, *BBC Learning English*, *Kultivi* e *Linguee* (9,4%) para aprender línguas.

Por último, os participantes foram questionados acerca das **vantagens atuais e futuras do aprendizado em LI (6)**. Sobre o assunto, os participantes apontam para as vantagens a) profissionais, como maior destaque no mercado de trabalho, acesso a conhecimento técnico em LI e oportunidade de realizar intercâmbios; b) pessoais, como viagens de lazer, conhecer novas culturas, comunicação com pessoas falantes da LI e compreensão de conteúdos autênticos.

Ex. 8

*Atualmente, a língua inglesa me mantém conectada, me possibilita **falar com pessoas do mundo todo**, a qualquer hora. Futuramente, a facilidade que isso me trará no **mercado de trabalho*** (participante A, grifo nosso).

*Aplicar os meus conhecimentos em eventos de **intercâmbio** e enriquecimento de **currículo**; abordando a **área técnica de meu curso** em países falantes da língua inglesa que possuem oportunidades para o ramo técnico (Canadá, Suécia, Reino Unido...)* (participante N, grifo nosso).

*Primeiramente, eu gostaria de aprender a Língua Inglesa porque eu gosto e porque seria uma forma de **quebrar barreiras**. Seria vantajoso para **emprego**, principalmente para o meu curso porque eu trabalharei com equipamentos vindos de fora do Brasil e terei que consertá-los, vantajoso para **viagens de lazer**, para **conhecer novas pessoas** e até mesmo para **projetos e trabalhos estudantis** futuros ou faculdades que eu gostaria de cursar fora do Brasil também* (participante O, grifo nosso).

*Aumentar meus conhecimentos no ramo acadêmico, oportunidade de **empregos** melhores, para **viagens** e possíveis **atividades acadêmicas em outros países*** (participante T, grifo nosso).

*Uma vantagem atual é conseguir compreender **conteúdos** em inglês como vídeos, séries e textos sem precisar de tradução ou legenda* (participante M, grifo nosso).

A BNCC considera a LI como língua de comunicação internacional, utilizada no mundo inteiro, com falantes de diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa característica da LI pode ser observada na fala dos participantes, em trechos como “falar com pessoas de todo o mundo”, “quebrar barreiras”, “conhecer novas pessoas”. Essas vantagens podem servir como motivadores aos estudantes para aprender inglês, o que o professor deve ter em mente no planejamento didático. O professor pode escolher tecnologias que ofereçam oportunidades de comunicação com falantes e aprendizes de LI, por exemplo.

Como foi visto, os participantes consideram os *smartphones* ferramentas práticas e acessíveis e têm boas expectativas em relação ao seu uso para a aprendizagem de línguas, apesar das desvantagens apontadas. Eles já utilizam vários aplicativos para aprender idiomas, algo que pode ser aproveitado pela escola, inclusive, em sala de aula. Nesse contexto, a mediação do professor se faz necessária na escolha das tecnologias que serão utilizadas e no direcionamento dos processos de aprendizagem, evitando distratores e superando os desafios que as tecnologias também impõem.

Essas percepções dos estudantes podem ser relacionadas ao conceito de *affordances* na perspectiva ecológica, que enfatiza a relação entre o aprendiz e o ambiente (VAN LIER, 2010). Desde a seção 4.1, na qual discuti a relação dos participantes com as tecnologias móveis, apontei para a presença dos *smartphones* no cotidiano dos estudantes e seus interesses em utilizá-los para a aprendizagem. A partir de seus objetivos pessoais e profissionais, os participantes percebem diversas possibilidades e limitações de ações disponíveis nessas ferramentas, que constituem as *affordances* do ambiente (GOMES JUNIOR, 2018).

Nas falas, as oportunidades de aprendizagem de línguas oferecidas pelos *smartphones* estão diretamente associadas às suas características, que foram percebidas e apontadas pelos estudantes: praticidade, acessibilidade, facilidade do uso, ubiquidade, gratuidade, possibilidades de busca por informações e por conteúdos autênticos. Essas características dos dispositivos são compreendidas pelos discentes como possibilidades de aprimorar seus conhecimentos e de desenvolver habilidades da língua conforme seus interesses. Também foram percebidas algumas limitações e desvantagens que atrapalham seu aproveitamento para a aprendizagem, como o

excesso de informações e de distrações, além de dificuldades para memorizar os conteúdos e a dependência dos *smartphones* para aprender.

A partir dos *smartphones*, os estudantes relataram fazer uso de diferentes ferramentas e aplicativos para a aprendizagem de línguas. Foi visto que aplicativos que foram desenvolvidos especificamente para o ensino de línguas, como o Duolingo e a *ChatClass*, são utilizados pelos estudantes para praticar as habilidades, testar o nível de conhecimento na língua e aprender de forma simples e interativa. Já a ferramenta de tradução da *Google* é utilizada no conhecimento de palavras novas e em sua pronúncia. Redes sociais, como *YouTube*, *TikTok*, *Instagram* e *WhatsApp*, são utilizadas para acessar conteúdos autênticos e didáticos em inglês, conversação, melhorar pronúncia e imersão cultural. As plataformas de *streaming*, como *Netflix* e *Prime Video*, são usadas para assistir filmes e séries em inglês.

Desse modo, muitos dos recursos utilizados pelos estudantes, assim como os próprios *smartphones*, não foram desenvolvidos com o propósito do ensino de línguas. Suas percepções sobre as possibilidades de usos desses recursos para aprendizagem corroboram a diferenciação construída por Norman (2013) entre as propriedades percebidas e reais dos objetos. Assim, a percepção das *affordances* ultrapassa as propriedades ou finalidade com a qual o objeto foi construído, sendo moldadas pelas capacidades individuais, conhecimentos, experiências e relações de mundo dos estudantes (NORMAN, 2013). Nesse sentido, ao perceberem outras possibilidades de usos para esses recursos, os estudantes os apropriam para a aprendizagem, o que pode ser associado à agência.

No próximo capítulo, serão apresentados os usos e as percepções dos estudantes sobre a *ChatClass*, discutindo sua relação com as concepções de ensino e aprendizagem das atividades de LI, as *affordances* e a agência discente.

## 5 CONCEPÇÕES DE ENSINO E AGÊNCIA DISCENTE NA *CHATCLASS*

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da análise das atividades da *ChatClass* e das entrevistas com os participantes. Inicialmente, buscou-se compreender os usos e as percepções dos estudantes sobre a plataforma, relacionando-os com o conceito de *affordances*. Em seguida, são identificadas algumas concepções de ensino de línguas que podem ser observadas nos conteúdos da *ChatClass* associando-as com as perspectivas dos estudantes. Discute-se também uma possível relação entre concepções de ensino de língua inglesa e a agência discente.

### 5.1 As experiências dos estudantes com a *ChatClass*

De modo geral, os estudantes tiveram boas experiências com a *ChatClass* e teceram comentários a respeito de suas primeiras impressões com o uso da plataforma. O participante R, da turma E do ensino médio, afirma que:

Ex. 9

*Sim, eu gostei muito da plataforma e como ela é **dinâmica**, fácil de reconhecer o que o aluno está querendo dizer, e da dificuldade, de **escolher um nível mais avançado**, porque eu acho que meu principal foco é melhorar meu inglês e conhecer a língua falada mesmo. A língua é muito empobrecida nas salas de aula. A língua falada presencial, como realmente acontece. E sobre a nova **plataforma**, eu achei o uso dela muito **simples, cognitivo** e um aproveitamento muito grande, ainda mais porque é incluído num **ranking de classificação**. Isso induz mais nós alunos, a querer se sair melhor, estudarem. [...] No geral, me agradou bastante (participante R, grifo nosso).*

*É um questionário com conversação e escuta que é bastante edificante do inglês (participante R).*

*De início, eu tive uma impressão de que seria muito fácil você fazer as questões. Mas depois eu percebi que é algo **bastante aprofundado, específico**. Isso é o que mais me atraiu **interesse de continuar fazendo**. **Me motivou bastante**. Mesmo que nas últimas semanas, por conta das provas, eu não tive muito tempo de permanecer fazendo as unidades, mas é que sempre fazia com alegria. E essa **competitividade do ranking** realmente me motivava (participante R, grifo nosso).*

O participante R comenta sobre o acesso simples, dinâmico e intuitivo da plataforma, que, no geral, o agradou muito. Mesmo já tendo uma boa base de conhecimento de LI, ele gostou do nível de dificuldade progressivo oferecido pela *ChatClass*, considerando as tarefas aprofundadas e específicas. A questão da

oralidade foi apontada como uma habilidade empobrecida na sala de aula presencial e que era de principal interesse desse participante, processo que foi beneficiado com o uso da *ChatClass*. O estudante destacou a possibilidade de escolha de um nível mais avançado e o ranking de classificação como motivadores para permanecer na plataforma mesmo durante o atarefado período de provas.

Acerca de suas percepções sobre a *ChatClass*, a participante H, da turma B que corresponde ao sétimo ano do ensino fundamental, afirma que:

Ex. 10

*Eu achei muito interessante o fato de ele querer **democratizar** algo, porque sou muito a favor da democracia e poucas pessoas no Brasil falam inglês. Então, eu sou uma pessoa que eu demorei para tentar ter esse interesse. Eu sempre tive dificuldade. O que me chamou atenção foi o fato de ser um **robô** e não um professor físico. Isso me chamou muito a atenção. **Saber que eu teria um professor ali 24 horas, entender o que seria um robô** (participante H, grifo nosso).*

*Eu achei que ia ser difícil, porque eu tinha um certo tipo de **insegurança muito grande com meu inglês**, como já disse antes. E ver que o robô me deixa um pouco mais livre pelo fato de eu saber que **não era outra pessoa ali do outro lado** e que, ao longo do tempo, fui conseguindo controlar esse certo medo de falar errado me ajudou bastante (participante H, grifo nosso).*

A participante H comenta sobre a democratização do ensino como algo importante para os brasileiros, destacando que, no país, há poucas pessoas que falam inglês. A estudante fala que demorou a ter interesse pela língua inglesa e que tinha muita dificuldade, mas que a interação com o robô lhe ajudou, por um lado, pela disponibilidade do robô em tempo integral e, por outro, por não ser uma pessoa quem estava ali lhe auxiliando. A inteligência artificial ajudou na desinibição da estudante que se sentia insegura e com medo de falar errado o idioma.

A seguir, apresento as falas da participante L da turma E do ensino médio.

Ex. 11

*Teve a sua apresentação na turma e eu me interessei pelo projeto exatamente nessa apresentação que eu achei bacana, um meio de aprender inglês pra **você correr atrás**. E você falou também a questão de procurar além do tema. Eu não cheguei a procurar, mas aí eu lendo eu tive uma noção básica e eu também **já vivenciei essa forma de aprender inglês**, então eu já sou um pouco próximo dessa área, então eu achei bacana. Gostei da apresentação, **é algo tecnológico e achei bacana** (participante L, grifo nosso).*

*Eu não conhecia esse formato, mas eu tive **facilidade**. Eu gostei bastante da **didática** e da **divisão dos tópicos**, tudo direitinho. Gostei bastante. **Não é uma coisa cansativa de ter, de uma aula chata**. É muito bacana (participante L, grifo nosso).*

Após a apresentação da plataforma realizada pelo pesquisador em sala de aula, a participante L menciona ter se interessado pela *ChatClass* e gostou da oportunidade de tomar iniciativa na sua aprendizagem de inglês. Ela comentou já ter familiaridade com essa forma de aprender inglês, por meio das tecnologias digitais, e destaca a facilidade, a afinidade em sua área de estudos e a distribuição do conteúdo didático como elementos positivos nas plataformas. Provavelmente pela ludicidade da plataforma, a estudante considera sua experiência com a *ChatClass* como algo mais agradável do que assistir a uma aula desinteressante. Ela percebe a tecnologia como algo benéfico, em suas palavras, “bacana”.

Sobre sua experiência, a participante J da turma C, representativo do sétimo ano do ensino fundamental, comenta que:

Ex. 12

*Nunca tinha ouvido falar sobre. Eu também **nunca usei esse método de estudo**. Aí você veio, eu me interessei, achei uma coisa meio diferente, mas por que não? Aí eu gostei muito, pois ele é **muito imediato** e é **muito legal**, que é uma coisa **bem rápida**. Você consegue já ir fazendo atividades a **hora que você quiser** e quando tiver tempo pode ser tarde, muito cedo e **não tem de ficar muito dependente de outra pessoa** (participante J, grifo nosso).*

*Eu achei diferente que eu nunca tinha usado o *ChatClass*. Aí **você vai passando, fica mais difícil**. Não sei, esta é minha impressão. E é isso. Então ele estava mais fácil. Mas, então, você tem que **aprender nesse primeiro momento com aquele uso do robô**. Então primeiro você acha mais fácil e depois sentiu o avanço. Isso, mais para frente, eu acho que ajudou muito (participante J, grifo nosso).*

A participante J afirma nunca ter usado esse método de estudos, com o uso do robô, e que se interessou pela proposta na apresentação do pesquisador em sala de aula. Ela menciona a rapidez e o imediatismo da plataforma como pontos positivos, algo que ela pode acessar em qualquer hora sem depender de outra pessoa. Ela comenta a progressão das atividades como fáceis, em alguns momentos, e difíceis em outros, percebendo o próprio avanço a partir das interações com o robô.

A participante M, da turma D do nono ano do ensino fundamental, comenta que:

Ex. 13

*Sim, interessei e achei muito interessante essa plataforma que é bem acessível para os adolescentes no ensino médio, o que é muito comum no **uso de redes sociais**. E o WhatsApp também tem a plataforma do Instagram que tem a conta de *ChatClass* e eu achei muito legal isso, porque todo mundo usa e fica muito mais fácil de passar **a usar as redes sociais para aprender também** (participante M, grifo nosso).*



A participante M destaca a acessibilidade da plataforma para estudantes do ensino médio. Como acontece nas redes sociais que já estão presentes no cotidiano dos discentes, a *ChatClass*, por funcionar a partir do *WhatsApp*, é mais acessível e fácil de usar. Além disso, como em determinadas atividades a *ChatClass* direciona os estudantes para a rede social Instagram, a participante chama a atenção para a oportunidade de usar as redes sociais para aprender.

Acerca de suas percepções sobre a *ChatClass*, a participante N, da turma C do oitavo ano do ensino fundamental, afirma que:

Ex. 14

*O professor trouxe aqui para a gente como funcionava na aula de inglês mesmo e eu me interessei porque é uma **forma fácil de aprender inglês** e você pode fazer ele pelo celular, então não demanda muito tempo. Isso não quer dizer, não demanda esforço. Eu achei legal porque é uma forma de dizer praticamente que **muita gente do nosso convívio tem acesso**, pode ter esse acesso. É uma **iniciativa divertida**. Eu gostei da forma que foi organizada, porque **cada um entra numa sala e a partir dele você vai vendo a sua evolução e pode voltar se você está numa sala muito avançada**. Eu achei bastante interessante (participante N, grifo nosso).*

*Eu **conhecia o formato**. Tanto nas lojas, para compras, elas te mandam ali uma pré-inscrição já, mas pra estudar em inglês não. Eu conheci uma vez, era pra estudar pro pré-vestibular e ele tinha um sistema assim, mas era bem simples. **O robô é até mais elaborado** e tal. Foi legal, ele me mandava por um link, um vídeo, alguma coisa assim, eu via e eu achei até fácil, achei bem interativo e eu gostei sim (participante N, grifo nosso).*

Assim como os outros participantes, a estudante N também atenta para a facilidade, acessibilidade e familiaridade para aprender inglês com a plataforma. Ela comenta sobre a ludicidade, considerando sua experiência como uma “iniciativa divertida” e que gostou da possibilidade de transitar entre os níveis da turma, percebendo seu avanço. Também comenta que, apesar da agilidade e facilidade de aprender com a *ChatClass*, a plataforma também demanda esforço. Sobre a interação com o robô, ela afirma já conhecer esse formato de interação com a IA a partir de assistentes virtuais em aplicativos de compras e de um curso online de pré-vestibular, mas considerou o robô da *ChatClass* mais elaborado e interativo.

A seguir, apresento as falas da participante P da turma A referente ao sexto ano do ensino fundamental.

Ex. 15

*Você me mandou o link e eu entrei na turma, acho que deu saudações e perguntou como que eu queria ser chamada e escolhi até um perfil para mim, um emoji assim pra mim. E é **muito fácil**, não te falei? E é uma frase aí onde a gente quer está em negrito. A ideia de escrever aquela frase em negrito, a*

*gente vai pra onde a gente quer é tarefa fácil para mim, sim. Em relação ao robô, é **bem dinâmico** (participante P, grifo nosso).*

*Eu acho **magnífico**, porque eu achei muito bonitinho o jeito que ele interage com a gente. É muito **fácil de conversar** com ele. E então, os primeiros dias para mim foram bem, bem fáceis assim. Não era uma coisa difícil e eu **fui disparado**. Fiz, acertei. Acho que **de seis acertei cinco**. E é uma coisa que eu não tinha visto antes (participante P, grifo nosso).*

A participante P achou fácil a utilização da plataforma e gostou de poder alternar entre as tarefas como quisesse. Ela comenta sobre a facilidade e dinamicidade de conversar com o robô, o que a motivou na execução das atividades, acompanhando seus erros e acertos na plataforma, “de seis acertei cinco”. A estudante também demonstra certa simpatia pela figura do robô, “achei muito bonitinho o jeito que ele interage com a gente”.

Acerca da sua experiência, a participante T da turma A, sexto ano do ensino fundamental, afirma que:

Ex. 16

*É muito interessante, porque, de fato, é uma **democratização**, porque a gente tem **acesso a qualquer hora do dia**, você tá no ônibus, consegue fazer a atividade (participante T, grifo nosso).*

*[Sobre a interação com o robô] Eu fiquei bastante confusa e tive dificuldade, mas depois deu tudo certo (participante T, grifo nosso).*

A participante T reconhece o benefício de poder acessar a plataforma em qualquer hora e em qualquer lugar, “você tá no ônibus, consegue fazer a atividade”. Sobre a interação com o robô, inicialmente, ela teve certa dificuldade, mas que depois foi resolvida.

No geral, em suas primeiras impressões com o uso da plataforma, os estudantes destacam a facilidade de acesso da *ChatClass*, podendo aprender em qualquer hora e lugar, sem depender de um professor, indo além dos espaços físicos da sala de aula. Como foi visto, a aprendizagem móvel trata-se de uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem em diferentes localidades, tempos, tecnologias ou cenários (BRAGA; GOMES JÚNIOR; MARTINS, 2017). Desse modo, a *ChatClass*, por funcionar por meio de um *smartphone*, permite aos estudantes acessar os conteúdos didáticos nos momentos e espaços que melhor se encaixem em suas rotinas, o que é percebido como um ponto positivo por eles.

A maioria dos estudantes considera a plataforma intuitiva e fácil de usar. Por funcionar por meio do aplicativo *WhatsApp*, os participantes relatam que a facilidade

de aprender pela plataforma está relacionada com a familiaridade com essa e com outras redes sociais. Essa visão dos discentes corrobora a ideia de que utilizar ferramentas e dispositivos que fazem parte do cotidiano de professores e estudantes, como é o caso do WhatsApp no Brasil, facilita a aprendizagem (BRAGA; GOMES JÚNIOR; MARTINS, 2017). Ao adotar uma ferramenta que eles já têm domínio, os estudantes não precisam gastar tempo e energia aprendendo a usá-la, pois já estão familiarizados com sua interface e funcionalidades (SANTOS, 2019). Além disso, a *ChatClass*, em suas atividades, também direciona os estudantes ao Instagram, o que promove o uso de redes sociais para a aprendizagem de LI.

Ainda, segundo um dos participantes, é importante democratizar o ensino de línguas no Brasil, onde poucas pessoas falam inglês. Desse modo, o fato da *ChatClass* funcionar por meio do WhatsApp e ser gratuita para estudantes da escola pública é percebido como uma característica positiva da plataforma.

Acerca da interação com o robô da *ChatClass*, no geral, os discentes tiveram uma boa experiência, descrevendo o robô como bem elaborado, interativo, dinâmico e até simpático. O robô parece ter contribuído na aprendizagem dos estudantes pelo feedback imediato e por permitir o acompanhamento dos erros e acertos, o que motivou os participantes nas atividades. Além disso, a dinamicidade da interação com o robô parece tornar a aprendizagem mais lúdica, o que contribui para aumentar o interesse dos discentes e a percepção da plataforma como “legal” e “divertida”.

No capítulo 4, foi visto que os estudantes perceberam diferentes *affordances* dos *smartphones* que possibilitavam ou facilitavam seu uso para a aprendizagem de línguas. Essas mesmas características também apareceram relacionadas à *ChatClass* nas falas dos participantes: facilidade, acessibilidade, ubiquidade, gratuidade e maior independência discente em relação ao professor: “[...] saber que eu teria um professor ali 24 horas” (participante H); “[...] a gente tem acesso a qualquer hora do dia” (participante T). São elas que propiciam aos estudantes acessar os conteúdos didáticos em qualquer hora e local e gratuitamente, aprender com mais autonomia, etc. Além disso, outras *affordances* tecnológicas (RAMA *et al.*, 2012) foram associadas diretamente ao robô da plataforma que possibilita interação, diálogo, *feedback* imediato, acompanhamento dos erros e acertos, aprendizagem mais lúdica e dinâmica: “[...] é muito imediato e é muito legal” (participante J); “[...] eu achei muito bonitinho o jeito que ele interage com a gente (participante P).

Sobre os conteúdos didáticos, alguns participantes gostaram da distribuição dos tópicos e do nível de dificuldade progressivo das tarefas na *ChatClass*: “[...] escolher um nível mais avançado”; “bastante aprofundado” (participante R); “[...] gostei bastante da didática e da divisão dos tópicos” (participante L); “demanda esforço” (participante N). Também comentaram acerca das possibilidades de escolhas que a plataforma fornece, como alternar entre as tarefas, as turmas, direcionando o próprio processo de aprendizagem: “[...] você vai vendo a sua evolução e pode voltar se você está numa sala muito avançada” (participante N). As possibilidades de tomar decisões, o nível de dificuldade das atividades, a percepção do avanço e o ranking de classificação oferecidos pela *ChatClass* foram apontados como motivadores para os estudantes: “[...] essa competitividade do *ranking* realmente me motivava”; “[sobre o nível de dificuldade] me motivou bastante” (participante R); “[acerca da possibilidade de mudar de turma] eu achei bastante interessante” (participante N).

Como foi visto anteriormente, a agência está relacionada com a capacidade mediada dos indivíduos de perceber e agir sobre os contextos (VAN LIER, 2010). No uso da *ChatClass*, os participantes relataram experiências que se assemelham à autorregulação, que é a capacidade reflexiva dos indivíduos de se identificar no contexto de aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades, escolhendo formas alternativas de progredir nas tarefas, de forma que seus objetivos sejam conquistados (VAN LIER, 2010). Ao escolherem as turmas, as atividades e, conseqüentemente, o grau de dificuldade do curso, os estudantes refletem sobre seu nível de conhecimento na língua, as habilidades que desejam aprimorar, os recursos disponíveis e mobilizam esses recursos de acordo com seus objetivos de aprendizagem. A percepção do avanço, por meio do *ranking* de classificação, do esforço empreendido e do *feedback* do robô, entre outros, parece ser crucial nesse processo de motivação dos estudantes.

Ainda, é importante destacar que o processo de autorregulação empreendido pelos estudantes foi possibilitado pelas *affordances* da *ChatClass* que permitiam escolher turmas, atividades, níveis de dificuldade, perceber o avanço (por meio do *ranking* e do *feedback* do robô). Ressalta-se que as *affordances* são bastante conectadas e entrelaçadas umas nas outras (GOMES JUNIOR, 2018), mas não só entre si. A partir da pesquisa, sugiro que agência e *affordances* estão relacionadas no processo de aprendizagem, já que as percepções das *affordances* a partir da interação com a *ChatClass* podem promover indícios de agência discente, que é

quando esses propiciamentos são aproveitados pelos estudantes de acordo com seus objetivos, como será aprofundado na próxima seção.

Também foi observado no capítulo 4 que, antes de se inscreverem na *ChatClass*, os estudantes já utilizavam diferentes aplicativos para a aprendizagem de línguas, como aplicativos de ensino de línguas, redes sociais, plataformas de streaming, dicionários, ferramentas de tradução e sites de busca. Muitos desses recursos foram apropriados na resolução das tarefas da *ChatClass*, o que será visto de forma mais aprofundada no item 5.2. Contudo, no momento, é relevante mostrar que houve propiciamentos advindos das experiências prévias dos estudantes, que já utilizavam esses recursos para aprender e os aproveitaram no uso da *ChatClass*. Nos relatos, os estudantes afirmam terem feito uso de dicionários, sites de busca (*Google*), aplicativos de ensino de línguas e de tradução (*Duolingo*, *Google Tradutor*) e ferramentas de gravação de áudios na execução das atividades na *ChatClass*. A busca por recursos de aprendizagem está relacionada à conceitualização de *affordances* cognitivas, isto é, aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais dos sujeitos e habilidades de produção de conhecimento (VAN LIER, 2004).

Ex. 17

*A questão de eu pesquisar em **dicionário** algum **aplicativo**. Sim, eu cheguei a pesquisar no **dicionário** algumas palavras que eu não sabia o que era. E foi uma **ideia de aprender algo a mais**. No **Google** e no **Linguee**, eu costumo usar esses dois (participante L, grifo nosso).*

*Eu tenho o aplicativo **Duolingo** no celular, ele me ajuda. Eu comecei a estudar inglês com ele especificamente. Ele é parecido com o **robô** também. Por isso me chamou mais atenção o **robô**, que já tinha certa adaptação aos aplicativos de inglês, eu acho. E ele **me ajudou em certas coisas que eu estava com dúvida** também. Eu também procurei um **dicionário** em inglês na **Internet**, em coisas que eu fiquei na dúvida se eu estava entendendo certo ou não (participante H, grifo nosso).*

*No **Google**. Algumas palavras que eu não sabia fui verificar, fui pesquisando. Me interessei também por algum **dicionário** específico. Então ia lá no **Google**, na **Internet** e no **Google Translator** (participante O, grifo nosso).*

*Eu lembro que eu gravei um áudio até bem curtinho, era o que eu sabia mesmo pra explicar sobre aquilo, então foi uma coisa que **eu já sabia**. Eu escrevi o texto **primeiro em português**. **Depois** eu escrevi **em inglês**, aí eu queria falar, Aí eu colocava no **site** pra ver se estava certinho e não tinha errado nada. **Depois eu começava a gravar, eu falava umas três vezes até gravar** na minha cabeça para ir pegando bonitinho a estrutura, pausa e depois eu gravava (participante N, grifo nosso).*

Também foi observado que os temas das unidades didáticas geraram oportunidades de engajamento que foram aproveitadas pelos participantes, o que corrobora a definição de *affordances* culturais, que são as heranças e tradições perpetuadas e modificadas no tempo (VAN LIER, 2004).

Ex. 18

*Eu assisti uma **série sobre medicina** e vi sobre um programa e eles levam para o exterior a partir de uma nota que você faz no concurso e tudo mais. Isso me fez lembrar desse **site** que eu visitei e achei interessante também. Igual você falou na pergunta anterior, dos alunos falando como é que é, perguntando e etc. Eu achei bacana. [...] Não me lembro se é um site, mas acho que sim. Um **site** que eu cheguei a ver e pesquisar sobre. E se você quiser também te passo. A partir desse filme foi criado o tal **programa** e eu fui procurar sobre. Achei muito bacana* (participante L, grifo nosso).

*Eu, eventualmente, em uma das unidades de aeroporto que o sujeito se encontrava perdido no aeroporto em dúvida, eu assistia um **vídeo** que era um informativo de como a ordem das coisas deveria acontecer, vi no **Youtube** mesmo, o que fazer em cada situação e eu gostei. Coincidiu bastante com o questionário* (participante R, grifo nosso).

Os dados do questionário apontaram que a maior parte dos participantes passa mais de 5 horas conectados aos *smartphones*. A pesquisa mostrou que parte desse tempo de exposição foi aproveitado na aprendizagem de línguas durante o uso da *ChatClass*, como foi relatado na experiência da participante P, “Não era uma coisa difícil e eu fui disparado [...] acho que de seis acertei cinco”. A estudante relatou que concluiu 6 tarefas ininterruptas sem desviar o foco das atividades.

Ex. 19

*Eu acho magnífico, porque eu achei muito bonitinho o jeito que ele interage com a gente. É muito fácil de conversar com ele. E então, os primeiros dias para mim foram bem, bem fáceis assim. Não era uma coisa difícil e **eu fui disparado. Fiz, acertei. Acho que de seis acertei cinco**. E é uma coisa que eu não tinha visto antes* (participante P, grifo nosso).

No entanto, as *affordances* não são só propiciamentos de ações, mas também limitações (GOMES JÚNIOR, 2018) que impedem ou atrapalham determinados engajamentos. Na *ChatClass*, os estudantes afirmaram ter tido algumas dificuldades na realização das atividades de produção oral devido à interação com o robô estar limitada aos *scripts* pré-programados pela plataforma.

Ex. 20

*Na aula, eu **perguntei uma vez ao professor** porque era uma palavra que não estava dando certo. Ele me ajudou. Eu fiz de novo e **mesmo assim o robozinho não entendeu**. Então é uma coisa que tenho que voltar lá e colocar tanto que **estou até parada nessa atividade*** (participante N, grifo nosso).

*Em algumas atividades estava dando um erro que foi a mesma atividade mais de uma vez. Mas e também algumas vezes não estava dando para ver a respostas de exemplos dos áudios . Mas depois resolveu e foi tranquilo (participante M, grifo nosso).*

*A parte do áudio eu acho que é a que traz mais problema no projeto, porque querendo ou não, quem tá analisando ali é um robzinho, uma coisa virtual. Então nem sempre ele entende tudo e isso causa um pouquinho de desgaste, porque eu tenho que gravar o mesmo áudio umas quatro vezes e aí eu não sabia que é porque se a minha pronúncia estava errada ou era porque ele simplesmente não entendia. Talvez eu falei rápido demais, eu não sei. Então isso causou um pouquinho de confusão ali.*

As participantes M e N relatam ter tido dificuldade de interação via áudio com o robô. Mesmo tendo procurado a ajuda do professor, “Eu fiz de novo e mesmo assim o robzinho não entendeu”; “[...] tanto que estou até parada nessa atividade” (participante N), “[...] estava dando um erro que foi a mesma atividade mais de uma vez” (participante M).

Como foi mencionado, as *affordances* são possibilidades de ação percebidas pelos estudantes que podem vir a se concretizar ou não. Elas são oportunidades de engajamento e de participação, que podem estimular a intersubjetividade, despertar a atenção e gerar vários tipos de comentários linguísticos por parte dos sujeitos em interação com o ambiente de aprendizagem (VAN LIER, 2004). Desse modo, a *ChatClass* propicia a percepção de *affordances* cognitivas, tecnológicas e culturais pelo estudantes, como ilustra o quadro 1, que possibilitam: a) acessar os conteúdos didáticos em qualquer hora e local, facilidade de uso, gratuitamente, aprender com mais autonomia; b) nivelamento, *ranking* de classificação, autonomia na escolha de turmas e atividades, apropriação de recursos de aprendizagem; c) interação, diálogo, feedback imediato, acompanhamento dos erros e acertos, aprendizagem mais lúdica e dinâmica a partir do robô; d) possibilidade dos estudantes se engajarem com os temas propostos nas unidades temáticas.

**Quadro 1 – *Affordances* percebidas pelos estudantes**

<i>Affordances</i>	Percepções dos estudantes
<i>Affordances</i> relacionadas às tecnologias móveis	Tecnológicas (características das tecnologias): acessar os conteúdos didáticos em qualquer hora e local, facilidade de uso, gratuitamente, aprender com mais autonomia, etc.
<i>Affordances</i> da <i>ChatClass</i>	Cognitivas (relacionadas à aprendizagem das habilidades da língua): nivelamento, ranking de classificação, autonomia na escolha de turmas e

<i>Affordances</i>	Percepções dos estudantes
	atividades, apropriação de recursos de aprendizagem (redes sociais, sites, aplicativos, etc.)
<i>Affordances</i> do robô	Tecnológicas: interação, diálogo, feedback imediato, acompanhamento dos erros e acertos, aprendizagem mais lúdica e dinâmica
<i>Affordances</i> das unidades temáticas	Culturais (heranças e tradições): possibilidade dos estudantes se engajarem com os temas propostos nas unidades temáticas a partir de suas experiências e conhecimentos prévios
Limitações	Distratores, robô que segue o script e muitas vezes não compreende o que o estudante fala.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Após analisar as primeiras impressões dos estudantes, serão investigadas, a seguir, as atividades da plataforma, associando-as com as concepções de ensino de línguas e com as perspectivas dos estudantes.

## 5.2 Atividades da *ChatClass*, concepções de ensino de LI e percepções dos estudantes

Nessa seção, foram observadas as atividades realizadas pelos discentes no módulo introdutório e, a partir dessas atividades, foram identificadas concepções de ensino de línguas que podem ser observadas nos conteúdos da *ChatClass*, associando-as com as perspectivas dos estudantes. Na *ChatClass*, podemos observar a predominância de concepções de ensino behaviorista audiolingual e algumas características das concepções comunicativa e sociocultural. Com base nas falas dos estudantes, também são apontados indícios de agência na resolução das tarefas.

### 5.2.1 Atividades de produção oral da *ChatClass*

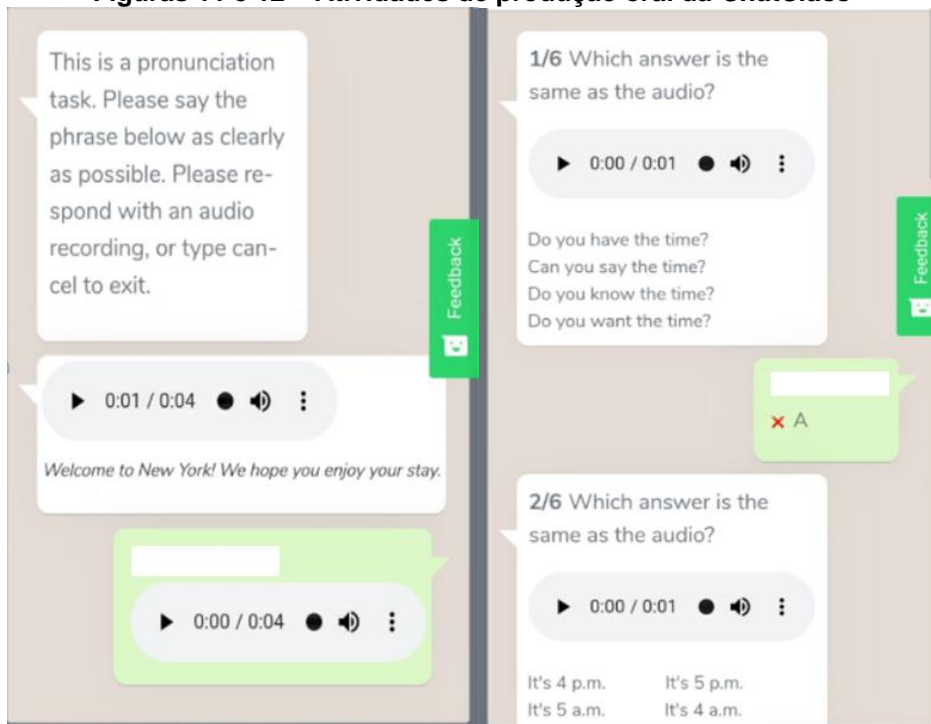
A *ChatClass* apresenta dois modelos de atividades de produção oral em suas duas unidades introdutórias: um de escuta e repetição e outro de produção autoral. No primeiro, as tarefas sugerem que os estudantes escutem um áudio na plataforma ou visitem um perfil de um falante nativo da LI em uma rede social para depois imitar



o modelo de pronúncia enviado pela plataforma e completar as frases com as opções sugeridas. É importante ressaltar que todas as atividades da *ChatClass* são organizadas em módulos temáticos.

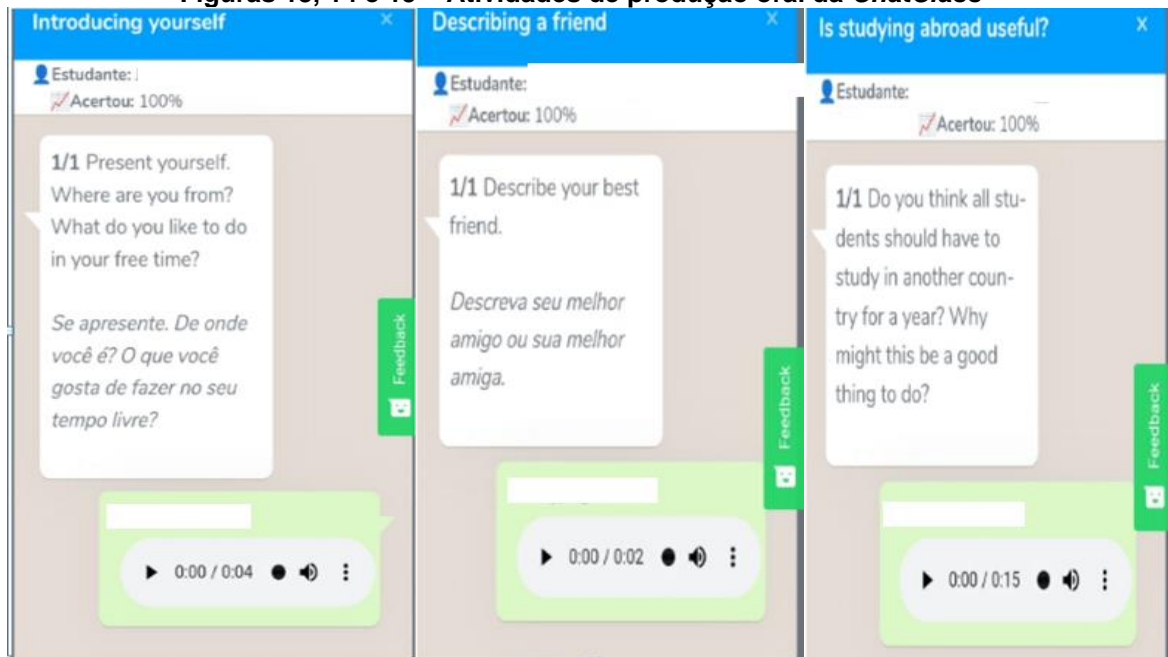
A figura 11 ilustra uma atividade de pronúncia em que o estudante deve escutar uma sentença e repeti-la por meio de gravação em áudio. Já na figura 12, o estudante deve ouvir a sentença e assinalar a opção correta. No segundo modelo de atividades de produção oral, são dadas instruções para que o discente produza uma apresentação autoral em áudio, como ilustrado nas figuras 11 e 12.

**Figuras 11 e 12 – Atividades de produção oral da *ChatClass***



Fonte: arquivo do autor (2023).

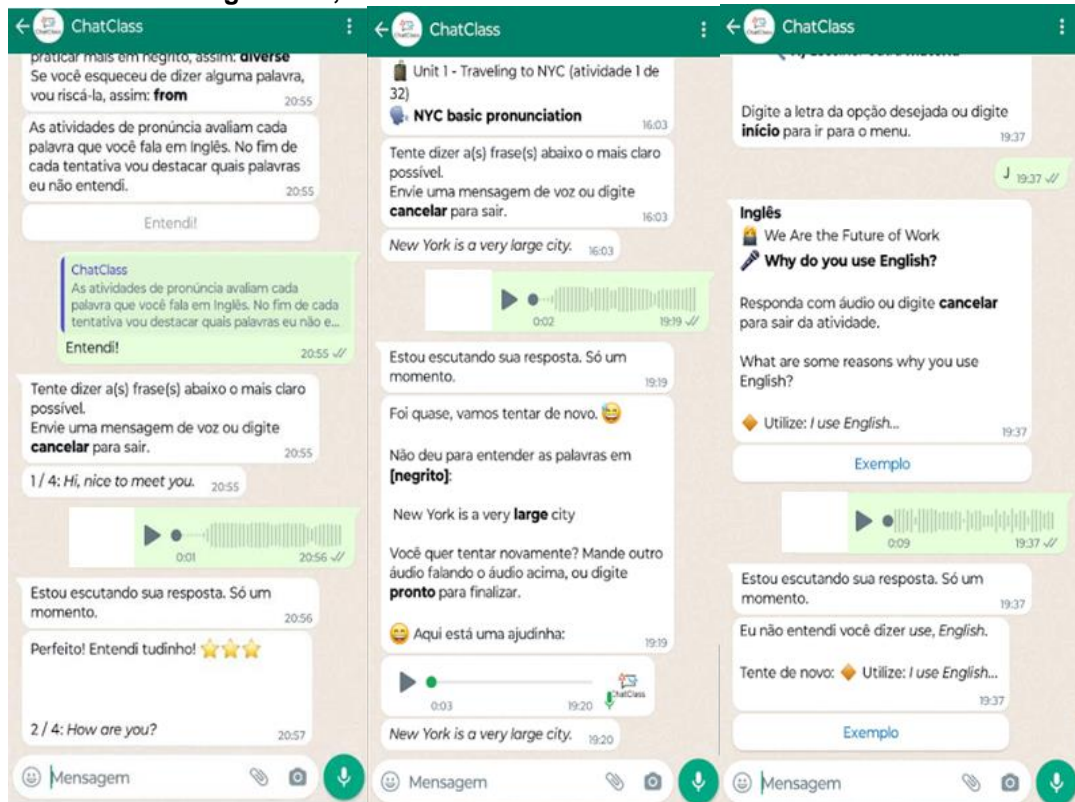
Figuras 13, 14 e 15 – Atividades de produção oral da *ChatClass*



Fonte: arquivo do autor (2023).

Nas atividades de produção oral, a *ChatClass* corrige a resposta do estudante comparando-a à de um falante nativo<sup>7</sup>, levando em conta três parâmetros: pronúncia de palavras, fluência e completude. Depois, a plataforma dá um *feedback* ao estudante indicando as palavras que não foram pronunciadas corretamente e sugere correções, como pode ser visto nas figuras 16, 17 e 18.

<sup>7</sup> É importante elucidar que falar com um nativo não é necessariamente alcançar altos níveis de fluência e comunicação efetiva. Seria mais interessante que a *ChatClass* fizesse as atividades com base em produções autênticas com falantes proficientes de diferentes culturas. Para se aprofundar no assunto, confira Figueiredo (2011).

Figuras 16, 17 e 18 – Feedback corretivo da *ChatClass*

Fonte: arquivo do autor (2023).

Podemos observar que uma característica predominante das atividades de produção oral da *ChatClass* é o ensino dos padrões de frase, valorizando a imitação e a repetição (figuras 11 e 12). Esses aspectos estão relacionados com os princípios da abordagem behaviorista audiolingual. Nessas atividades, foi possível identificar a predominância das seguintes características do audiolingualismo: a) apresentação e memorização de diálogos, na qual conversações curtas são usadas para os estudantes memorizarem e assumirem papéis de participação; b) imitação e repetição, na qual a imitação do modelo é solicitada aos estudantes objetivando fluidez e acurácia; e c) revisão, que auxilia os estudantes a responder corretamente a partir do reforço e imitação do modelo apresentado (LARSEN-FREEMAN, 2000).

**Quadro 2 – A abordagem audiolingual nas atividades de produção oral da *ChatClass***

Princípios da concepção audiolingual	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
Apresentação e Memorização	Atividades em que o estudante deve escutar e memorizar um modelo de falante nativo, reproduzindo via áudio ou assinalando a alternativa correta (Figuras 11 e 12).
Imitação e Repetição	Atividades de escuta e repetição (Figura 11).
Revisão	Feedback corretivo do robô contendo resultados

Princípios da concepção audiolingual	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
	das tarefas e sugestões de revisão (Figuras 16,17 e 18).

Fonte: arquivo do autor (2023).

No quadro 2, é possível perceber que as atividades da *ChatClass* de produção oral estão bastante alinhadas às características da concepção audiolingual, focando na aprendizagem por imitação puramente mecânica e em correções previamente estabelecidas e descontextualizadas.

Já nas atividades de produção autoral (figuras 13 e 14), pode-se vislumbrar algumas semelhanças com as abordagens comunicativa e sociocultural. Como foi visto, na abordagem comunicativa, o aprendiz deve ser capaz de produzir frases e saber utilizá-las para efeito comunicativo (WIDDOWSON, 2002). Nessas atividades, com base em Widdowson (2002) e Richards e Rodgers (1996), são percebidas as seguintes características da abordagem comunicativa: a) Eventos comunicativos reais, para troca, *feedback*, negociação de sentido, práticas comunicativas; b) Idioma de destino como veículo; e c) Expressão de ideias e opiniões (WIDDOWSON, 2002); d) oferecer oportunidades de desenvolver acurácia e fluência; e) desenvolver diferentes habilidades como a fala, leitura e escuta, concomitante ao que se vive no mundo real; f) regras gramaticais por descoberta e indução (RICHARDS; RODGERS, 1996).

**Quadro 3 – A abordagem comunicativa nas atividades de produção oral da *ChatClass***

Princípios da concepção comunicativa	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
Eventos comunicativos reais, para troca, <i>feedback</i> , negociação de sentido, práticas comunicativas	Nas atividades de produção autoral, os estudantes devem criar diálogos a partir de uma situação comunicativa hipotética. (Figuras 13, 14 e 15). A comunicação e o <i>feedback</i> com o robô também se assemelham a uma interação comunicativa, apesar de limitada aos scripts da interface da plataforma.
Idioma de destino como veículo	As instruções e os modelos apresentados são veiculados nos dois idiomas.
Expressão de ideias e opiniões	São levadas em consideração a produção autoral dos usuários, com tarefas que solicitam emissão de opiniões e descrição de características pessoais (Figuras 13, 14 e 15).
Oferecer oportunidades de desenvolver acurácia e fluência	Os estudantes têm a oportunidade de gravar áudios autorais e interagir com o robô recebendo <i>feedback</i> corretivo. No entanto, o

Princípios da concepção comunicativa	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
	desenvolvimento da acurácia e fluência está restrito ao conteúdo programático da plataforma.
Regras gramaticais por descoberta e indução	As regras não são ensinadas por explanação dos tópicos gramaticais. Neste tipo de tarefa, os estudantes devem usar corretamente os padrões linguísticos a partir dos modelos sugeridos pela plataforma.

Fonte: arquivo do autor (2023).

As atividades de produção oral simulam contextos comunicativos em que estudantes devem produzir insumos autorais, como observado no quadro 3, mas ainda muito distantes do que se propõe a abordagem comunicativa. As atividades não oportunizam situações de interação e comunicação com outros sujeitos, o uso da língua adicional é feito automaticamente, sem trocas e negociação de sentidos. O estudante deve se ater a situações hipotéticas pré-estabelecidas, seguindo um *script* ou modelo sugerido pela plataforma. Em relação ao idioma, os enunciados são em LI, mas acompanhados de instruções e correções em português. Nessas tarefas, o estudante pode expressar ideias e emitir opiniões, contudo, essa comunicação é feita de forma limitada, pois o robô só compreende os vocábulos que já estão inseridos no roteiro da tarefa, não permitindo a interação e negociação de sentido. Desse modo, o desenvolvimento da fluência, acurácia e a aprendizagem gramatical por descoberta e indução estão restritos ao conteúdo programático da plataforma.

A perspectiva sociocultural está ligada à ideia de que a aprendizagem de línguas é um processo socialmente mediado (VYGOTSKY, 1989, 1994). Nas atividades de produção autoral (figuras 13, 14 e 15), identificam-se alguns traços da abordagem sociocultural: a) interação, na qual o conhecimento é construído por meio de interações sociais e os indivíduos possuem experiências prévias que contribuem para a aprendizagem; b) *scaffolding*, ato de o tutor fornecer auxílios para que o aprendiz consiga atingir metas mais distantes e complexas; c) imitação seletiva e intencional, representa a reprodução das formas linguísticas disponíveis no contexto de aprendizagem de modo seletivo, com intencionalidade e agência por parte do aprendiz.

**Quadro 4 – A abordagem sociocultural nas atividades de produção oral da *ChatClass***

Princípios da concepção sociocultural	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
Interação	Nas atividades de produção autoral (Figuras 13, 14 e 15), há uma simulação de uma conversa com o robô e os estudantes devem responder de acordo com suas experiências prévias, levando em conta seus repertórios socioculturais.
<i>Scaffolding</i>	Os estudantes devem resolver as tarefas que o robô da <i>ChatClass</i> apresenta, recebendo <i>feedback</i> corretivo e dicas de aprendizagem (Figuras 16, 17 e 18).
Imitação	O modelo do falante nativo apresentado a partir de arquivos em áudio nas tarefas da plataforma ou <i>links</i> de perfis nas redes sociais, como <i>Instagram</i> (Figuras 13, 14 e 15).

Fonte: arquivo do autor (2023).

Nas atividades de produção autoral, os estudantes se valem de seus repertórios socioculturais e conhecimentos prévios para criar insumos originais em LI (se apresentar, falar do melhor amigo, dar uma opinião sobre intercâmbio), mas como foi dito anteriormente, a interação com o robô é muito limitada. A proposta da tarefa é explorar o contexto sociocultural do estudante para buscar alcançar o padrão linguístico, mas o robô não possui funcionalidades que permitam a construção de uma interação socialmente mediada. Nas correções dessas atividades, como foi mencionado, o robô não reconhece o que é construído pelos estudantes além dos vocábulos propostos.

Em relação ao *scaffolding*, o *feedback* do robô abrange correções parciais, dicas, explicações, exemplos que ajudam os estudantes a progredirem nas tarefas. No entanto, a *ChatClass* priva os discentes de usarem sua criatividade e seus conhecimentos em sua plenitude. O *scaffolding* é feito de uma forma muito diretiva que, privilegiando a imitação, “[...] faz todo o trabalho cognitivo, o estudante apenas segue as orientações e devolve o conhecimento dado” (MAGALHÃES, 1996, p. 7). Desse modo, a assistência parece não ter por objetivo estimular o desenvolvimento do aprendiz, mas apenas resolver as tarefas (POEHNER, 2010).

Acerca da imitação, a plataforma oferece modelos de falantes nativos para que o discente possa se basear em sua produção autoral, que, no entanto, se restringe a roteiros pré-estabelecidos. A proposta da *ChatClass* sai um pouco do que seria uma imitação puramente mecânica, como ocorre nas atividades mais próximas do

audiolingualismo, mas ainda não estimula o comportamento agente do discente, capaz de selecionar e aplicar os conhecimentos com intencionalidade.

Como foi discutido, as atividades de produção oral da *ChatClass* têm características que podem ser relacionadas ao audiolingualismo tanto nas tarefas quanto nas correções. Porém, sobretudo nas atividades de produção autoral, percebe-se algumas semelhanças com as abordagens comunicativa e sociocultural. Essas tarefas contemplam a simulação de contextos comunicativos e a produção de insumos originais com base nos repertórios socioculturais dos estudantes, mas a interação está condicionada ao feedback pré-programado e descontextualizado da IA da plataforma.

Além de descrever os modelos de atividades de produção oral propostos pela *ChatClass* e identificar suas relações com diferentes concepções de ensino de LI, é importante compreendê-las a partir das percepções dos estudantes. Ao serem questionados sobre como se prepararam para realizar essas tarefas, os estudantes afirmaram que:

Ex. 21

*Eu me preparei **primeiramente imaginando a frase na minha mente** e **aí imaginando como dar entonação** a cada frase, porque isso é importante e como unir para ficar com bastante coisa. E essa preparação foi simples tenho proximidade com a língua oral e **o robô foi muito preciso em apontar alguns erros que eram basicamente de ordem ou de falta de componentes, de palavras-chave**, digamos assim, para a resposta correta (participante R, grifo nosso).*

*Bom, eu fiz um recurso que eu sempre utilizei pra tudo na minha vida, precisamente com a situação oral, que **eu falo virada pra frente do espelho**. Isso me ajuda muito. Então, geralmente **até para a entrevista de emprego**, meu pai me deu essa dica. Eu sento, eu gravo as perguntas antes e eu vou respondendo **na frente do espelho**. Isso me faz treinar **mais ainda o meu inglês** ou o que eu estiver fazendo. E as atividades, eu gosto muito da parte **oral** porque eu acho **mais chamativa** do que a parte gramatical, apesar de eu gostar da parte gramatical, porque eu sempre escutava as pessoas falando em inglês e eu **tentava copiar**. Então, ao longo do tempo, eu fui melhorando a minha pronúncia através de **ver pessoas falando mesmo em vídeos, filmes**. Eu comecei a ver as coisas mais em inglês para ver se a pronúncia ia melhorar (participante H, grifo nosso).*

*Sim, eu **me preparei**. Primeiro eu **pensei em como, como eu ia falar e qual seria a frase**. E na pronúncia também **pensei bem antes de gravar**. **Aí depois eu achei isso**, mas eu não cheguei a olhar a pronúncia (participante M, grifo nosso).*

*Eu lembro que eu gravei um áudio até bem curtinho, era o que eu sabia mesmo pra explicar sobre aquilo, então foi uma coisa que eu já sabia. **Eu escrevi o texto primeiro em português**. Depois eu escrevi em inglês, aí eu queria falar, **Aí eu colocava no site pra ver se estava certinho e não tinha errado nada**. Depois eu **começava a gravar, eu falava umas três***

**vezes até gravar na minha cabeça para ir pegando bonitinho a estrutura, pausa e depois eu gravava** (participante N, grifo nosso).

*Eu não cheguei a me preparar para a atividade porque eu tinha outros trabalhos. Mas aí quando eu fiz, **eu olhei bastante os verbos e pesquisei para eu treinar bastante até conseguir falar certinho a pronúncia*** (participante Q, grifo nosso).

*Sim. Ler aquilo, **se escutar falando** e pegar o jeito, **treinar na sua cabeça e em voz alta também**. Mas tem que ser mais natural, não é uma coisa que tem que ficar muito tempo se preparando na nossa cabeça e em voz alta também. Ainda mais pensar de maneira natural, entendeu? Não é aquela coisa que você tem que ficar muito tempo se preparando. Eu escutava pra ver se ficou mais ou menos bom, se estivesse muito errado o que eu queria dizer **eu apagava e gravava de novo*** (participante B, grifo nosso).

*Eles pediram para eu me preparar, em vez de fazer o modo direto e **eu não fiz isso**. Aí **eu travei toda** e eu acho que eu não mandei. Inclusive, tem um áudio aqui pra gravar, porque vai ser muito, muito complicado. **Eu travo muito**. Aí **eu esqueço que tem como a gente fazer ensaio antes**. Eu tenho medo de ir direto e apagar o áudio um monte de vezes* (participante P, grifo nosso).

Pode-se observar que os estudantes se preparam de diversas maneiras para realizar as tarefas:

a) se atentando aos padrões linguísticos como verbos, frases e pronúncias: “[...] imaginando a frase na minha mente”; “imaginando como dar entonação a cada frase” (participante R), “[...] pensei em como, como eu ia falar e qual seria a frase” (participante M); “[...] eu olhei bastante os verbos” (participante Q);

b) ensaiando antes de responder: “[...] eu falo virada pra frente do espelho” (participante H); “[...] eu falava umas três vezes até gravar na minha cabeça para ir pegando bonitinho a estrutura, pausa e depois eu gravava” (participante N); “[...] se escutar falando e pegar o jeito, treinar na sua cabeça e em voz alta também” (participante B);

c) por imitação: “[...] tentava copiar” (participante H); d) pesquisando em sites e aplicativos – “[...] ver pessoas falando mesmo em vídeos, filmes” (participante H), “[...] eu escrevi o texto primeiro em português. Depois eu escrevi em inglês, aí eu queria falar, Aí eu colocava no site pra ver se estava certinho” (participante N), “[...] pesquisei para eu treinar bastante até conseguir falar certinho a pronúncia” (participante Q).

Uma única estudante relatou não ter se preparado para as atividades e não conseguiu progredir: “Eu travo muito. Aí eu esqueço que tem como a gente fazer ensaio antes. Eu tenho medo de ir direto e apagar o áudio um monte de vezes” (participante P).



Além dessa preparação prévia, também foi perguntado aos estudantes se eles utilizaram algum recurso extra na realização das tarefas de produção oral. Sobre o assunto, os participantes relataram ter feito uso de sites, como o *Google*, acessaram o alfabeto fonético, fizeram resumos e anotações, pediram ajuda ao professor e até se valeram de estratégias motivacionais para “[...] manter a confiança e não ter medo de falar as palavras que você não conhece” (participante R).

Ex. 22

*Olha, eu acho que eu fazia o que eu conseguia fazer, se não eu pesquisava no **Google** também. E aí foi importante porque já tinham, tipo palavras obrigatórias a usar. Então usei o que já falei e pensava vou ter que usar isso. E aí eu complementava o que tinha que estar na frase (participante J).*

*Tem aquela **escrita da pronúncia** que acho que ajuda muito a saber como, como pronunciar. E também às vezes tem a resposta de exemplo também da ChatClass, que ajuda também a saber a pronúncia das palavras que são sugeridas mesmo (participante M, grifo nosso).*

*Eu uso um **site**, mas eu não lembro o nome dele. Mas é um **site** em que você fala e permite que você digite e escute pela **caixinha de som** (participante O, grifo nosso).*

*Meu principal aspecto de treinamento e característica que é bastante usual e até falo para os meus colegas é **manter confiança e não ter medo de falar palavras** que você não conhece, porque na língua inglesa, o que ajuda bastante a pronúncia, não lembro bem o nome, mas sim aquele novo **alfabeto**, um **alfabeto** diferente dos **fonemas**. A fonética e fonologia e não o som da palavra. O som da letra. É isso o que mais me ajuda. E também a postura, confiança em falar algo, mesmo que eu não conheça uma das palavras da frase (participante R, grifo nosso).*

*Na aula, eu **perguntei uma vez ao professor** porque era uma palavra que não estava dando certo. Ele me ajudou. Eu fiz de novo e **mesmo assim o robzinho não entendeu**. Então é uma coisa que tenho que voltar lá e colocar tanto que **estou até parada nessa atividade** (participante N, grifo nosso).*

*Ensaio, **fazer resumo das minhas anotações**. A gente grava sem ser o áudio direto, o áudio preparado e vai **lendo umas colinhas, palavras-chave**, pro áudio ficar bacana (participante P, grifo nosso).*

É interessante ressaltar que os estudantes se prepararam para as atividades mesmo não sendo algo que foi sugerido pela plataforma. As falas mostram que os estudantes fizeram ensaios, gravações-testes, atentaram-se aos padrões linguísticos, buscaram modelos para imitar e pesquisaram em sites de correção de pronúncia e entonação. Como foi visto, eles também utilizaram alguns recursos extras para a realização das tarefas. Para van Lier (2004), as iniciativas por parte do aprendiz incluem a percepção, a mobilização e a apropriação dos recursos disponíveis. Nesse

sentido, os relatos mostraram que os discentes foram além do proposto pelas tarefas, tomando iniciativas e mobilizando outros recursos além daqueles oferecidos pela plataforma, sendo protagonistas em seus processos de aprendizagem. A seguir, no quadro 5, apresento os indícios de agência observados com base em van Lier (2004).

**Quadro 5 – Indícios de agência nas atividades de produção oral da *ChatClass***

<b>Descritores do tipo de agência observada</b>	<b>Iniciativas dos estudantes nas atividades de produção oral</b>
Iniciativas de valorização, investimento e protagonismo nos processos de aprendizagem	Se atentar aos padrões linguísticos como verbos, frases e pronúncias; ensaiar antes de responder; imitação
Iniciativas de Pesquisa Voluntária	Pesquisas em dicionários, sites e aplicativos
Iniciativas de mobilização de recursos complementares e de suportes didáticos no cumprimento das tarefas.	Fizeram uso de resumos e anotações; pediram ajuda ao professor; se valeram de estratégias motivacionais.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como foi dito, as atividades de produção oral da *ChatClass* estão mais próximas do audiolingualismo, privilegiando a imitação e a repetição. Mesmo as atividades de produção autoral, que têm algumas semelhanças com as concepções comunicativa e sociocultural, propõem situações comunicativas condicionadas a *scripts* ou modelos pré-estabelecidos. Por um lado, a dinâmica dessas atividades auxiliou os discentes, que se atentaram às orientações da plataforma para avançar, “[...] tem a resposta de exemplo também da *ChatClass*, que ajuda também a saber a pronúncia das palavras que são sugeridas mesmo” (participante M). Nesse sentido, é possível apontar a existência de *affordances* de aprendizagem, aproveitadas pelos estudantes, como discutido anteriormente. Por outro, os estudantes estavam restritos aos padrões linguísticos propostos pelos comandos e enunciados das tarefas, “[...] palavras obrigatórias a usar”; “[...] vou ter que usar isso”; “[...] tinha que estar na frase” (participante J). Contudo, a aprendizagem dos estudantes não se limitou a seguir os comandos da *ChatClass*, eles demonstraram agência ao se prepararem previamente e fazerem uso de outros recursos para aprender.

Os estudantes também relataram ter tido algumas dificuldades com as *affordances* da plataforma para resolver as atividades de produção oral:

Ex. 23

*A parte do áudio eu acho que é a que traz mais **problema** no projeto, porque querendo ou não, **quem tá analisando ali é um robzinho, uma coisa virtual. Então nem sempre ele entende tudo e isso causa um pouquinho de desgaste**, porque eu tenho que **gravar o mesmo áudio umas quatro vezes** e aí eu não sabia que é porque se a minha pronúncia estava errada ou era porque ele simplesmente não entendia. Talvez eu falei rápido demais, eu não sei. Então isso causou um pouquinho de **confusão** ali (participante N, grifo nosso).*

*Eu tive uma **dificuldade** que às vezes **não reconhecia minha fala e eu tinha que gravar mais** (participante O, grifo nosso).*

Uma fragilidade apontada foi o fato do robô muitas vezes não reconhecer o áudio gravado pelos estudantes, que tinham que gravar a mesma atividade várias vezes sem saber exatamente qual foi erro cometido: “[...] quem tá analisando ali é um robzinho, uma coisa virtual. Então nem sempre ele entende tudo e isso causa um pouquinho de desgaste” (participante N); “[...] às vezes não reconhecia minha fala e eu tinha que gravar mais” (participante O). A programação da IA é frágil nesse sentido, limitada a scripts e correções pré-definidas, não contemplando integralmente a produção autoral dos discentes. Na próxima seção, passo para a discussão sobre as atividades de vocabulário e gramática.

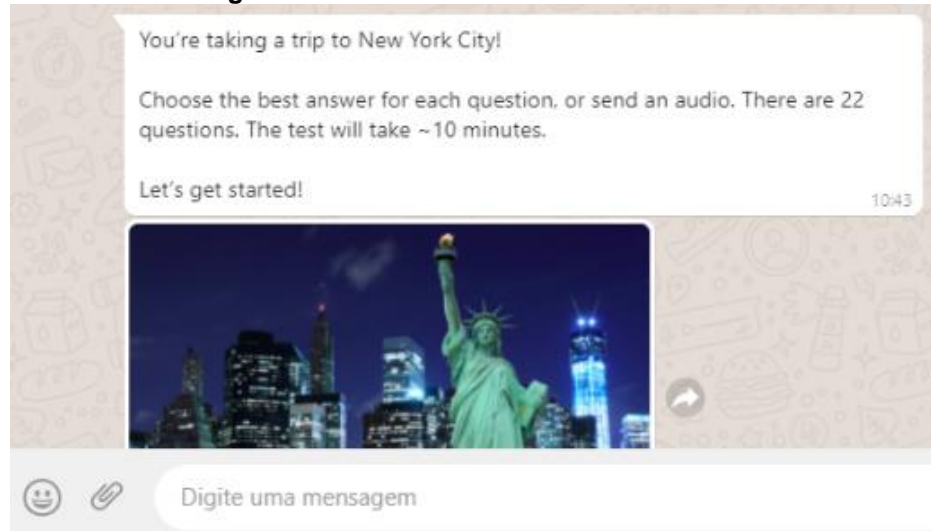
### 5.2.2 Atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass*

As atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* apresentam uma breve explicação gramatical, que podem estar na própria plataforma ou disponíveis em redes sociais, seguida de questões de múltipla escolha. Essas atividades são organizadas em módulos temáticos, como intercâmbio, viagens, trabalho, hobbies, países, entre outros. A seguir, apresento a análise de algumas atividades da unidade introdutória do ensino médio, com o tema viagens ao exterior e turismo, que representam como funciona a dinâmica dessas tarefas.

As tarefas da unidade introdutória do ensino médio exploram o tema turismo e viagens na cidade de Nova Iorque, como pode ser visto na figura 19. As atividades remetem a situações comunicativas hipotéticas em que o estudante conhece novas pessoas, faz compras, chega ao aeroporto ou ao campus onde fará intercâmbio, etc. Nas tarefas, os estudantes também podem ser direcionados pela plataforma para conteúdos nas redes sociais contendo depoimentos e relatos de viajantes. Como pode

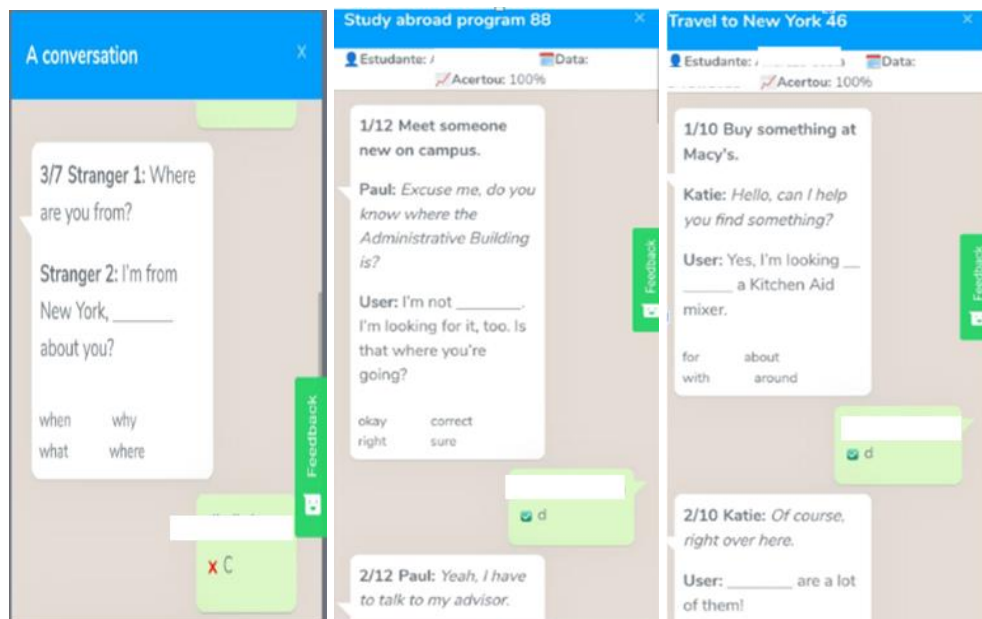
ser observado nas figuras 20, 21 e 22, o estudante deve escolher a opção que preenche as lacunas das frases.

**Figura 19 – Unidade temática na *ChatClass***



Fonte: arquivo do autor (2023).

**Figuras 20, 21 e 22 – Atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass***

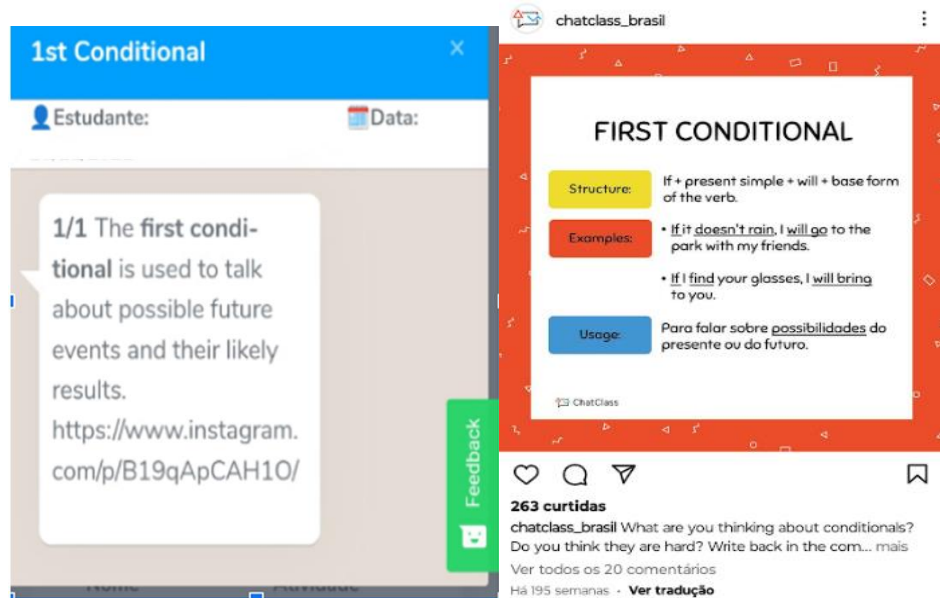


Fonte: arquivo do autor, *print do smartphone* (2023).

As atividades de leitura, vocabulário e gramática disponibilizam breves explicações dos padrões linguísticos. As figuras 23 e 24 apresentam a regra gramatical do “*first conditional*”, contendo estrutura, exemplos e usos. Como foi dito, as questões seguem o mesmo padrão de múltipla escolha e a correção é feita a partir da apresentação da estrutura modelo, para que o estudante tenha referência na

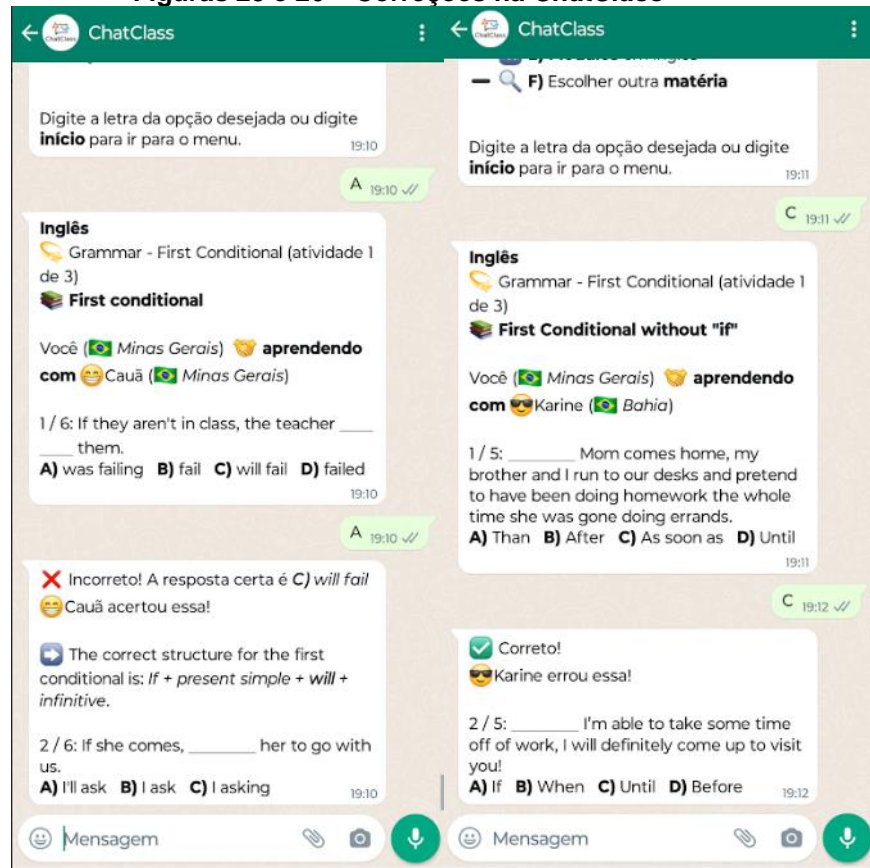
revisão da tarefa, como pode ser observado nas figuras 25 e 26. Ao realizar as atividades, o estudante acompanha o resultado de outros usuários, que também estão *on-line*.

Figuras 23 e 24 – Gramática na *ChatClass*



Fonte: arquivo do autor (2023).

Figuras 25 e 26 – Correções na *ChatClass*



Fonte: arquivo do autor (2023).

No que se refere às concepções de ensino, as atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* focam no conhecimento das regras necessárias para a construção das frases. Para resolvê-las, o estudante precisa ter domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. A ênfase está na forma escrita da língua (LEFFA, 2016). Logo, essas tarefas seguem um método tradicional de ensino de línguas, anterior até ao audiolingualismo. Contudo, ao explorarem temas e inserirem os estudantes em situações comunicativas hipotéticas, elas apresentam algumas semelhanças com as concepções comunicativa e sociocultural, mas de forma limitada.

Segundo os pressupostos de Richards e Rodgers (1996) e Widdowson (2002), as atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* podem ser relacionadas às seguintes características da abordagem comunicativa: a) Eventos comunicativos reais, para troca, *feedback*, negociação de sentido, práticas comunicativas; b) Idioma de destino como veículo; c) Gramática e vocabulário presentes em eventos comunicativos (WIDDOWSON, 2002); d) oferecer oportunidades de desenvolver acurácia e fluência; e) desenvolver diferentes habilidades como a fala, leitura e escuta, concomitante ao que se vive no mundo real (RICHARDS; RODGERS, 1996).

**Quadro 6 – A abordagem comunicativa nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass***

<b>Princípios da concepção comunicativa</b>	<b>Observações das atividades da <i>ChatClass</i></b>
Eventos comunicativos reais, para troca, <i>feedback</i> , negociação de sentido, práticas comunicativas	Os eventos comunicativos ocorrem a partir da interação com o robô e simulação de situações e diálogos hipotéticos de acordo com os temas das unidades. Porém, restritos aos scripts pré-estabelecidos nas tarefas.
Idioma de destino como veículo	O idioma de destino é a língua inglesa nos enunciados das tarefas e nas explicações gramaticais. No entanto, o <i>feedback</i> corretivo é realizado em língua portuguesa.
Gramática e vocabulário presentes em eventos comunicativos	As atividades de múltipla escolha simulam as situações comunicativas hipotéticas, enquanto abordam o uso adequado do padrão gramatical.
Oferecer oportunidades de desenvolver acurácia e fluência	A explicação gramatical oferece estrutura, exemplo e uso do tópico como insumo de reforço da aprendizagem. O <i>feedback</i> corretivo fornece explicação e exemplo do tipo de estrutura necessária à resolução da tarefa com acurácia e fluência.

Princípios da concepção comunicativa	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
Desenvolver diferentes habilidades como a fala, leitura e escuta, concomitante ao que se vive no mundo real	Os aspectos do mundo real embasam as unidades didáticas da <i>ChatClass</i> que são organizadas por conteúdos temáticos, simulando situações cotidianas. Essas atividades exploram apenas a habilidade de leitura.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2023).

Como foi dito, as atividades da *ChatClass* são organizadas em unidades temáticas, o que faz com que os estudantes estejam inseridos em situações que simulam a vida real, algo preconizado pela BNCC e pela concepção comunicativa de ensino de LI, como apontado no Quadro 5. Ao invés de simples atividades gramaticais, as tarefas ensinam como se comunicar em diferentes contextos. Contudo, o modelo de tarefas de múltipla escolha limita os estudantes ao preenchimento das lacunas, não tendo espaço para construção de frases. A comunicação é dirigida pela plataforma de forma automática, não sendo oferecidas oportunidades de negociação de significados. Os diálogos são voltados para a memorização de padrões linguísticos pré-estabelecidos nas unidades temáticas. Dentre as quatro habilidades, essas atividades exploram apenas a leitura. Por se tratar de ensino de tópico gramatical com uso de diálogos hipotéticos, a acurácia e fluência podem ser aprimoradas nessas atividades.

A partir do que foi discutido por Vygotsky (1984; 1998), as atividades em questão apresentam as seguintes características que podem ser associadas à concepção sociocultural: a) interação, na qual o conhecimento é construído por meio de interações sociais e os indivíduos possuem experiências prévias que contribuem para a aprendizagem; e b) *scaffolding*, ato de o tutor fornecer auxílios para que o aprendiz consiga atingir metas mais distantes e complexas.

**Quadro 7 – A concepção sociocultural nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass***

Princípios da concepção sociocultural	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
Interação	Nas atividades de leitura, vocabulário e gramática, as regras gramaticais são ensinadas por meio de eventos comunicativos hipotéticos que exploram situações do mundo real. As situações não são reais e estão condicionadas aos scripts da plataforma.
<i>Scaffolding</i>	Os estudantes devem resolver as tarefas progressivas que o robô da <i>ChatClass</i> apresenta, recebendo feedback corretivo e explicações

Princípios da concepção sociocultural	Observações das atividades da <i>ChatClass</i>
	gramaticais.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (2023).

As unidades temáticas da *ChatClass* exploram contextos socioculturais, como viagens, trabalho, *hobbies*, esportes, entre outros. A plataforma oferece aos estudantes a oportunidade de conferir relatos e depoimentos de pessoas reais nas redes sociais acerca do tema da unidade. Entretanto, nas atividades, o conhecimento não é construído por meio de interações sociais, isto é, em colaboração com outros sujeitos. O estudante não tem espaço para explorar seus repertórios culturais e conhecimentos prévios na aprendizagem. Em relação ao *scaffolding*, além da liberdade de escolher o nível e as atividades, os estudantes recebem feedback corretivo com as explicações gramaticais para continuarem progredindo nas tarefas.

Como foi abordado, as atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* seguem um método de ensino tradicionalista com alguns traços das concepções comunicativa e sociocultural. Ao serem organizadas em unidades temáticas, os conteúdos inserem os estudantes em situações comunicativas hipotéticas e os colocam em contato com conteúdos autênticos nas redes sociais. Desse modo, as tarefas vão além do ensino das regras gramaticais, simulando diálogos em diferentes contextos e oferecendo *scaffolding* por meio do robô. Contudo, o foco na memorização de padrões linguísticos pré-estabelecidos não permite a negociação de sentidos e não se baseia em interações reais. Nas atividades, as unidades temáticas exploram contextos socioculturais, mas não oferecem oportunidades aos estudantes de produzirem sobre seus próprios contextos, limitando o protagonismo discente.

A seguir, trago uma discussão sobre essas atividades a partir das percepções dos estudantes. Acerca de suas impressões sobre as tarefas de vocabulário e gramática, eles consideram que:

Ex. 24

*Essa parte eu ainda não sabia quase nada sobre. Aí foi muito importante para eu conseguir entender essa questão, principalmente dos **superlativos e imperativos. Eu não sabia.** Já tinha ouvido sim, isso e esse tipo de palavras em inglês, mas **eu não entendia muito bem como funcionava.** Até principalmente isso **eu aprendi mais** e também achei interessante a parte sobre a arte. Bem legal. e na unidade três: **passado, presente e futuro. O presente perfeito e as palavras de ligação, as conjunções** (participante M, grifo nosso).*



Sobre a parte de **vocabulário**, eu acredito que tenho um conhecimento bom, mas visto as atividades tinham **muitas palavras que eu realmente não conhecia**. Mas pela própria interpretação do contexto, era possível saber palavras que indicam um grau de hierarquia, porque se passava na faculdade, acredito eu, e era muito **interessante enriquecer meu vocabulário num tema tão tátil, próximo do aluno que quer fazer intercâmbio**, ele pode ter esse conhecimento de **vocabulário**. Sobre a **gramática**, que é a **minha principal fraqueza na língua inglesa**, que observei as inversões, que são bem ricas e acontece bastante na língua coloquial inglesa e **às vezes até desobedece a regra que a gente aprende em sala de aula**, porém deixa a linguagem mais **coesa**. Querendo ou não, é muito bacana (participante R, grifo nosso).

A parte do **vocabulário é a parte que eu tenho mais dificuldade** no inglês, porque é muito grande, ampliada em número de palavras e eu **sempre fiquei meio perdida e o aplicativo me ajudou a me localizar mais**. E na parte da gramática, eu **sempre gostei de gramática**, mesmo no português. Então, **o aplicativo retoma essas coisas que eu estudei desde o sexto ano foi muito interessante pra mim**. Pelo menos, eu soube que eu sabia o **verbo to be** né (participante H, grifo nosso).

Faz tempo que eu fiz, mas, pelo que eu me lembro, eu **acho essa parte mais fácil**, a parte mais difícil acho que é a de falar. Mas eu acho que essa parte eu já tinha visto, eu percebi que eu **já tinha visto muitas coisas que estavam no robô**. Aí para mim foi tranquilo assim de realizar as atividades (participante J, grifo nosso).

**Eu tenho mais dificuldades e eu ainda quero aprender nesse ano**. [...] a ChatClass ajuda a entender melhor, da própria atividade em que se **coloca cada situação que é usada e a frase como é formada**. Então isso ajuda muito. E acho que foi bem importante para mim, principalmente porque **é o assunto que desse ano que eu tô aprendendo e serve para aprender melhor e reforçar também** (participante M, grifo nosso).

Ele é uma coisa totalmente online. Então, assim, você de qualquer lugar do mundo, você está fazendo aquilo, independente de quem criou o robzinho. Você consegue fazer. Eu achei muito legal. Tudo tem **o lado bom, o lado ruim**. O lado ruim é que você **fica totalmente online** e que você **não tem essa correção da pronúncia**. **Seria bem interessante colocar no projeto um áudio**, talvez um professor falando como seria a **pronúncia**, uma **estrutura da frase que seria legal para ser falada** (participante N, grifo nosso).

Com base nas falas dos estudantes, é possível observar que as tarefas de leitura, vocabulário e gramática auxiliaram na:

a) aprendizagem de novas regras gramaticais: “Aí foi muito importante para eu conseguir entender essa questão, principalmente dos superlativos e imperativos. [...] Eu não entendia muito bem como funcionava” (participante M); “E na parte da gramática, eu sempre gostei de gramática, mesmo no português” (participante H);

b) ampliação do vocabulário e aprimoramento da coesão: “[...] as atividades tinham muitas palavras que eu realmente não conhecia”; “[...] observei as inversões, que são bem ricas e acontece bastante na língua coloquial inglesa e às vezes até

desobedece a regra que a gente aprende em sala de aula, porém deixa a linguagem mais coesa” (participante R); “A parte do vocabulário é a parte que eu tenho mais dificuldade no inglês, porque é muito grande, ampliada em número de palavras e eu sempre fiquei meio perdida e o aplicativo me ajudou a me localizar mais” (participante H);

c) revisão de conhecimentos prévios: “[...] o aplicativo retoma essas coisas que eu estudei desde o sexto ano foi muito interessante pra mim” (participante H); “[...] eu percebi que eu já tinha visto muitas coisas que estavam no robô (participante J); “[...] serve para aprender melhor e reforçar também” (participante M).

Além desses benefícios, as unidades temáticas ajudaram na percepção da aplicação dos conhecimentos aprendidos, o que foi apontado pelos estudantes: “[...] era muito interessante enriquecer meu vocabulário num tema tão tátil, próximo do aluno que quer fazer intercâmbio” (participante R); “*ChatClass* ajuda a entender melhor da própria atividade em que se coloca cada situação em que é usada” (participante M). Contudo, uma estudante sentiu falta de que essas atividades fossem acompanhadas de um áudio com a inserção da pronúncia, “[...] o lado ruim é que você fica totalmente online e que você não tem essa correção da pronúncia. Seria bem interessante colocar no projeto um áudio, talvez um professor falando como seria a pronúncia” (participante N). Essas tarefas priorizam a forma escrita da língua, enquanto um dos maiores interesses dos estudantes, como foi visto na seção anterior, é a produção oral.

Também foi perguntado aos estudantes se eles utilizaram algum recurso extra na realização das tarefas de leitura, vocabulário e gramática. Os participantes relataram ter feito uso de sites da internet, dicionários, material didático e outros aplicativos como Google Tradutor, Linguee e Duolingo. Como foi observado no capítulo 4, antes de se inscreverem na *ChatClass*, os estudantes já utilizam diferentes aplicativos para a aprendizagem de línguas. O participante R, ao errar, também pediu ajuda aos colegas e analisou a coesão das frases nas atividades.

Ex. 25

*Antes de responder, eu evitava ao máximo e nenhuma vez eu utilizei muito recurso à parte. Porém, depois de responder alguns erros, eu ia recorrer à **internet**, principalmente a **dicionários** e **análises de coesão na frase** ou **colegas que sabem mais ou menos na internet** e facilitou bastante para compreender meus erros (participante R, grifo nosso).*

*Eu tenho o aplicativo **Duolingo** no celular, ele me ajuda. Eu comecei a estudar inglês com ele especificamente. Ele é parecido com o **robô** também. Por isso me chamou mais atenção o **robô**, que já tinha certa adaptação aos aplicativos de inglês, eu acho. E ele **me ajudou em certas coisas que eu estava com dúvida** também. Eu também procurei um **dicionário** em inglês na **Internet**, em coisas que eu fiquei na dúvida se eu estava entendendo certo ou não (participante H, grifo nosso).*

*Olha, tinha coisa que eu conseguia fazer sozinha, mas se eu tivesse muita dúvida, pesquisava na **internet** para saber o que significava uma palavra ou outra. Geralmente eu pesquisava no **Google** (participante J, grifo nosso).*

*A questão de eu pesquisar em **dicionário** algum **aplicativo**. Sim, eu cheguei a pesquisar no **dicionário** algumas palavras que eu não sabia o que era. E foi uma **ideia de aprender algo a mais**. No **Google** e no **Linguee**, eu costumo usar esses dois (participante L, grifo nosso).*

*Utilizei. Nas atividades de perguntas, onde ele me dava uma série e eu tinha que escolher qual era a palavra que se encaixava naquela frase, tinha vez que eu não sabia o que significava alguma palavra ali. E aí sim eu pesquisei na **internet** e num **site de uma faculdade dos Estados Unidos**. Aí eu **pesquisei o que significava a palavra e voltava para a frase para responder certo**. É daquela faculdade de **Cambridge**, eu uso bastante. **Quando eu preciso traduzir** alguma coisa assim, ele ajuda. (Participante N). No **Google**. Algumas palavras que eu não sabia fui verificar, fui pesquisando. Me interessei também por algum **dicionário** específico. Então ia lá no **Google**, na **Internet** e no **Google Translator** (participante O, grifo nosso).*

*Sim, porque eu achei essa unidade da D mais complexa para mim. Eu achei que ia conseguir estudar pouco, mas tinha palavras que nunca tinha ouvido falar, pesquisei um pouco. Naqueles **dicionários**, nos **dicionários online** e também no **Google Tradutor**. Eu faço curso de inglês. Aí eu tenho esse **material**, eu tinha umas folhas no caderno. Aí ia lá e olhava. Fiz pesquisas também no **Google** (participante P, grifo nosso).*

De modo geral, as atividades promoveram oportunidades de aprendizagem e revisão de regras gramaticais, o enriquecimento do vocabulário e a compreensão do uso da língua em situações diversas. Diferente de como fizeram nas atividades de produção oral, os estudantes não afirmaram se preparar ou fazer algum tipo de treinamento para a realização das tarefas e os recursos mais utilizados foram dicionários, sites e aplicativos.

Nas entrevistas, os estudantes também foram questionados se gostaram das unidades temáticas e se procuraram saber mais sobre os lugares e as situações apresentadas nas tarefas.

Ex. 26

*[...] poder se expressar e **entender a situação em que ele vive, a cultura**, é o que mais me interessa. Então, quanto dizia mesmo de **faculdades, shows, lugares interessantes para se visitar**, como foi abordado em uma das unidades, **eu ficava bem alegre** com isso, porque era simples de poder enxergar, **me enxergar, falando um dia essas mesmas coisas** que eu praticava nos questionários e nas atividades, falava **como se você estivesse***

**lá mesmo.** Com certeza me interessei porque o maior **anseio** é me ver naquele lugar, recebendo uma bolsa para poder estudar, falar o inglês com **confiança**, sabendo que mesmo sendo um estudante transferido ou estrangeiro, é importante ter esse **contato** e também a segurança de saber a língua e saber como se organizar. Porque, na unidade mesmo, tinha a situação de que era preciso pedir o deslocamento de um colega da moradia. Isso por ser **tão específico**, às vezes muitos falantes não teriam **como se expressar dessa forma** (participante R, grifo nosso).

A parte das lojas de compra e venda. Um dos **meus objetivos** de estudar inglês é trabalhar especificamente com a venda de coisas brasileiras para fora e levar cultura para fora. Então saber essa parte do inglês foi o que **me interessou mais** [...] Viagem. **Eu procurei um pouco mais** e um dos meus maiores sonhos é **viajar** tanto pelo Brasil quanto por partes do mundo. Então isso é uma coisa que eu já sempre fui garimpando, mas depois da ChatClass o que me chamou mais ainda a atenção e **eu acabei fazendo um mural dos lugares que não visitei ainda e que eu gostei muito**, inclusive foi uma coisa que me ajudou bastante a **focar mais nas minhas coisas** e especialmente **aliviar a cabeça e me deixar mais leve**, conseguir pensar na **viagem**, na forma de me apresentar, então as vezes eu só fechava os olhos **depois de fazer as atividades da ChatClass, imaginava que eu estava em Paris**, por exemplo (participante H, grifo nosso).

Sim, **como interesse pelo exterior achei algo interessante, então eu gosto de buscar além.** E quando eu vi, eu **pesquisei** sobre tudo mais e fiz as atividades. [...] A gente que está aqui e quer ir pro exterior é uma coisa. Agora quem já esteve lá e teve essa experiência é totalmente diferente. Então, **a gente já tem uma noção básica do que é**, entendeu? E eu gostei disso e me interessei. [...] No caso, a gente trabalhou com o vocabulário, gramática, **as situações que a gente vive.** Vamos supor que eu prestei um concurso aqui e tive uma nota pra ir pra lá. **Cheguei a dar uma olhada nisso. Pesquisei além. Depois que eu fiz a atividade. Foi algo que me incentivou a pesquisar** (participante L, grifo nosso).

Olha, eu acho que dessa parte eu me interessei mais na questão dos **países.** Eu achei bem legal trazer essas **curiosidades** diante de trazer a **vivência das pessoas.** Não sei se elas são reais, mas achei mais legal essa parte do que a de **relacionamentos**, mas **acho que todos são bem usuais no dia a dia.** As duas partes que eu aprendi (participante J, grifo nosso).

Em geral, as temáticas suscitaram bastante interesse e engajamento por parte dos estudantes. Uma das questões apontadas foi poder vivenciar determinadas situações de uso da língua por meio das atividades: “[...] poder se expressar e entender a situação em que ele vive, a cultura, é o que mais me interessa”; “[...] eu ficava bem alegre com isso, porque era simples de poder enxergar, me enxergar, falando um dia essas mesmas coisas que eu praticava nos questionários e nas atividades” (participante R); “[...] as vezes eu só fechava os olhos depois de fazer as atividades da ChatClass, imaginava que eu estava em Paris” (participante H); “[...] quem já esteve lá e teve essa experiência é totalmente diferente. Então, a gente já tem uma noção básica do que é, entendeu?”; “No caso, a gente trabalhou com o vocabulário, gramática, as situações que a gente vive” (participante L); “Eu achei bem

legal trazer essas curiosidades diante de trazer a vivência das pessoas. Não sei se elas são reais, [...] mas acho que todos são bem usuais no dia a dia” (participante J).

Os estudantes também relacionaram os temas das unidades aos seus interesses pessoais e profissionais: “Com certeza me interessei porque o maior anseio é me ver naquele lugar, recebendo uma bolsa para poder estudar, falar o inglês com confiança, sabendo que mesmo sendo um estudante transferido ou estrangeiro, é importante ter esse contato e também a segurança de saber a língua e saber como se organizar” (participante R); “Um dos meus objetivos de estudar inglês é trabalhar especificamente com a venda de coisas brasileiras para fora e levar cultura para fora”, “um dos meus maiores sonhos é viajar tanto pelo Brasil quanto por partes do mundo” (participante H); “[...] como interesse pelo exterior achei algo interessante” (participante L). A participante H, inclusive, chegou a construir um mural com os locais que desejava visitar. Ela também relata que a experiência com essas atividades a ajudou a ter mais foco e leveza. Já o participante R se sentiu alegre quando as atividades faziam menções a situações e locais de seu interesse.

Ao realizar as unidades, alguns participantes se sentiram motivados a pesquisar um pouco mais sobre os temas: “Então, isso é uma coisa que eu já sempre fui garimpando” (participante H); “Pesquisei além. Depois que eu fiz a atividade. Foi algo que me incentivou a pesquisar” (participante L). Os recursos utilizados para as pesquisas sobre os assuntos abordados pelas unidades foram blogs, vídeos e sites na internet.

Ex. 27

*Eu pesquisei bastante **blog** porque são coisas que me chamam atenção, porque senão **eu acabo ficando com sono**, então eu acabo tentando **pegar mais vídeos, coisas mais chamativas** assim (participante H, grifo nosso).*

*Eu assisti uma **série sobre medicina** e vi sobre um programa e eles levam para o exterior a partir de uma nota que você faz no concurso e tudo mais. Isso me fez lembrar desse **site** que eu visitei e achei interessante também. Igual você falou na pergunta anterior, dos alunos falando como é que é, perguntando e etc. Eu achei bacana. [...] Não me lembro se é um site, mas acho que sim. Um **site** que eu cheguei a ver e pesquisar sobre. E se você quiser também te passo. A partir desse filme foi criado o tal **programa** e eu fui procurar sobre. Achei muito bacana (participante L, grifo nosso).*

*Eu, eventualmente, em uma das unidades de aeroporto que o sujeito se encontrava perdido no aeroporto em dúvida, eu assistia um **vídeo** que era um informativo de como a ordem das coisas deveria acontecer, vi no **Youtube** mesmo, o que fazer em cada situação e eu gostei. Coincidiu bastante com o questionário (participante R, grifo nosso).*

Como foi visto acima, a participante H buscou ferramentas de aprendizagem mais dinâmicas, como blogs e vídeos na internet, algo que, segundo a estudante, a deixa mais motivada a aprender, “[...] senão eu acabo ficando com sono”; “[...] pegar vídeos, coisas mais chamativas” (participante H). Já a participante L afirma ter assistido a uma série sobre medicina que a fez lembrar da atividade realizada na *ChatClass* que aborda programas de estudos no exterior e pesquisar mais sobre o assunto, “Um site que eu cheguei a ver e pesquisar sobre”; “A partir desse filme foi criado o tal programa e eu fui procurar sobre” (participante L). A unidade de viagens gerou no participante R a curiosidade de compreender melhor os procedimentos nos aeroportos internacionais, o que o fez buscar por vídeos informativos no Youtube, “[...] eu assistia um vídeo que era um informativo de como a ordem das coisas deveria acontecer, vi no Youtube mesmo” (participante R).

Em síntese, conforme as percepções dos estudantes, as atividades de leitura, vocabulário e gramática auxiliaram na aprendizagem de novas regras gramaticais, na ampliação do vocabulário, no aprimoramento da coesão e na revisão de conhecimentos prévios. Os temas das atividades, ao inserirem os estudantes em diferentes situações, os ajudaram a compreender melhor os usos dos padrões linguísticos e formas contextualizadas de aplicar seus conhecimentos. Para realizar as atividades, os estudantes utilizaram sites e aplicativos da internet, dicionários, material didático e até mesmo auxílio de colegas. Como foi observado, os participantes se interessaram pelos conteúdos das unidades temáticas, pois as atividades permitiram que eles vivenciassem determinadas situações de uso da língua e os temas estavam relacionados com seus objetivos pessoais e profissionais. Alguns estudantes ainda mencionaram sentir alegria, leveza e aumento de foco nos estudos a partir da realização das tarefas. Os discentes também buscaram conhecer mais sobre as temáticas exploradas nas unidades por meio de blogs, vídeos e sites na internet.

As falas dos estudantes remetem à capacidade de atribuir relevância e significado a coisas e eventos no processo de aprendizagem, o que é uma característica da agência (LANTOLF; THORNE, 2006). Portanto, as crenças, os pensamentos e os sentimentos estão relacionados ao desenvolvimento da agência discente, o que deve ser interpretado considerando os vários contextos socioculturais dos estudantes (MERCER, 2011). Na autorregulação, os indivíduos se identificam

com o contexto de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e escolhendo formas alternativas de progredir nas tarefas de modo que seus objetivos sejam conquistados (VAN LIER, 2010). Nessa perspectiva, as unidades temáticas nas atividades da *ChatClass* geraram motivação e iniciativas nos estudantes ao fazerem com que eles se sentissem vivenciando as situações apresentadas e, principalmente, atribuindo sentido e identificando-se àqueles contextos imaginados, já que os temas estavam relacionados com seus próprios interesses. Pode-se sugerir, assim, que o formato das atividades, contextualizadas em temáticas específicas, oferece aos estudantes *affordances* que foram aproveitadas na aprendizagem.

Como foi visto, as iniciativas incluem a percepção, a mobilização e a apropriação dos recursos para a aprendizagem (VAN LIER, 2004). Nesse sentido, os estudantes utilizaram diversos recursos extras para pesquisar sobre os conteúdos didáticos e sobre os temas explorados nas atividades. Em seguida, no quadro 8, apresento os indícios de agência observados nas tarefas de leitura, vocabulário e gramática.

**Quadro 8 – Indícios de agência nas atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass***

Descritores do tipo de agência observada	Iniciativas dos estudantes nas atividades de leitura, vocabulário e gramática
Autorregulação, motivação e identificação no contexto de aprendizagem (VAN LIER, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006; MERCER, 2011)	Os estudantes relataram interesses nas atividades ao: a) perceberem a aplicação dos conhecimentos aprendidos; b) vivenciarem determinadas situações de uso da língua; c) relacionarem os temas explorados com seus objetivos pessoais e profissionais; d) sentirem alegria, leveza e aumento de foco nos estudos.
Iniciativas de pesquisa voluntária para a resolução das atividades	Os participantes relataram ter feito uso de sites da internet, dicionários, material didático e outros aplicativos como Google Tradutor, Linguee e Duolingo. Um dos participantes também pediu ajuda aos colegas e analisou a coesão das frases nas atividades.

Descritores do tipo de agência observada	Iniciativas dos estudantes nas atividades de leitura, vocabulário e gramática
Iniciativas de pesquisa voluntária e de mobilização de recursos complementares a partir das unidades temáticas	Ao realizar as atividades, alguns participantes se sentiram motivados a pesquisar mais sobre os temas explorados pelas unidades em blogs, vídeos e sites na internet, relacionando-os com curiosidades e interesses pessoais. A participante H construiu um mural com os locais que desejava visitar e buscou vídeos para tornar a aprendizagem mais dinâmica. A participante L associou a unidade a uma série de televisão e ao seu interesse por intercâmbio. O participante R buscou vídeos informativos sobre os procedimentos nos aeroportos internacionais.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como foi discutido, as atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* estão mais próximas do ensino tradicionalista com alguns traços das concepções comunicativa e sociocultural. Por meio das unidades temáticas, as tarefas inserem os estudantes em situações comunicativas hipotéticas, indo além do ensino das regras gramaticais. Contudo, o modelo de múltipla escolha e o foco na memorização de padrões linguísticos pré-estabelecidos não permitem a construção de frases e a negociação de sentidos. Nessas atividades, o conhecimento também não é construído por meio de interações sociais e os estudantes, em tese, não teriam espaço para explorar seus repertórios culturais e conhecimentos prévios na aprendizagem. Entretanto, com base nas falas dos participantes, percebe-se que as unidades temáticas geraram motivação, identificação e iniciativas nos discentes. Mesmo se tratando de um modelo de atividades mais tradicionalista, os estudantes atribuíram relevância e significado ao contexto de aprendizagem, associando-o aos seus próprios objetivos. Eles ultrapassaram os comandos das tarefas, mobilizando estratégias e recursos que os auxiliaram não só na aprendizagem de LI como também no desenvolvimento de outras práticas e interesses. Nesse sentido, sugere-se que, em certa medida, os estudantes acionaram seus repertórios culturais e conhecimentos prévios, sendo protagonistas em seus processos de aprendizagem.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou o uso da *ChatClass* como apoio didático no ensino de língua inglesa (LI), atentando para uma possível relação entre a agência discente, a aprendizagem móvel e as concepções de ensino e aprendizagem de línguas. Ao traçar o perfil dos participantes, observou-se que as tecnologias móveis estão presentes em seus cotidianos. Além disso, a maioria dos participantes tinha interesse em utilizar os *smartphones* em atividades educativas, com foco no aprimoramento das habilidades de produção oral. Inclusive, eles já faziam uso de redes sociais, plataformas de streaming e aplicativos de tradução e de ensino de LI para aprimorar as habilidades de línguas, ampliar o vocabulário, acessar conteúdos autênticos e didáticos em inglês, conversação com falantes de LI e imersão cultural. O desejo de aprender LI estava atrelado a percepções de vantagens profissionais e pessoais relatadas pelos estudantes.

As percepções dos estudantes indicaram que o uso dos *smartphones* facilita a aprendizagem por sua praticidade, acessibilidade, facilidade, ubiquidade e por facilitar a pesquisa de informações e conteúdos autênticos em inglês. Havia também uma expectativa de uma aprendizagem mais dinâmica e interativa a partir das tecnologias móveis. Os participantes também apontaram desvantagens como o excesso de informações, de tempo de uso e de distrações, dificuldades para memorizar os conteúdos e a dependência do *smartphone* para aprender. Desse modo, os dados demonstraram que os estudantes identificaram *affordances*, possibilidades e limitações de ações disponíveis nessas ferramentas, que poderiam ser aproveitadas, apesar das desvantagens apontadas, para a aprendizagem de línguas. É importante ressaltar que as *affordances* foram percebidas mesmo em aplicativos que não foram desenvolvidos com propósitos educativos.

No que se refere às impressões sobre a *ChatClass*, a pesquisa revelou que os estudantes, em geral, tiveram boas experiências com o uso da plataforma, destacando qualidades semelhantes àquelas relacionadas anteriormente à aprendizagem móvel, como o acesso aos conteúdos didáticos nos momentos e espaços que melhor se encaixem em suas rotinas, mais autonomia na aprendizagem, facilidade de uso da plataforma pela familiaridade com o *WhatsApp*, gratuidade e democratização do ensino de línguas para a escola pública. Em relação ao robô, a interação com I.A. da plataforma torna a aprendizagem mais lúdica e dinâmica na percepção dos

estudantes. Por outro lado, os estudantes também apontaram limitações na comunicação com o robô que dificultaram a resolução de algumas atividades. As possibilidades de tomar decisões, o nível de dificuldade das atividades, a percepção do avanço promovido pelo robô e o ranking de classificação oferecidos pela *ChatClass* foram apontados como motivadores para os estudantes. A partir das *affordances* que emergiram da interação com a plataforma, os participantes relataram experiências que se assemelham à autorregulação, de modo que agência e *affordances* estão relacionadas no processo de aprendizagem.

A partir da análise das atividades da *ChatClass* e da percepção dos estudantes, o estudo indicou que as tarefas de produção oral da *ChatClass* têm características do audiolingualismo com algumas semelhanças com as abordagens comunicativa e sociocultural. Essas atividades contemplam a simulação de contextos comunicativos e a produção de insumos originais com base nos repertórios socioculturais dos estudantes, mas a interação está condicionada ao feedback pré-programado e descontextualizado da IA da plataforma. Apesar de suas limitações, os dados mostraram que os discentes foram além do proposto pelas tarefas, tomando iniciativas e mobilizando outros recursos além daqueles oferecidos pela plataforma, sendo protagonistas em seus processos de aprendizagem.

Já as atividades de leitura, vocabulário e gramática da *ChatClass* analisadas no estudo seguem modelos de ensino mais tradicionalistas com alguns traços das concepções comunicativa e sociocultural. Por serem organizadas em unidades temáticas, essas tarefas inserem os estudantes em situações comunicativas hipotéticas, indo além do ensino das regras gramaticais. Ainda que as atividades não estimulem a produção autoral, os estudantes atribuíram relevância e significado ao contexto de aprendizagem, associando-o aos seus interesses. Eles foram além dos comandos das tarefas, mobilizando estratégias e recursos que os auxiliaram não só na aprendizagem de LI como também no desenvolvimento de outras práticas. A investigação indicou que, em certa medida, os estudantes acionaram seus repertórios culturais e conhecimentos prévios no desenvolvimento das atividades. Uma síntese dos resultados é apresentada no quadro 9.

Quadro 9 – Síntese dos resultados da pesquisa

Objetivos específicos da pesquisa	Resultados obtidos
Compreender as percepções dos estudantes em relação ao uso das tecnologias móveis para a aprendizagem de línguas (Capítulo 4).	<p>As tecnologias móveis estão presentes em seus cotidianos e eles já as utilizam para a aprendizagem de línguas, com foco maior nas habilidades de produção oral.</p> <p>Essas ferramentas são caracterizadas pelos estudantes por sua praticidade, acessibilidade, facilidade, ubiquidade, dinamicidade e interatividade e por serem fontes de pesquisa.</p> <p>Também foram apontadas desvantagens como excesso de informações, de tempo de uso e de distrações e a dependência do <i>smartphone</i> para aprender.</p>
Investigar os usos e as percepções da plataforma <i>ChatClass</i> pelos estudantes (seção 5.1).	<p>Os estudantes, em geral, tiveram boas experiências com o uso da plataforma, destacando sua acessibilidade, ubiquidade, mais autonomia na aprendizagem, facilidade de uso, familiaridade com o ambiente do <i>WhatsApp</i>, gratuidade, dinamicidade e ludicidade (essas duas últimas referentes ao robô).</p> <p>Os participantes apontam como motivadores da aprendizagem as possibilidades de tomar decisões, escolher o nível de dificuldade, a percepção do avanço promovido pelo robô e o ranking de classificação.</p>
Verificar os indícios de desenvolvimento da agência discente durante as atividades da <i>ChatClass</i> (seção 5.2).	<p>O estudo sugeriu que as <i>affordances</i> percebidas pelos estudantes em relação às tecnologias móveis e à <i>ChatClass</i> promovem indícios de agência discente.</p> <p>Indícios de desenvolvimento da agência nas atividades de produção oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativas de valorização, investimento e protagonismo nos processos de aprendizagem</li> <li>- Iniciativas de Pesquisa Voluntária</li> <li>- Iniciativas de mobilização de recursos complementares e de suportes didáticos no cumprimento das tarefas.</li> </ul> <p>Indícios de desenvolvimento da agência nas atividades de leitura, vocabulário e gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autorregulação, motivação e identificação no contexto de aprendizagem</li> <li>- Iniciativas de pesquisa voluntária para a resolução das atividades</li> <li>- Iniciativas de pesquisa voluntária e de mobilização de recursos complementares a partir das unidades temáticas.</li> </ul>

Objetivos específicos da pesquisa	Resultados obtidos
<p>Discutir uma possível relação entre esses indícios e as concepções de ensino e aprendizagem de LI (seção 5.2).</p>	<p>Nas atividades de produção oral, há a predominância do audiolingualismo com algumas semelhanças com as abordagens comunicativa e sociocultural. As iniciativas dos estudantes estão relacionadas com a produção autoral (preparação e recursos extras).</p> <p>As atividades de leitura, vocabulário e gramática apresentam modelos mais tradicionalistas com traços das concepções comunicativa e sociocultural. Os indícios de agência estão associados com as unidades temáticas, que promoveram identificação, relevância e iniciativas por parte dos estudantes.</p> <p>Não há conclusões definitivas se os indícios de agência discente foram impulsionados pelas características das concepções de ensino de LI.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Tendo em vista o interesse e as experiências prévias dos estudantes na aprendizagem de línguas por meio das tecnologias móveis, a pesquisa buscou contribuir com a análise de uma ferramenta que tem potencial de atender às demandas dos discentes ao oferecer atividades didáticas nas quatro habilidades de línguas e apresentar um plano de ensino ancorado na BNCC. Espera-se que a descrição da interface, das características, do funcionamento e das atividades da *ChatClass* possam servir de base para professores que desejem adotar essa plataforma ou outras tecnologias digitais como suporte didático para o ensino de LI. O estudo sugere que a *ChatClass* é uma ferramenta que pode ser aproveitada na escola pública devido à sua gratuidade e aos benefícios pedagógicos identificados.

Dada a necessidade de investigação da qualidade das ofertas de ensino oferecidas pelas tecnologias digitais, bem como de suas vantagens e desvantagens, a pesquisa contribui para o campo da aprendizagem de línguas ao analisar a *ChatClass* levando em consideração as concepções de ensino presentes em suas atividades e as percepções dos estudantes. No que se refere às demandas por estudos de práticas de ensino centradas nos estudantes, a investigação também dá subsídios para a compreensão de como as tecnologias digitais podem promover a agência discente nos processos de aprendizagem.

No que se refere às limitações do estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com foco nas percepções e usos dos estudantes, obteve-se uma amostra pequena de participantes provenientes de um contexto específico. Desse modo, os

resultados não têm efeitos comparativos ou generalizantes, portanto sugere-se que novos investimentos de pesquisa sejam feitos a partir de outros contextos empíricos e com diferentes aplicativos de ensino de línguas. A pesquisa também não chegou a uma conclusão se existe uma relação direta entre as concepções de ensino de LI e a agência discente de modo que há uma maior necessidade de investigações sobre o tema. Os dados também apontaram para uma demanda de mais estudos que explorem as limitações, as dificuldades e os desafios da aprendizagem móvel e de como os docentes podem mitigar esses efeitos.

## REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. Language and Agency. **Rev. Anthropol.**, v. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: [http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn\\_language\\_and\\_agency.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.
- ALGHAZO, Y. M.; NASH, J. A. The Effect of Social Media Usage on Course Achievement and Behavior. **Journal of Education and Practice**, v. 8, n. 2, p. 161-167, 2017. Disponível em: p. Acesso em: 5 maio 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- ANTÓN, M. Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. **Revista española de lingüística aplicada**, n. 23, p. 9-30, 2010.
- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Rev. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, 2011.
- BOUHNİK, D.; DESHEN, M. WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. **Journal of Information Technology Education: Research**, 13, p. 217-231, 2014. Disponível em: <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre as affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, v. 24, p. 50-72, 2017.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR., R. C.; RACILAN, M. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 16, n. 1, p. 32-51, jun. 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2018.
- BRAGA, J.; MARTINS, A. C. S.; RACILAN, M. The Elephant in the (Class)Room: Emergency Remote Teaching in an Ecological Perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1017-1101, 2021. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbla/v21n4/1984-6398-rbla-21-04-1071.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, Volume 1). Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=HRSxPKIAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 5 maio 2022.

CARDOSO, F. S.; PEREIRA, N. da S.; BRAGGION, R. C.; CHAVES, P.; ANDRIOLI, M. O uso da Inteligência Artificial na Educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. **Revista Ciência em Evidência**, [S. l.], v. 4, n. FC, p. e023002, 2023. DOI: 10.47734/rce.v4iFC.2332. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2332>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARSON, L. The Role of Drama in Task-Based Learning: Agency, Identity and Autonomy. **Scenario**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <http://research.ucc.ie/scenario/2012/02/Carson/06/en>. Acesso em: 11 set. 2020.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, v. 10, n. 1, p. 9-16, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/documents/...merging\\_technologies\\_going\\_to\\_the\\_mall.pdf](https://www.academia.edu/documents/...merging_technologies_going_to_the_mall.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

CONOLE, G.; ALEVIZOU, P. A Literature Review of the Use of Web 2.0 Tools in Higher Education. **Open Research Online**. 2010. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/23154/>. Acesso em: 5 maio 2022.

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. 182 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11333?mode=full>. Acesso em: 5 maio 2022.

COSTA, F. G. C. **O uso da plataforma ChatClass no aprimoramento da competência oral em língua inglesa por parte de estudantes brasileiros: Um estudo exploratório.** 2021. 75 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga, 2021. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/77803>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, G. S. Aplicando conceitos teóricos em atividades educacionais no campo do machine learning: affordance, agência e rizoma. **Olhares & Trilhas**, v. 21, n. 1, p. 83-95, 2019. [Número Temático: Tecnologias Digitais na Educação]. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesrilhas/article/view/46266>. Acesso em: 5 maio 2021.

COSTA JÚNIOR, J. F.; dos REIS NETO, R. A.; de GUSMÃO, V. R.; de MENEZES, N. L. B.; da SILVA, M. I.; dos SANTOS, L. S. R.; GODINHO, C. E. R.; REINOSO, L. F. O futuro da aprendizagem com a Inteligência Artificial aplicada à educação 4.0. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, v. 7, n.14, jul./dez. 2023.

COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública. *In: COX, M. ASSIS-PETERSON, A. A., (org.). O ensino de línguas estrangeiras: para além do método.* Cuiabá: EDUFMT. 2008.

CROMPTON, H. A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-Centered Education. *In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (ed.). Handbook of Mobile Learning.* Florence, KY: Routledge, 2013.

DELEN, E.; LIEW, J.; WILLSON, V. Effects of Interactivity and Instructional Scaffolding on Learning: Self-Regulation in Online Video-Based Environments. **Computers & Education**, v. 78, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/263774564\\_Effects\\_of\\_interactivity\\_and\\_instructional\\_scaffolding\\_on\\_learning\\_Self-regulation\\_in\\_online\\_video-based\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/263774564_Effects_of_interactivity_and_instructional_scaffolding_on_learning_Self-regulation_in_online_video-based_environments). Acesso em: 5 maio 2022.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics.** New York: Oxford University Press, 2007.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What Is Agency?. **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 11 set. 2020.

ERICSSON Mobility Report. **Mobile Data Traffic Increased almost 300-Fold Over 10 Years.** 2021. Disponível em: <https://www.ericsson.com/en/press-releases/2021/11/ericsson-mobility-report-mobile-data-traffic-increased-almost-300-fold-over-10-years>. Acesso em: 5 maio 2022.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3.** Artmed editora, 2008.



FUNDER, D. C. The Really, Really Fundamental Attribution Error. **Psychological Inquiry**, v. 12, n. 1, p. 21-23, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/298847645\\_The\\_really\\_really\\_fundamental\\_attribution\\_error](https://www.researchgate.net/publication/298847645_The_really_really_fundamental_attribution_error). Acesso em: 5 maio 2022.

GAO, A. Autonomous Language Learning against All Odds. **System**, v. 38, n. 4, p. 580-590, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222817895\\_Autonomous\\_language\\_learning\\_against\\_all\\_odds](https://www.researchgate.net/publication/222817895_Autonomous_language_learning_against_all_odds). Acesso em: 5 maio 2022.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa et al. Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 57-78, 2018.

GON, S.; RAWEKAR, A. Effectivity of E-Learning through WhatsApp as a Teaching Learning Tool. **MVP Journal of Medical Sciences**, v. 4, n. 1, p. 19, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317815716\\_Effectivity\\_of\\_E-Learning\\_through\\_Whatsapp\\_as\\_a\\_Teaching\\_Learning\\_Tool](https://www.researchgate.net/publication/317815716_Effectivity_of_E-Learning_through_Whatsapp_as_a_Teaching_Learning_Tool). Acesso em: 5 maio 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASÍLEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. **TIC Educação 2019**. 2022. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 5 maio 2022.

KLEMENČIČ, M. What Is Student Agency?: An Ontological Exploration in the Context of Research on Student Engagement. *In*: KLEMENČIČ, M.; BERGAN, S.; PRIMOZIC, R. (ed.). **Student Engagement in Europe: Society, Higher Education and Student Governance**. Council of Europe Higher Education Series, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267026387\\_What\\_is\\_student\\_agency\\_An\\_ontological\\_exploration\\_in\\_the\\_context\\_of\\_research\\_on\\_student\\_engagement](https://www.researchgate.net/publication/267026387_What_is_student_agency_An_ontological_exploration_in_the_context_of_research_on_student_engagement). Acesso em: 5 maio 2022.

KOHONEN, V. Autonomy, authenticity and agency in language education: The European language portfolio as a pedagogical resource. *In*: KANTELINEN, R.; POLLARI, P. (Eds.). **Language education and lifelong learning**. Kuopio: University of Eastern Finland, 2009. p. 9-44.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 30, n. 3, p. 394-396, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. 2000. p. 35-51.

LARSEN-FREEMAN, D. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 2016, p. 61-79, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330419285\\_On\\_Language\\_Learner\\_Agency\\_A\\_Complex\\_Dynamic\\_Systems\\_Theory\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/330419285_On_Language_Learner_Agency_A_Complex_Dynamic_Systems_Theory_Perspective). Acesso em: 5 maio 2022.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. 324 p. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_estrangeira\\_leffa.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf). Acesso em: 5 maio 2022.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 5 maio 2022.

LEFFA, V. (org.). **Pesquisas em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **the ESP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9473/7039>. Acesso em: 5 maio 2022.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (orgs.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. 289p.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. Improving speaking skills in German as a foreign language: a qualitative research on the use of *ChatClass*. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 108-136, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/hkg37ZFLbL4jqYSYgTJ9K8w/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MARQUES-SCHÄFER, G.; DA SILVA ORLANDO, A. A. Concepções de aprendizagem de línguas e o Duolingo: uma análise crítica sobre sua proposta e experiências de aprendizes. **Texto Livre**, v. 11, n. 3, p. 228-251, 2018.

MCGRENERE, J.; HO, W. Affordances: Clarifying and Evolving a Concept. **Paper presented at the Graphics Interface 2000**, Montreal, Canada. 2000.

MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. **APPLES: Journal of Applied Language Studies**, v. 6, n. 2, 2012, p. 41-59. Disponível em: [https://www.academia.edu/2384260/The\\_complexity\\_of\\_learner\\_agency](https://www.academia.edu/2384260/The_complexity_of_learner_agency) <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40858>. Acesso em: 5 maio 2022.

MERCER, S. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. **System**, v. 39, n. 4, p. 427-436, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/251576187\\_Understanding\\_learner\\_agency\\_as\\_a\\_complex\\_dynamic\\_system](https://www.researchgate.net/publication/251576187_Understanding_learner_agency_as_a_complex_dynamic_system). Acesso em: 5 maio 2022.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. Disponível em: <https://www.finoeditora.com.br/livros/MU3994/9788580541311/aproximando-teoria-e-pratica-para-professores-de-linguas-estrangeiras.html>. Acesso em: 5 maio 2022.

OLIVEIRA SANTOS, A. J. Letramento digital na BNCC: a cultura digital no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. 5. Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG: Ciência para redução de desigualdades **Anais [...]**. Pirenópolis: UEG, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Caos, complexidade e aquisição de segunda língua**. UFMG/CNPq /FAPEMIG, 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/caos.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the Complexity of SLA. *In*: BENSON, P.; COOKER, L. (ed.). **The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013, p. 59-74. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PEREIRA, A. Ensino da língua inglesa por meio do *ChatClass* na 1ª olimpíada brasileira de inglês: uma experiência no ensino médio técnico integrado. **Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica**, Málaga, v. 2, n. 16, nov., p.114-124, 2021. Disponível em: <https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/ocsi-nov2021/lingua-inglesa>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMA, P. *et al.* for Second Language Learning in World of Warcraft. **ReCALL**, v. 24, n. 3, p. 322-338, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259425797\\_Affordances\\_for\\_second\\_language\\_learning\\_in\\_World\\_of\\_Warcraft](https://www.researchgate.net/publication/259425797_Affordances_for_second_language_learning_in_World_of_Warcraft). Acesso em: 5 maio 2022.

RAMBE, P.; CHIPUNZA, C. **Using Mobile Devices to Leverage Student Access to Collaboratively-Generated Resources: A Case of WhatsApp Instant Messaging at a South African University**. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266645202\\_Using\\_mobile\\_devices\\_to\\_leverage\\_student\\_access\\_to\\_collaboratively-generated\\_resources\\_A\\_case\\_of\\_WhatsApp\\_instant\\_messaging\\_at\\_a\\_South\\_African\\_University](https://www.researchgate.net/publication/266645202_Using_mobile_devices_to_leverage_student_access_to_collaboratively-generated_resources_A_case_of_WhatsApp_instant_messaging_at_a_South_African_University). Acesso em: 5 maio 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: 1995.

RIGA, M. Com pandemia, WhatsApp ganha status de instrumento pedagógico no Brasil. **Forbes**. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2021/08/com-pandemia-whatsapp-ganha-status-de-instrumento-pedagogico-no-brasil/>. Acesso em: 5 maio 2022.

RICHARDS, C.J.; RODGERS, S.T. **Approaches and methods in language teaching**. 12. ed. New York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

SALOMON, G.; GLOBERSON, T. Skill May Not Be Enough: The Role of Mindfulness on Learning and Transfer. **International Journal of Educational Research**, v. 11, n. 6, p. 623-637, 1987.

SANTOS, D. F. **O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no Ensino Fundamental**: agência e aprendizagem de inglês. 2019. 118p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. de F. As abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **DELTA** [online]. v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502021000200401&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502021000200401&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 abr. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Estudantes da rede estadual de ensino aprovam o novo aplicativo Conexão Escola 2.0. **Portal da SEE-MG** [recurso digital]. 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11323-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino-aprovam-o-novo-aplicativo-conexao-escola-2-0> Acesso em: 26 abr. 2022.

SHARMA, A.; SHUKLA, A. Impact of Social Messengers Especially WhatsApp on Youth a Sociological Study. **International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education**, v. 2, n. 5, p. 367-375, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339612650\\_IMPACT\\_OF\\_SOCIAL\\_MESSAGERS\\_ESPECIALY\\_WHATSAPP\\_ON\\_YOUTH\\_A\\_SOCIOLOGICAL\\_STUDY](https://www.researchgate.net/publication/339612650_IMPACT_OF_SOCIAL_MESSAGERS_ESPECIALY_WHATSAPP_ON_YOUTH_A_SOCIOLOGICAL_STUDY). Acesso em: 5 maio 2022.

SKINNER, B. F. The Generic Nature of the Concepts of Stimulus and Response. **Journal of General Psychology**, v. 12, n. 1, p. 40-65, 1935. Disponível em: Skinner, B. F. (1935) – The Generic Nature of The Concepts of Stimulus and Response PDF | PDF | Classical Conditioning | Stimulus (Physiology) (scribd.com). Acesso em: 5 maio 2022.

SOBRE a Olimpíada de Inglês. **Olimpíada de inglês**. 2020. Disponível em: <https://www.olimpiadadeingles.com/sobre>. Acesso em: 5 abr. 2021.

TECMARK. **UK Mobile Phone Usage Statistics 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.tecmark.co.uk/insights/mobile-phone-usage-statistics-2019>. Acesso em: 5 maio 2022.

TENG, M. F. Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language. **Researchgate**, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324744238\\_Autonomy\\_Agency\\_and\\_Identity\\_in\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_English\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/324744238_Autonomy_Agency_and_Identity_in_Teaching_and_Learning_English_as_a_Foreign_Language). Acesso em: 5 maio 2022.

THOMES, J. Mobile Learning: Advantages And Disadvantages. **eLearning Industry**, Cholangos, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://elearningindustry.com/mobile-learning-advantages-disadvantages>. Acesso em: 20 mar 2023.

UNICEF – FUNDO NAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes**: 3ª rodada. 2021. Disponível em: [relatorio\\_analise\\_impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes\\_terceira-rodada.pdf](https://www.unicef.org/brasil/documentos/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes-terceira-rodada) (unicef.org). Acesso em: 5 maio 2022.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Tradução para o Português. Unesco no Brasil, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 08 abr.2023.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola**: discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490214/mod\\_resource/content/5/Uphoff%202008.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490214/mod_resource/content/5/Uphoff%202008.pdf). Acesso em: 5 maio 2022.

VAN LIER, L. Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. *In*: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (ed.). **The Handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008. p. 596-605.

VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective. *In*: LANTOLF, J. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: A Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. The Ecology of Language Learning: Practice to Theory, Theory to Practice. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6. Monterey Institute, CA, USA, 2010. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VAUGHN, M. *et al.* Evaluating Agency in Literacy Using the Student Agency Profile. **The Reading Teacher**, v. 73, n. 4, p. 427-441, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330324539\\_Vaughn\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/330324539_Vaughn_2019). Acesso em: 5 maio 2022.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, Change, and Power: Competing Discourses of Technology and Literacy. *In*: COIRO, J.; KNOBEL, M; LANKSHEAR, C.; D. LEU, D. J. (ed.). **Handbook of Research on New Literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2008. p. 215-240.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. 168 p.

WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (ed.). **Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity**. London: Springer, 2015.

WOOD, D.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving). Acesso em: 5 maio 2022.

ZACHARIAS, N T. **Qualitative research methods for second language education**: A coursebook. Cambridge Scholars Publishing, 2011.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

# AGÊNCIA E AFFORDANCES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO WHATSAPP CHATCLASS

Questionário inicial

Linha de pesquisa: Linguagem e tecnologia

Professora pesquisadora responsável: Júnia Carvalho de Fidélis Braga

Pesquisador doutorando: Demétrius Faria dos Santos

O presente questionário é parte integrante da pesquisa intitulada Agência e affordances de aprendizagem de língua inglesa no WhatsApp ChatClass, conduzida pelo professor Demétrius Faria dos Santos no âmbito do componente curricular Língua Inglesa, do Ensino Médio do CEFET-MG. Este estudo tem por objetivo observar como o uso do WhatsApp ChatClass pode apoiar a aprendizagem da língua inglesa.

Você foi selecionado(a) por ser aluno do do Ensino Médio do CEFET-MG.

Pretendo utilizar os dados deste questionário como instrumento de observação do uso de tecnologia nas aulas de Língua Inglesa.

Assumimos o compromisso de avaliar a sua contribuição que é fundamental para nós, como base para inovar, melhorar e acima de tudo oferecer um ensino e atendimento educacional cada vez mais eficaz.

Este questionário é de natureza confidencial!

---

\*Obrigatório

1. Curso \*

---

2. Turma \*

---

3. Turno \*

---

4. Nome \*

---

## Tecnologias digitais

5. Possui algum tipo de dispositivo digital móvel, como tablet ou celular? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

6. Qual(is)?

---

7. Tem acesso ao aplicativo WhatsApp e navegador web? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

8. Caso tenha dispositivos móveis, você tem capacidade de armazenamento de dados (imagens, áudios, vídeos)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

9. Você tem conexão de internet Wi-Fi em casa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não



09/11/2022 21:09

AGÊNCIA E AFFORDANCES DE APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLES A NO WHATSAPP CHATCLASS

10. Fora de casa você tem dificuldade de acesso?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11. Você tem uma boa conexão com internet por meio de pacote de dados do celular? Comente um pouco sobre isso.

---

12. Quanto tempo por dia você passa conectado ao celular? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Não tenho celular.

10 minutos a 1 hora.

2 a 4 horas.

5 a 6 horas.

Mais de 6 horas.

13. Que tipo de atividades você costuma fazer com ele? Marque todas que se aplicam. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Redes sociais (Instagram, TikTok, Facebook, Twitter, etc.)
- Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Telegram, etc.)
- Jogos
- Agenda
- Navegador web
- Mecanismos de busca (google, bing, etc.)
- Aplicativos de leitura (Kindle, pdf reader, Word, Google docs, etc.)
- Planilhas
- Ambiente virtual de aprendizagem (AVA, Moodle, Google Classroom, etc.)
- Câmera
- E-mail
- Aplicativos de reunião online (Zoom, Google meets, Jitsi, etc)
- Armazenamento em nuvem (Google drive, Dropbox, etc)
- Aplicativos de reprodução de música e áudio (Spotify, Deezer, Apple Music, etc)
- Podcasts (Spotify, Google podcasts, Apple podcast, etc)
- Reprodução de filmes e séries (Netflix, Prime Vídeo, etc)
- Reprodução de conteúdo áudio-visual (Youtube, Vimeo, etc)
- Aplicativos de aprendizagem de língua (DuoLingo, Rosetta Stone, etc)
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Dos aplicativos selecionados acima aponte aqueles que você usa para aprender línguas. Escolha pelo menos 5 aplicativos para descrever detalhadamente esse uso na aprendizagem.

---

---

---

---

---

09/11/2022 21:09

AGÊNCIA E AFFORDANCES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO WHATSAPP CHATCLASS

15. Você tem interesse em usar seu celular em trabalhos escolares e atividades avaliativas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

16. Qual seu maior interesse ao aprender os conteúdos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Leitura

Escrita

Fala

Escuta

Gramática

Vocabulário

Pronúncia

Nenhum

Outro: \_\_\_\_\_

17. Liste os aplicativos que você usa para aprender as habilidades selecionadas na questão anterior.

---

---

---

---

---

18. Ao usar aplicativos do celular para aprendizagem , selecione as opções que melhor descrevem seu uso pessoal.

*Marque todas que se aplicam.*

- Rever conteúdos da sala de aula
- Ampliar os conhecimentos adquiridos na escola
- Melhorar a pronúncia da língua
- Localizar sinônimos/antônimos
- Pesquisar novos temas e adquirir novas habilidades por conta própria.
- Nenhum
- Outro: \_\_\_\_\_

19. Qual sua expectativa em relação ao uso de seu aparelho celular na sala de aula de Língua Inglesa? Dê exemplos. \*

---

---

---

---

---

#### Experiência escolar

20. Se você fosse escolher uma turma de Língua Inglesa para se matricular hoje, qual você escolheria? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Iniciante
- Básico
- Pré-intermediário
- Intermediário
- Avançado

09/11/2022 21:09

AGÊNCIA E AFFORDANCES DE APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESIA NO WHATSAPP CHATCLASS

21. Quais vantagens, atuais e futuras, você observa no aprendizado de Língua Inglesa? \*

---

---

---

---

---

22. Comente o que você pensa sobre a oportunidade de usar o celular como fonte de informação e prática de atividades para a aula de inglês. Você considera que o uso do celular facilita a aprendizagem? \*

---

---

---

---

---

Obrigado por sua participação!

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE ALUNOS MENORES DE IDADE

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Agência e affordances de aprendizagem de língua inglesa na ChatClass**” sob a responsabilidade da professora pesquisadora **Junia de Carvalho Fidelis Braga** e que terá como principal interlocutor **Demétrius Faria dos Santos**. Ele será o pesquisador doutorando que irá acompanhar as atividades associadas à disciplina de inglês e aplicar os questionários e entrevistas previstos, observando as atividades desenvolvidas nas aulas do professor **Marcos Racilan** do CEFET-MG.

Seu filho(a) foi selecionado(a) por estudar no ensino médio técnico/tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A participação de seu(sua) filho(a) ou tutorado(a) não é obrigatória. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa tem por objetivo **investigar as potencialidades e limitações do ChatClass em práticas de ensino e aprendizagem de línguas**.

As atividades da pesquisa serão desenvolvidas por meio do aplicativo WhatsApp, e vão envolver aplicação de questionários sobre o uso de dispositivos móveis no contexto de aprendizagem de línguas e a escrita de um diário de atividades, além de entrevistas. Peço também sua autorização para utilizar as interações de seu(ua) filho(a) com os(as) colegas e com o professor e os pesquisadores dentro das atividades no *ChatClass*. Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Para participar deste estudo, o Sr.(a) e seu(sua) filho(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. A participação de seu(sua) filho(a) é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral. As atividades a serem desenvolvidas são parte da disciplina de Língua Inglesa.

Os dados ficarão arquivados com a professora pesquisadora responsável pelo projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos não previstos nesta etapa. Tais dados serão arquivados no *Google Drive* da professora responsável pelo período de dois anos, sendo totalmente eliminados depois desse ínterim.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa.

A contribuição de seu(sua) filho(a) para essa pesquisa é **voluntária** e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. Caso o aluno (ou responsável) decida retirar o consentimento, a decisão não afetará a relação com o professor ou avaliação na disciplina ou relação com a escola.

Os benefícios da pesquisa para o aluno participante envolvem utilizar ferramentas tecnológicas que já estão integradas em seu cotidiano, com uso social e afetivo estabelecidos, para maximizar sua aprendizagem de língua inglesa e sua interação colaborativa com colegas.

O possível risco envolvido na participação dessa pesquisa diz respeito à exposição do número de telefone e/ ou 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 e de números de telefones.

Ainda no que se refere ao risco envolvido no presente trabalho, a pesquisadora se compromete a retirar o trabalho de circulação de acervos digitais, caso aconteça qualquer tipo de exposição que identifique as informações de seu(sua) filho(a). Dessa forma, a pesquisadora será absolutamente cautelosa em relação aos possíveis riscos que possam ocorrer aos seus participantes, os quais poderão retirar a autorização para uso de seus dados quando desejarem. Caso o aluno (ou responsável) decida retirar o consentimento, a decisão não afetará a relação com o professor ou avaliação na disciplina ou relação com a escola.

A pesquisadora responsável informa, também, que é possível que o participante busque indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

Para completar as atividades relacionadas à pesquisa, o aluno irá despender cerca de 30 minutos por semana letiva, confeccionando seu diário de atividades, além de responder o questionário inicial, com duração prevista de 10 minutos, e a entrevista final, com duração prevista de 10 minutos.

Caso haja qualquer dúvida ética sobre o presente trabalho, os participantes poderão acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) através do telefone: (31) 3409-4592 ou pelo e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Contudo, reforço o compromisso de ofuscar nas interações de *WhatsApp* os números de telefone dos participantes.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao CEP. Caso esteja de acordo com as condições estipuladas, solicitamos que preencha a autorização a seguir.

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização das narrativas de aprendizagem, questionário e material produzido em sala de aula presencial e virtual de meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga.

Autorizo também a publicação dos dados na WEB ou por meio impresso. Estou ciente de que não terei nenhuma participação financeira em caso de inserção desses dados em algum livro.

**Pesquisadora Responsável:** Junia de Carvalho Fidelis Braga

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Faculdade de Letras – UFMG

**Telefone para contato:** (31) 99766-6117

**E-mail:** juniadecarvalhobraga@gmail.com

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do pai ou responsável



## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MENORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Agência discente e aprendizagem de língua inglesa na *ChatClass***” sob a responsabilidade da professora pesquisadora **Junia de Carvalho Fidelis Braga** e que terá como principal interlocutor **Demétrius Faria dos Santos**. Ele será o pesquisador doutorando que irá acompanhar as atividades associadas à disciplina de inglês e aplicar os questionários e entrevistas previstos, observando as atividades desenvolvidas nas aulas do professor **Marcos Racilan** do CEFET-MG.

A pesquisa tem por objetivo **investigar as potencialidades e limitações do *ChatClass* em práticas de ensino e aprendizagem de línguas**.

Para participar da pesquisa, convido você, aluno do ensino médio técnico-tecnológico do CEFET-MG, a tomar parte nas atividades desenvolvidas por meio do aplicativo WhatsApp, a responder ao questionário sobre o uso de dispositivos móveis no contexto de aprendizagem de línguas e a escrever o seu diário de atividades, além de responder a uma entrevista. Peço também sua autorização para utilizar suas interações com os colegas e com o professor e os pesquisadores dentro das atividades no *ChatClass*. Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral. As atividades a serem desenvolvidas são parte da disciplina de Língua Inglesa.

Para completar as atividades relacionadas à pesquisa, o aluno irá despender cerca de 30 minutos por semana letiva, confeccionando seu diário de atividades, além de responder o questionário inicial, com duração prevista de 10 minutos, e a entrevista final, com duração prevista de 10 minutos.

Os dados ficarão arquivados com a professora pesquisadora responsável pelo projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos não previstos nesta etapa. Tais

dados serão arquivados no *Google Drive* da professora responsável pelo período de dois anos, sendo totalmente eliminados depois desse íterim.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa.

Sua contribuição para essa pesquisa é **voluntária** e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. Caso o aluno decida retirar o consentimento, a decisão não afetará a relação com o professor ou avaliação na disciplina ou relação com a escola.

Os benefícios da pesquisa para o aluno participante envolvem utilizar ferramentas tecnológicas que já estão integradas em seu cotidiano, com uso social e afetivo estabelecidos, para maximizar sua aprendizagem de língua inglesa e sua interação colaborativa com colegas.

O possível risco envolvido na participação dessa pesquisa diz respeito à exposição do número de telefone e/ ou 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 e de números de telefones.

Ainda no que se refere ao risco envolvido no presente trabalho, a pesquisadora se compromete a retirar o trabalho de circulação de acervos digitais, caso aconteça qualquer tipo de exposição que identifique suas informações. Dessa forma, a pesquisadora será absolutamente cautelosa em relação aos possíveis riscos que possam ocorrer aos seus participantes, os quais poderão retirar a autorização para uso de seus dados quando desejarem. Caso o aluno decida retirar o consentimento, a decisão não afetará a relação com o professor ou avaliação na disciplina ou relação com a escola.

A pesquisadora responsável informa, também, que é possível que o participante busque indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

A pesquisadora responsável pede que o participante invista o tempo aproximado de 90 minutos para a realização do questionário e da entrevista, uma vez que durante esse período o participante poderá ler as perguntas, elaborar discursivamente as respostas de forma coerente ao lhe é solicitado em cada questão e revise suas respostas antes da liberação das mesmas.

Caso haja qualquer dúvida ética sobre o presente trabalho, os participantes poderão acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) através do telefone: (31) 3409-4592 ou pelo e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Contudo, reforço o compromisso de ofuscar nas interações de *WhatsApp* os números de telefone dos participantes e suas fotos. Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao CEP.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Pesquisadora Responsável:** Junia de Carvalho Fidelis Braga

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Faculdade de Letras – UFMG

**Telefone para contato:** (31) 99766-6117

**E-mail:** [juniadecarvalhobraga@gmail.com](mailto:juniadecarvalhobraga@gmail.com)

---

Assinatura da pesquisadora responsável/principal

OBSERVAÇÃO: o participante receberá uma via deste termo de consentimento (TCLE)

## APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Comente como foi sua experiência nas atividades de leitura, vocabulário e gramática na *ChatClass*.
2. Você utilizou algum recurso extra como o aplicativo, sites da internet, dicionários, para aprender mais sobre as atividades e as experiências propostas?
3. No questionário inicial, você afirmou fazer uso de algumas ferramentas para aprender online. Você continuou utilizando esses recursos para o desenvolvimento das atividades na *ChatClass*? Como foi esse uso?
4. Você se interessou um pouco mais sobre alguma das temáticas apresentadas nas tarefas?
5. Você acessou alguma ferramenta ou recurso extra para aprender mais sobre algum desses conteúdos ou lugares?
6. Comente sobre as atividades que envolviam a visita ao Instagram. Você procurou visitar outros perfis do Instagram relacionados à mesma temática ou apenas visitou a sugestão da plataforma e realizou a tarefa?
7. Sobre as atividades da unidade de produção oral, você se preparou para a gravação dos áudios? Se sim, como?
8. Quais aspectos você considera importantes para a produção oral na *ChatClass*? Você fez algum treinamento e corrigiu a sua pronúncia?
9. Como você se sente quando precisa falar em inglês?
10. Você chegou a acessar esse vocabulário fonético e fonológico da língua?
11. Comente sobre o que você considera ter sido uma experiência diferente ou até inovadora em relação ao uso da *ChatClass* para aprender inglês.
12. Você teve alguma dificuldade ou você conseguiu acessar facilmente o link para entrar na turma do CEFET com o robô?
13. Qual foi a sua impressão ao realizar as primeiras atividades com o robô?
14. Ao longo do curso você interagiu com seus colegas de sala? Como aconteceu essa interação?
15. Como você se sente usando o celular e outras tecnologias digitais na sua aprendizagem?
16. Você acha que aprender on-line é melhor ou pior para aprender uma nova língua? Porque?
17. Conte um pouco sobre as experiências de aprendizagem online na *ChatClass* que você mais tenha gostado.
18. Como você se sente depois de participar dessa entrevista?