

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

LIVIA DE FARIA TERRA

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
HABILIDADES ORAIS EM INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO  
ACADÊMICO**

BELO HORIZONTE  
2019

LIVIA DE FARIA TERRA

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
HABILIDADES ORAIS EM INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO  
ACADÊMICO**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

T323u Terra, Livia de Faria .  
O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês [manuscrito] : um estudo de caso acadêmico / Livia de Faria Terra. – 2019.  
113 f., enc. : il., graf, (color), tabs, (p&b)

Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

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

Bibliografia: f. 93-102.

Apêndices: f. 103-110.

Anexos: f. 111-113.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Inovações tecnológicas – Teses. 2. Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 5. Língua inglesa – Métodos de ensino – Falantes estrangeiros – Teses. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO ACADÊMICO

#### LIVIA DE FARIA TERRA

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

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda - Presidente da banca/representante da orientadora  
UFMG

Prof(a). Patricia Vasconcelos Almeida  
UFLA

Prof(a). Bárbara Malveira Orfanó  
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

*Para Klinger e João Lucas*  
*“home is wherever I’m with you”*

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação e todo o caminho que é percorrido até que esse trabalho se concretize não é um empreendimento solitário. A energia necessária para esta jornada é resultado de um esforço coletivo, não só de quem tem seu nome diretamente envolvido, seja como autor, orientador ou participante, mas também daqueles que estão ali ao lado, apoiando e torcendo, mesmo com tantas horas de convívio roubadas em prol da realização de um sonho que é, esse sim, quase sempre individual. A todos aqueles que generosamente embarcaram nesse sonho, dedico meu mais sincero agradecimento.

Aos meus alunos do Inglês para Fins Acadêmicos, participantes da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível, pela cooperação e paciência.

À minha orientadora, Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, por ter me acolhido e acreditado no meu trabalho, pela orientação criteriosa e pela autonomia concedida.

Ao CNPQ, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste estudo.

Aos professores do POSLIN, pela inestimável contribuição para minha formação acadêmica.

À minha supervisora no IFA, Prof. Dra. Bárbara Malveira Orfanó, por ter acreditado no meu trabalho, por ter me dado autonomia para ensinar, por ser um doce de pessoa com quem tive o prazer de conviver. Agradeço também pelos apontamentos durante a defesa que tanto contribuíram para este trabalho.

À minha orientadora de TCC durante a graduação e membro da banca, Prof. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida, pela orientação, pelas contribuições, e por me encorajar a trilhar este caminho.

Aos funcionários da UFMG, em especial do DRI, pela competência e excelente atendimento, sempre que dele precisei.

Aos colegas dessa jornada, sejam mestrandos ou doutorandos, pelo apoio, pelas contribuições, pela parceria e pela presença solidária nos momentos complicados.

Aos amigos, velhos e novos, de longe e de perto, que me apoiaram, torceram, se orgulharam e nunca me deixaram esmorecer. Ao Ahmed, que sempre acreditou que em mim quando eu mesma tive dúvidas, e que pacientemente me guiou pelos caminhos obscuros da matemática e estatística. À Michelle, que vibrou a cada passo e esteve sempre comigo, rindo e às vezes xingando junto, e que gentilmente contribuiu com a revisão do trabalho. À Flávia, que me deixou sentar com ela no recreio e foi parceira nas alegrias e dificuldades da vida acadêmica. Às meninas do grupo MCCD, com quem aprendo todos os dias. Vocês, meus amigos, são poucos, mas são gigantes na minha vida.

Ao meu filho João Lucas, meus pais e irmãos, pelo apoio e pela torcida.

Por fim, ao Klinger, para quem todas as palavras de agradecimento seriam insuficientes, pelo amor, respeito e companheirismo, por se orgulhar a cada conquista, e por não me deixar desistir. Por TUDO, que coloco em maiúsculas porque não saberia colocar em palavras.

## RESUMO

Este estudo de caso tem como objetivo geral investigar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de habilidades orais em uma disciplina de inglês para fins acadêmicos, buscando identificar como as atividades tecnologicamente mediadas contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades. Os onze informantes, alunos da disciplina, participaram de duas atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais, uma apresentação oral tradicional, e uma atividade mediada por computador, a produção de um *video-pitch*, com o propósito de comparar as experiências e de identificar estratégias de aprendizagem utilizadas, ganhos obtidos, percepções sobre o feedback dos colegas e sentimentos relacionados à prática de comunicação oral. Os dados foram gerados a partir de três instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas e relatórios reflexivos produzidos pelos participantes. Fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky, na classificação de estratégias de aprendizagem e nos estudos sobre influência de emoções na aprendizagem de segunda língua, a análise dos dados mostrou que a atividade mediada por computador propiciou o uso de estratégias de aprendizagem mais diversas, com ganhos semelhantes à atividade presencial tradicional, porém com menor nível de ansiedade. Esses resultados sugerem que as ferramentas tecnológicas apresentam benefícios complementares às práticas tradicionais voltadas para desenvolvimento de habilidades orais, propiciando uma experiência mais positiva em que a aprendizagem, e não o gerenciamento de emoções negativas, é o foco do aluno.

**Palavras-chave:** CALL; *video-pitch*; Inglês para Fins Acadêmicos; comunicação oral; tecnologias digitais.



## ABSTRACT

This case study aims to investigate students' perceptions of the development of oral skills in an English for Academic Purposes course. The study intends to identify how technologically mediated activities contribute to the development of these skills. Eleven students participated in two activities aiming to develop oral skills, a traditional oral presentation, and a computer-mediated activity, a video-pitch production, in order to compare these experiences and identify the learning strategies applied, the obtained gains, the perceptions about the feedback of colleagues and feelings related to the practice of oral communication. The data were generated through three instruments: questionnaires, semi-structured interviews and reflective reports produced by the participants. Based on Vygotsky's sociocultural theory, second language learning strategies and studies about the emotions' influence on second language learning, the data analysis showed that the computer-mediated activity afforded the use of more diverse learning strategies, with similar gains obtained in traditional face-to-face activity, with a lower level of anxiety. These results suggest that the technological tools present complementary benefits to traditional practices in developing oral skills, providing a more positive experience in which coping with negative feelings do not overshadow the focus on learning.

**Keywords:** CALL; video-pitch; English for Academic Purposes; oral communication; digital technologies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Atividade presencial.....	47
FIGURA 2 - Vídeo 1.....	50
FIGURA 3 - Vídeo 2.....	50
FIGURA 4 - Vídeo 3.....	51
FIGURA 5 - Interface do Moodle.....	52
FIGURA 6 - O fórum de discussão.....	53
FIGURA 7 - Adjetivos relacionados às atividades.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Estratégias de aprendizagem adotadas.....	60
GRÁFICO 2 - Avanços na aquisição de habilidades. ....	67
GRÁFICO 3 - Influência do feedback.....	72
GRÁFICO 4 - Percepção sobre ansiedade e emoções.....	76

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Classificação das estratégias de aprendizagem .....	36-37
QUADRO 2 – Cronograma do trabalho .....	46
QUADRO 3 – Classificação das estratégias de aprendizagem adotadas .....	64-65

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CALL – Computer-Assisted Language Learning

CEFR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

CMC – Comunicação mediada por computador

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

IFA – Inglês para Fins Acadêmicos (conjunto de disciplinas oferecidas pela UFMG)

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Contextualizando a pesquisa .....	16
1.2 Motivação e justificativa .....	22
1.3 Pergunta e objetivos da pesquisa .....	24
1.4 Organização do trabalho .....	25
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>27</b>
2.1 A perspectiva sociocultural sobre a aprendizagem de segunda língua.....	27
2.1.1 Mediação .....	28
2.1.2 Fala interior (inner speech) .....	29
2.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal .....	32
2.2 Perspectivas da teoria sociocultural em CALL.....	34
2.3 Estratégias de aprendizagem.....	35
2.4 Ansiedade e outras emoções no desenvolvimento de habilidades orais .....	37
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
3.1 O estudo de caso na pesquisa qualitativa.....	42
3.2 Contexto e participantes .....	44
3.3 Descrição das atividades e duração da pesquisa .....	46
3.3.1 A atividade presencial.....	47
3.3.2 A atividade online.....	48
3.4 O Moodle como ferramenta tecnológica de mediação .....	51
3.5 Instrumentos e processo de geração de dados .....	53
3.6 Análise de dados.....	57
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>

4.1 Pergunta de pesquisa nº 1: Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no desenvolvimento de atividades de produção oral? .....	59
4.2 Pergunta de pesquisa nº 2: Quais são os avanços na aquisição de habilidades percebidos pelos alunos propiciados pela realização das atividades? .....	66
4.3 Pergunta de pesquisa nº 3: Como o feedback dos colegas ajuda neste processo de aquisição? .....	72
4.4 Pergunta de pesquisa nº 4: O uso de ferramentas digitais tem alguma influência na ansiedade dos estudantes em relação às suas habilidades orais? .....	75
4.5 Pergunta de pesquisa nº 5: Qual a percepção dos estudantes ao comparar atividades presenciais e não-presenciais na aquisição de habilidades orais? .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
5.1 Retomada dos objetivos e das perguntas da pesquisa .....	84
5.2 Contribuições e limitações do trabalho .....	88
5.3 Sugestões para futuras pesquisas .....	90
5.4 Palavras finais.....	91
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
APÊNDICE 1A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	103
APÊNDICE 1B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ.....	104
APÊNDICE 2A – Questionário referente à atividade presencial .....	105
APÊNDICE 2B – Questionário referente à atividade online .....	107
APÊNDICE 2C – Roteiro para entrevista semiestruturada .....	110
ANEXO A – Estratégias de aprendizado de língua (PAIVA, 1998) .....	111

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualizando a pesquisa

Os avanços tecnológicos das últimas décadas, capitaneados principalmente pela chamada Web 2.0<sup>1</sup>, trouxeram uma série de aplicativos e ferramentas que oferecem novas e diferentes formas de comunicação. A área de estudos conhecida por CALL<sup>2</sup>, Computer-Assisted Language Learning, tem se ocupado em analisar as novas oportunidades e experiências quanto à aprendizagem e uso da língua por meio dessas tecnologias. Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades orais é uma área particularmente influenciada pelo avanço tecnológico.

Mota, Bergsleithner e Weissheimer (2011) argumentam que a dificuldade de desenvolver métodos de geração e análise de dados orais é um dos desafios enfrentados por pesquisadores com foco na comunicação oral. Porém, quando a comunicação passa a ser mediada por tecnologias, a geração e o armazenamento de dados tornam-se menos complicados, além de possibilitar experiências distintas da interação face a face, como a comunicação assíncrona, ou seja, a interação pode se estender no tempo tendo em vista que as pessoas não precisam responder imediatamente ao interlocutor. Dessa forma, a mediação tecnológica não só cria novas oportunidades para a prática, mas também torna possível a pesquisa e a análise das interações comunicativas realizadas por meio de ferramentas tecnológicas.

Ainda que o número de estudos sobre o desenvolvimento de habilidades orais mediado por tecnologia tenha aumentado, a pesquisa relacionada às habilidades orais aparece em menor número quando comparada às habilidades de leitura e escrita. Paiva (2013) descreveu estudos realizados sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas mediado por computador de 2009 a 2012, pontuando que não foram encontrados, publicados no Brasil, trabalhos específicos sobre ferramentas tecnológicas usadas para desenvolvimento da oralidade. Segundo a autora, no exterior também não existiam muitos trabalhos sobre o tema, destacando os estudos de Abdous, Camarena e Facer (2009) sobre o uso de *podcasts* em sala de aula; o uso da ferramenta

---

<sup>1</sup> O termo refere-se ao conjunto de aplicativos inovadores da internet, coletivamente chamados de Web 2.0, que possibilitou aos usuários a mudança de consumidores passivos para produtores de conteúdo e informação no ambiente online (O'REILLY, 2018).

<sup>2</sup> Adoto aqui a visão de Levy e Hubbard (2005) sobre CALL, que defendem que o termo é utilizado de forma mais ampla para designar o uso de diferentes aplicações tecnológicas no ensino de línguas. Nessa perspectiva, CALL não se limita ao uso do computador ou *notebook* em si, mas inclui também outros aparelhos eletrônicos dotados de um *chip* computacional, incluindo *tablets* e os modernos aparelhos celulares ou *smartphones*, entre outros.



Wimba Voice Direct, analisado por Kenning (2010); o trabalho de Yanguas (2010) comparando a negociação de sentido nas interações face a face e mediadas por tecnologia; um experimento sobre interação oral síncrona trazido por Alastuey (2011); a análise da interação de alunos através da plataforma virtual Second Life de Petrakou (2010); o estudo de Jaureg et al. (2011) sobre interação por vídeo; a pesquisa sobre prática oral em blogs de voz de Sun (2012) e a investigação da aquisição de habilidades orais através de interação síncrona mediada por computador de Ko (2012).

A partir de 2013, vários estudos são realizados para investigar o desenvolvimento de habilidades orais via CALL, dentre os quais destaco o trabalho de Sun e Yang (2013), tomado como referência para este estudo. Com base na abordagem Service Learning<sup>3</sup>, os autores avaliam o uso de ferramentas da Web 2.0, particularmente as redes sociais Facebook e Youtube, como plataformas para o desenvolvimento de habilidades orais, sugerindo que o uso dessas ferramentas ajuda na autoconfiança e autonomia dos estudantes para desenvolver suas próprias estratégias.

Em 2014, Lin (2014) faz uma meta-análise de 25 artigos publicados entre 2000 e 2012, buscando identificar os efeitos diretos e indiretos da comunicação mediada por computador (CMC) na aquisição de habilidades orais. Os resultados sugerem que CMC tem um efeito positivo nas competências orais, comparado à interação face a face, com efeitos similares quanto aos ganhos em pronúncia. A autora pontua que fatores metodológicos, como tipo de tarefa avaliada e aferição de resultados, influenciam esses efeitos.

Na sequência dessa meta-análise, vários estudos analisam a percepção dos estudantes em relação ao uso de tecnologias no desenvolvimento de habilidades orais. McNeil (2014) investiga a ansiedade de aprendizes em ambientes assíncronos de desenvolvimento de habilidades orais, reportando que esses ambientes oferecem diferentes propiciamentos (*affordances*), e portanto, formas distintas de vivenciar a ansiedade. Lee (2014) explora o uso da ferramenta VoiceThread para o relato e a divulgação de notícias, identificando o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os estudantes e o ganho de fluência oral. A dissertação de Miranda (2015) investiga o desenvolvimento da autonomia do aprendiz em habilidades orais à luz da teoria da complexidade, coletando narrativas de estudantes do Ensino Fundamental, e aponta a contribuição de ferramentas digitais para o desenvolvimento dessa autonomia. Díaz e Miy (2017) estudam o desenvolvimento de habilidades orais em um curso

---

<sup>3</sup> Service Learning é uma abordagem de ensino-aprendizagem em que, por meio de experiências baseadas na solução de problemas no contexto real, estudantes de cursos acadêmicos fornecem um serviço necessário para a comunidade (GOLDBERG et al., 2006; apud SUN; YANG, 2013)

de inglês online básico, com base no modelo de Community of Inquiry, ressaltando a importância da presença do professor já que limitações comunicativas dos alunos somadas à abordagem, que não é direcionada para a comunicação, não favorecem a formação de um senso de comunidade. Já Aragão, Paiva e Gomes Jr. (2017) analisam como tecnologias digitais contribuem para diminuir emoções negativas no desenvolvimento de habilidades orais em um grupo de estudantes de uma disciplina online. Os autores reportam as reações positivas dos participantes, como sentimentos de segurança, confiança e conforto associados à comunicação em inglês mediada por tecnologia.

Alguns pesquisadores buscaram aferir o desenvolvimento das habilidades orais dos participantes por meio de ferramentas de avaliação diversas. Lys (2013) analisou o uso de iPads em aulas de conversação em alemão, usados pelos estudantes para fazer gravações e para conversas em tempo real com os colegas, sugerindo que a ferramenta é benéfica para a prática de compreensão e de produção oral, pois a autora aponta que houve aumento da proficiência dos alunos; Sousa e Weissheimer (2014) pesquisaram o uso da ferramenta VoiceThread na produção oral, reportando um impacto positivo da ferramenta em termos de fluência, acurácia e complexidade dos participantes. Essas mesmas habilidades foram investigadas por Hsu (2015), por meio da prática de *voice blogging*, relatando aumento da complexidade, porém sem encontrar alteração significativa em termos de fluência e acurácia. Sales (2016) aborda o desenvolvimento de habilidades orais por professores de inglês em formação nas modalidades a distância e presencial, destacando que não há diferença significativa no desenvolvimento de habilidades orais entre os dois grupos.

Outros estudos fizeram comparações entre interações mediadas por computador e face a face. Yanguas e Flores (2014) investigaram a predisposição para comunicação e a performance de aprendizes de espanhol como língua adicional em uma atividade presencial, ou face a face, e uma mediada pela ferramenta Skype, encontrando maior número de troca de turnos na atividade mediada por computador, sugerindo que os participantes se sentem mais seguros na atividade mediada por computador do que na face a face. Kim (2014) faz o mesmo tipo de comparação ao tentar identificar como a mediação tecnológica influencia a interação colaborativa do aprendiz e as estratégias usadas para lidar com dificuldades na comunicação. A análise do autor mostra que a mediação tecnológica promove estratégias comunicativas diferentes da interação face a face, e que a colaboração tende a ser mais expressiva na interação face a face.

Ainda que as pesquisas sobre habilidades orais tenham ganhado terreno a partir dos estudos em CALL, ressalto que apesar de alguns estudos terem sido realizados com estudantes universitários, como Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), Hsu (2015), Kim (2014), Lee (2014), Lys (2013), McNeil (2014), Yanguas e Flores (2014), Sales (2016), Sousa e Weissheimer (2014), a perspectiva desses estudos é a do ensino de língua adicional, e não a do ensino de línguas com fim específico, como é o caso do foco deste estudo, o inglês para fins acadêmicos.

Assim como no contexto geral de aprendizagem de língua estrangeira, no contexto acadêmico as habilidades orais não recebem a mesma atenção que a leitura e a escrita, como constatam Barret e Liu (2016), Yang (2014), Alwi e Sidhu (2013), Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2003) e Ferris (1998). O levantamento bibliográfico realizado para este estudo identificou uma grande diversidade de pesquisas sobre inglês para fins acadêmicos com foco nas habilidades de leitura e escrita. Dentre esses estudos, as pesquisas desenvolvidas por Swales (2011; 2000; 1996; 1990; 1971), Swales e Feak (2004) e Feak e Swales (2009) destacam-se como referências no estudo do gênero escrito acadêmico. Não obstante, a constatação apontada inicialmente por Ferris (1998), e posteriormente confirmada por outros autores, de que as habilidades orais são deixadas em segundo plano, ainda se mantém duas décadas depois da publicação de seu estudo.

Apesar de ser um objeto de estudo com pouca representatividade na literatura científica, as habilidades orais no contexto acadêmico não são menos relevantes que a leitura e a escrita. Além de contarmos com a comunicação oral para grande parte das interações rotineiras nesse meio, como comunicação entre alunos e professores, temos ainda os gêneros orais próprios, como palestras, debates, seminários e apresentações orais em geral. Segundo Alwi e Sidhu (2013), apresentações orais oferecem uma rica oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal. Considerando o contraste entre a importância da comunicação oral no contexto acadêmico e a sua baixa representatividade na literatura científica, Mota, Bergsleithner e Weissheimer (2011) sugerem que faltam recursos apropriados para o estudo da comunicação oral. Esse argumento é corroborado por Kaur e Ali (2017), que apontam a dificuldade em coletar, transcrever e analisar grandes quantidades de dados gravados. No entanto, a importância de desenvolver competências em comunicação oral no contexto acadêmico vem se tornando cada vez mais evidente devido às ações de incentivo à internacionalização das universidades.

Na última década, políticas de incentivo ao intercâmbio de estudantes, como o programa Ciências sem Fronteiras<sup>4</sup>, evidenciaram a necessidade de ensino de habilidades orais no meio acadêmico, já que estudantes brasileiros estavam enfrentando dificuldades para serem aprovados em programas que exigiam domínio da língua inglesa (PAIVA, 2013). Apesar de algumas dessas políticas terem sido descontinuadas, o processo de internacionalização em casa<sup>5</sup> é uma tendência que tem crescido entre as universidades, na busca de maior participação no cenário de pesquisa mundial, como alegam Stallivieri (2002), Morosini (2006), Marrara (2007), e Santos e Almeida Filho (2012). Amorim e Finardi (2017) apontam que o papel das línguas estrangeiras, particularmente o inglês, é fundamental para o pleno desenvolvimento desse processo de internacionalização.

Em um cenário onde universidades buscam não só promover os trabalhos realizados pelos seus membros, mas também receber colaboradores internacionais, revela-se a importância do desenvolvimento de competências comunicativas em inglês, já que é por meio dos gêneros orais que grande parte do trabalho desenvolvido por pesquisadores é divulgado. Nesse contexto, é importante desenvolver o domínio das habilidades orais da língua inglesa no âmbito universitário, não só por ser um gênero acadêmico importante, mas também por ser a língua de escolha das comunicações rotineiras em um ambiente onde convivem e interagem falantes de diversas línguas.

Ao contrário das atividades voltadas para leitura e escrita, em geral fortemente ancoradas no gênero textual, os gêneros orais acadêmicos não parecem ser tão amplamente explorados. De acordo com Kim (2006), o trabalho com as habilidades orais no inglês para fins acadêmicos baseia-se principalmente em interações face a face, como discussões em grupo e levantamento de questões durante a aula. Considerando que a apresentação oral naturalmente provoca ansiedade ou estresse nos alunos (VITASARI et al., 2010; SABRI; QIN, 2014), trabalhar com maior diversidade de gêneros orais no contexto acadêmico poderia beneficiar os estudantes, pois a competência linguística não é imune à ansiedade ou ao estresse, e discussões em pequenos grupos não provocam as mesmas reações nos alunos que um debate provocaria. Não é sem razão que 84% dos estudantes entrevistados no estudo de Kim (2006) identificam a

---

<sup>4</sup> O Ciência sem Fronteiras foi um programa de pesquisa criado em 2011 pelo governo Dilma Rouseff para incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecendo bolsas para alunos de graduação e pós-graduação e incentivando projetos científicos em universidades de excelência em outros países. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em out. 2018.

<sup>5</sup> O termo refere-se a atividades acadêmicas internacionais que não envolvem a mobilidade de estudantes ou docentes para o exterior (CROWTHER et al., 2000).

capacidade de fazer apresentações orais como extremamente importante ou muito importante, mas ao mesmo tempo não identificam muitas tarefas que buscam desenvolver essa habilidade.

A literatura sobre habilidades orais no contexto acadêmico oferece algumas alternativas, ainda que poucas, para ajudar a compreender o assunto. Dentro do escopo mais amplo do inglês como segunda língua, o estudo conduzido na Arábia Saudita por Soomro e Farooq (2018) investiga fatores que influenciam a atitude de estudantes universitários quanto à aprendizagem de habilidades orais, identificando tanto fatores externos quanto internos. Alwi e Sidhu (2013) compararam as percepções de alunos de uma universidade na Malásia sobre suas competências comunicativas em apresentações orais com o nível observado por avaliações aplicadas por instrutores, demonstrando a discrepância entre o que os estudantes pensam de seu desempenho e o que é demonstrado por meio de avaliações. Yang (2010) pesquisou a negociação entre estudantes chineses durante a elaboração de uma apresentação em grupo a ser feita em uma universidade canadense, evidenciando que as dificuldades dos participantes não se limitam à língua, pois diferenças culturais quanto à abertura para discussões em classe e a pouca familiaridade com trabalho em grupo influenciam a forma como os alunos organizaram a apresentação.

Estreitando o campo de pesquisa para a literatura voltada aos estudos do inglês para fins acadêmicos, Yang (2014) faz uma análise do discurso acadêmico baseada em corpus, comparando o uso de posicionamento e engajamento em interações acadêmicas de disciplinas de diferentes áreas, sugerindo que o discurso apresenta regularidades de acordo com cada disciplina, que podem ser exploradas no planejamento de cursos de inglês para fins acadêmicos. Cao (2011) parte de uma perspectiva ecológica para analisar a disposição para a comunicação oral de alunos de um curso avançado de inglês para fins acadêmicos, recomendando que professores considerem a interação e interdependência entre fatores individuais, contextuais e linguísticos que afetam a disposição do aluno. Bankowski (2010) relata o desenvolvimento e aplicação de um programa para treinar estudantes de inglês para fins acadêmicos em apresentações, resultando tanto na aquisição de habilidades acadêmicas, como pensamento analítico, quanto na melhoria de competências comunicativas. O já citado estudo de Kim (2006), desenvolvido a partir de entrevistas com estudantes asiáticos em cursos de pós-graduação de universidades norte-americanas, analisa a visão dos acadêmicos quanto às suas próprias habilidades de compreensão oral e fala, e o que consideram necessário para o bom desempenho em seus cursos. Já Ferris (1998) investiga a percepção de estudantes universitários sobre as exigências de seus instrutores quanto às habilidades de compreensão oral e fala, suas

dificuldades para atender esses requisitos e a importância de algumas habilidades acadêmicas relacionadas à comunicação oral.

Ao buscar por estudos que relacionem especificamente o desenvolvimento de habilidades orais no inglês para fins acadêmicos e CALL, encontramos a pesquisa desenvolvida por Bueno-Alastuey e López Pérez (2013), que investiga a percepção de estudantes sobre a utilidade de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em um curso de inglês baseado em blended-learning, apontando que os alunos acreditam que TICs são muito úteis para a aprendizagem das quatro habilidades. No entanto, ressalto que o foco do referido estudo não são as habilidades orais, sugerindo que a literatura carece de publicações com foco no desenvolvimento mediado por computador dessas habilidades, dentro do escopo do inglês para fins acadêmicos.

Partindo da identificação da necessidade de estudos que se concentrem na intersecção entre os temas CALL, habilidades orais e inglês para fins acadêmicos, este trabalho toma como base a perspectiva sociocultural de Vygotsky quanto à aprendizagem de segunda língua (LANTOLF, 2000) para desenvolver um estudo de caso que investiga as percepções de onze estudantes matriculados em uma disciplina de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os dados foram obtidos por meio de questionários, relatórios reflexivos produzidos pelos alunos e entrevistas, e analisados a partir de uma abordagem qualitativa, para possibilitar uma visão compreensiva e abrangente das experiências dos estudantes.

## **1.2 Motivação e justificativa**

Foram dois os principais fatores que motivaram esta pesquisa: inicialmente, minha experiência como aluna de um curso de licenciatura em língua inglesa a distância, onde pude perceber o potencial uso de tecnologias para aquisição de habilidades orais. Já com esse tema em perspectiva, conheci o projeto de pesquisa “Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês”, desenvolvido pela minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, com o objetivo de “investigar tecnologias de voz para a criação e implementação de atividades on-line para o desenvolvimento de compreensão e de produção orais, em inglês, mediadas por computador e avaliar as experiências de aprendizagem dessas habilidades no contexto on-line”. Identificando nesse projeto a possibilidade de conduzir minha pesquisa, e já começando a atuar como professora da disciplina

de Inglês para Fins Acadêmicos I na UFMG, decidi direcionar o estudo para o contexto acadêmico.

Na prática como professora nessa disciplina, uma questão era recorrente: a ansiedade dos alunos em relação às atividades de prática de habilidades orais em contexto presencial. A partir de questionamentos sobre o uso ferramentas digitais, tanto na perspectiva de aluna como de professora, busquei estudos que pudessem embasar minha investigação. Na literatura sobre o tema, encontrei um estudo realizado em Taiwan por Sun e Yang (2003), que foi adaptado e contextualizado para este estudo, que tem como cenário o contexto acadêmico brasileiro. O planejamento e desenvolvimento desta pesquisa foi feito sem deixar de atender as necessidades dos alunos da disciplina.

A revisão de literatura apresentada com base nas três áreas de destaque nesta pesquisa, comunicação oral, CALL e inglês para fins acadêmicos, demonstrou que o considerável número de estudos sobre CALL e habilidades orais na área ampla de inglês como língua adicional não encontra paralelo no escopo do inglês para fins acadêmicos. Uma questão, no entanto, emerge dessa constatação: o desenvolvimento de habilidades orais mediado por computador no contexto do inglês para fins acadêmicos é um tópico relevante para a pesquisa em linguística aplicada?

Para responder à pergunta, devemos mudar o foco da discussão para a importância das tecnologias digitais no ambiente acadêmico. Weller (2011) argumenta que as tecnologias digitais levaram as práticas acadêmicas a uma situação contrastante: uma mudança profunda, e ao mesmo tempo, a continuação de práticas tradicionais. Nesse sentido, a comunicação oral acadêmica segue como prática tradicional, pouco influenciada pelas tecnologias digitais. Segundo Kim (2006), a interação tradicional presencial ainda é a principal forma de desenvolver habilidades orais no contexto acadêmico. Procter et al. (2010) alegam que o uso de ferramentas da Web 2.0 não é visto por pesquisadores como substituto de outras formas de comunicação, mas sim como possibilidades adicionais, com um papel distinto. Assim, o uso de tecnologia digital no ambiente acadêmico, como defendido por Jarvis (2004) e Roche (2017), é um reflexo do crescente uso de tais ferramentas na vida diária dos estudantes e pesquisadores. Parmaxi e Zaphiris (2017) evidenciam as diversas funcionalidades da Web 2.0, capaz de promover a aprendizagem colaborativa através da interação, destacando o potencial de desenvolver maior variedade de *design* instrucional. Na mesma linha, Procter et al. (2010) reverberam a ideia de que ferramentas digitais podem ajudar a aprimorar práticas acadêmicas,

possibilitando a comunicação mais efetiva sobre o desenvolvimento de pesquisas e seus resultados.

Assim, retornando à questão levantada sobre a pertinência do tema deste trabalho, defendo que é necessário investigar diferentes opções para desenvolver habilidades orais no ambiente acadêmico, para que professores possam desenvolver atividades que ajudem a mitigar o estresse dos estudantes em relação às comunicações orais. Faço coro com Procter et al. (2010) ao argumentarem que a possibilidade de comunicação mediada por computador não deve substituir as práticas acadêmicas tradicionais, mas sim somar-se às práticas consolidadas, oferecendo maior gama de possibilidades e potencializando o desenvolvimento de atividades contextualizadas que reflitam a realidade do ambiente acadêmico. Dado o contexto, a proposta deste trabalho é consistente com o ponto de vista de García (2018, p. 125) que, ao destacar os benefícios colaterais do uso de tecnologias no ambiente acadêmico, afirma que

desde processos de comunicação mais ágeis à colaboração interdisciplinar, à renovação do currículo, às aulas presenciais melhoradas pela tecnologia, à conscientização sobre deficiência, começar a trilhar o caminho do ensino-aprendizagem online só pode nos tornar melhores educadores.<sup>6</sup>

Como uma tentativa de dar um passo em direção ao aperfeiçoamento vislumbrado pela autora, e também para ajudar a preencher a lacuna sobre CALL aplicado às habilidades orais na literatura de pesquisa em inglês para fins acadêmicos, este estudo chama a atenção para a necessidade de se pensar em atividades que não só contemplem as demandas pedagógicas dos alunos, mas que também reflitam a diversidade e complexidade das práticas acadêmicas na atualidade. Dessa forma, este trabalho busca compreender como as tecnologias digitais podem ajudar a promover o desenvolvimento das habilidades orais nesse contexto, a partir da própria experiência dos alunos.

### **1.3 Pergunta e objetivos da pesquisa**

Este estudo partiu de uma indagação inicial sobre o impacto das ferramentas digitais, ou da mediação por computador, no desenvolvimento das habilidades orais de alunos da disciplina Inglês para Fins Acadêmicos I (IFA I), expressa na pergunta: como as ferramentas digitais podem ajudar os alunos a desenvolver as habilidades orais no contexto do inglês para

---

<sup>6</sup> Tradução do original “*From more streamlined communication processes, to interdisciplinary collaboration, to curriculum renewal, to technology-enhanced face-to-face classes, to disability awareness, starting on the path of online learning design can only make us better educators*”. Esta e todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.



fins acadêmicos? Seguindo esse questionamento amplo, cinco perguntas de pesquisa são elaboradas para guiar o presente estudo: (1) Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no desenvolvimento de atividades de produção oral? (2) Quais são os avanços na aquisição de habilidades orais percebidos pelos alunos, proporcionados pela realização das atividades? (3) Como o *feedback* dos colegas ajuda nesse processo de aquisição? (4) O uso de ferramentas digitais tem alguma influência na ansiedade dos estudantes em relação às suas habilidades orais? e (5) Qual a percepção dos estudantes ao comparar atividades presenciais e não-presenciais na aquisição de habilidades orais?

Sendo a disseminação da internet um fato estabelecido no meio acadêmico, essas perguntas mostram-se relevantes ao considerarmos a importância da incorporação de novas ferramentas e gêneros digitais ao processo de aprendizagem de segunda língua, que possam tornar a aprendizagem do inglês para fins acadêmicos mais próxima das práticas desse contexto.

A partir dessas questões, o objetivo deste estudo é investigar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de habilidades orais em uma disciplina de inglês para fins acadêmicos. Esta investigação é conduzida a partir da comparação de duas atividades avaliativas aplicadas na referida disciplina: uma apresentação oral tradicional, e uma atividade mediada por computador, a produção de um *video-pitch*. Para atingir esse propósito, foram traçados três objetivos específicos, listados a seguir:

- Identificar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem de habilidades orais a partir de duas atividades voltadas para a aquisição oral, uma presencial e outra mediada por ferramentas digitais;
- Comparar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem nas atividades mencionadas;
- Analisar as percepções sobre a experiência de aprendizagem dos alunos a partir do uso dessas tecnologias.

#### **1.4 Organização do trabalho**

Este estudo está dividido em cinco seções. Nesta primeira parte, busquei contextualizar a pesquisa, apresentando um panorama dos estudos mais recentes realizados sobre o tema. Em seguida, apresentei a motivação e a justificativa para realização deste trabalho, seguidas pelas perguntas que nortearam a investigação, o objetivo geral e os específicos.

O capítulo teórico aborda o referencial que fundamenta a pesquisa. Inicialmente, apresento os principais conceitos da teoria sociocultural relacionados à aprendizagem de segunda língua. Na sequência, trago a classificação de estratégias de aprendizagem de segunda língua e os estudos sobre ansiedade e emoções na aprendizagem de segunda língua.

No capítulo 3, apresento a metodologia empregada neste estudo, abordando a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes, as atividades e ferramentas empregadas, e os procedimentos adotados para geração e análise dos dados.

O quarto capítulo constitui-se da análise e discussão dos resultados, onde retomo as perguntas da pesquisa para discutir os achados com base no referencial teórico.

Por fim, retomo os objetivos e as perguntas da pesquisa para apresentar um breve sumário dos achados. Em seguida, apresento as contribuições e limitações do estudo, as sugestões para futuras pesquisas e encerro tecendo as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que serve de base para a pesquisa realizada ao longo do trabalho. Partindo dos princípios básicos da teoria sociocultural de Vygotsky aplicados à aprendizagem de segunda língua, este estudo amplia a abordagem teórica para acomodar outros construtos que dialogam com a perspectiva de Vygotsky, como a abordagem de estratégias de aprendizagem de Oxford (1989) e o conceito de ansiedade da língua<sup>7</sup> adotado por MacIntyre e Gardner (1994).

O primeiro tópico apresenta um breve histórico da teoria sociocultural e sua aplicação no campo de aprendizagem de segunda língua, explicando os conceitos de mediação, fala interior e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em seguida, são apresentadas perspectivas socioculturais na pesquisa sobre CALL e, por fim, discuto os conceitos relacionados às estratégias de aprendizagem, ansiedade e emoções na aprendizagem de segunda língua.

### 2.1 A perspectiva sociocultural sobre a aprendizagem de segunda língua

A teoria sociocultural tem sua origem no trabalho do psicólogo russo Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento e funcionamento da mente humana, com foco no desenvolvimento infantil. Um dos pilares dessa teoria é o conceito de mediação, ou seja, a noção de que a consciência humana é mediada por ferramentas e signos (LANTOLF, 2000). O processo de desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre por meio da internalização do que é aprendido na atividade social, mediado por ferramentas simbólicas, como a linguagem (AIMIN, 2013). Nesse processo, a linguagem é desenvolvida a partir da fala social para o discurso privado e, finalmente, para fala interior ou pensamento verbal, e este desenvolvimento é identificado por Vygotsky em dois níveis, o atual e o potencial, chamado de ZDP.

Concebida a partir da tentativa de unificar diversas áreas de estudo em um construto teórico único sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores (LANTOLF; APPEL, 1994), a aplicação dos conceitos da teoria sociocultural na aprendizagem de segunda língua foi inicialmente explorada por Frawley e Lantolf (1985), em um estudo que mostra como adultos aprendizes de uma segunda língua utilizam a fala interior (*private speech*) no discurso. Aljaafreh e Lantolf (1994), ao investigar *feedbacks* negativos, identificaram a importância da

---

<sup>7</sup> Opto por usar o termo ansiedade da língua como tradução do original *language anxiety*.

ZDP na aprendizagem de segunda língua, demonstrando que a aprendizagem não depende apenas de regulação interna, mas também de interação com influências externas. Lantolf e Appel (1994) reuniram estudos sobre a aquisição de segunda língua por meio da abordagem vygotskyana, discutindo os conceitos de mediação e ZDP. Desde então, vários trabalhos foram desenvolvidos sobre o tema, incluindo a publicação de Lantolf (2000) que se destaca como referência na linguística aplicada sobre a aprendizagem de segunda língua (PAIVA, 2014). Mais recentemente, Lantolf, Poehner e Swain (2018) publicam outra obra de referência sobre o tema, abordando aspectos teóricos e práticos da aquisição de segunda língua sob a luz da teoria sociocultural. No Brasil, o estudo de Ferreira (2010) investiga como os conceitos-chave da teoria sociocultural são abordados na pesquisa sobre aprendizagem de língua estrangeira, identificando uma tendência na utilização desse construto teórico como suporte para pesquisas sobre interação, mediação e formação de professores, porém sem tangenciar o desenvolvimento humano, que é o objeto de Vygotsky.

Na perspectiva da aprendizagem de segunda língua, é importante mencionar que os principais construtos da teoria sociocultural são a mediação, a internalização e fala interior, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a teoria da Atividade. Porém, a seguir, discuto de forma mais detalhada apenas os aspectos de maior relevância para este trabalho: a mediação, a fala interior e a ZDP, abrangendo também o conceito de andaime (*scaffolding*). Na sequência, apresento as perspectivas da teoria sociocultural aplicadas aos estudos em CALL, uma vez que esta pesquisa se insere nesse campo de estudos que tem a mediação tecnológica como parte integrante do processo de aprendizagem de segunda língua.

### **2.1.1 Mediação**

A mediação, um dos principais conceitos da teoria sociocultural, é definida como “a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir – física, social e mentalmente” (LANTOLF, 2011, apud PAIVA, 2014). Lantolf (2000) argumenta que os humanos atuam no mundo por meio do uso de artefatos simbólicos ou signos, criados pelos humanos a partir de um contexto histórico-cultural, e que, por isso, trazem consigo as características desse contexto. Tais artefatos, na medida em que são utilizados, exercem influência no indivíduo, de modo que dão origem a atividades anteriormente desconhecidas. Assim, estão sujeitos a modificações ao passo que são levados de uma geração para a seguinte, sendo adaptados para atender necessidades e aspirações de indivíduos em novos contextos. Nessa perspectiva, pode-se entender que a ação ou influência do homem no ambiente que o cerca é sempre intermediada e,

da mesma forma, a influência desse ambiente no homem também é mediada por ferramentas e artefatos.

Aimin (2013) afirma que as ferramentas que agem na mediação da atividade humana, seja cognitiva ou material, podem ser simbólicas ou materiais. As ferramentas simbólicas, ou signos, são orientadas internamente, ou dirigidas à atividade cognitiva, enquanto as ferramentas materiais são externamente direcionadas, com a intenção de produzir mudança nos objetos (VYGOTSKY, 1978). Dentre as ferramentas simbólicas subjacentes à teoria sociocultural, a linguagem é o instrumento mais emblemático a mediar a relação do sujeito com o mundo, com o outro e com si mesmo (LANTOLF; THORNE, 2014). A linguagem é o elo que conecta o pensamento à atividade social e comunicativa, funcionando externamente, como meio de interação social, e internamente, como veículo do pensamento. Esse uso interno e autodirigido da linguagem para regular a atividade mental complexa é chamado de discurso privado (LANTOLF, 2000). Neste sentido, Vygotsky estabelece que a cognição é constituída e mediada pelo social (LANTOLF; THORNE, 2014), o que implica dizer que as funções mentais superiores são produto de um sistema maior que o indivíduo.

Na perspectiva da aprendizagem de segunda língua, Aimin (2013) classifica a mediação em três tipos: mediação do outro, automediação e mediação por artefatos culturais. Como processo de mediação social, a língua é um artefato cultural usado para interação com o outro, e também para a internalização, ou seja, o desenvolvimento cognitivo que resulta da mediação externa entre o indivíduo e o ambiente ou o outro. Nesse sentido, a língua é uma ferramenta simbólica que cria e transforma o pensamento, e uma fonte de aprendizagem em si mesma (ORTEGA, 2009, apud PAIVA, 2014).

É a partir dessa perspectiva sobre a mediação – entendida não só como a relação entre o indivíduo e o artefato, mas também na interação com o outro e consigo mesmo –, que são fundamentadas as análises apresentadas no Capítulo 4. Entendo que esses diferentes aspectos da mediação devem ser considerados ao abordar o processo de aprendizagem em segunda língua pois, como aponta Aimin (2013), estão imbricados nesse processo e influenciam a forma como o indivíduo age. Como um dos objetivos deste estudo é comparar duas atividades, que são mediadas por diferentes artefatos, é preciso entender como o papel da mediação influencia o processo de aprendizagem em cada uma dessas atividades.

### **2.1.2 Fala interior (inner speech)**

O desenvolvimento da linguagem na perspectiva da teoria sociocultural é um processo que tem origem no contato social. Em outras palavras, Vygotsky percebe o desenvolvimento da linguagem como um processo que tem origem na socialização ou interação com o outro, e que é internalizado gradualmente. Segundo Lantolf e Thorne (2014), “funções cognitivas de ordem superior, que incluem planejamento, categorização e estratégias interpretativas, são inicialmente sociais e subsequentemente internalizadas e disponibilizadas como recursos cognitivos”<sup>8</sup>. Nesse processo, Vygotsky identificou três estágios de desenvolvimento: fala social ou externa, fala privada ou egocêntrica, e fala interior, que inicialmente é desenvolvida externamente, na dimensão social, em direção ao pessoal ou interior (AIMIN, 2013).

A fala social ou interna refere-se à fase em que a criança usa a fala para influenciar o comportamento do outro ou para expressar emoções simples (FAHIM; HAGHANI, 2012). Nessa etapa, a linguagem tem propósito exclusivamente comunicativo entre a criança e o adulto. Na medida em que se apropria da linguagem dos adultos, a criança é capaz de utilizá-la para mediar seu próprio processo mental, passando ao segundo estágio, a fala egocêntrica, em que a criança fala consigo mesma para guiar seus atos. Quando essa fala, de origem social, começa a mediar o processo cognitivo individual, passa a conduzir o processo mental (LANTOLF; APPEL, 1994), e progride tornando-se uma estrutura menos parecida com a fala egocêntrica, perdendo propriedades formais da linguagem para transformar-se em algo de puro significado (LANTOLF, 2000). Vygotsky (1962, p. 149) pontua que

a fala interior não é o aspecto interior da fala externa - é uma função em si mesma. Ainda permanece a fala, isto é, o pensamento conectado com palavras. Mas enquanto na fala externa o pensamento é incorporado em palavras, na fala interior as palavras morrem. O discurso interior é, em grande medida, pensar em significados puros. É uma coisa dinâmica, inconstante, instável, flutuando entre palavra e pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos delineados do pensamento verbal.<sup>9</sup>

Assim, o conceito de fala interior revela a concepção sobre desenvolvimento da linguagem na teoria sociocultural como um processo que tem início na socialização, quando a

---

<sup>8</sup> Tradução do original *"higher order cognitive functions, which include planning, categorization, and interpretive strategies, are initially social and subsequently are internalized and made available as cognitive resources"*.

<sup>9</sup> Tradução do original *"Inner speech is not the interior aspect of external speech--it is a function in itself. It still remains speech, i.e., thought connected with words. But while in external speech thought is embodied in words, in inner speech words die as they bring forth thought. Inner speech is to a large extent thinking in pure meanings. It is a dynamic, shifting, unstable thing, fluttering between word and thought, the two more or less stable, more or less firmly delineated components of verbal thought"*.

linguagem utilizada para comunicação é gradualmente assimilada até ser internalizada como pensamento. Segundo Johnson (2004, apud PAIVA, 2014), Vygotsky estabelece que são os fatores sociais, mais que os biológicos, que influenciam o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Os conceitos de fala egocêntrica e fala interior da teoria sociocultural são fundamentalmente baseados no desenvolvimento da fala da criança, trazidos, por Frawley e Lantolf (1985), para a perspectiva da aprendizagem de segunda língua em adultos. O estudo empreendido pelos autores mostra que o aumento na proficiência na língua alvo era acompanhado por uma diminuição no uso da fala egocêntrica. Mostra também que aprendizes adultos recorrem a essa estratégia como forma de ganhar controle sobre a tarefa, sobre si mesmos e sobre a situação apresentada em tarefas comunicativas na língua alvo, sugerindo que os aprendizes usam as estratégias originárias do desenvolvimento de autorregulação na infância, mecanismos esses que permanecem disponíveis no processo evolutivo do indivíduo (MCCAFFERTY, 1994).

Posteriormente, McCafferty (1994) desenvolve um estudo relacionando proficiência e fala egocêntrica, confirmando os achados de Frawley e Lantolf (1985) quanto à função mediadora da fala egocêntrica na autorregulação em aprendizes de língua estrangeira. Ushakova (1994) argumenta que há, no entanto, diferenças entre o processo de evolução da fala interior na aquisição de língua durante a infância e na aquisição de segunda língua. Para a autora, a segunda língua se incorpora ao sistema já estabelecido, a língua materna, o que significa que o indivíduo desenvolve uma única fala interior, adquirida na infância. Lantolf e Thorne (2006) apontam que mesmo estudos com falantes avançados de segunda língua têm dificuldade de manter a atividade mental na língua alvo, corroborando os achados de Ushakova. Nesse sentido, Lantolf (2014) pontua que a aprendizagem de uma segunda língua para fins comunicativos não significa que essa língua será usada para mediação psicológica da mesma forma que a língua materna.

No âmbito da investigação realizada neste estudo, a fala interior e a fala privada são conceitos usados para analisar os processos cognitivos associados aos ganhos em língua inglesa descritos pelos participantes. Assim como descrito por Aimin (2013), essas falas identificam diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, sendo a fala interior relacionada à metacognição e internalização. Por isso, estes conceitos embasam a análise dos dados, exemplificando como os processos identificados pelos alunos revelam avanços na aquisição de segunda língua à luz da teoria sociocultural.

### 2.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal

A definição proposta por Vygotsky identifica a ZDP como a diferença entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de alguém ou de algum artefato cultural (LANTOLF, 2000). Nesse sentido, a ZDP pode ser entendida como um lugar em que a aprendizagem potencial pode ser alcançada por meio da assistência, ou, na definição de Vygotsky, como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou a colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 85).<sup>10</sup>

Segundo Vygotsky, a avaliação da aprendizagem com foco apenas nas habilidades adquiridas não é um indicativo preciso do desenvolvimento do indivíduo. Assim, o autor propõe dois níveis de desenvolvimento, o atual, que compreende o que já foi adquirido e que revela o desenvolvimento em retrospecto, e a aprendizagem que potencialmente pode adquirir, ou seja, o desenvolvimento em seu estado dinâmico.

Retomando o conceito de mediação, principalmente o que Aimin (2013) chama de mediação do outro, a ZDP pressupõe a ação mediada com intuito de auxiliar o aprendiz. Para Lantolf (2000), esse auxílio seria mais adequadamente chamado de construção colaborativa, pois parte do princípio de que o conhecimento pode ser co-construído a partir da interação entre pessoas. Nesse sentido, a mediação pode ocorrer tanto na interação do especialista ou professor com o aprendiz, quanto na colaboração entre pares.

O termo ZDP é comumente associado ao conceito de andaime (*scaffolding*), cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976). Em um estudo em que investigam o processo de tutoria, os autores definem andaime como os recursos e atividades oferecidos pelo educador para que o aluno consiga executar uma tarefa que não conseguiria sem ajuda. Os autores descrevem o processo de andaime a partir da atuação do professor, identificando seis tipos de funções: recrutamento, simplificação da tarefa, manutenção do foco do aprendiz, demonstração de aspectos relevantes, controle de frustração e demonstração. Assim, na atuação do professor, busca-se despertar o interesse do aluno, tornar a tarefa menos complexa nos aspectos em que ele ainda não consegue compreender, direcionar o foco para o que é mais importante na

---

<sup>10</sup> Tradução do original “*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers*”.



execução, buscar a redução da frustração e do medo de errar e oferecer modelos de solução para que o aprendiz possa identificar o caminho a tomar.

Ampliando o conceito de andaime, Donato (1994) propõe, ao desenvolver um estudo sobre a colaboração entre alunos de um curso de francês, que a mediação por pares também deve ser incluída nesse escopo. Identificando essa forma de auxílio como andaime coletivo, o autor argumenta que os aprendizes são capazes de dar suporte ao aprendizado uns dos outros, apontando que “os falantes são, ao mesmo tempo, aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fonte de novos recursos uns para os outros, e guias no processo de resolução de problemas linguísticos complexos” (1994, p. 46)<sup>11</sup>. Nessa perspectiva, Donato conclui que o andaime por pares funciona de forma semelhante ao andaime por especialistas, possibilitando o desenvolvimento individual a partir de atividades colaborativas.

Apesar da associação amplamente utilizada dos termos ZDP e andaime, Lantolf e Thorne (2014) advertem que há um equívoco quanto à equivalência dos termos. Os autores apontam que o termo andaime refere-se a qualquer tipo de atuação assistida por um especialista em relação ao aprendiz, e é concebido em termos de quantidade de assistência prestada, enquanto ZDP é entendida em termos de qualidade e mudanças na qualidade da mediação que é negociada entre perito e novato.

Uma noção mais ampla de ZDP, a partir da definição de mediação proposta por Vygotsky, implica que esta não está limitada à interação entre seres humanos. Os artefatos culturais são também uma forma de auxílio no desenvolvimento linguístico do indivíduo. Paiva (2014) menciona o cinema e a música como os mais recorrentes, porém materiais didáticos são também lembrados em sua pesquisa.

No contexto desta investigação, o conceito de ZDP é necessário para fundamentar a análise sobre o desenvolvimento das habilidades orais dos participantes, à medida que ajuda a compreender o processo de aprendizagem em evolução, e como os agentes e fatores relacionados a esse processo o afetam. Dessa forma, o foco na ZDP permite uma análise voltada para o processo em evolução, sem se deter nos resultados alcançados. Considerando que a investigação se concentra na percepção dos participantes, e não em resultados obtidos por meio de avaliações diagnósticas, o foco na ZDP se justifica por ser o conceito que melhor descreve o estado dinâmico de desenvolvimento dos participantes.

---

<sup>11</sup> Tradução do original “[...] *the speakers are at the same time individually novices and collectively experts, sources of new orientations for each other, and guides through this complex linguistic problem solving*”.

## 2.2 Perspectivas da teoria sociocultural em CALL

As pesquisas sobre a aprendizagem de línguas mediada por computador na linguística aplicada revelam que o uso de tecnologia influencia muitos aspectos desse processo (O'DONELL, 2013). Entretanto, Hubbard e Levy (2016) apontam que não há uma teoria estabelecida nessa área, e Levy e Stockwell (2006) argumentam que a pesquisa na área filia-se a teorias de outras áreas de pesquisa. Efetivamente, Hubbard e Levy (2016) encontraram quatro diferentes fontes teóricas na revisão de literatura sobre CALL, variando entre teorias centradas na aquisição de segunda língua, na tecnologia aplicada à aquisição de segunda língua, teorias linguísticas e teorias de aprendizagem segundo a psicologia. Assim, a teoria sociocultural insere-se nos estudos sobre CALL a partir de três aspectos principais, segundo Warschauer (2005): mediação, aprendizagem social e análise genética. Já para Hubbard e Levy (2016), a mediação e a aprendizagem colaborativa são os fatores mais relevantes no estudo de CALL. Levy e Stockwell (2006) referem-se aos termos ZDP e andaime para ressaltar a importância do papel do professor, e à microgênese, ou o histórico da formação de cada fenômeno psicológico em relação às experiências vividas pelo indivíduo, para explicar como o processo de aprendizagem é contextualizado e desenvolvido continuamente ao longo da vida no contexto social.

A mediação, segundo Warschauer (2005), ajuda a entender como novas tecnologias influenciam a atividade humana, corroborando a ideia de Haas (1996, p. 17) de que “o conceito de mediação de Vygotsky nos ajuda a entender ferramentas, signos e tecnologias como sistemas que funcionam para ampliar o processo psicológico humano”<sup>12</sup>. Com base nesse conceito, Hubbard e Levy (2016) defendem que, ao mediar a comunicação, esta é moldada pela tecnologia que, portanto, molda indiretamente a cognição. Nesse sentido, a interação com o outro por meio da mediação tecnológica não pode ignorar o papel da mediação na forma como a interação ocorre.

A noção da origem social das funções mentais permite compreender como as tecnologias possibilitam novas formas de interação social, e como essas diferentes formas de interação permitem a incorporação de unidades linguísticas e a refinação destas na comunicação com uma audiência autêntica (WARSCHAUER, 2005). Assim, a relevância da participação ativa do aluno em comunidades, seja em sala de aula ou em comunidades online, torna-se

---

<sup>12</sup> Tradução do original “*Vygotsky’s theory of mediation helps us see tools, signs, and technologies as systems that function to augment human psychological processing*”.

evidente no emprego de termos como "aprendizagem situada" e "comunidades de prática" na literatura (HUBBARD; LEVY, 2016), e mostra-se como um importante aspecto dos estudos em CALL com base na teoria sociocultural.

Prosseguindo para o conceito de análise genética, Warschauer (2005) argumenta que é possível entender aspectos do funcionamento mental apenas se entendermos seu processo de desenvolvimento. Esse conceito, aplicado aos estudos em CALL, coloca-os em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, uma vez que as atitudes dos aprendizes em relação à tecnologia só podem ser compreendidas com base na sua relevância contextual. Como aponta McDonell (1992), a teoria sociocultural mostra “como estamos interconectados uns aos outros e ao mundo social”<sup>13</sup>.

Em síntese, a abordagem sociocultural na pesquisa sobre CALL permite uma visão ampla de diferentes aspectos da área. Essa abordagem evidencia que a tecnologia é uma ferramenta que, como tal, se torna um meio de transformar a atividade humana (WARSCHAUER, 2005) e não deve ter sua influência minimizada. Da mesma forma, o papel do professor ou dos pares no ambiente tecnológico não é menor que no ambiente em sala de aula. Nesse sentido, qualquer possível alegação de que a tecnologia possa substituir a interação social no desenvolvimento cognitivo não encontra respaldo na teoria sociocultural. A aprendizagem colaborativa e o engajamento em comunidades não são substituídos pela tecnologia, mas antes potencializados pelas diferentes formas de interação e compartilhamento que se tornam possíveis, e é o papel do pesquisador tentar entender como essas novas formas de socialização combinam-se com as tradicionais para gerar novas tendências na aprendizagem a partir do contexto sócio-histórico-cultural.

### **2.3 Estratégias de aprendizagem**

O conceito de estratégias de aprendizagem de segunda língua é definido inicialmente como um conjunto de ações ou comportamento aplicados no intuito de obter avanços na aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1989). MacIntyre (1994) sugere que a estratégia é um plano utilizado propositalmente por um aprendiz que identifica a necessidade do emprego de tal abordagem em determinada situação. Assim, o aluno escolhe conscientemente o que considera ser a melhor opção em um conjunto de estratégias disponíveis. Griffiths (2008, p. 87) compreende estratégias de aprendizagem de segunda língua como

---

<sup>13</sup> Tradução do original “[...] *how we are embedded with one another in a social world*”.

"atividades conscientemente escolhidas pelos alunos com o propósito de regular sua própria aprendizagem de línguas"<sup>14</sup>. Oxford (2018, p. 82) posteriormente elabora uma definição mais abrangente, estabelecendo que estratégias de aprendizagem de língua são

ações mentais intencionais, conscientes (ou pelo menos parcialmente conscientes), que o aluno usa para cumprir um ou mais objetivos escolhidos por ele, como (a) superar uma barreira de aprendizagem, (b) realizar uma tarefa na língua alvo, (c) melhorar a proficiência a longo prazo e (d) desenvolver uma maior autorregulação (capacidade de orientar a própria aprendizagem). Como a maioria dos aspectos da aprendizagem de segunda língua, ocorre em contextos reais (configurações específicas), é complexo (com múltiplos fatores interagindo) e é dinâmico (flexível, utilizável de maneiras diferentes e adaptável de acordo com as necessidades dos aprendizes).<sup>15</sup>

Oxford (1989) identificou as características específicas de estratégias relacionadas à aprendizagem de língua, como a orientação à competência comunicativa, maior autonomia do aprendiz, e visão do papel do professor como facilitador da aprendizagem. A autora, então, classificou sessenta e duas estratégias de aprendizagem, dividindo-as em dois grupos: estratégias diretas e indiretas. No primeiro grupo, são elencadas ações diretamente relacionadas ao processamento mental necessário para lidar com a língua alvo, como memorização, cognição e compensação. No segundo grupo, são incluídas estratégias de gerenciamento e controle da aprendizagem de forma geral, com base na metacognição, afetividade e socialização. O ANEXO A apresenta cada uma das classificações do sistema de Oxford (1989), sintetizadas no QUADRO 1:

QUADRO 1 - Classificação das estratégias de aprendizagem

ESTRATÉGIAS DIRETAS	<b>de memória</b>	auxilia na armazenagem e recuperação de informações novas
	<b>cognitivas</b>	compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz
	<b>de compensação</b>	auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento

<sup>14</sup> Tradução do original: *“activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning”*.

<sup>15</sup> Tradução do original: *“purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that the learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing an L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing greater self-regulation (ability to guide one's own learning). Like most aspects of L2 learning, LLS occurs in real contexts (specific settings), are complex (with multiple, interacting factors), and are dynamic (flexible, usable in different ways, and changeable long with learners' changing needs)”*.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS	<b>metacognitivas</b>	planejamento, controle e avaliação da aprendizagem
	<b>afetivas</b>	regulagem de emoção, atitude, valores e motivação
	<b>sociais</b>	interação e cooperação com os outros

Fonte: elaborado pela autora com base em Paiva (1998)

Oxford (1989) afirma que esse sistema de classificação se baseia na inter-relação entre as diferentes estratégias, tanto diretas quanto indiretas, oferecendo suporte umas às outras. Esse sistema, ainda que passível de questionamentos e controvérsias, como a dificuldade em identificar a classificação de determinada estratégia (MACINTYRE, 1994), é considerado por Ellis (1994) como o modelo mais abrangente de classificação de estratégias.

Na análise apresentada neste estudo, o sistema de classificação de Oxford (1989) permite uma melhor compreensão das estratégias utilizadas pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Esse sistema, que considera tanto estratégias puramente individuais, como também aspectos afetivos e sociais que influenciam a aprendizagem, permite uma visão mais abrangente sobre as ações tomadas pelos alunos considerando o contexto de interação e compartilhamento de ideias e informações, característico da comunicação oral.

#### **2.4 Ansiedade e outras emoções no desenvolvimento de habilidades orais**

O termo ansiedade é definido de forma geral como um estado de apreensão provocado pela antecipação de uma situação ou evento ameaçador (HILGARD; ATKINSON; ATKINSON, 1971), associado a componentes cognitivos e afetivos que causam reações fisiológicas e comportamentais (ZEIDNER, 2014). Tal conceito, abordado de forma ampla no escopo dos estudos em psicologia, é classificado em uma grande variedade tipológica, porém, dentro das limitações desta pesquisa serão abordados apenas os conceitos de ansiedade-traço, ansiedade-estado e ansiedade situacional.

Spielberger (1966, p. 16) define ansiedade-traço como o "sentimento subjetivo de apreensão e tensão, acompanhado ou associado à estimulação do sistema nervoso autônomo". A ansiedade-estado é definida como um estímulo emocional desagradável diante de situação ameaçadora em um determinado momento (SPIELBERGER, 1983). Já a ansiedade situacional refere-se ao nível de apreensão experimentado pelo indivíduo ao enfrentar uma situação ameaçadora em determinado tempo e local (MCCROSKEY, 1984, apud SZYSZKA, 2017), ou seja, é um tipo de ansiedade que não é compreendida como patológica, e está relacionada a

determinadas situações que são repetidamente encaradas como ameaçadoras pelo indivíduo. Dentre as diversas situações que são comumente causadoras de ansiedade situacional, fazer testes avaliativos e falar em público são exemplos comuns.

Ao relacionar o conceito de ansiedade situacional à aprendizagem de língua estrangeira, Horwitz, Horwitz e Cope (1986, p. 128) definiram-no como "um estado complexo de percepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de segunda língua em sala de aula que surge a partir da peculiaridade do processo de aprendizagem de línguas"<sup>16</sup>. Nesse estudo, os autores identificam três diferentes situações específicas desse contexto relacionadas ao sentimento de ansiedade: a apreensão de comunicação, a ansiedade de testes e o medo da avaliação negativa. MacIntyre e Gardner (1994) identificam esse tipo de ansiedade como um sentimento de tensão e apreensão relacionado especificamente ao contexto de aprendizagem de uma segunda língua, que inclui a fala, a escuta e a aprendizagem.

A influência da ansiedade na aprendizagem de segunda língua é um tema que desperta o interesse de pesquisadores desde longa data. Horwitz (2010) identifica os principais estudos na área a partir de 1972, apontando que somente a partir do estudo de Scovel (1978, apud HORWITZ, 2010) o tema começou a ser abordado de forma mais sistematizada. Em um trabalho de revisão de literatura, Scovel apontou a necessidade de definir de forma mais precisa o termo ansiedade nos estudos linguísticos. Seguindo essa sugestão, o trabalho de Horwitz, Horwitz e Cope em 1986 não só definiu o conceito, como também estabeleceu uma escala de identificação da ansiedade da língua, utilizada em grande parte dos estudos posteriores sobre o tema.

Na sequência desses trabalhos iniciais, a interferência da ansiedade na aprendizagem de segunda língua foi objeto de estudos de um número significativo de pesquisadores ao longo das últimas décadas, identificando o efeito negativo da ansiedade da língua na performance dos aprendizes (AIDA, 1994; DEWALE; PETRIDES; FURNHAM, 2008; GREGERSEN; MACINTYRE; MEZA, 2014; LIU; JACKSON, 2008; MACINTYRE, 2007; SAITO; SAMIMY, 1996). Ao considerar especificamente as habilidades orais, outros estudos revelam que o efeito negativo da ansiedade da língua pode ser ainda mais significativo (CHENG; HORWITZ; SCHALLERT, 1999; LUCAS, 1984; PHILIPS, 1992; WOODROW, 2006; YOUNG, 1986).

---

<sup>16</sup> Tradução do original "*a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process*".

Ainda que a ansiedade seja o fator emocional mais associado à aprendizagem de uma segunda língua, em especial na comunicação oral, outros sentimentos devem ter seu papel considerado nesse processo, como sugere Aragão (2011), defendendo que a aprendizagem de segunda língua está inter-relacionada às crenças e emoções do aprendiz. Baker et al. (2010) demonstram como a emoção leva a ações que afetam a aprendizagem ao analisar o estado cognitivo-emocional de estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, encontrando uma forte relação entre tédio e más práticas de aprendizagem, como tentar adivinhar respostas ou pedir dicas repetidamente até obter a resposta (BAKER et al., 2004, apud BAKER et al., 2010).

Reeve (2009) define emoções como padrões neurológicos sincronizados que coordenam sentimentos, processos biológicos e expressões faciais com o objetivo de preparar o indivíduo para se adaptar a alguma circunstância da vida. Segundo Aragão (2011, p. 302), emoções “representam as várias formas de se estar em relação à dinâmica do ambiente ao redor”.<sup>17</sup> Maturana (1998, p. 18) afirma que, no campo da biologia, as emoções são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Assim, é a inter-relação entre o racional e o emocional que define o ser humano, ainda que, em geral, a dimensão racional seja a única associada à condição humana. Essa perspectiva da emoção como disposição para a ação, identificada por Maturana, pressupõe a indissociabilidade do indivíduo e do ambiente. Nesse sentido, difere da concepção tradicional de que as emoções estão relacionadas ao estado psicológico, ou seja, reconhece a inter-relação entre o ambiente e o indivíduo, e suas emoções como agentes e reagentes que modulam a ação do indivíduo no ambiente. Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017, p. 560) reiteram que “emoção e ação se relacionam de uma maneira recíproca e mutuamente constituída”.

Considerando a perspectiva de interação e reciprocidade entre ação e emoção na aprendizagem de línguas, a cognição não deve ser tomada como evento imune da influência da emoção. Krashen (1982) argumenta que aspectos emocionais como motivação, autoconfiança e ansiedade têm grande influência nesse processo. No entanto, são aspectos geralmente ignorados ou menosprezados em favor de um enfoque na cognição, como apontado por Aragão (2011).

Como visto anteriormente, vários estudos se voltam para a relação entre ansiedade e aprendizagem de segunda língua, demonstrando que tanto emoções negativas – como tédio, vergonha, frustração –, ou positivas – como confiança, segurança e sensação de pertencimento

---

<sup>17</sup> Tradução do original “*Emotions represent various ways of being in relation to the dynamics of the immediate environment*”.

–, podem ter um impacto na disposição do aprendiz. Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017) descrevem alguns estudos que se referem ao efeito da emoção na aprendizagem, como MacIntyre (2002), Larsen-Freeman (2001) e Arnold e Brown (1999). Em seus estudos, esses autores sugerem que as emoções podem tanto motivar quanto desmotivar o aluno. Aragão (2011) destaca que sentimentos negativos, como medo de errar e de ser julgado, estão relacionados a crenças e concepções sobre um modelo idealizado de falante de segunda língua, que intimida o aprendiz e limita sua disposição para se comunicar.

A partir da popularização das tecnologias digitais, pesquisadores voltam-se para as novas possibilidades trazidas por essas ferramentas, investigando o efeito da comunicação mediada por computador na ansiedade e emoções dos aprendizes de uma segunda língua. Enquanto alguns estudos sugerem que a mediação tecnológica afeta positivamente a performance do aluno, diminuindo sua ansiedade (ABRAMS 2003; BEAVOIS, 1994; PAYNE; WHITNEY, 2002; POZA, 2011; SATAR; ÖZDENER, 2008), outros autores alegam que não encontraram diferenças significativas entre o nível de ansiedade na comunicação mediada por computador e na comunicação face a face (ARNOLD, 2007; BARALT; GURZYNSKI-WEISS, 2011; MCNEIL, 2014).

Na perspectiva da interação entre indivíduo e ambiente, alguns estudos investigam a forma como a mediação tecnológica influencia as emoções dos aprendizes de segunda língua. Pop, Tomuletiu e David (2011), em estudo sobre comunicação oral usando ferramentas de voz assíncronas, identificaram maior motivação, confiança e atitudes positivas nos participantes. Outros estudos, como Warschauer (1996) e Yanguas e Flores (2014) comparam discussões mediadas por computador e face a face. Warschauer identificou oportunidades de participação mais igualitárias no meio eletrônico, principalmente daqueles participantes que reportaram sentir desconforto na comunicação face a face; enquanto Yanguas e Flores sugerem que o aumento da troca de turnos na discussão mediada pode indicar maior motivação ou menor ansiedade dos participantes nesse ambiente.

Os pressupostos teóricos apresentados nesta seção são os fundamentos para a análise de resultados apresentada no capítulo 4, tendo a visão sociocultural de Vygotsky como base teórica para as discussões sobre a aprendizagem de uma segunda língua, tal como proposto por Frawley e Lantolf (1985). Esta base teórica é amparada pelo modelo de estratégias de aprendizagem sistematizado por Oxford (1989) e pelos estudos sobre ansiedade e emoções desenvolvidos por diversos autores citados nesta seção. Esses constructos teóricos permitem que as percepções dos participantes sobre o processo de aprendizagem sejam analisadas no



intuito de identificar como esses processos ocorrem em dois tipos diferentes de interação, e como a mediação tecnológica influencia o desenvolvimento de habilidades orais. A seguir, apresentarei os procedimentos metodológicos adotados para geração dos dados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a metodologia aplicada no desenvolvimento deste trabalho, partindo da justificativa do emprego do estudo de caso e da abordagem qualitativa da pesquisa, seguindo para a descrição do contexto e dos participantes do estudo. Apresento também a descrição das atividades que são analisadas nesta pesquisa, junto ao delineamento da ferramenta digital utilizada para mediar uma dessas atividades. A geração de dados é discutida e os métodos, assim como os instrumentos de geração de dados, justificados com base na importância da validade e da confiabilidade dos dados. Por fim, são delineados os procedimentos para análise dos dados.

#### 3.1 O estudo de caso na pesquisa qualitativa

A perspectiva qualitativa da pesquisa busca descrever ou compreender eventos e processos a partir da exploração de fenômenos em seu ambiente natural. Na impossibilidade de isolar e controlar esses fenômenos, esta abordagem parte de recortes ou focos para interpretar seus dados, fundamentando-se em uma base teórica que permite a análise do objeto de estudo a partir de determinadas correntes de pensamento. Segundo Duff:

A pesquisa qualitativa geralmente também enfatiza a importância de analisar e interpretar fenômenos observáveis em seu contexto. Estes contextos tendem a ser de ocorrência natural, que em linguística aplicada podem incluir sessões de testes de línguas, salas de aula, audiências ou entrevistas de emprego. (2008, p. 30)<sup>18</sup>

Zacharias (2012) ressalta as características da pesquisa qualitativa em oposição ao paradigma quantitativo a partir de determinados aspectos: quanto ao objetivo, busca entender um fenômeno ou indivíduos; a questão de pesquisa é dinâmica e pode mudar no decorrer da investigação de acordo com seu desenvolvimento; o número de participantes é menor, podendo ser até mesmo um único indivíduo; quanto à duração, é mais longa pois exige maior imersão e envolvimento do pesquisador; os dados são extraídos de narrativas dos participantes, obtidas por entrevistas ou questionários, levando à análise interpretativa e à possibilidade de temas emergentes. Seliger e Shohamy (1989) apontam algumas razões que justificam a escolha da abordagem qualitativa nas pesquisas relacionadas à aquisição de segunda língua: a dinâmica da

---

<sup>18</sup> Tradução do original: “Qualitative research also generally emphasizes the importance of examining and interpreting observable phenomena in context. These contexts tend to be naturally occurring ones, which in applied linguistics might include language testing sessions, classrooms, courtrooms, or job interviews”.

sala de aula, que dificulta o isolamento e controle de fatores para estudos experimentais; o aumento do rigor em termos de métodos e técnicas de geração de dados, que possibilitam resultados com maior riqueza e complexidade; e a preocupação com a artificialidade de resultados produzidos em ambientes controlados.

O estudo de caso, segundo Leffa (2006, p. 14), é definido como “a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”. Nessa abordagem, o objetivo maior não é generalizar as descobertas, mas sim analisar o fenômeno de todos os ângulos possíveis, de forma que seja observado em seu contexto, sem isolá-lo ou restringi-lo a uma única variável. Merriam (1988, p. 16) destaca seu caráter indutivo, definindo o estudo de caso qualitativo como

uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenômeno ou unidade social. Os estudos de caso são particularistas, descritivos e heurísticos e dependem fortemente de raciocínio indutivo no manejo de múltiplas fontes de dados.<sup>19</sup>

Gillham (2000) aponta que o estudo de caso não parte de noções teóricas definidas a priori, pois antes de analisar os dados e o contexto, o pesquisador não sabe que teorias serão capazes de explicar o fenômeno. Assim, o autor destaca o caráter imprevisível do método que, diferentemente da observação de um experimento controlado, na observação do fenômeno em seu contexto o pesquisador não tem como prever de que forma os dados vão se apresentar.

O caráter qualitativo do estudo deste caso que aqui apresento é busca compreender a percepção dos participantes quanto ao desenvolvimento de habilidades orais sem isolá-los do contexto. O estudo de caso é o método escolhido para esta análise, pois mantém o foco no indivíduo, permitindo identificar essa percepção em maior diversidade e complexidade.

A eventual quantificação de dados neste estudo serve como suporte à análise e triangulação, mas o levantamento estatístico não é seu objetivo principal. Tomando a teoria sociocultural como base, busco a compreensão de determinado fenômeno, o desenvolvimento de habilidades orais, em uma população específica, alunos do primeiro nível do IFA, sem pretensão de encontrar resultados universalmente aplicáveis.

Ainda que seja um método criticado por seu caráter subjetivo (LEFFA, 2006), como já mencionado anteriormente, o estudo de caso foi escolhido, neste trabalho, por permitir a investigação aprofundada de um aspecto que apresenta variáveis indefinidas e

---

<sup>19</sup> Tradução do original: “*an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources*”.

imprevisibilidade de resultados. Adicionalmente, a inviabilidade de separar o fenômeno de seu contexto impele o investigador a adotar metodologias que possibilitem uma visão holística do objeto e dos sujeitos, fazendo do estudo de caso uma opção mais coerente para esta pesquisa. Como medida preventiva de possíveis erros interpretativos, foi adotada a triangulação de dados, operacionalizada através de três diferentes formas de geração, em busca de maior rigor no processo de investigação.

### 3.2 Contexto e participantes

O IFA é um conjunto de disciplinas de inglês para fins acadêmicos oferecidas como disciplinas de formação livre aos estudantes da graduação e pós-graduação da UFMG pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) em parceria com a Faculdade de Letras. A criação das disciplinas foi proposta para atender à demanda de proficiência em língua inglesa voltada para o contexto acadêmico, evidenciada a partir da crescente ação de internacionalização da universidade<sup>20</sup>. O curso é dividido em cinco módulos semestrais de 60 horas e o ingresso se dá por meio de teste de nivelamento ou certificação de nível de proficiência, sendo exigido que o aluno esteja no nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência<sup>21</sup> para se matricular no primeiro módulo.

O IFA I foi o módulo escolhido para aplicação da pesquisa por ser o contato inicial dos alunos com a produção oral de gêneros acadêmicos em inglês, e também pela familiaridade da pesquisadora com os alunos e o ambiente da sala de aula, por sua atuação como professora nesse módulo. No contexto de um estudo de caso, Duff (2008) recomenda que a proximidade do pesquisador com os participantes deve ser reportada, para que o leitor consiga contextualizar a pesquisa e entender o papel do pesquisador.

Neste estudo, a escolha dos participantes recaiu sobre uma das turmas do módulo I do IFA, composta por onze participantes, alunos da pesquisadora. O envolvimento desta limitou-se à interação regular entre professor e aluno nos momentos de realização das atividades, ou seja, esclarecimento de dúvidas e orientações sobre sua dinâmica, buscando interferir

---

<sup>20</sup> O projeto de criação das disciplinas foi idealizado pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra, então coordenadora do Program Inglês Sem Fronteiras e do Setor de Proficiência Linguística da UFMG, para entrar em vigor a partir do primeiro semestre de 2013.

<sup>21</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, sigla para Common European Framework of Reference for Languages) é um referencial utilizado para classificar o nível de conhecimento de estudantes de línguas estrangeiras, dividindo-o em três categorias: A (básico), B (intermediário ou independente) e C (avançado). Fonte: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>. Acesso em 08 mar. 2018.

minimamente em seu desenvolvimento natural. A geração de dados por meio de questionários e entrevistas, momento em que essa interação aluno-professor se confunde com a relação participante-pesquisador, foi realizada posteriormente, fora do ambiente da sala de aula. Ainda assim, a pesquisadora caracteriza-se como observadora participante, que é definido por Marconi e Lakatos (2007) como alguém que se aproxima do grupo quase a ponto de se tornar um membro, participando de suas atividades regulares.

Além da familiaridade da pesquisadora com o contexto, outro fator que influenciou a escolha dos participantes foi o fato de o módulo I ser o contato inicial dos alunos com a produção oral de gêneros acadêmicos em inglês. Adicionalmente, o número relativamente reduzido de alunos na classe permitiu uma investigação mais aprofundada de cada participante, tal como preconizado na abordagem do estudo de caso.

Os onze participantes são alunos da UFMG matriculados no IFA I, sendo oito mulheres e três homens, com nível intermediário de proficiência em inglês, de acordo com o CEFR. Com exceção de um falante nativo de espanhol, todos os outros membros do grupo têm o português como língua materna. A faixa etária varia entre 19 e 34 anos, e os participantes são alunos de diversos níveis, da graduação (8 no total), da pós-graduação lato-sensu (1 aluno) e do doutorado (2 alunos). As áreas em que estão se formando são variadas: há alunos dos cursos de Arquitetura, Ciências Atuariais, Comunicação Social, Engenharia Metalúrgica, Farmácia, Fisioterapia, Letras, Microbiologia, Museologia, Relações Internacionais e Saneamento. Desses onze, somente nove alunos participaram de todas as etapas do estudo.

Considerando o caráter voluntário da participação neste estudo, os alunos foram informados do objetivo da pesquisa, de seus direitos enquanto participantes e das questões éticas relacionadas à pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1A). Para garantir o anonimato dos participantes sem que os sujeitos fossem descaracterizados por formas de identificação como “Aluno A” ou “Participante 1”, foram usados pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes no momento da entrevista. Não houve pré-condições ou julgamentos quanto a essa escolha, resultando em alguns nomes pouco usuais, que revelam a identificação ou admiração dos participantes por personagens fictícios da cultura literária ou cinematográfica. Assim, os participantes deste estudo são identificados como Betina, Cecília, Duda, Helena, João, Khaleesi, Lucas, Maximus, Teddy e Úrsula<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Dos onze participantes iniciais, um deixou de comparecer às aulas após ter respondido ao primeiro questionário. Dos dez restantes, apenas nove fizeram parte da entrevista e puderam escolher um pseudônimo. Assim, um desses dez nomes foi escolhido pela pesquisadora, para manter o anonimato do/da participante.

### 3.3 Descrição das atividades e duração da pesquisa

Este estudo investiga a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em um curso de inglês para fins acadêmicos, tendo como base a realização de duas atividades avaliativas: uma apresentação oral (atividade presencial) em sala de aula e a produção de um vídeo (atividade online), mediada por ferramentas digitais. O objetivo dessas atividades foi trabalhar a habilidade dos alunos a partir da compreensão e produção de gêneros orais, como forma de articular a aprendizagem à prática social, tornando-a significativa para os alunos no contexto de uma disciplina de inglês acadêmico.

O trabalho de preparação das atividades ocorreu entre os meses de julho e agosto, antes do início do curso, e incluiu a elaboração de orientações para os alunos e criação de um fórum e de uma ferramenta de envio de tarefas na plataforma Moodle, que será detalhada no próximo capítulo.

No primeiro dia de aula, os alunos foram orientados sobre o objetivo e conteúdo programático da disciplina, cujo propósito geral é desenvolver as quatro habilidades do inglês com foco no contexto acadêmico. Assim, a disciplina apresenta atividades orientadas para o desenvolvimento de todas as competências, porém o foco deste estudo são as duas atividades de produção oral, uma presencial e uma online, que fazem parte da avaliação da disciplina, valendo respectivamente 20 e 15 pontos de um total de 100.

Ambas as atividades foram aplicadas durante o segundo semestre de 2017, conforme o cronograma a seguir:

QUADRO 2 – Cronograma do trabalho

Período	Atividades
Agosto/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação das atividades</li> </ul>
Outubro e Novembro/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desenvolvimento da atividade presencial</b></li> <li>• Aplicação do primeiro questionário</li> <li>• <b>Desenvolvimento da atividade online</b></li> <li>• Produção do relatório reflexivo</li> <li>• Aplicação do segundo questionário</li> <li>• Início das entrevistas</li> </ul>
Dezembro/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fim das entrevistas</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Em outubro os alunos começaram a desenvolver a atividade presencial, finalizada somente em novembro. Após o fim dessa atividade, o primeiro questionário foi aplicado.

Paralelamente, iniciou-se o desenvolvimento da atividade online, seguida da produção de um relatório reflexivo pelos alunos. Na sequência, o segundo questionário foi aplicado e após essa etapa fiz as entrevistas individuais, encerradas em dezembro.

### 3.3.1 A atividade presencial

A atividade de produção oral presencial consiste na apresentação oral, em grupos de três alunos, de um artigo acadêmico escolhido por eles. Para desenvolver a atividade, são exigidas diversas competências do aluno, a começar pela pesquisa e identificação de artigos científicos, leitura, sumarização e domínio do gênero apresentação acadêmica.

As orientações sobre o desenvolvimento da atividade foram dadas nas aulas dos dias 19 e 21 de setembro. Os alunos foram informados sobre as ferramentas que poderiam utilizar, como o *datashow*, e da possibilidade de usar anotações como apoio. Entretanto, foram orientados que não seria desejável fazer a leitura de textos escritos previamente. A partir de então, os alunos se organizaram para produzir sua atividade. A FIGURA 1 mostra o momento de uma das apresentações, com a utilização de *datashow*.

FIGURA 1 – Atividade presencial



Fonte: Dados da autora

As datas de apresentação foram marcadas entre os dias 10 de outubro e 7 de novembro. Para não alterar o andamento do curso, foi designada apenas uma apresentação por dia, que acontecia no final da aula. Os alunos tinham vinte minutos para fazer a apresentação,

seguida por uma breve discussão e pelo *feedback* dos colegas, que era parte dos requisitos para cumprimento total da atividade.

As apresentações dos alunos foram gravadas para que eles pudessem, no momento da entrevista, observar seu desempenho e relembrar os sentimentos e percepções que afloraram durante a atividade. Essas gravações em vídeo não foram objeto de análise por parte da pesquisadora, já que o foco do estudo é a percepção dos participantes sobre sua experiência. Assim, a gravação serviu apenas para que pudessem observar sua prática na atividade presencial e comparar com o vídeo gravado na atividade online.

### 3.3.2 A atividade online

A atividade online divide-se em três etapas: a primeira, a produção de um *video-pitch*<sup>23</sup> com duração máxima de três minutos, no qual o aluno descreve a pesquisa que está desenvolvendo ou uma disciplina de seu curso de graduação, e subsequente compartilhamento em fórum do Moodle criado para essa atividade. Na segunda etapa, cada aluno deveria assistir ao menos três vídeos dos colegas e fazer comentários sobre cada um. A última fase consiste na leitura do *feedback* dos colegas e na escrita de um relatório reflexivo sobre a atividade. Dessa forma, o desenvolvimento da atividade exige que o aluno crie o próprio texto a ser apresentado, elaborando-o previamente ou de improviso, e que tenha domínio do gênero *video-pitch*, com suas características e objetivos.

Essa atividade foi criada a partir da identificação da crescente utilização do *video-pitch* no contexto acadêmico, como parte dos critérios de seleção em programas de mobilidade acadêmica, e também como parte dos requisitos para prestação de contas em agências de fomento à pesquisa. No contexto do IFA I, a relevância do *video-pitch* está relacionada ao programa Minas Mundi da UFMG, considerado um dos maiores programas de mobilidade internacional do Brasil, oferecendo vagas de intercâmbio para mais de cem universidades, em mais de vinte países<sup>24</sup>. Um dos critérios de seleção utilizado nesse programa é a produção de um *video-pitch*, que visa demonstrar tanto a proficiência linguística do candidato quanto seus conhecimentos relacionados ao curso e à universidade de destino, bem como a capacidade do

---

<sup>23</sup> O *pitch* é um gênero oral que consiste em uma sucinta apresentação sobre uma ideia, produto, serviço ou proposta de trabalho. Deve ser curto, direto e interessante o suficiente para prender a atenção do interlocutor por alguns minutos (TERRA; MATTOS, 2018). Pode ser apresentado pessoalmente pelo autor, ou gravado em vídeo, o chamado *video-pitch*.

<sup>24</sup> Fonte: MINAS Mundi. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/programas/aluno-da-ufmg/editais-antiores/minas-mundi/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

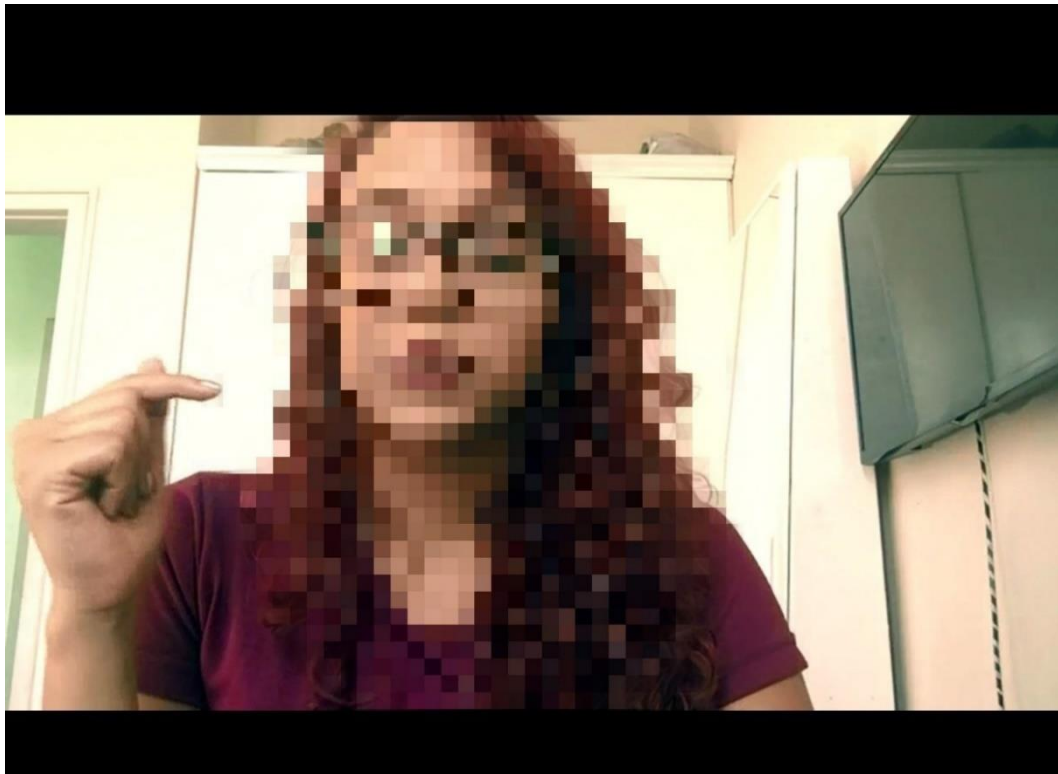


candidato de divulgar a universidade de origem no contexto acadêmico internacional. Outro fator de relevância do *video-pitch* para os alunos do IFA I é a utilização deste gênero nas práticas acadêmicas, principalmente entre estudantes de pós-graduação, já que a breve apresentação de seu tema de pesquisa é algo que os pós-graduandos costumam fazer de forma rotineira, em eventos acadêmicos e até mesmo em encontros informais nesse ambiente.

As orientações para a atividade online foram dadas em 7 de novembro e os prazos para o cumprimento das três etapas foram 16, 21 e 28 de novembro. Assim como na atividade presencial, os participantes foram informados sobre ferramentas que poderiam ser usadas e dos requisitos que seriam avaliados. As orientações sobre a atividade incluíram dicas para produzir um bom vídeo, como posição da câmera, cenário de fundo e preocupação com a qualidade do áudio, bem como informações sobre as características do gênero, formato e tamanho aceitáveis para não dificultar o *upload* do arquivo para o ambiente de aprendizagem.

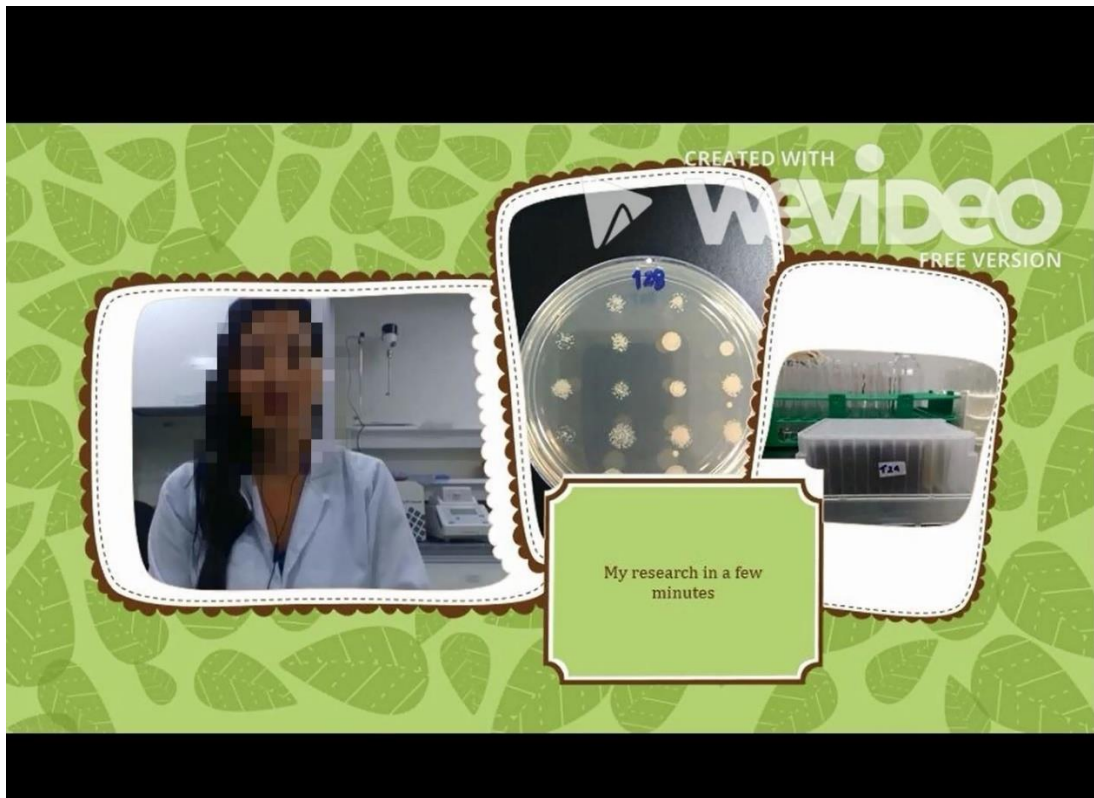
Os vídeos produzidos nessa atividade não foram objeto de análise nesta investigação, mas foram apresentados aos participantes no momento da entrevista, para que pudessem compará-los com as gravações da atividade presencial e acessar memórias e sentimentos relacionados ao desenvolvimento da tarefa. Além disso, a exibição dos vídeos de ambas as atividades buscou propiciar a oportunidade de o aluno analisar seu desempenho de forma relativa, já que este trabalho investiga as percepções dos participantes sobre as atividades em comparação. A título de ilustração, a FIGURA 2 mostra um dos vídeos produzidos, onde o participante é filmado em primeiro plano, o tipo de vídeo mais comum entre os participantes. Já a FIGURA 3 e a FIGURA 4 apresentam vídeos editados pelos participantes para incluir recursos além da filmagem do aluno.

FIGURA 2 – Vídeo 1



Fonte: Dados da autora

FIGURA 3 – Vídeo 2



Fonte: Dados da autora

FIGURA 4 – Vídeo 3



Fonte: Dados da autora

### 3.4 O Moodle como ferramenta tecnológica de mediação

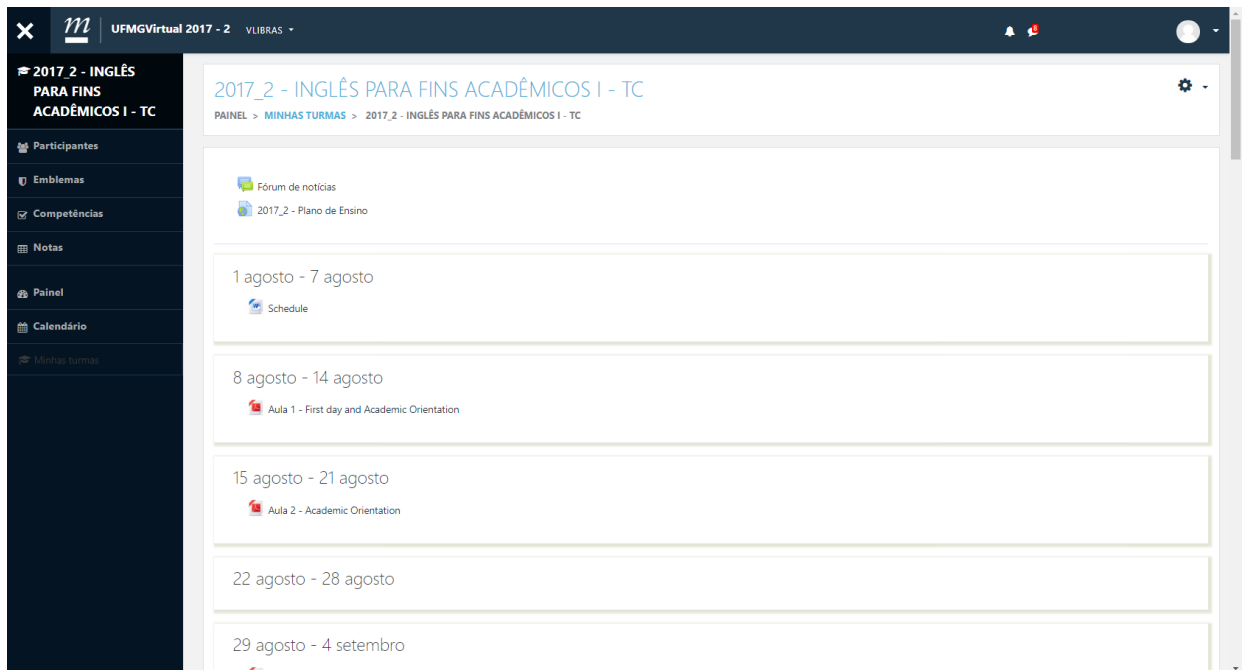
Para o desenvolvimento da atividade presencial, os alunos puderam escolher as ferramentas de suporte de acordo com sua preferência, pois, por se tratar de atividade presencial, a mediação tecnológica não era necessária. Já a atividade online, por sua própria natureza, é duplamente mediada por tecnologias digitais: primeiro, era necessário um equipamento para capturar as imagens em formato digital passível de compartilhamento online; segundo, era necessária uma plataforma digital onde esses vídeos pudessem ser compartilhados, e que oferecessem a possibilidade de interação assíncrona para que os alunos pudessem se manifestar sobre os trabalhos dos colegas.

A primeira fase dessa mediação, ou seja, a forma como os alunos gravaram as imagens, não foi estabelecida previamente. Dessa forma, os estudantes estavam livres para usar qualquer tipo de equipamento e/ou software. Para a segunda etapa da atividade online, compartilhamento dos vídeos e interação assíncrona, a plataforma usada foi o Moodle (acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem baseada em *software* livre, cuja arquitetura possibilita a aprendizagem colaborativa, oferecendo ferramentas para interação tanto síncrona quanto assíncrona, com vários espaços para apresentação de conteúdos diversificados, como vídeos, animações, textos e imagens. Segundo informações disponíveis no site da plataforma, o desenvolvimento do *software* é guiado por uma visão sócio-construtivista da aprendizagem, na qual o conhecimento é construído colaborativamente a partir da interação entre os participantes de uma comunidade, sendo o papel do professor o de mediar esse processo<sup>25</sup>. O Moodle possui, ainda, ferramentas de gestão de ensino-aprendizagem de simples operação, que facilitam o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, permitindo o *feedback* relacionado às tarefas e a constante comunicação entre usuários.

Além de funcionalidades pedagógicas, outro fator que orientou a escolha do Moodle como plataforma para a atividade online é o fato de ser um ambiente de aprendizagem familiar aos alunos, por ser utilizado na UFMG tanto como ambiente para disciplinas online quanto como ferramenta de apoio ao ensino presencial. A página da disciplina IFA na ferramenta Moodle é mostrada na FIGURA 5.

FIGURA 5 – Interface do Moodle

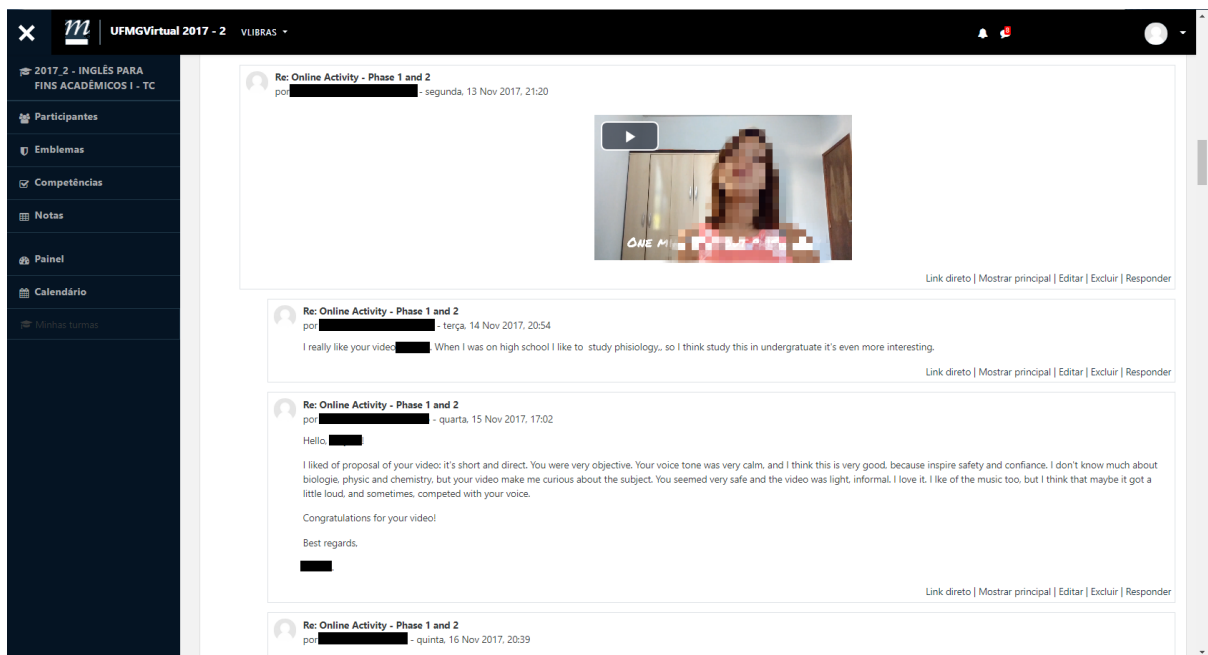


Fonte: UFMG Virtual (<https://virtual.ufmg.br/>)

<sup>25</sup> Disponível em [http://docs.moodle.org/en/About\\_Moodle](http://docs.moodle.org/en/About_Moodle). Acesso em 30 maio 2018.

Para a atividade online, foi criado um fórum de discussão, mostrado na FIGURA 6, onde os alunos poderiam compartilhar os vídeos e postar comentários sobre os vídeos dos colegas, tarefas que correspondem às duas primeiras etapas da atividade. Para a última fase, a função Tarefa, que permite o envio de arquivos em diversos formatos, foi utilizada para que os alunos enviassem seus relatórios reflexivos, já que estes seriam endereçados diretamente ao professor.

FIGURA 6 – O fórum de discussão



Fonte: UFMG Virtual (<https://virtual.ufmg.br/>)

### 3.5 Instrumentos e processo de geração de dados

A geração de dados na pesquisa qualitativa, segundo Dörnyei (2007), tende a ser extensa e heterogênea, com fontes de informação variadas que podem resultar em um conjunto caótico. Tal diversidade, no entanto, reflete a complexidade das situações no contexto real, que é o objeto do estudo de caso.

A imprevisibilidade característica dos fenômenos observados em seu contexto real permite que o investigador utilize procedimentos variados para gerar dados que reflitam sua riqueza. A natureza emergente da pesquisa qualitativa pressupõe que esse fenômeno seja observado sem referências prévias, para evitar o enviesamento do estudo (DÖRNYEI, 2007). Porém, uma estruturação prévia da forma como essa observação será levada a cabo é

recomendada por Seliger e Shohamy (1989), com base no grau de explicitação de cada procedimento.

Anteriormente à geração de dados desta pesquisa, foi realizado um estudo piloto com uma outra turma de alunos do IFA I no primeiro semestre de 2017. Esse piloto foi conduzido para verificar a adequabilidade da atividade online, que não tinha sido aplicada anteriormente no IFA, e também para levantar problemas e dificuldades que poderiam ocorrer no desenvolvimento do estudo.

A geração de dados propriamente dita aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2017, sendo que a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que formaliza a participação no estudo, ocorreu entre setembro e outubro do mesmo ano. Foram utilizados como principais instrumentos questionários, entrevistas, análise documental de relatórios reflexivos e observação participante.

É importante esclarecer que do total de onze participantes, somente nove fizeram parte de todas as etapas do estudo. O primeiro questionário aplicado, referente à atividade presencial, foi respondido por todos os onze alunos, enquanto o segundo, sobre a atividade online, foi respondido por nove. Em relação às outras etapas de geração de dados, nove participantes fizeram parte da entrevista, e dez enviaram os relatórios reflexivos que fazem parte da análise documental.

Prosseguindo com a apresentação e justificativa da utilização dos instrumentos de geração de dados adotados neste estudo, início com os questionários, que são definidos por Seliger e Shohamy (1989) como formulários impressos com perguntas que devem ser respondidas anonimamente e diferem da entrevista em relação ao modo de registro das respostas: escrito, no questionário, e oral na entrevista; e podem ser aplicados de forma combinada. Assim como a entrevista, o questionário pode ser mais ou menos estruturado, e essa característica influencia o grau de clareza e precisão dos dados. Neste estudo, foram aplicados dois questionários estruturados com perguntas fechadas, buscando gerar dados quantificáveis para efeito de triangulação, ao serem comparados com os dados obtidos pelos outros instrumentos de geração.

O primeiro questionário (APÊNDICE 2A) investigou a percepção dos alunos quanto à atividade presencial, enquanto o segundo (APÊNDICE 2B) coletou informações sobre

a atividade online. Ambos foram elaborados com base na escala de Likert<sup>26</sup>. Esses questionários foram respondidos anonimamente através de formulário eletrônico que os participantes acessaram por um *link* compartilhado via e-mail. Uma das desvantagens do instrumento, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), é a baixa taxa de respostas, que não se verificou neste estudo, pois contou com uma taxa de 100% de respostas no primeiro questionário e de 80% no segundo.

A entrevista busca obter informações do indivíduo por meio de uma conversa com um propósito bem definido (MARCONI; LAKATOS, 2007; SELIGER; SHOHAMY, 1989; ZACHARIAS, 2012). A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela elaboração de um roteiro de perguntas abertas a serem abordadas pelo entrevistador. As questões abertas buscam elucidar as visões e opiniões do entrevistado (CRESWELL, 2003), e apesar de terem sido elaboradas previamente, contam com certa liberdade de alteração de acordo com o desenrolar da interação (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Neste estudo, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2C) foi utilizada para que os alunos pudessem falar sobre suas percepções em relação às atividades de produção oral. Para que relembressem dessas percepções, antes da entrevista, os participantes assistiram ao seu próprio vídeo produzido para a atividade online, e também à gravação da apresentação oral presencial. Devido ao caráter subjetivo desse instrumento, cujos resultados podem sofrer influência da relação entrevistado-participante, Marconi e Lakatos (2007) recomendam que os dados gerados na entrevista sejam comparados com os de outras fontes, a fim de manter a validade das informações. Por esse motivo, optei por utilizar outras fontes de dados, como o questionário e a análise documental.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa é a análise documental de relatórios reflexivos produzidos pelos alunos após a conclusão das duas atividades. Para este fim, foi utilizada a análise de conteúdo, que é definida por Moraes (1999, p. 9) como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Segundo o autor, a análise de conteúdo permite que os dados sejam descritos sistematicamente, de forma qualitativa e quantitativa, a fim de que possam ser compreendidos de modo mais profundo do que seria possível em uma leitura comum. Nessa perspectiva, os

---

<sup>26</sup> Escala de resposta psicométrica criada por Rensis Likert onde os entrevistados expressam sua opinião identificando o nível de concordância com a ideia expressa em uma afirmação. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala\\_Likert](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert)

documentos em seu estado bruto são analisados e interpretados pelo pesquisador, que busca obter uma visão geral do conjunto e identificar categorias emergentes.

Bardin (2011) descreve três procedimentos para operacionalização da análise de conteúdo: pré-análise, que consiste em estabelecer a forma de organização do trabalho, definir procedimentos e ter o primeiro contato com os documentos; exploração, a escolha de unidades de análise para codificação, classificação e categorização; e tratamento, quando o pesquisador faz inferências dos dados obtidos. Cabe ressaltar que essa análise não pode ser classificada como a única possível. Moraes (1999, p. 15) lembra que “a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”, e como toda interpretação, traz consigo a posição do autor, seus valores e interesses, elementos que têm influência sobre o seu julgamento.

No conjunto de instrumentos de geração de dados desta pesquisa inclui-se também a observação participante, que é definida pela participação direta do pesquisador com o grupo de participantes. Como esse grupo é composto por alunos de uma disciplina ministrada por mim, meu envolvimento e constante interação com os participantes permite classificar-me como um membro participante do grupo. Assim, finalizo a apresentação dos instrumentos e processos de coleta, passando a seguir às considerações sobre os critérios utilizados para atestar a confiabilidade na pesquisa qualitativa, como parte da justificativa da escolha dos métodos de geração de dados.

As pesquisas quantitativas são avaliadas a partir de critérios de validade e confiabilidade. A validade interna determina se o objeto de investigação atende aos objetivos propostos e a externa identifica se os resultados são generalizáveis; enquanto a confiabilidade interna analisa se os mesmos resultados seriam obtidos se investigados por outro pesquisador, a confiabilidade externa avalia se a replicação da pesquisa obteria o mesmo resultado. No entanto, a aplicação desse modelo na pesquisa qualitativa é questionável, dada a sua natureza subjetiva e resultados que dependem da interpretação e de inferências feitas pelo pesquisador.

Lincoln e Guba (1985) sugerem que a pesquisa qualitativa seja avaliada com base em diferentes critérios que avaliam se o fenômeno ou ponto de vista do participante é reproduzido na pesquisa (credibilidade); se há possibilidade de aplicar os resultados obtidos em um diferente contexto (transferibilidade); se o estudo chegaria aos mesmos resultados se aplicado por outro pesquisador em outro contexto (dependabilidade); e se o pesquisador analisa os fatos objetivamente, de forma que possam ser confirmados por outros pesquisadores



(confirmabilidade). No intuito de atingir esses critérios, este estudo buscou diferentes instrumentos de geração para permitir a triangulação dos dados.

Denzin (1984) distingue quatro tipos de triangulação: de dados, do investigador, teórica e metodológica. A triangulação de dados, que é a combinação ou cruzamento de diferentes fontes de dados, permite que as descobertas sejam corroboradas e, se houver fragilidade em algum dado, pode ser compensada pelos pontos fortes de outros dados, aumentando assim a validade e a confiabilidade dos resultados. Para além da possibilidade de garantir a confiabilidade da pesquisa, a triangulação provê um conjunto de informações mais rico, permitindo maior alcance da análise a partir da perspectiva mais completa de um fenômeno, possibilitando novos *insights* sobre o objeto de estudo.

### **3.6 Análise de dados**

A análise de dados é a fase em que o pesquisador examina o conjunto de dados no intuito de organizar e sintetizar as informações para extrair resultados e conclusões. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se apoia em dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa lida geralmente com dados expressos em linguagem escrita ou oral, que exige do pesquisador boa percepção e intuição, além do conhecimento, para que consiga interpretar e dar sentido ao conjunto de informações geradas na pesquisa.

Seliger e Shohamy (1989) identificam dois tipos de técnica de análise: o processo indutivo, em que as categorias de análise emergem durante o processo para então ordenar os dados; e o dedutivo, em que o pesquisador analisa as informações já tendo um sistema de categorias previamente definido. Dörnyei (2007) apresenta quatro princípios gerais da análise qualitativa: análise baseada em linguagem; processo iterativo, ou não-linear; abordagem analítico-formal ou subjetiva e intuitiva; e uso de metodologia genérica ou específica.

Nesta pesquisa, a interpretação dos dados baseou-se na análise da combinação de informações obtidas através de questionários, entrevistas semiestruturadas e relatórios reflexivos produzidos pelos alunos. Foram analisados 20 questionários, sendo 11 referentes à atividade presencial e 9 referentes à atividade online; 9 entrevistas e 10 relatórios reflexivos.

A primeira etapa da análise foi o tratamento estatístico das respostas dos questionários; em seguida, as entrevistas foram transcritas e analisadas para identificar categorias emergentes; e por fim, os relatórios dos alunos foram analisados qualitativamente, em busca de dados representativos. Como a maior parte dos dados foi tratada de forma qualitativa, foram feitas múltiplas análises que, partindo de uma perspectiva indutiva, teve

como fio condutor os objetivos gerais e específicos deste estudo, permitindo a identificação de estratégias de aprendizagem, ganhos obtidos, percepções sobre feedback e emoções relacionadas à prática.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são analisados os conjuntos de dados gerados a partir dos questionários, das entrevistas e dos relatórios reflexivos produzidos pelos alunos, tendo as perguntas da pesquisa como referência para a análise. Os dados quantitativos dos questionários são examinados conjuntamente com as informações colhidas na entrevista e nos relatórios reflexivos produzidos pelos alunos, buscando identificar estratégias de aprendizagem, ganhos obtidos, percepções sobre feedback e emoções relacionadas à prática. Os resultados são apresentados de forma a contrapor as informações sobre a atividade presencial e a atividade online, e são discutidos com base no referencial teórico que fundamenta este trabalho.

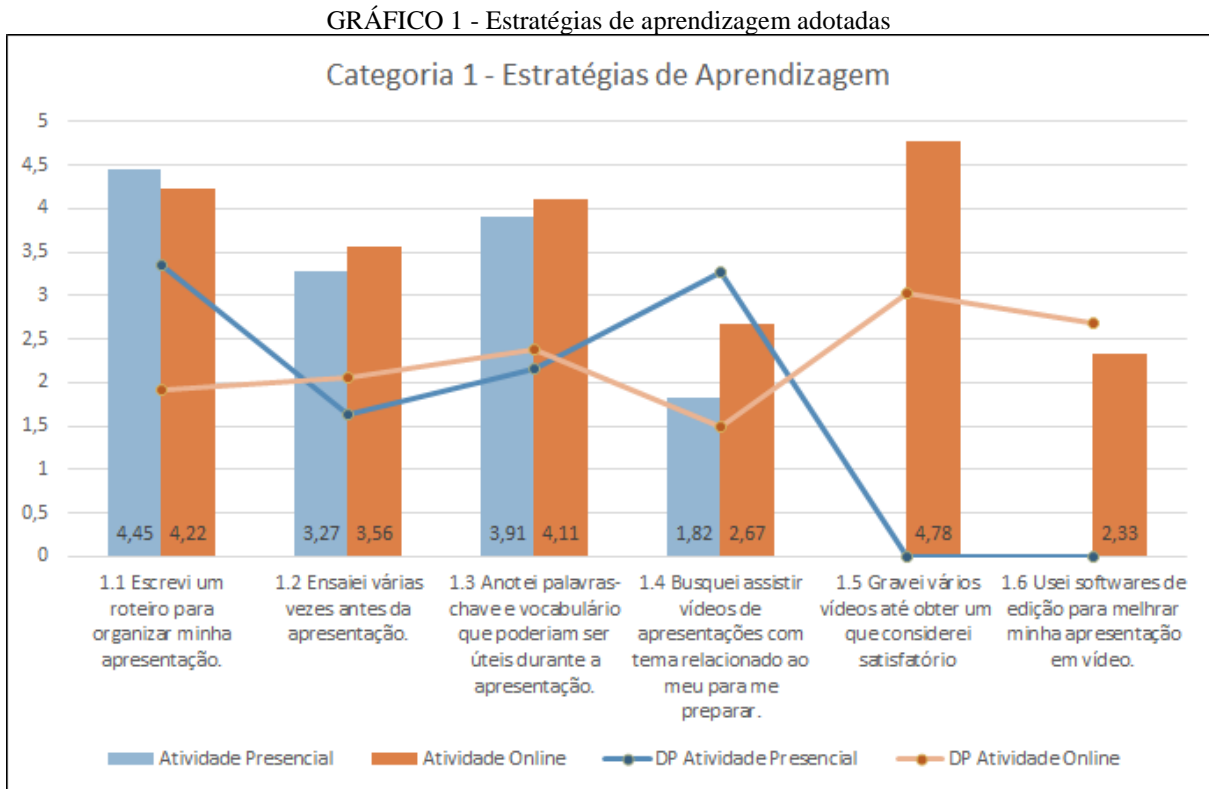
Os questionários, elaborados com base na escala de Likert, são analisados estatisticamente a partir da média ponderada das respostas. O cálculo do desvio padrão (DP), apresentado em conjunto com a média, permite identificar a distribuição das respostas, considerando o número de participantes, 11 e 9, que responderam o questionário da atividade presencial e da atividade online, respectivamente. As entrevistas e relatórios reflexivos são examinados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Ressalto que a análise apresentada é uma dentre as várias possíveis interpretações, visto que se trata de atividade de caráter subjetivo. A natureza dos dados, o tema e o contexto de investigação da pesquisa permitem diferentes interpretações, portanto, pontuo que os resultados apresentados não são generalizáveis e que diferentes olhares e perspectivas sobre os dados são possíveis. Passamos então para as análises referentes à primeira pergunta.

### **4.1 Pergunta de pesquisa nº 1: Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no desenvolvimento de atividades de produção oral?**

Esta pergunta foi abordada quantitativamente na geração de dados por meio dos questionários, e confrontada com os dados qualitativos extraídos das entrevistas e relatórios reflexivos. Nos questionários que foram aplicados após cada uma das atividades, quatro afirmativas foram apresentadas para que os participantes pudessem expressar o nível de concordância em relação a diferentes estratégias possíveis, e duas afirmativas extras foram acrescentadas no questionário referente à atividade online, pois eram aplicáveis somente a essa atividade. As respostas foram mensuradas por meio de média ponderada e apresentadas em colunas no GRÁFICO 1, juntamente com o desvio padrão (DP), representado por linhas. Na entrevista, um conjunto de quatro perguntas, duas sobre a atividade presencial e duas sobre a

atividade online, buscavam identificar como os alunos prepararam-se para as atividades e suas maiores dificuldades no processo. Em ambos os instrumentos, essas questões foram agrupadas na Categoria 1, que chamei de Estratégias de Aprendizagem.



O GRÁFICO 1 mostra que a maior parte das estratégias mencionadas é adotada com mais frequência na atividade online, com exceção da primeira, escrever roteiro para organizar a apresentação. Das demais estratégias aplicáveis às duas atividades (ensaiar, anotar palavras-chave, assistir vídeos para se preparar), uma única afirmativa (assistir vídeos para se preparar) mostra diferença estatisticamente significativa entre as duas.

Dentre as duas últimas estratégias mostradas no gráfico (gravar vários vídeos e usar softwares para editá-los), relacionadas apenas à atividade online, percebe-se uma grande preferência pela opção de gravar vários vídeos. Com a média de 4,78 (de um máximo de 5,00), é possível afirmar que foi uma estratégia utilizada por todos os participantes que responderam o questionário referente à atividade online.

Os dados da entrevista mostram que a estratégia utilizada pelos participantes está intimamente relacionada ao formato da atividade. Na atividade presencial, a maior parte dos relatos concentra-se na preparação prévia, já que é uma atividade que não pode ser repetida;

enquanto na atividade online destaca-se uma menor preocupação com estratégias como elaboração de roteiros, resumos e anotação de palavras-chave, recursos mencionados poucas vezes pelos participantes, dando lugar a estratégias de autoavaliação e aprimoramento através do ato de refazer a tarefa.

Na atividade presencial, a maioria dos alunos descreve um conjunto de estratégias em comum: a elaboração de resumos ou roteiros, seguida pela leitura e releitura do texto a ser apresentado e pelo ensaio. Apesar de não citarem as notas para consulta em seu relato, quatro participantes utilizaram esse tipo de suporte durante a apresentação. Um dos participantes informou não ter se preparado, e que teria apenas lido o artigo a ser apresentado. Apesar de ser uma atividade em grupo, nenhum participante relata ter buscado ajuda de colegas no processo. Na descrição da atividade, os alunos foram orientados a buscar artigos em inglês para apresentar em sala, para que a leitura pudesse ser o input que ajudaria no processo de elaboração do resumo ou roteiro já na língua alvo, entretanto um participante relatou ter tido dificuldade no processo, preferindo fazer o roteiro em sua língua nativa para depois traduzi-lo para o inglês.

A análise dos dados do questionário e dos relatos da entrevista mostra que a maioria dos alunos utilizou estratégias cognitivas em sua aprendizagem. Esse tipo de estratégia, a mais popular entre aprendizes de segunda língua, caracteriza-se pela manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz e abrange grande variedade de práticas (OXFORD, 1989), incluindo ações como ler e assistir materiais relacionados, treinar a fala, fazer anotações, fazer tradução e elaborar roteiros.

A estratégia mais comumente relatada na atividade online foi refazer o vídeo até que obtivessem um resultado satisfatório. Esse foi o expediente mencionado pela maioria dos alunos entrevistados, sendo que muitos reportaram gravar uma grande quantidade de vídeos, em diferentes momentos, como afirma Lucas em seu relatório reflexivo: “eu gravei vários vídeos, em vários dias, mas eu não senti que aquele era o vídeo que eu queria”<sup>27</sup>. Nesses casos, é possível perceber que os alunos buscaram uma estratégia metacognitiva como apoio para a aprendizagem.

As estratégias metacognitivas, segundo Oxford (1989), são aquelas que permitem ao aluno planejar e gerenciar seu processo de aprendizagem. Essa prática sugere que os participantes, ao assistirem o que foi produzido, avaliaram não só o resultado em termos linguísticos, identificando erros e acertos e refazendo a atividade até que erros fossem

---

<sup>27</sup> Este e todos os outros relatos foram ligeiramente editados por questões de clareza e coesão, sem alteração do conteúdo.

eliminados ou diminuídos, mas também analisaram a situação comunicativa como um todo, incluindo questões como iluminação, volume do som, cenário do vídeo, entre outros. Essa estratégia é evidenciada na reflexão de Lucas, em seu relatório: “durante a gravação do vídeo eu percebi o quanto minha pronúncia melhorou desde que comecei a ter aulas de inglês, até mesmo meu vocabulário e escrita. Eu aprendi muito como compor frases e estruturar o texto em inglês”.<sup>28</sup> Betina também faz reflexões sobre seu processo de aprendizagem a partir da atividade online, afirmando que: “esta experiência foi fantástica, porque mostrou que eu consigo me comunicar oralmente e mostrou também onde eu preciso melhorar”.<sup>29</sup> O resumo ou roteirização do conteúdo também é mencionado, mas com menor frequência. A pesquisa sobre o tema ou sobre palavras-chave é outra estratégia pouco lembrada, bem como o ensaio. Assim, os dados mostram que a estratégia metacognitiva é a mais utilizada na atividade online, seguida por estratégias cognitivas comuns à atividade presencial.

Somente dois alunos informam ter buscado ajuda de terceiros, ou usado estratégias sociais, que envolvem o outro no processo de aprendizagem: Lucas, que contou com uma amiga para filmá-lo, e Maximus, cujo roteiro foi lido e revisado por uma colega que é professora de inglês. Os demais alunos relatam outros tipos de estratégia cognitiva, como a tradução, citada por uma única participante que afirma ter elaborado o roteiro em outra língua, e posteriormente traduzido para a língua alvo; e o ato de consultar notas durante a gravação. É interessante observar que somente um participante menciona ter utilizado esse tipo de estratégia cognitiva, mas é perceptível em pelo menos seis vídeos que o olhar dos alunos se dirige com frequência para um ponto próximo à câmera, sugerindo que a improvisação de um *prompter* foi uma estratégia adotada pela maioria. Como os alunos foram explicitamente orientados a falar espontaneamente durante a gravação, o receio de perder a face diante da entrevistadora pode ser considerado um fator a influenciar a resposta nessa categoria, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas após o fechamento da disciplina.

Ainda na perspectiva da atividade online, vale a pena destacar que somente uma participante demonstra preocupação com questões linguísticas, para além do conteúdo. Khaleesi afirma ter pesquisado vocabulário, ou “as melhores palavras para poder articular as frases e para ficar claro para todos entenderem”. Já Cecília é explícita em suas escolhas: “foi

---

<sup>28</sup> Tradução do original “*During the recording video I realized how my pronunciation had improved since I start in English class even my vocabulary and writing. I have learning a lot how to compose phrases and structure text in English*”.

<sup>29</sup> Tradução do original: “*This experience was fantastic, because it showed me that I can communicate orally and also showed me where I need to improve*”.

uma apresentação mais focada no conteúdo mesmo, do que seria falado, mais do que como falar”.

Na entrevista, os participantes foram questionados também sobre as maiores dificuldades percebidas no desenvolvimento das atividades. Os desafios relacionados à preparação foram mais frequentes nos relatos da atividade online, sendo identificados como dificuldade de sintetizar informações, desconhecimento de vocabulário técnico e pronúncia correta. Na atividade presencial, só uma aluna reportou dificuldade no momento da elaboração, relacionada ao gerenciamento do tempo para se preparar.

As dificuldades reportadas pelos participantes na execução das tarefas são bem diversificadas, relacionando-se não só com a competência linguística, mas também com questões próprias do gênero acadêmico, como o gerenciamento do tempo da fala para não exceder o limite comumente determinado nesse tipo de comunicação. Na atividade presencial, os maiores desafios estão relacionados ao medo de falar em público e à dificuldade em ser objetivo e manter o foco no conteúdo a ser transmitido na fala. Estes achados sugerem que os alunos poderiam se beneficiar de estratégias indiretas afetivas, como forma de reduzir a ansiedade, e metacognitivas, para ajudar a manter o foco na aprendizagem.

Na atividade online, as maiores dificuldades referem-se ao esquecimento de termos específicos, à dificuldade em ser espontâneo e em identificar, dentre os vídeos produzidos, aquele que reunia as melhores características para ser compartilhado. Nesse caso, estratégias diretas de memorização poderiam somar-se às estratégias cognitivas para minimizar o esquecimento, e estratégias indiretas sociais e afetivas seriam úteis para ajudá-los a lidar com a autocrítica. Quanto às dificuldades relacionadas às habilidades linguísticas, os participantes reportaram a complexidade da transposição do texto escrito para a fala, de forma que o discurso não perdesse espontaneidade nem se tornasse superficial na atividade presencial, outro aspecto que poderia ser trabalhado a partir de estratégias indiretas sociais, enquanto na atividade online os participantes mencionaram dificuldades com o sotaque e vocabulário técnico, que poderiam ser minimizadas a partir de estratégias indiretas afetivas e diretas de memorização, respectivamente.

Nos relatórios reflexivos, poucos participantes falaram sobre as estratégias utilizadas. Cecília e Lucas, os únicos que fizeram referência ao tema, falaram sobre a gravação de mais de um vídeo na atividade online. Nas palavras de Cecília, “Também foi importante ter feito mais de uma (gravação); sem dúvida de agora em diante tudo que eu for apresentar será

ensaiado antes. Especialmente se for em outra língua”<sup>30</sup>. Lucas detalhou um pouco mais sua estratégia, afirmando que gravou, por dia, ao menos um vídeo considerado aceitável, até que obtivesse um que fosse aprovado por ele mesmo e pela amiga que o auxiliou na tarefa.

Para análise dos resultados, todas as estratégias mencionadas foram agrupadas e classificadas de acordo com Oxford (1989). O QUADRO 3 descreve como cada atividade foi classificada, trazendo a definição da autora para o tipo de atividade que se enquadra nas diferentes classificações, de acordo com o quadro completo apresentado no ANEXO A.

QUADRO 3 - Classificação das estratégias de aprendizagem adotadas

Classificação das Estratégias segundo Oxford (1989)			Definição	Estratégias utilizadas pelos participantes
Estratégias diretas, cognitivas	A. Praticar	5. Prática natural	Praticar a língua de forma natural	Ensaio
	B. Mandar e receber mensagens	1. Apreender rapidamente a ideia	Usar técnicas como skimming ou scanning para encontrar informação	Leitura
		2. Usar recursos para entender e mandar mensagens	Usar recursos impressos ou não para entender ou produzir mensagens	Notas para consulta
	C. Analisar e raciocinar	1. Raciocínio dedutivo	Usar regras gerais e aplicar à situação comunicativa	Assistir vídeos relacionados ao tema
		4. Tradução	Usar uma linguagem como base para entender ou produzir outra	Tradução
	D. Criar estruturas de input e output	2. Resumir	Fazer resumo de textos longos	Elaboração de roteiro
Estratégias diretas, de compensação	A. Suposição inteligente	2. Uso de pistas linguísticas	Usar pistas baseadas na língua para compensar desconhecimento de termos	Edição

<sup>30</sup> Tradução do original: “It was also important to have done more than once; no doubt, from now on, everything I present, I will rehearse before. Especially in another language”.



Estratégias indiretas, metacognitivas	C. Avaliação da aprendizagem	1. Automonitoração	Identificar erros na produção de língua alvo e tentar eliminá-los	Refazer vídeo
Estratégias indiretas, sociais	A. Fazer perguntas	1. Solicitar correção	Pedir a alguém para corrigir o que foi produzido.	Pedir ajuda de alguém na correção do que foi produzido para a tarefa

Fonte: elaborado pela autora com base em Oxford (1989)

Observando o quadro podemos dizer que os resultados analisados sugerem que as estratégias adotadas na preparação para ambas as atividades são similares e predominantemente diretas cognitivas, sendo as mais comuns a elaboração de roteiro ou resumo, o ensaio prévio e a anotação de palavras-chave ou vocabulário útil, aplicáveis a ambas as atividades; e a regravação do vídeo, uma estratégia indireta metacognitiva, aplicada apenas à atividade online. Entre todos os meios apontados, a possibilidade de regravação foi a única estratégia adotada pela totalidade dos alunos (média 4,78; DP 3,03), como mostra o GRÁFICO 1.

Ao comparar as estratégias escolhidas pelos participantes com as dificuldades apontadas no processo, a predominância de estratégias cognitivas revela-se insuficiente para minimizar os desafios enfrentados pelos alunos. Considerando que esses desafios estão relacionados não só ao aspecto linguístico, mas também social, afetivo e psicológico, uma maior variedade de estratégias, principalmente indiretas, poderia ajudar o aluno a enfrentar melhor esses desafios.

Em uma perspectiva sociocultural, a mediação tecnológica parece ter propiciado aos aprendizes uma diferente estratégia de aprendizagem, baseada na possibilidade de olhar para si mesmo na perspectiva do outro. Diferentemente da espontaneidade comumente associada à comunicação oral, a mediação tecnológica permite a reflexão cuidadosa sobre o discurso e sua reelaboração. Em outras palavras, essa mediação permite que a comunicação oral seja assíncrona, dando oportunidade para o aluno avaliar e refletir sobre sua aprendizagem antes do evento comunicativo, ou seja, a mediação tecnológica permitiu que o discurso fosse aperfeiçoado e reavaliado pelo aluno de acordo com seus objetivos, em um processo de retroalimentação em que o aprendiz é, ao mesmo tempo, emissor e receptor, capaz de analisar seus resultados e corrigir eventuais erros, até que esteja pronto para compartilhar o produto final. Nesse sentido, a mediação tecnológica, como sugerido por Levy e Hubbard (2005), molda tanto a comunicação quanto a cognição, pois o percurso de construir, avaliar e reconstruir o

discurso é, em si mesmo, um processo de aprendizagem, que resulta em um evento comunicativo diferente do que seria sem a mediação.

Ainda considerando os pressupostos teóricos de Vygotsky, a análise dos relatos sugere que, por meio da mediação tecnológica, a assistência necessária para o desenvolvimento do indivíduo na ZDP pode vir não apenas dos pares, mas também de si mesmo. Os relatos mostram que a prática dos alunos na atividade online envolve não só o treinamento do discurso, mas também o próprio fazer, que é analisado e julgado pelo próprio aprendiz. Nessa prática, o aluno analisa os seus avanços, consegue identificar erros ou atitudes que acredita poder melhorar, e então refaz o seu discurso com esses objetivos em mente. Em outras palavras, o aprendiz presta assistência a si mesmo para alcançar a aprendizagem potencial. Como vemos, tais achados corroboram as considerações de Paiva (2010) sobre o papel dos artefatos culturais na aprendizagem de segunda língua, alegando que esses artefatos são mediadores eficazes na aprendizagem autônoma, tanto quanto os pares, e que a participação do outro não é a única forma de assistência na ZDP.

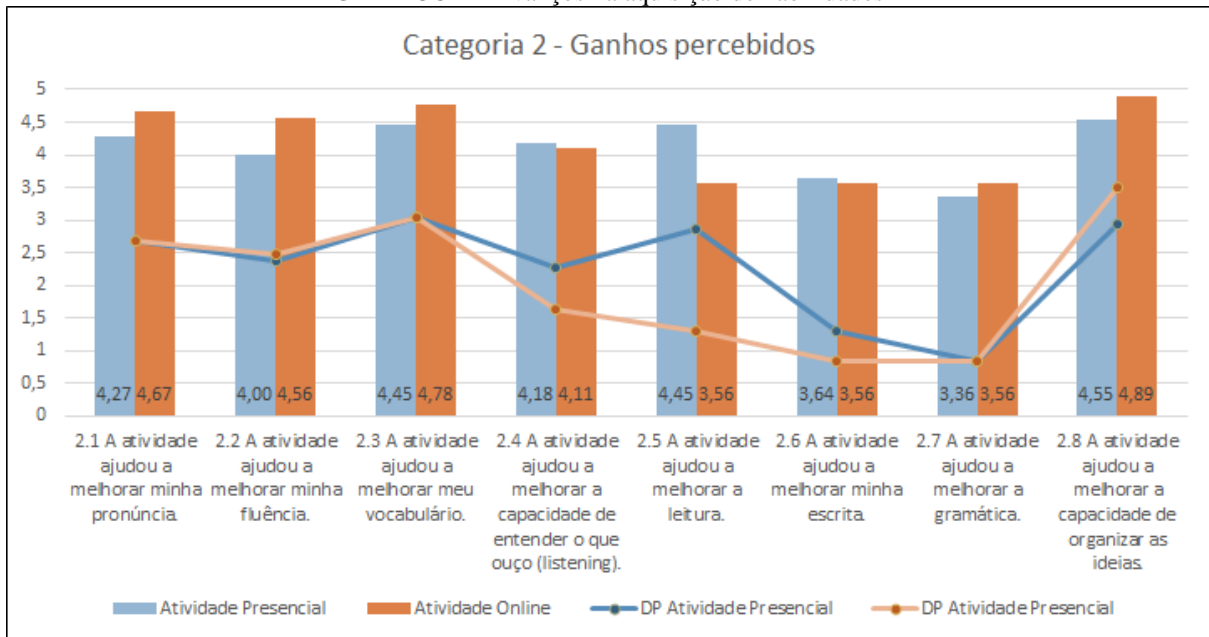
#### **4.2 Pergunta de pesquisa nº 2: Quais são os avanços na aquisição de habilidades percebidos pelos alunos propiciados pela realização das atividades?**

Para responder essa pergunta, as questões do questionário e da entrevista foram agrupadas na Categoria 2, chamada de Ganhos Percebidos, relacionada às aquisições percebidas pelos participantes. No questionário, foram apresentadas oito afirmativas relacionadas à melhoria em pronúncia, fluência, vocabulário, compreensão oral, leitura, escrita, gramática e organização, para que os participantes avaliassem o seu nível de concordância por meio da escala de Likert. A média ponderada das respostas é mostrada em conjunto com o desvio padrão no GRÁFICO 2. Na entrevista, quatro perguntas (duas para cada atividade, presencial e online) investigaram o tema. A primeira pergunta questiona que ganhos os alunos perceberam e como a atividade foi útil para obtê-los, enquanto a segunda questão aborda a percepção do próprio desempenho nessas atividades. Além das entrevistas e questionários, os relatórios reflexivos são analisados para identificar relatos sobre ganhos percebidos. Na sequência, a análise visa responder a primeira pergunta desta categoria, relacionada aos ganhos, e posteriormente retomo a segunda pergunta, sobre o desempenho percebido.

As respostas da entrevista revelam que o aspecto mais favorecido em ambas as atividades é a aquisição de vocabulário. Os participantes relatam ganhos de vocabulário geral e vocabulário técnico tanto na atividade presencial quanto na online. Tal resultado é confirmado

pelos dados obtidos por meio do questionário, como mostra o GRÁFICO 2, no qual a grande maioria dos participantes concorda que houve ganho em vocabulário, em ambas as atividades. Outros ganhos relacionados à aquisição de línguas são esparsamente lembrados na entrevista, como fala, fluência e pronúncia, sem diferença significativa entre uma e outra atividade. Nesse aspecto, o resultado obtido pelos questionários é uma fonte mais expressiva da percepção dos alunos quanto às aquisições de habilidades na língua, pois ofereceu maior variedade de habilidades a serem analisadas, que não foram lembradas durante a entrevista.

GRÁFICO 2 - Avanços na aquisição de habilidades



Fonte: elaborado pela autora

O GRÁFICO 2 mostra que a atividade online possibilitou ganhos em pronúncia, fluência e vocabulário para a maioria dos participantes (média superior a 4,0), superando ou igualando-se à atividade presencial nesses aspectos. Já nas habilidades de recepção, compreensão oral e leitura, a atividade presencial proporcionou mais ganhos para os alunos, com diferença pouco significativa na compreensão oral (apenas 0,07), e mais acentuada na leitura (de 0,89), que pode ser explicada pelo fato de que a atividade presencial era a apresentação de um artigo acadêmico, uma atividade que exige leitura cuidadosa. Menos significativos para os alunos, os ganhos em escrita e gramática foram percebidos pela média dos participantes (média entre 3,0 e 4,0), com diferença pouco significativa entre as duas atividades.

Prosseguindo para a análise das entrevistas, é nos relatos sobre ganhos de habilidades não relacionadas à aquisição da língua alvo que as diferenças entre as duas

atividades se acentuam, principalmente em relação aos aspectos emocionais que influenciam o seu desempenho. Nas entrevistas, os participantes mencionam a influência de emoções como nervosismo e insegurança durante a atividade presencial. Nos relatórios reflexivos, nervosismo, timidez e receio quanto à exposição são aspectos relacionados a ambas atividades, como mostra o relato de Duda: “Eu acho que as duas tarefas são um desafio para mim, porque sou muito tímida para falar em público. Não sou fluente em inglês e falar em inglês para meus colegas me fez ficar muito nervosa”<sup>31</sup>.

O nervosismo como fator de influência nos ganhos adquiridos foi lembrado por quatro participantes na entrevista sobre a atividade presencial, mas não é citado nas respostas sobre a atividade online. João explica essa diferença ao falar sobre os ganhos obtidos na atividade online, afirmando que “são muito semelhantes aos da outra atividade, mas talvez mais pelo fato de a preparação ter sido um pouco diferente, e por estar mais calmo, sozinho, na minha casa, e talvez poder fazer isso de forma mais racional”. A ideia de que a atividade online diminui o nervosismo é compartilhada por Khaleesi, que explica em seu relatório reflexivo que “esta atividade foi mais fácil que a outra porque eu me senti mais confortável falando em frente à câmera do que em frente à classe”<sup>32</sup>. Na resposta de Úrsula à pergunta sobre ganhos no processo é possível perceber como as emoções estão imbricadas no processo da atividade online, influenciando não só os ganhos em termos de aquisição de língua, mas também outros ganhos, como confiança e experiência:

Vocabulário, gramática, expressões da área que nós trabalhamos na apresentação, mas também perder um pouco o medo, a enfrentar falar uma língua diferente em público, em frente a outras pessoas, eu acho que primeiro, para quebrar o medo que geralmente dá. Já na língua normal que você fala já tens medo, aí falar com outra língua é mais terrível, fica mais nervoso. Porque quando você tem que preparar, tem que enfrentar a questão. Quando você faz, você consegue ganhar essa experiência.

Esses ganhos em outras habilidades não relacionadas à aquisição de língua foram muito lembrados pelos alunos, como confiança, na atividade online, e experiência, na atividade presencial. Os apontamentos de Helena no relatório reflexivo são exemplos de como cada atividade se relaciona com esses ganhos: sobre a atividade online, ela afirma que “este método nos fez sentir mais confortáveis porque você sabe que se fizer algo errado pode tentar de novo

<sup>31</sup> Tradução do original: “*I think the two tasks are a challenge to me, because I am very shy about talking in public. I'm not fluent in English, and speak to my classmates in English make me feel very nervous*”.

<sup>32</sup> Tradução do original: “*This activity was easier than the other one because I felt more comfortable to speak in front of the camera than in front of the class*”.

e consertar”<sup>33</sup>, mostrando que a atividade online proporciona maior segurança ao aluno, enquanto a atividade presencial é relacionada ao ganho de experiência, com o conhecimento obtido na prática, ao afirmar na entrevista que “você aprende a falar em público mais com a prática do que com qualquer outra coisa, então só o fato de estar ali falando já é uma coisa que ajuda bastante”.

No GRÁFICO 2, a única habilidade não relacionada à aquisição de língua mencionada é organização das ideias, apontada como um ganho pela maioria dos alunos, com ligeira vantagem na atividade online (diferença de 0,34). Apesar de ser pouco lembrada nas entrevistas e relatórios reflexivos, a organização das ideias é a habilidade de maior destaque no GRÁFICO 2, superando todas as outras, seja na atividade presencial, seja na online. Essa habilidade é bem ilustrada no relato de Lucas sobre o seu processo de organização para a atividade online:

Eu tive dois processos de organização: primeiro, organizar as ideias para colocar num vídeo de um minuto, e outra coisa, além de organizar as ideias na cabeça, eu tinha que também organizar as palavras que eu ia usar. Muitas palavras que comecei a usar nos vídeos eram muito imprecisas, ou seja, eu deixei de tangenciar o assunto para ir direto ao assunto, então precisei pesquisar palavras para chegar ali onde eu queria chegar.

Além da organização, os participantes também identificaram ganhos em conhecimento sobre o tema das atividades e em técnicas de apresentação em público. É interessante lembrar que a maior parte dos alunos estava cursando os primeiros anos da graduação no momento da pesquisa, portanto pode-se inferir que estavam ainda se familiarizando com as comunicações orais próprias do meio acadêmico. Teddy expressa esse desafio comentando na entrevista que “falar inglês e apresentar uma ideia falando em inglês é muito difícil. É difícil em português, imagina em outra língua!”. A pouca vivência no meio acadêmico deve ser ponderada ao considerarmos o nervosismo dos participantes na atividade presencial, pois não é um fator relacionado somente à comunicação na língua alvo, mas também a uma atividade que é, por si mesma, capaz de gerar ansiedade.

Enquanto as entrevistas adicionaram aspectos que não foram muito elaborados no questionário, como uma maior variedade de habilidades não relacionadas à aquisição de línguas, alguns relatórios reflexivos expandiram o tema na medida em que os participantes não só comentaram seus ganhos, como também apontaram os aspectos que precisam ser mais trabalhados em seu processo de aprendizagem. Cecília comentou: “foi muito importante

---

<sup>33</sup> Tradução do original: “*This method that we used made us more comfortable because you know that if you do something wrong you can always try again and fix it*”.

perceber o quanto minha pronúncia precisa ser trabalhada: no vídeo eu pude ver como é de fato. Eu até sou compreendida, mas ainda tenho muito que melhorar”<sup>34</sup>. Outros participantes fazem menção a processos cognitivos, como Khaleesi, afirmando que, na atividade presencial: “a parte mais difícil foi falar em público e tentar explicar as ideias na minha cabeça”.<sup>35</sup> Teddy percebe ganhos nessa área na atividade online, identificando melhorias na “coordenação e associação de ideias quando estava planejando o que iria dizer no vídeo”.<sup>36</sup> Para Betina, ambas as atividades proporcionaram ganhos, pois “foram importantes para treinar o pensar e me expressar na língua inglesa”.<sup>37</sup>

Esses relatos sugerem que os participantes tentaram descrever processos cognitivos mediados pela fala interior, exteriorizados como fala privada, ou seja, uma fala auto regulatória empregada por aprendizes em processos cognitivos. Como observado por Lantolf e Thorne (2006), aprendizes utilizam a segunda língua para automediação em atividades desafiadoras, e os relatos dos participantes sugerem que as atividades comunicativas influenciaram a produção de fala privada.

A confrontação dos aspectos emocionais mencionados na entrevista e nos relatórios com os dados mostrados nos gráficos sugere que a mediação tecnológica tem um impacto positivo na aprendizagem, pois os alunos associam a mediação a emoções positivas. Ao analisar a diferença entre os ganhos na atividade presencial e na atividade online no GRÁFICO 2, percebe-se que os ganhos na atividade presencial superam a atividade online de forma significativa em apenas uma categoria: a leitura. Isso pode ser atribuído ao formato da atividade presencial, que requer a leitura e apresentação de um artigo. Os ganhos nas duas atividades são muito próximos nos aspectos compreensão oral e escrita (diferença de apenas 0,07 e 0,08, respectivamente). Em outras cinco categorias, sendo duas relacionadas à comunicação oral (pronúncia e fluência), a atividade online sobrepõe-se em termos de aquisições, tanto linguísticas como não linguísticas. Esses achados confirmam estudos anteriores que apontam que a mediação tecnológica ajuda os aprendizes a se sentirem mais confiantes e confortáveis para se expressarem (ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; YANGUAS; FLORES,

---

<sup>34</sup> Tradução do original: *“It was very important to realize how much my pronunciation needs to be worked out: in the video, I could actually see what it looks like. I can even be understood, but I need to improve a lot still”*.

<sup>35</sup> Tradução do original: *“The hardest part was speak in public and try to explain the ideas in my head”*.

<sup>36</sup> Tradução do original: *“coordination and association of ideas when I was planning what I was going to say in the video”*.

<sup>37</sup> Tradução do original: *“(the activities) were important to train thinking and expressing in the English language”*.

2014), e apresenta efeitos positivos em termos de desenvolvimento de fluência e acurácia (HSU, 2015; SOUSA; WEISSHEIMER, 2014), bem como de complexidade discursiva (SOUSA; WEISSHEIMER, 2014).

Até aqui, analisamos as percepções sobre os ganhos obtidos nas atividades. Passamos agora para a segunda pergunta desta categoria, que investiga a percepção dos participantes sobre o seu desempenho em cada atividade. Nesse aspecto, há uma diferença considerável entre as duas atividades. Os termos utilizados pelos alunos foram classificados em três grupos: desempenho positivo (respostas como *bom, gostei*); desempenho negativo (*ruim, muito ruim, na base do erro*) e desempenho mediano (*médio, ok, mais ou menos, a melhorar, conceito B*). O desempenho na atividade presencial foi classificado como mediano por quatro alunos, como negativo por quatro e como positivo por apenas um. Já o desempenho na atividade online foi avaliado como positivo por três participantes e como mediano por cinco, sem nenhuma avaliação negativa. Seis alunos avaliaram o seu desempenho na atividade online comparando-o ao desempenho na atividade presencial, e todos os seis relatam um desempenho melhor na atividade online. Os achados mostram, como já observado, que a mediação tecnológica afeta positivamente a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho, seja por propiciar estratégias de aprendizagem diferentes, como reportado na seção anterior, seja por proporcionar maior controle do aluno sobre um evento tradicionalmente visto como estressante, a comunicação oral acadêmica, permitindo maior conforto e segurança no processo.

Em síntese, os dados apontam avanços relacionados com habilidades linguísticas e não linguísticas percebidos pelos participantes. Os avanços em habilidades linguísticas estão relativamente equilibrados ao serem comparadas ambas as atividades, sendo o vocabulário e as habilidades orais (como fluência e pronúncia) os mais citados. A equivalência entre os ganhos percebidos nas duas atividades sugere que a atuação do aprendiz como andaime de seu processo de aprendizagem, estratégia adotada pelos participantes na atividade online, é tão eficaz quanto o andaime por pares, e permite um caminho mais autônomo nesse processo.

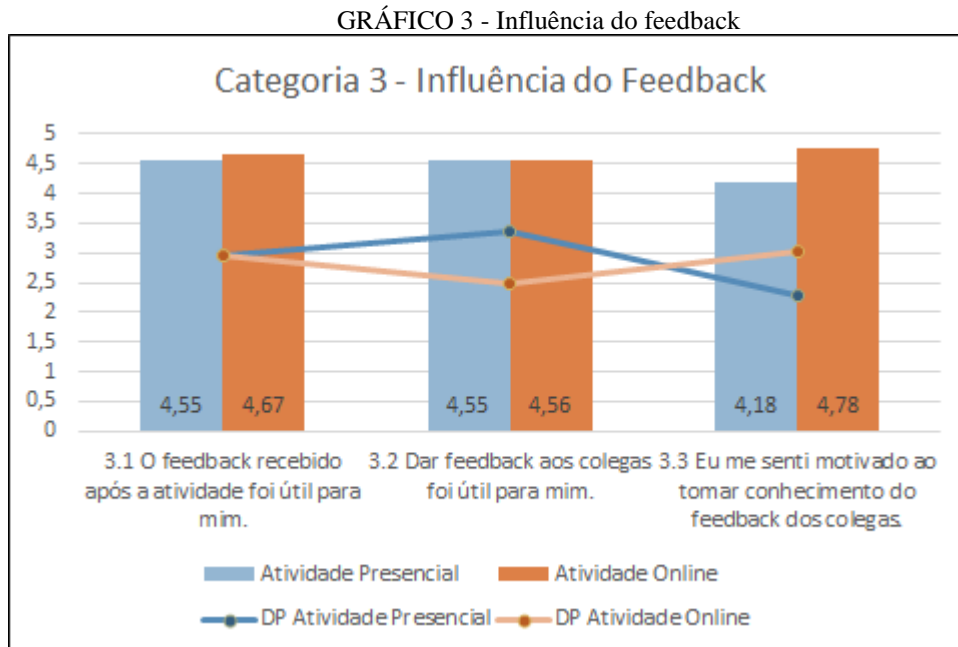
Quando analisadas as habilidades não linguísticas, principalmente os sentimentos dos alunos em relação à comunicação oral em inglês, percebe-se que a atividade online propiciou mais ganhos na opinião dos participantes, principalmente relacionados à confiança e segurança. Esses achados vão ao encontro dos preceitos de Paiva (2010), que identifica a interação com o outro na aprendizagem de segunda língua como um palco onde diferentes tipos de relações são construídas, desde cooperação até conflitos e frustrações, com diferentes

resultados. Nesse sentido, a análise dos relatos sugere que a ausência do outro na atividade online proporcionou um ambiente mais confortável para os participantes.

#### 4.3 Pergunta de pesquisa nº 3: Como o feedback dos colegas ajuda neste processo de aquisição?

As questões agrupadas na Categoria 3 – chamada de Influência do Feedback – investigam a percepção dos alunos quanto ao processo de dar e receber feedback nas atividades. Na entrevista, uma questão interpela os participantes quanto ao ato de dar feedback e outra quanto ao ato de receber, sendo separadas por cada uma das atividades. Nos questionários posteriores à aplicação das atividades, três afirmações avaliaram a percepção dos alunos quanto ao tema, sendo uma relacionada à produção de feedback e duas relacionadas à recepção, conforme mostrado no GRÁFICO 3.

Os dados observados no GRÁFICO 3 demonstram a grande aceitação do feedback pelos alunos, já que a maior parte dos participantes concorda que dar e receber feedback é útil e que se sentiram motivados com a prática (média acima de 4,0).



Fonte: elaborado pela autora

Na entrevista, as respostas sobre o feedback recebido repetem a positividade revelada no questionário, pois somente um aluno relata ter recebido um feedback que não considerou útil na atividade online. Os participantes apontam que o feedback recebido na atividade online não se concentrou só em questões linguísticas, mas também no conteúdo e na



forma de apresentação, fato que foi destacado pelos participantes como útil. Úrsula comentou que “tem gente que escreveu também do tema, acho que é um tema que eles nem conhecem, mas escreveram ‘ah, legal, seu tema’, então acho que também é uma troca não só da língua no inglês, mas também do conhecimento”.

Alguns participantes colocaram em xeque a generosidade dos colegas nos comentários, questionando o fato de terem lido somente críticas positivas, como apontou Cecília: “todo mundo só falou coisas positivas e eu acho que uma crítica, no geral, ela é positiva quando você aponta coisas pra pessoa melhorar”.

Quanto à atividade presencial, a percepção geral reflete a mesma positividade. No relato de Maximus é possível notar a percepção do aluno quanto à função do feedback, ecoando o questionamento de Cecília sobre a importância das críticas para o avanço do aluno: “Me senti muito bem em saber que eles estavam sendo bem sinceros, apesar de serem meus colegas eles estavam falando que eu precisava melhorar e, a partir disso, eu tentei melhorar um pouco”. Alguns alunos demonstraram surpresa com os comentários dos colegas, por acharem que não mereceram a avaliação positiva recebida, como é o caso de Cecília, Lucas e Úrsula. Cecília descreveu: “Eu me senti um pouco envergonhada porque achei que elas foram generosas demais”. Assim como na atividade online, os feedbacks da atividade presencial não foram limitados a questões linguísticas, tendo abordado aspectos como o conteúdo e a forma de apresentação do tema.

Em relação ao papel de dar feedback para os colegas, o GRÁFICO 3 não mostra diferença significativa quanto a percepção dos alunos nas duas atividades, permanecendo a alta porcentagem de alunos que classificam a experiência como positiva (média de 4,55 na atividade presencial e 4,56 na atividade online). Nos dados gerados na entrevista sobre a atividade presencial, somente um participante demonstra neutralidade, mencionando que sentiu “que estava passando o que achava que precisava”, enquanto os outros discorrem sobre o efeito positivo de dar feedback.

Outros relatos mostram diferentes percepções sobre dar feedback aos colegas. Cecília questionou se sua própria atitude de fazer perguntas após a apresentação dos colegas foi correta, enquanto Lucas e Úrsula comentaram o efeito do feedback em si mesmos, pois argumentaram que a crítica ao trabalho dos colegas serviu para refletirem sobre o próprio desempenho. Úrsula descreveu que “o que você está avaliando neles é o que você espera encontrar em você, ou é um referencial do que para você é bom. Então achei que dar feedback para os colegas foi um pouco pensar no que você também fez”. Duda mencionou a utilidade da

experiência, tendo em vista ter tido que se esforçar para prestar atenção na apresentação, para entender o assunto apresentado e então poder dar retorno aos colegas, enquanto Helena apontou a importância de ter sido exortada a falar, pois apesar de acreditar que sempre há algo a se dizer, em geral não toma a iniciativa de falar sem que essa participação seja obrigatória.

Em relação à atividade online, dois alunos admitiram não ter dado feedback. Entre os demais, a opinião de somente uma participante foi negativa, classificando como uma experiência difícil, pois não conhecia o tema abordado pelos colegas em alguns vídeos que assistiu. Duda revelou que procurou emitir opiniões críticas, para ajudar o colega, mas não conseguia encontrar algo a ser criticado, justificando que “feedback se for só bom não faz muito sentido”. Maximus demonstrou a interação e o compartilhamento como fatores importantes no processo de feedback, destacando a percepção sobre o outro na atividade: “gostei de saber que estava estudando com pessoas tão competentes, tão bem firmadas nos seus campos de atuação”.

Nos relatórios reflexivos, os participantes destacaram a importância do feedback à medida que mostrou a compreensão dos colegas sobre o que foi apresentado e por apontar aspectos que poderiam ser melhorados, uma percepção que foi expressada no relato de Úrsula: “o feedback dos meus colegas foi relevante, me ajudou a refletir sobre minhas apresentações e minha performance, onde há sempre oportunidade de melhorar e nesse sentido penso que as contribuições são úteis”.<sup>38</sup>

No relato de João, nota-se como os alunos beneficiam-se do feedback em aspectos não diretamente relacionados à língua inglesa: “os comentários foram muito importantes, principalmente no aspecto de como a pessoa vê meu projeto quando eu explico”<sup>39</sup>. Nessa afirmação, o participante mostra como a atividade aproxima os alunos, ampliando seu conhecimento acadêmico ao conhecer as áreas de atuação dos colegas, complementando o comentário de Maximus sobre seu olhar quanto às competências dos colegas.

Os dados analisados nesta categoria reafirmam a importância da interação e do compartilhamento entre pares para a aprendizagem do aluno, pois reforça o caráter comunicativo da língua alvo, bem como o fator social da aprendizagem. Os diferentes tipos de feedback, expressos oralmente e de imediato na atividade presencial, e assíncronos e por escrito

---

<sup>38</sup> Tradução do original: “*The feedback from my classmates was relevant, they helped me to reflect on my presentations and the performance on them there will always be opportunities for improvement and in that sense, I think that the contributions are useful*”.

<sup>39</sup> Tradução do original: “*The comments were very important, mainly the aspect that how a person see my project when I explain*”.

na atividade online, são avaliados de forma bastante similar pelos participantes, sugerindo que o formato não interfere de forma significativa no efeito.

Em termos de desenvolvimento de habilidades, os dados mostram que a necessidade de avaliar o desempenho do colega impeliu os alunos a prestar mais atenção nas apresentações e a elaborar uma análise que fosse útil para o desenvolvimento do colega. Nesse sentido, o feedback como parte constituinte das atividades propiciou uma ZDP à medida que motivou os participantes a uma prática mais avançada de compreensão oral e fala. É interessante observar comentários que mostram que auxiliar o desenvolvimento dos colegas era a preocupação dos alunos ao dar feedback, pois se preocuparam em ser úteis, em falar algo que pudesse ajudar os colegas a melhorar seu desempenho, atuando como andaimes segundo o conceito de Donato (1994).

Alguns participantes mencionam como o feedback suscitou reflexões sobre o próprio trabalho, como visto nos relatos de Lucas e Úrsula. Nesse sentido, o feedback insere-se no conceito de ZDP reafirmando a ideia de construção colaborativa a partir da interação (LANTOLF, 2000), já que é a partir do olhar do outro que o aluno reavalia seu desenvolvimento. Este outro, apesar de não corresponder ao conceito clássico de Vygotsky de “par mais competente”, é visto pelos participantes como uma opinião válida, como demonstram alguns relatos nos relatórios reflexivos, que reconhecem e aceitam as sugestões feitas pelos colegas.

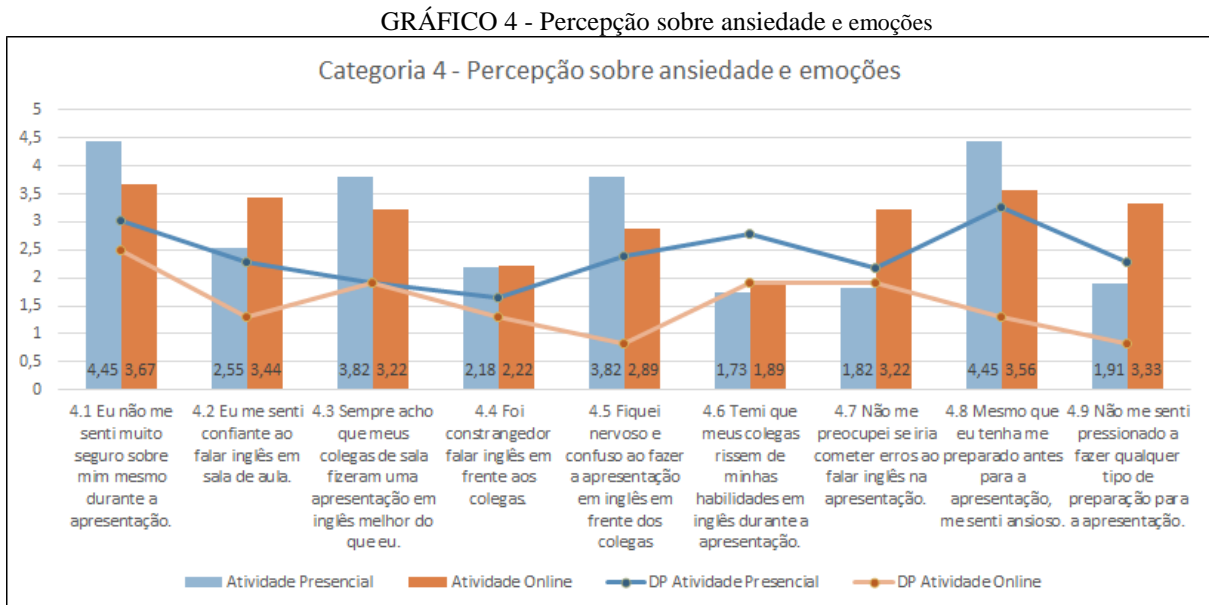
Assim, o feedback mostra-se uma ferramenta importante no desenvolvimento dos alunos, pois reforça o caráter social e comunicativo da língua, principalmente em se tratando da atividade online, onde a mediação tecnológica separa os interlocutores no tempo e no espaço. Ainda que a análise aponte que os participantes perceberam vantagens na mediação tecnológica, que promoveu a aprendizagem de forma mais autônoma, ou sem a presença do outro, os relatos sobre a importância do feedback mostram que essa presença é valorizada. Nessa perspectiva, o feedback impede que a comunicação oral acadêmica seja vista como mera produção de discurso, mas sim como uma atividade dialógica, em que o discurso se constrói na inter-relação entre os participantes.

#### **4.4 Pergunta de pesquisa nº 4: O uso de ferramentas digitais tem alguma influência na ansiedade dos estudantes em relação às suas habilidades orais?**

A ansiedade e as emoções vivenciadas pelos participantes durante as atividades presencial e online foram investigadas a partir de duas perguntas na entrevista, relacionadas a

cada uma das atividades; de nove afirmativas nos questionários; e dos relatos nos relatórios reflexivos. Essas perguntas foram classificadas como Categoria 4, chamada de Percepção sobre Ansiedade e Emoções.

O GRÁFICO 4 mostra as afirmativas e o nível de concordância dos alunos em relação aos possíveis sentimentos observados durante a execução das atividades. Seis afirmativas, identificadas pelos números 4.1, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 e 4.8, refletem a emergência de sentimentos negativos, como insegurança, inferioridade, constrangimento, nervosismo e ansiedade. Nessa perspectiva, quanto menor o nível de concordância, mais positiva a experiência dos alunos. As outras três afirmativas, de número 4.2, 4.7 e 4.9, tratam de sentimentos positivos, como autoconfiança, sentir-se despreocupado e não pressionado, e neste caso, quanto maior o nível de concordância, mais positiva a experiência.



Fonte: elaborado pela autora

Observa-se no GRÁFICO 4 que, nas afirmativas relacionadas a sentimentos negativos, a atividade presencial supera a atividade online, exceto nas afirmativas relacionadas ao constrangimento (4.4 e 4.6), onde a diferença é pouco significativa, ou seja, os participantes identificaram mais sentimentos negativos durante a atividade presencial, exceto quando esse sentimento é o constrangimento, que é identificado em ambas as atividades de forma muito próxima (diferença menor que 0,20). Ao analisar os sentimentos positivos, percebemos que a atividade online supera a atividade presencial em todas as três afirmativas (nº 4.2, 4.7, 4.9); nesse caso, a atividade online propicia mais sentimentos positivos que a atividade presencial. É

interessante observar que a diferença da média entre as duas atividades nas afirmativas de nº 4.7 e 4.9 é bastante acentuada, acima de 1,40.

Na entrevista, a tendência dos participantes de classificar a atividade presencial como fonte de maior ansiedade é confirmada. À pergunta “Você se sentiu ansioso em relação à apresentação oral em sala?”, as respostas variaram entre muito ansioso (3 participantes), ansioso (4) e neutro (2). A mesma pergunta referente à atividade online obteve apenas as respostas ansioso (3) e neutro (6). Quanto à atividade presencial, Úrsula mostrou como diversos aspectos, nem sempre diretamente relacionados à atividade em questão, influenciaram as emoções dos alunos:

Foi horrível. De fato, eu falo isso no relatório porque eu acho que quando você aprende uma língua, especificamente o inglês, que você precisa dela, é como uma pressão, porque no contexto acadêmico a única língua com que você pode se comunicar no mundo científico é o inglês. Então você já tem essa pressão, você já fica com o sentimento de responsabilidade que você tem que aprender. Depois você vai falar diante de umas pessoas, você fica assim... Eu fiquei nervosa, ansiosa, com medo, com vergonha, e isso afeta muito. [...] Sempre uma confusão de sentimentos, aí você não sabe se está ali entendendo o tema, ou você preocupa mais pelo tema ou com o certo, ou você preocupa mais pela língua. Então eu achei assim, muito difícil, isso foi uma sensação bem difícil.

Em seu relato, a aluna mostra como seu estado emocional é influenciado não só por fatores imediatos, como o medo de errar e o nervosismo de se expor em uma apresentação, mas também por aspectos como a pressão sentida pela aluna para aprender uma língua que considera fundamental para a carreira acadêmica.

Outros sentimentos relatados pelos alunos, além da ansiedade, foram nervosismo, o medo de esquecer o que falar, a pressão, o cansaço, a vergonha e o desejo de que não tivessem que fazer a apresentação. Cecília expressou de maneira vívida esse último sentimento: “fiquei desejando que ninguém aparecesse para assistir, que o mundo acabasse, que os ETs descessem antes, enfim, que tudo acontecesse para que não chegasse o momento”. Quanto aos alunos que não reportaram sentimentos negativos em relação à atividade presencial, João atribui ao fato de ter muita experiência em apresentações acadêmicas, enquanto Lucas afirma que não teve tempo de se sentir ansioso, pois aparentemente não se preparou para a apresentação.

Em contraponto à atividade presencial, a atividade online foi recebida mais positivamente, como revela o relato de Helena:

Eu acho que como você está em casa, está tudo mais controlado, as emoções e tudo, então foi uma atividade mais tranquila. Eu acho que quando você sabe, a partir do momento que você erra você pode refazer e consertar, te traz um conforto. Eu acho que você fica mais tranquilo pra falar, pra expor mesmo o que tem que ser exposto.

A fala da aluna reflete a percepção da maioria dos participantes, que apontaram o controle sobre o processo e o discurso final como um fator inibidor da ansiedade, além do fato de estarem em um ambiente onde se sentem confortáveis, de não terem uma plateia assistindo e de terem maior domínio do tema. Os alunos que perceberam sentimentos negativos na atividade online relacionam essa percepção ao fato de não se sentirem à vontade em frente à câmera e em razão de a atividade possibilitar grande espaço para a autocrítica.

Nos relatórios, os participantes que abordaram o impacto das emoções na execução das duas atividades revelaram ter se sentido mais confortáveis e menos nervosos durante a atividade online. As razões apontadas pelos participantes são o fato de terem liberdade para refazer e corrigir erros e também de sentirem-se mais confortáveis diante da câmera do que diante de uma plateia. Betina complementou que o tema proposto para a atividade online é mais pessoal, o que a fez se sentir mais relaxada e mais livre para se expressar.

Os dados revelam que a mediação tecnológica teve um grande impacto nas emoções dos participantes, em comparação com a atividade presencial, reafirmando achados anteriores sobre o potencial efeito da CMC de reduzir a inibição dos participantes, que resulta em maior disposição para se comunicar (ARAGÃO, 2011; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; LIN, 2014; MCNEIL, 2014; POP; TOMULETIU; DAVID, 2011; YANGUAS; FLORES, 2014). A maioria dos entrevistados demonstrou menos ansiedade e nervosismo durante a atividade online, relacionado principalmente ao caráter assíncrono da atividade — que permitia que o aluno desenvolvesse a atividade no seu tempo e espaço — e à possibilidade de regravação. Por outro lado, a atividade online foi mais associada ao sentimento de constrangimento do que a atividade presencial, sugerindo que o fato de o vídeo permanecer exposto em um ambiente compartilhado pode ter tido uma influência negativa sobre os participantes. Esses achados sugerem que o uso de CMC, como demonstrado por Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017) e Pop, Tomuletiu e David (2011), é capaz de promover a confiança dos alunos e diminuir a ansiedade associada à comunicação oral.

Ao comparar esses achados com os resultados sobre o papel do feedback descritos na pergunta de pesquisa nº 3, a análise aponta para uma aparente incongruência. Os participantes demonstraram valorizar a contribuição do outro no processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, como mostra a análise sobre ansiedade e emoções, associam sentimentos negativos à atividade presencial, que pressupõe a presença do outro em uma interação face a face. Tal resultado parece indicar uma discrepância, ou seja, a interação é percebida como algo positivo pelos participantes, pois promove a aprendizagem colaborativa, mas também como

algo negativo, pois aumenta a ansiedade. Uma interpretação possível para essa discordância é identificar a forma como a interação acontece, síncrona ou assíncrona. Considerando esse aspecto, a atividade mediada tecnologicamente é percebida como mais confortável, pois permite que a interação aconteça em um momento posterior à produção do discurso, enquanto a atividade presencial pressupõe um discurso imediato, espontâneo, sem tempo de ser aperfeiçoado, que é percebido como um aspecto gerador de ansiedade pelos participantes.

Em uma perspectiva sociocultural, os relatos mostram mais uma vez que a presença do outro na ZDP não deve ser idealizada, como se a cooperação entre os pares fosse um resultado automático desta interação. Como aponta Paiva (2010), o contexto social pode propiciar diferentes inter-relações, que podem tanto auxiliar quanto prejudicar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o maior número de relatos associados à ansiedade na atividade presencial sugere que a presença dos pares, em um contexto face a face, inibiu os participantes, que se sentiram mais confortáveis na atividade online, em que estavam longe do olhar do outro enquanto tentavam produzir e aperfeiçoar o discurso.

#### **4.5 Pergunta de pesquisa nº 5: Qual a percepção dos estudantes ao comparar atividades presenciais e não-presenciais na aquisição de habilidades orais?**

A última pergunta da pesquisa foi abordada somente na entrevista e no relatório, pois pede que os participantes comparem as duas experiências. Como os questionários foram elaborados para investigar especificamente cada uma das atividades logo após sua aplicação, esse tópico, que chamei de Categoria 5 – Percepção Geral –, não fez parte das perguntas deste instrumento. Na entrevista, três perguntas investigam a percepção geral dos alunos sobre as atividades, questionando a percepção sobre cada uma das atividades individualmente, e sobre as duas em comparação.

Segundo os dados gerados na entrevista, os adjetivos considerados mais negativos associados à atividade presencial foram: difícil, desafiadora, desconfortável e indutora de ansiedade. Os sentimentos considerados positivos incluem interessante, enriquecedora, necessária, produtiva e satisfatória. A atividade presencial é referenciada com sentimentos negativos e positivos, de forma equilibrada, por cinco participantes, como mostra a resposta de Cecília: “não foi confortável passar por essa situação, a de apresentar, mas foi super necessária. Sem dúvida eu fiquei mais tranquila para a próxima. Então foi um teste de fogo, mas eu achei que foi super necessário”. Nesse caso, a participante parece ter se sentido satisfeita por ter sido desafiada e conseguido executar a tarefa. Já Duda aponta o fato de ter sido impelida a executar

tarefas que normalmente não faria, como buscar artigos para leitura em inglês, e de ter sido preparada para a atividade durante as aulas como pontos positivos, que, porém, não mitigaram sua ansiedade no momento da apresentação.

Outros quatro alunos descrevem a experiência em termos positivos apenas, como comenta Teddy:

eu achei uma atividade muito interessante, sabe? Porque apresentar já é bom, porque você precisa desenvolver habilidades que geralmente a gente não desenvolve, atividades práticas. E em inglês foi ainda mais importante, porque eu tive que desenvolver todo esse lado linguístico para poder apresentar, junto com meu lado teórico.

Para Teddy e outros participantes, a tarefa realizada de forma satisfatória parece ter sido suficiente para classificar toda a experiência como positiva. João pontua o feedback como um dos fatores positivos, enquanto Maximus identifica como um benefício o fato de ser impelido a sair da comodidade e preparar-se. Já Úrsula enfatizou o caráter preparatório da atividade, de simular uma situação que ela terá que enfrentar no futuro em sua carreira acadêmica.

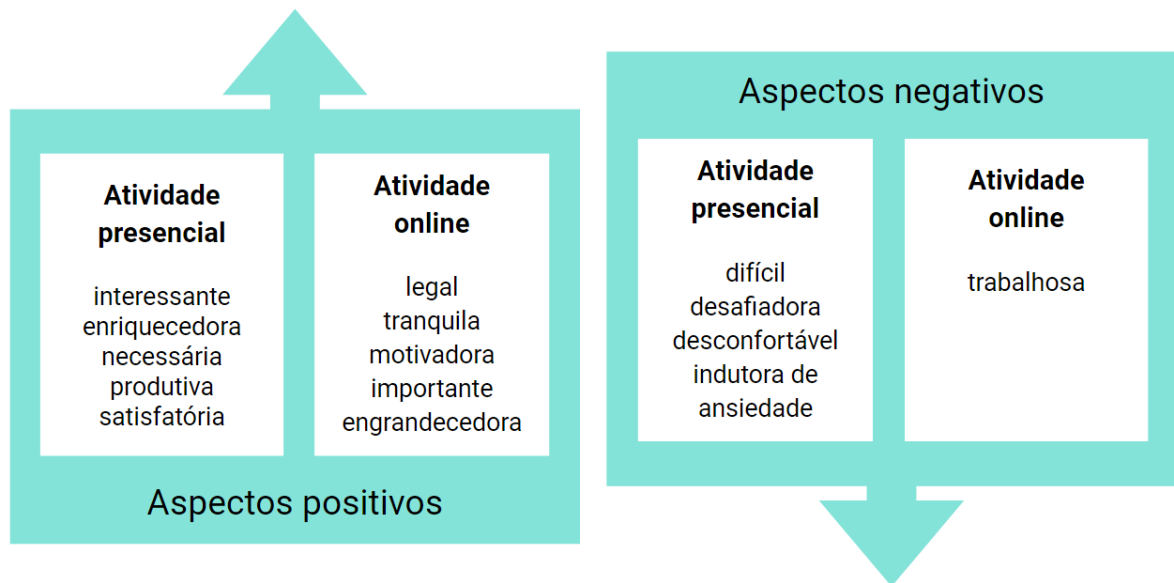
A atividade online, por outro lado, foi mais lembrada em termos positivos, já que somente Lucas menciona um aspecto negativo da experiência, o fato de ser uma atividade trabalhosa. Os demais participantes relataram que gostaram da atividade e se sentiram bem ao executá-la, uma experiência que classificam em termos como: legal, tranquila, motivadora, importante e engrandecedora. Aspectos apontados pelos participantes como positivos incluem o tema da atividade, mais pessoal e direcionado para suas experiências acadêmicas; a necessidade de pesquisar informações, vocabulário e termos técnicos relacionados ao tema; a inexistência de plateia no momento da execução e a possibilidade de refazer e analisar a própria performance no vídeo antes de compartilhá-lo com os colegas. Úrsula comentou que a atividade online

aporta muito para o processo, porque é centrada em um tema que você gosta, que você tem interesse, então partindo daí você já tem motivação para fazer o vídeo, já não fica um trabalho monótono, aborrecido, que você não quer fazer. Eu achei uma atividade interessante, senti a necessidade de buscar coisas, o que vou apresentar, o que quero que vejam, como vou fazer... Mais como motivação, acho que é a palavra que descreve a atividade online. A atividade como está permite que você fale, e depois olhe o vídeo e veja como você falou, o que pode melhorar, o que você já vê que melhorou. Mas é assim, a motivação de fazer o vídeo no contexto do inglês é também diferente, porque geralmente você escreve no inglês parte do seu tema, mas não é assim tão gostoso, porque o design, que seja em um vídeo e não uma escrita, é mais legal quando você apresenta, porque eu gosto mais de falar, de comunicar, então achei legal esse formato.



No relato da participante, percebe-se a importância da relação entre o tema e o formato da tarefa, que a aluna aponta como um fator de motivação para a aprendizagem, e o fato de ter sido impelida a buscar formas de expressar seu conhecimento sobre o tema. A FIGURA 7 apresenta um diagrama relacionando os adjetivos empregados pelos participantes na descrição das atividades.

FIGURA 7 – Adjetivos relacionados às atividades



Fonte: elaborada pela autora

Quando questionados sobre a comparação entre as duas atividades, os participantes fornecem um relato interessante sobre as diferentes estratégias que usaram e de que forma foram úteis em cada atividade. Em geral, a atividade presencial é vista como mais difícil, porém os participantes reconhecem que, como foi a primeira atividade executada, serviu como prática para a segunda, deixando-os menos desconfortáveis com o ato de falar em público. Ao apontar as dificuldades, os participantes identificam que o ganho é proporcional ao desafio, reconhecendo a necessidade de praticar a comunicação oral em inglês como uma etapa necessária para o avanço na área acadêmica. Assim, as características que apontam como desafiadoras, como lidar com o nervosismo, o imediatismo das reações e a impossibilidade de refazer a tarefa, são os mesmos componentes que enfrentam em um contexto real, e os participantes classificam que a tarefa os ajuda a lidar com essas questões.

A atividade online, por outro lado, é reconhecida por proporcionar maior tranquilidade aos alunos, por ser a segunda atividade e se beneficiar da experiência adquirida

na primeira, por estarem mais familiarizados com o tema e possibilitar mais tempo para pesquisar, além de dar chance aos alunos de avaliar e reavaliar sua performance antes de submeter o vídeo à avaliação dos colegas. João e Helena viram pontos positivos em ambas as atividades, sendo que João destaca a atividade presencial e Helena, a atividade online:

A atividade em sala eu achei que me expôs mais a uma situação que eu precisava passar de qualquer forma. Me colocou mais exposto à pressão, tempo, à fisionomia das pessoas, como estão recebendo o que estou falando. Já a outra foi interessante porque eu estava calmo, num ambiente calmo, com tempo pra fazer, podia repetir se não ficasse bom, tinha tempo de pesquisar palavras, então achei que foi interessante também. Mas a outra, acho que te deixa numa situação mais real. (João)

Eu me senti mais confortável, mais segura, e vejo que tive um desempenho melhor na segunda atividade, porque você está no conforto da sua casa, você sabe que se errar, pode refazer. Acho que pelo fato também de você receber feedbacks não tão cara a cara, também é uma coisa que pode ser apontada. Não que foi ruim da outra forma, mas eu acho essa forma mais confortável, então achei essa [atividade] mais produtiva, digamos assim. Mas da outra eu gostei porque foi mais desafiadora, porque eu acho que é importante a gente, como profissional, saber apresentar em público, olhar cara a cara, trabalhar com artigos, então por mais que tenha sido muito mais difícil, eu acho que foi muito enriquecedora também, e apesar de ter sentido mais desconforto, ansiedade e tudo, eu vejo vários pontos positivos. (Helena)

Para João, o fato de a atividade proporcionar as mesmas possibilidades e emoções de uma comunicação oral acadêmica foi uma das vantagens da atividade presencial. Já para Helena, que reconheceu esse mesmo componente como positivo, o fato de não lidar com a reação do público de imediato e a possibilidade de refazer a atividade online são fatores que, por proporcionar mais conforto e segurança, tornam a atividade mais produtiva.

Nos relatórios reflexivos, somente três alunos apresentaram uma comparação entre as duas atividades e todos afirmam que a atividade online foi mais fácil. As razões apontadas pelos participantes foram o fato de sentirem-se mais confortáveis em frente à câmera, maior familiaridade com o tema e de sentirem-se mais calmos ante à possibilidade de avaliarem o próprio desempenho antes de que fossem submetidos à avaliação dos colegas.

Em síntese, os participantes reconhecem a importância das atividades, apontando pontos positivos e negativos em ambas. A atividade presencial é percebida como mais próxima da realidade acadêmica dos alunos, que avaliam a experiência como uma forma de adquirir mais habilidades comunicativas identificadas como necessárias em seu percurso acadêmico. Nesse sentido, podemos dizer que há uma construção colaborativa do conhecimento à medida em que os alunos desenvolvem a habilidade comunicativa a partir da interação e compartilhamento de experiências. Ao fazerem as apresentações em sala e ao observar as

apresentações dos colegas, os participantes são capazes de identificar as características desejáveis na comunicação acadêmica, um conhecimento que é visto como útil por todos.

A atividade online, por outro lado, é considerada mais fácil, por ter um tema mais pessoal, relacionado à experiência de cada um. Assim, ao transpor esse tema para a comunicação oral em outra língua, os alunos tiveram que pesquisar vocabulário específico, relacionado à sua área de atuação, o que identificaram como um ponto positivo da atividade. Outro aspecto positivo é a possibilidade de refazer o vídeo e de analisar a própria performance antes de submetê-lo à análise dos colegas. Nessa perspectiva, a mediação cria uma ZDP em que o auxílio para o desenvolvimento do aluno não vem dos pares ou do professor, mas do próprio aluno e da mediação tecnológica, que dá a possibilidade do aluno se auto avaliar e aprimorar sua comunicação antes do evento comunicativo em si.

Os dados analisados mostram uma tendência dos participantes em relacionar à atividade online sentimentos mais positivos, por terem se sentido mais confortáveis na realização dessa atividade; enquanto à atividade presencial são associados sentimentos negativos, como ansiedade e nervosismo, mas também a ideia de superação de desafio e a satisfação de ter o dever cumprido. Esses achados reiteram os dados analisados na pergunta de pesquisa nº 4, sobre o efeito da mediação tecnológica nas emoções dos participantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção retoma inicialmente o objetivo e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, apresentando um breve sumário dos principais achados da pesquisa, seguidos por considerações sobre possíveis contribuições e limitações, bem como sugestões para pesquisas futuras. Ao final, apresento minhas palavras finais.

### 5.1 Retomada dos objetivos e das perguntas da pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento das habilidades orais no curso de inglês para fins acadêmicos, comparando duas atividades avaliativas, uma apresentação oral e uma atividade mediada por computador – a produção de um *video-pitch*. Para isso, participaram do estudo onze alunos do módulo I da disciplina IFA na UFMG.

Com base nesse objetivo, cinco perguntas guiaram o desenvolvimento deste estudo:

(1) Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no desenvolvimento de atividades de produção oral? (2) Quais são os avanços na aquisição de habilidades orais percebidos pelos alunos, proporcionados pela realização das atividades? (3) Como o feedback dos colegas ajuda neste processo de aquisição? (4) O uso de ferramentas digitais tem alguma influência na ansiedade dos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades orais? e (5) Qual a percepção dos estudantes ao comparar atividades presenciais e não-presenciais na aquisição de habilidades orais?

A partir dessas perguntas, foram estabelecidos os objetivos específicos do estudo, (a) identificar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem a partir de duas atividades voltadas para a aquisição oral, uma presencial e uma mediada por ferramentas digitais, (b) comparar as percepções dos alunos em relação à aprendizagem nas atividades mencionadas; e (c) analisar as percepções sobre a experiência de aprendizagem dos alunos a partir do uso dessas tecnologias.

Este estudo foi fundamentado nos preceitos teóricos de Vygotsky, aplicados à aprendizagem de segunda língua, como proposto por Frawley e Lantolf (1985), e, posteriormente, explorado por vários autores, tais como Aimin (2013), Aljaafreh e Lantolf (1994), Donato (1994), Fahim E Haghani (2012), Lantolf (2000), Lantolf e Appel (1994), Lantolf, Poehner e Swain, (2018), Lantolf e Thorne (2006, 2014), e Warschauer (2005). As discussões sobre estratégias de aprendizagem foram embasadas na classificação desenvolvida

por Oxford (1989), e as análises de emoções e sentimentos de aprendizes de segunda língua tomaram como base estudos desenvolvidos por Aragão (2011), Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), Horwitz, Horwitz e Cope (1986), Krashen (1982), MacIntyre e Gardner (1994) e Maturana (1998).

A primeira pergunta buscava identificar que tipos de estratégias os participantes utilizaram para desenvolver habilidades orais. Para responder essa pergunta, analisei o conteúdo das respostas dadas na entrevista e dos relatórios reflexivos, comparando com os dados extraídos dos questionários.

Os resultados da análise revelaram o predomínio de estratégias diretas cognitivas na atividade presencial, e de estratégias diretas cognitivas e indiretas metacognitivas na atividade online. Nessa perspectiva, a mediação tecnológica, que permitiu a assincronicidade da comunicação, favoreceu o uso da estratégia indireta metacognitiva, pois deu aos participantes um meio acessível de visualizar seu desempenho. Com isso, os alunos tiveram a oportunidade de reavaliar seu percurso de aprendizagem e de reajustar sua prática comunicativa, tendo em vista que a mediação permite que o sujeito seja, ao mesmo tempo, produtor e receptor do discurso, capaz de analisar os objetivos comunicativos e corrigir o que não corresponde aos seus próprios critérios de avaliação.

Em uma perspectiva sociocultural, a mediação proporcionada por ferramentas digitais permite que o próprio aluno atue em sua ZDP, já que ele identifica o que pode ser melhorado em sua prática, o objetivo que pode ser atingido, e refaz sua prática até que atinja esses objetivos.

Os relatos sobre as dificuldades enfrentadas na preparação e execução das atividades mostraram desafios relacionados não só à competência linguística, mas também à organização e ao enfrentamento de aspectos emocionais. Na preparação para as atividades, a atividade online mostrou-se mais desafiadora para os participantes, pois tiveram dificuldades com vocabulário, pronúncia e síntese de conteúdo. Já na execução, a atividade presencial apresentou maiores desafios, principalmente relacionados ao medo de falar em público. Nesse sentido, a análise revelou que estratégias ignoradas pelos participantes seriam úteis para lidar com os desafios encontrados, como estratégias afetivas de automotivação e de diminuição da ansiedade em ambas as atividades, e estratégias metacognitivas de avaliação da aprendizagem, ignoradas na atividade presencial.

A segunda pergunta investigou os avanços na aquisição de habilidades percebidos pelos participantes em cada atividade. As informações obtidas nos questionários, mensuradas

através de média ponderada, contrapostas aos dados das entrevistas e relatórios, identificados através da análise de conteúdo, mostraram que os ganhos mais significativos foram em habilidades não relacionadas à aquisição da língua, como organização, confiança e segurança. Nesse aspecto, os ganhos observados na atividade online foram mais significativos que na atividade presencial. Os ganhos linguísticos também foram superiores na atividade online (pronúncia, fluência, vocabulário e gramática), exceto compreensão oral, leitura e escrita. Com exceção da leitura, todas as outras habilidades mostram pouca margem de diferença entre as duas atividades, sugerindo que proporcionaram aquisições de forma semelhante, seja com ou sem mediação por computador. Entretanto, ao analisar os relatos sobre a influência do aspecto emocional no processo de aprendizagem, tornou-se evidente o impacto positivo da mediação tecnológica, pois foi menos frequentemente associada a sentimentos como nervosismo e ansiedade do que a atividade presencial.

Ao avaliar seu próprio desempenho nas atividades, os participantes demonstraram maior satisfação com a atividade online. A performance na atividade presencial foi considerada mediana ou negativa pela maior parte dos participantes, enquanto na atividade online foi percebida como positiva ou mediana pela maioria. Esses achados evidenciaram como a mediação tecnológica contribuiu para a aprendizagem dos alunos, seja por proporcionar diferentes estratégias de aprendizagem, seja por permitir maior controle do resultado, o que gerou conforto e confiança nos alunos, afetando positivamente seu desempenho. A relativamente baixa diferença entre os ganhos adquiridos nas duas atividades sugere que a forma de mediação propiciada pela atividade online, onde o aprendiz atua como seu próprio andaime, é capaz de promover uma experiência de aprendizagem semelhante à atividade presencial.

Na terceira pergunta, os participantes foram interpelados sobre o impacto do feedback dos colegas no processo de aprendizagem. Os dados dos questionários, entrevistas e relatórios mostraram que a grande maioria percebeu a utilidade do processo de dar e receber feedback, sem diferença significativa entre as duas atividades. O caráter colaborativo da aprendizagem foi evidenciado nos relatos de participantes que se esforçaram para compreender o discurso dos colegas, de forma que pudessem dar um feedback útil.

Os achados reforçaram a importância da interação e do compartilhamento com o outro no processo de aprendizagem, pois os comentários sobre pontos positivos e negativos na performance dos colegas ajudou a compor um conhecimento compartilhado por todos sobre o que constitui uma boa comunicação oral acadêmica. Essa interação destacou o caráter

comunicativo da língua, e permitiu que os alunos avaliassem seu desenvolvimento a partir do olhar do outro, evidenciando a importância da mediação social no processo de aprendizagem. Nesse sentido, ainda que a mediação tecnológica tenha possibilitado a atuação do aprendiz como seu próprio andaime na ZDP, a valorização do feedback pelos participantes demonstrada neste estudo corrobora os preceitos de Vygotsky à medida que situa esse processo em uma perspectiva social, onde a colaboração dos pares propicia uma experiência de construção de conhecimento que não seria possível sem a interação entre os participantes.

A quarta pergunta explorou a influência da mediação digital na ansiedade dos participantes em relação às habilidades orais. Os dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e relatórios reflexivos revelaram uma diferença significativa entre as duas atividades, destacando a atividade presencial como fonte de maior ansiedade e nervosismo. Em contraste, a atividade online foi percebida com maior neutralidade, e com sentimentos de segurança e conforto, proporcionados pela sensação de controle sobre o resultado.

A análise dos dados referentes a essa pergunta corroborou os resultados de estudos anteriores que mostraram a influência positiva da mediação tecnológica na aprendizagem de segunda língua ao promover a confiança dos alunos e reduzir a ansiedade relacionada à comunicação oral (ARAGÃO, 2011; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; LIN, 2014; MCNEIL, 2014; POP; TOMULETIU; DAVID, 2011; YANGUAS; FLORES, 2014). Nesse sentido, os dados mostraram que a presença do outro no processo de aquisição de habilidades orais pode ser, contrariamente aos preceitos da teoria sociocultural, um fator que dificulta esse processo. O aumento da ansiedade na atividade presencial indica que a presença do outro na interação face a face afetou negativamente os participantes e sugere que a forma como os pares interagem, seja síncrona ou assíncrona, é um aspecto determinante nas emoções dos aprendizes.

Na última pergunta, procurei identificar a percepção dos participantes sobre as aquisições de habilidades orais ao comparar as duas atividades, por meio das entrevistas e dos relatórios reflexivos. As respostas foram agrupadas em categorias como sentimentos negativos, positivos, diferenças e semelhanças.

Os relatos associados a essa pergunta demonstraram maior associação de sentimentos negativos à atividade presencial, em comparação à atividade online, que foi lembrada de forma negativa apenas por um participante. Quanto aos sentimentos positivos, a atividade presencial foi classificada como interessante, enriquecedora, necessária, produtiva e satisfatória, enquanto a atividade online foi lembrada como uma experiência legal, tranquila, motivadora, importante e engrandecedora. Em termos de semelhanças, ambas foram

consideradas produtivas e enriquecedoras. Os relatos mostraram que os participantes perceberam a atividade presencial como mais desafiadora, porém a consideraram mais próxima de sua experiência acadêmica, reconhecendo sua importância e a necessidade da prática para a aprendizagem. A atividade online, por outro lado, foi classificada como mais fácil, por ter apresentado um tema mais pessoal e por ter propiciado maior controle dos participantes quanto ao resultado final. Esses achados reforçam os resultados da análise da pergunta de pesquisa nº 4, apontando a emergência de sentimentos mais positivos na atividade mediada por tecnologia.

Em síntese, partindo do questionamento sobre como as ferramentas digitais podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades orais, tendo o contexto do inglês para fins acadêmicos como foco, os resultados deste trabalho mostraram que essas ferramentas propiciam uma mediação, no sentido proposto pela teoria sociocultural, que permite um diferente tipo de relação do aprendiz com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação tecnológica não revelou diferença significativa nos ganhos percebidos pelos alunos, mas propiciou diferentes estratégias que enriqueceram sua experiência, ao oferecer um meio que permite controle e avaliação da prática pelo próprio aprendiz, que passa a atuar em sua própria ZDP para promover o avanço na aprendizagem. A presença do outro nesse processo, como apontado por Paiva e Gomes (2009), nem sempre atua como facilitador da aprendizagem, pois os relatos colhidos indicaram que a atividade que envolve essa presença sem a mediação tecnológica, na interação face a face, gera mais emoções negativas nos participantes. Entretanto, o outro continua sendo um aspecto importante no desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, como apontaram os dados sobre a percepção dos participantes acerca do feedback no processo, o que sugere que é a forma como a interação acontece o fator mais importante nessa relação.

## **5.2 Contribuições e limitações do trabalho**

Os resultados do presente estudo confirmaram que a natureza assíncrona da atividade online, mediada por ferramentas tecnológicas, é percebida de forma positiva pelos participantes, gerando menos ansiedade e sentimentos negativos relacionados à comunicação oral. Esses achados, ainda durante a fase de análise dos dados, levaram a uma mudança na forma de aplicação das atividades de produção oral no IFA I, o que considero como uma das contribuições deste trabalho.

Ao observar os relatos sobre a ansiedade relacionada à atividade presencial, em contraste com a atitude mais calma e segura demonstrada pelos participantes ao falar da atividade online, percebi que a ordem em que as atividades eram aplicadas – primeiro a



atividade presencial, seguida da atividade online –, poderia ser invertida para benefício dos alunos. Considerando os relatos de sentimentos de segurança e confiança sobre a atividade online, a aplicação dessa atividade poderia servir de andaime para a atividade presencial, pois o fato de já terem passado por uma experiência assíncrona, mais controlada, com ampla oportunidade de refazer e aprimorar o discurso oral, ajudaria a mitigar a insegurança e ansiedade relacionadas à atividade presencial. Além disso, percebi que a mediação tecnológica propiciou mais oportunidades de uso de estratégias metacognitivas, o que favoreceria a autorregulação da aprendizagem e maior autonomia dos alunos, preparando-os para o que os participantes deste estudo consideraram um desafio maior, a comunicação oral presencial.

Assim, por identificar que a atividade online foi percebida como mais fácil e confortável, e por gerar menos sentimentos negativos, entendi que poderia ser aplicada como uma forma de preparar os alunos para a atividade presencial. Com base nessa análise prévia, no primeiro semestre de 2018, em reunião com a supervisora do IFA I, Profa. Dra. Barbara Malveira Orfanó, decidimos fazer a mudança na ordem das atividades. Ainda que não tenha dados gerados sobre as percepções dos alunos após a mudança, pude perceber, como professora e observadora, que os alunos demonstravam maior confiança e menos nervosismo na atividade presencial, de modo que a nova ordem foi mantida nos semestres subsequentes, em todas as turmas do IFA I.

Outra contribuição deste trabalho está relacionada aos resultados que comparam os ganhos obtidos nas atividades. A mediação tecnológica permite que os participantes desenvolvam diferentes estratégias de aprendizagem, proporcionando ganhos semelhantes aos obtidos na atividade presencial. Esses achados sugerem que atividades mediadas por computador oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades orais semelhantes às atividades face a face, podendo ser adotadas tanto em contexto presencial de ensino quanto à distância.

Ao analisar as dificuldades enfrentadas pelos participantes na preparação e execução das atividades, foi possível identificar, com base no referencial teórico e na análise das estratégias adotadas, quais desafios poderiam ser melhor enfrentados a partir das estratégias descritas. Dessa forma, este trabalho possibilita que professores antecipem as possíveis dificuldades enfrentadas por seus alunos em atividades de produção oral similares, e se antecipem ao adotar ou sugerir a adoção dessas estratégias pelos alunos.

Considerando os resultados sobre a importância do feedback em ambas as atividades, professores devem tomar cuidado ao criar atividades online para desenvolvimento

de habilidades orais. Os relatos mostram que a interação e o compartilhamento entre os participantes têm um papel fundamental no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, por isso atividades mediadas por ferramentas tecnológicas devem ser planejadas de forma a permitir essa interação. Em outras palavras, o computador não deve ser visto apenas como meio de transmissão, que os alunos utilizam para o simples envio ou depósito de tarefas, mas sim como um espaço de interação e compartilhamento de experiências, onde é possível a comunicação entre os participantes, seja síncrona ou assíncrona, no sentido de promover a socialização do saber.

Não sugiro, apesar dos resultados apresentados, que a atividade presencial deva ser substituída por atividades mediadas por computador. Uma das limitações deste trabalho é a análise restrita à percepção dos alunos, portanto não há dados obtidos por avaliações diagnósticas para comparação entre ganhos reais e ganhos percebidos. Dessa forma, apesar dos resultados apontarem para a vantagem da atividade tecnologicamente mediada, outros estudos seriam necessários para analisar de forma mais objetiva os ganhos em cada uma das atividades. Entretanto, ressalto que o impacto das emoções na aprendizagem não pode ser ignorado, e nesse sentido, os resultados mostram que há efeitos positivos na mediação tecnológica.

Outra limitação a ser apontada é o número de participantes. A escolha de trabalhar com apenas uma turma reduzida de alunos permitiu uma investigação mais aprofundada, pois foi possível entrevistar individualmente todos os participantes, bem como analisar todos os relatórios reflexivos produzidos. No entanto, essa escolha limita os achados a esse grupo de participantes e não permite a generalização dos resultados.

Assim, contrapondo as limitações e contribuições, espera-se que esta pesquisa contribua com estudos na Linguística Aplicada voltados para desenvolvimento de habilidades orais e CALL. É importante lembrar que as limitações deste trabalho não invalidam suas contribuições, mas devem ser apontadas como aporte para possíveis pesquisas no futuro. Dessa forma, destaco a seguir algumas sugestões para novos estudos.

### **5.3 Sugestões para futuras pesquisas**

Este trabalho tenta contribuir com os estudos em CALL e desenvolvimento de habilidades orais, buscando entender, a partir da percepção dos alunos, como a mediação tecnológica ajuda no desenvolvimento de habilidades orais. Dadas as limitações apontadas anteriormente, pesquisas futuras precisariam ser desenvolvidas para aprofundar esses estudos

sobre a influência da mediação tecnológica no processo de aprendizagem de habilidades orais. Algumas sugestões são:

- Estudos com dados quantitativos que comparem os ganhos reais e os ganhos percebidos pelos participantes em atividades mediadas por computador, a fim de obter dados mais objetivos sobre a aprendizagem nesse contexto;
- Estudos que comparem o desenvolvimento de habilidades orais de participantes com o uso de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas;
- Estudos que investiguem a participação de alunos em atividades de produção oral mediadas por ferramentas digitais em relação a características de sua personalidade, como extroversão e timidez.

#### **5.4 Palavras finais**

Ao longo dos dois últimos anos, como professora de inglês para fins acadêmicos, tenho visto o empenho de alunos no intuito de buscar a fluência oral nessa língua, que consideram crucial para a evolução e bom desempenho em sua carreira acadêmica. Por outro lado, a perspectiva de efetivamente se comunicar através dos gêneros orais acadêmicos representa um grande desafio, um obstáculo quase intransponível para alguns, pois as comunicações orais acadêmicas geram ansiedade mesmo quando se trata da língua nativa. Nesse contexto, o que busquei com esta pesquisa foi investigar como atividades tecnologicamente mediadas poderiam contribuir para mitigar a ansiedade relacionada à comunicação oral e propiciar sentimentos de confiança, conforto e segurança para que os alunos pudessem desenvolver essas habilidades.

Os resultados sugerem que é possível, a partir de propostas que contemplem os objetivos e práticas acadêmicas dos participantes, trabalhar com atividades que ajudam a desenvolver a competência comunicativa em inglês, ao mesmo tempo em que promovem diferentes estratégias para lidar com o processo de aprendizagem, causando menos ansiedade do que atividades tradicionais. Nesse sentido, acredito que este estudo contribuiu para lançar luz à questão, mostrando que as ferramentas tecnológicas trazem benefícios complementares a práticas já consolidadas.

Embora não tenha a pretensão de acreditar que estudos como este apontem soluções definitivas para questões educacionais, creio que esta pesquisa possa promover a reflexão acerca das experiências desses participantes em particular e apontar caminhos possíveis para compreender suas necessidades de aprendizagem em língua inglesa no contexto acadêmico.

Dessa forma, aprendizes podem se engajar em atividades significativas, que contribuam para o desenvolvimento acadêmico como um todo, sem a necessidade de colocar o gerenciamento de emoções negativas relacionadas à comunicação oral como foco em seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABDOUS, M.'hammed; CAMARENA, Margaret M.; FACER, Betty Rose. MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, v. 21, n. 1, p. 76-95, 2009.
- ABRAMS, Zsuzsanna Ittzes. The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, v. 87, n. 2, p. 157-167, 2003.
- AIDA, Yukie. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 2, p. 155-168, 1994.
- AIMIN, Liang. The Study of Second Language Acquisition Under Socio-cultural Theory. *American Journal of Educational Research*, v. 1, n. 5, p. 162-167, 2013.
- ALASTUEY, Maria Camino Bueno. Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based system: the students' perspective. *Computer Assisted Language Learning*, v. 24, n. 5, p. 419-431, 2011.
- ALJAAFREH, Ali; LANTOLF, James P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- ALWI, Nor Fathiah Binti; SIDHU, Gurnam Kaur. Oral Presentation: Self-perceived Competence and Actual Performance among UiTM Business Faculty Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 90, p. 98-106, 2013.
- AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, n. 3, p.302-313, set. 2011.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e; GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, v. 15, n. 3, 2017, p. 557-566.
- ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 1-19.
- ARNOLD, Nike. Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study. *System*, v. 35, n. 4, p. 469-486, 2007.
- BAKER, Ryan S.J.D. et al. Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 68, n. 4, p. 223-241, 2010.

- BANKOWSKI, Elizabeth. Developing Skills for Effective Academic Presentations in EAP. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 22, n. 2, p. 187-196, 2010.
- BARALT, Melissa; GURZYNSKI-WEISS, Laura. Comparing learners' state anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication. *Language Teaching Research*, v. 15, n. 2, p. 201-229, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETT, Neil E.; LIU, Gi-Zen. Global Trends and Research Aims for English Academic Oral Presentations: Changes, Challenges, and Opportunities for Learning Technology. *Review of Educational Research*, v. 86, n. 4, p. 1227–1271, 2016.
- BEAUVOIS, Margaret Healy. E-talk: Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion. *Computers and the Humanities*, v. 28, n. 3, p. 177-190, 1994.
- BUENO-ALASTUEY, M. C.; LÓPEZ PÉREZ, M.V. Evaluation of a blended learning language course: students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas. *Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 6, p. 509-527, 2013.
- CAO, Yiqian. Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, v. 39, n. 4, p. 468-479, 2011.
- CARTER-THOMAS, Shirley; ROWLEY-JOLIVET, Elizabeth. Analysing the scientific conference presentation (CP): A methodological overview of a multimodal genre. *ASP*, n. 39-40, p. 59-72, 2003.
- CHENG, Yuh-show; HORWITZ, Elaine K.; SCHALLERT, Diane L. Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, v. 49, n. 3, p. 417-446, 1999.
- CRESWELL, John. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, 2003
- CROWTHER, Paul. et al. *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: European Association for International Education, 2000.
- DENZIN, Norman K. *The research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- DEWAELE, Jean-Marc; PETRIDES, Konstantin V.; FURNHAM, Adrian. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, v. 58, n. 4, p. 911-960, 2008.
- DÍAZ, Luz Edith Herrera; MIY, Darlene González. Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, v. 19, n. 1, p.73-88, 2017.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex, p. 33-56, 1994.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. A. *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FAHIM, Mansoor; HAGHANI, Mastaneh. Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 3, n. 4, p. 693-699, 2012.

FEAK, Christine B.; SWALES, John M. *Telling a research story: Writing a literature review*. University of Michigan Press, 2009.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, v. 21, p. 38-61, 2010.

FERRIS, Dana. Students Views of Academic Aural/Oral Skills: A Comparative Needs Analysis. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 289-318, 1998.

FRAWLEY, William; LANTOLF, James P. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GARCÍA, Alexandra Isabel. Going digital: Challenges and opportunities in transforming face to face ALL workshops into online versions. *Journal of Academic Language and Learning*, v. 12, n. 1, p. 115-127, 2018.

GILLHAM, Bill. *Case study research methods*. New York: Bloomsbury Publishing, 2000.

GREGERSEN, Tammy; MACINTYRE, Peter D.; MEZA, Mario D. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 2, p. 574-588, 2014.

GRIFFITHS, Carol. Strategies and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol (Ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 83-98.

HAAS, Christina. *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. New York: Routledge, 1996.

HILGARD, Ernest R.; ATKINSON, Richard C.; ATKINSON, Rita L. *Introduction to psychology*. New York: Harcourt, 1971.

HORWITZ, Elaine K. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, v. 43, n. 02, p. 154-167, 2010.

- HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.
- HUBBARD, Philip; LEVY, Mike. Theory in computer-assisted language learning research and practice. In: FARR, Fiona; MURRAY, Liam (Ed.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge, 2016. p. 24-38.
- HSU, Hsiu-chen. Voice blogging and L2 speaking performance. *Computer Assisted Language Learning*. v. 29, n. 5, p. 968-983, 2015.
- JARVIS, Huw. Investigating the classroom applications of computers on EFL courses at Higher Education Institutions in UK. *Journal of English for academic purposes*, v. 3, n. 2, p. 111-137, 2004.
- JAUREG, Kristi et al. Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation?. *Computer Assisted Language Learning*, v. 25, n. 1, p. 1-19, 2011.
- KAUR, Kuldeep; ALI, Afida Mohamad. Exploring the Genre of Academic Oral Presentations: A Critical Review. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 7, n. 1, p. 152-162, 2017.
- KENNING, Marie-Madeleine. Collaborative scaffolding in online task-based interactions between advanced learners. *ReCALL*, v. 22, n. 2, p. 135-151, 2010.
- KIM, Hye Yeong. Learning opportunities in synchronous computer mediated communication and face-to-face interaction. *Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 1, p. 26-43, 2014.
- KIM, Soonhyang. Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, v. 25, n. 4, p. 479-489, 2006.
- KO, Chao-Jung. Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak?. *Computer Assisted Language Learning*. v. 25, n. 3, p. 217-236, 2012.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.
- LANTOLF, James P. (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, James P. Sociocultural Theory: a dialectical approach to L2 research. In: GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. (Ed.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Nova York: Routledge, 2014, p. 57-72.
- LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (orgs.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex, 1994.



- LANTOLF, James P.; POEHLNER, Matthew E.; SWAIN, Merrill (Org.). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. New York: Routledge, 2018.
- LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in Second Language Acquisition*. Nova York: Routledge, 2014, p. 207-226.
- LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: Michael P. BREEN, *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Singapore, Pearson Education, 2001, p. 12-24.
- LEE, Lina. Digital News Stories: Building Language Learners' Content Knowledge and Speaking Skills. *Foreign Language Annals*, v. 47, n. 2, p. 338-356, 2014.
- LEFFA, Vilson J. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LEVY, Mike; HUBBARD, Philip. Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning*, v. 18, n. 3, p.143-149, 2005.
- LEVY, Mike; STOCKWELL, Glenn. *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum, 2006.
- LIN, Huifen. Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL*, v. 27, n. 03, p. 261-287, 2014.
- LIU, Meihua; JACKSON, Jane. An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 1, p. 71-86, 2008.
- LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985.
- LUCAS, Jenifer. Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, v. 17, n. 6, p. 593-598, 1984.
- LYS, Franziska. The development of advanced learner oral proficiency using IPADS. *Language, Learning and Technology*, v. 17, n. 3, p. 94-116, 2013.
- MACINTYRE, Peter D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual differences and instructed language learning*, v. 2, p. 45-68, 2002.
- MACINTYRE, Peter D. Toward a Social Psychological Model of Strategy Use. *Foreign Language Annals*, v. 27, n. 2, p. 185-195, 1994.

- MACINTYRE, Peter D. Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 4, p. 564-576, 2007.
- MACINTYRE, Peter D.; GARDNER, Robert C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, v. 44, n. 2, p. 283-305, 1994.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *RBPG*, v. 4, n. 8, p. 245-262, 2007.
- MATURANA, Humberto. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento.  *Emoções e linguagem na educação e na política*, p. 11-79, 1998.
- MCCAFFERTY, Steven G. The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex, 1994, p. 33-56.
- MCDONELL, Wendy. Language and cognitive development through cooperative group works. In: KESSLER, Carolyn (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Prentice Hall, 1992, p. 51-64.
- MCNEIL, Levi. Ecological affordance and anxiety in an oral asynchronous computer-mediated environment. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 1, p. 142-159, 2014.
- MERRIAM, S. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. *Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade*. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOROSINI, Marilia Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, v. 28, p. 107-124, 2006.
- MOTA, Mailce Borges; BERGSLEITHNER, Joara Martin; WEISSHEIMER, Janaina. Situando a Pesquisa sobre Produção Oral em LE. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Org.). *Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 7-17.
- O'DONELL, Angela M. Introduction: Learning with Technology. In: O'DONNEL, Angela M.; HMELO-SILVER, Cindy E.; ERKENS, Gijbert (Ed.). *Collaborative Learning, Reasoning, and Technology*. Routledge, 2013.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'REALLY, Tim. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em: <<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle, 1989.

OXFORD, Rebecca L. Language Learning Strategies. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Ed.). *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language*. New York: Cambridge University Press, 2018, p. 81-90.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p. 73-88, 1998.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010, p. 203-217.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês*. Belo Horizonte, MG. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, 28p. 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; GOMES, Iran Felipe. O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia (UFMT)*, v. 19, p. 59-80, 2009.

PARMAXI, Antigoni; ZAPHIRIS, Panayiotis. Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*, v. 25, n. 6, p. 704-716, 2017.

PAYNE, J. Scott; WHITNEY, Paul J. Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, p. 7-32, 2002.

PETRAKOU, Alexandra. Interacting through avatars: Virtual worlds as a context for online education. *Computers & Education*, v. 54, n. 4, p. 1020-1027, 2010.

PHILLIPS, Elaine M. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 1, p. 14-26, 1992.

POP, Anisoara; TOMULETIU, Elena Adriana; DAVID, Doina. EFL speaking communication with asynchronous voice tools for adult students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 15, p.1199-1203, 2011.

POZA, Maria Isabel C. The effects of asynchronous computer voice conferencing on L2 learners' speaking anxiety. *The International Association for Language Learning Technology Journal*, v. 41, n. 1, p. 33-63, 2011.

PROCTER, Rob et al. *If you build it, will they come? How researchers perceive and use Web 2.0*. Research Information Network, 2010.

REEVE, Johnmarshall. *Understanding Motivation and Emotion*. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2009.

ROCHE, Thomas Bernard. Assessing the role of digital literacy in English for Academic Purposes university pathway programs. *Journal of Academic Language and Learning*, v. 11, n. 1, p. 71-87, 2017.

SABRI, Uryani; QIN, Teah Yu. Communication apprehension among Nilai college students. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 5, n. 5, p. 46-49, 2014.

SAITO, Yoshiko; SAMIMY, Keiko K. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 2, p. 239-249, 1996.

SALES, João Tobias Lima. Estudo Comparativo do Desenvolvimento da Oralidade em Língua Inglesa nas Modalidades Presencial e a Distância. *EmRede*, v. 3, n. 1, p.120-134, 2016.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SATAR, H. Müge; ÖZDENER, Nesrin. The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 4, p. 595-613, 2008.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SOOMRO, Abdul Fattah; FAROOQ, Muhammad Umar. EFL Learners' Attitude towards Developing Speaking Skills at the University of Taif, Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, v. 8, n. 3, p. 318-327, 2018.

SOUSA, Lorena Azevedo de; WEISSHEIMER, Janaína. O Desenvolvimento da Produção Oral em Inglês como L2 Mediado Pelo Voicethread em Contexto Híbrido de Aprendizagem. *Revista Estudos Anglo-americanos*, n. 42, p. 10-36, 2014.

SPIELBERGER, Charles D. (Ed.). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press, 1966.

SPIELBERGER, Charles D. *Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y)*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press, 1983.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. *Educação Brasileira: revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

- SUN, Yu-Chih. Examining the effectiveness of extensive speaking practice via voice blogs in a foreign language learning context. *CALICO Journal*, v. 28, n. 3, p. 412-430, 2012.
- SUN, Yu-chih; YANG, Fang-ying. I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 in an EFL speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, v. 28, n. 3, p.202-219, 2013.
- SWALES, John. *Aspects of article introductions*. University of Michigan Press, 2011.
- SWALES, John M. *English in today's research world: A writing guide*. University of Michigan, Ann Arbor, MI (EUA), 2000.
- SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, John. Occluded genres in the academy. *Academic writing*, p. 45-58, 1996.
- SWALES, John. *Writing Scientific English*. London: Nelson, 1971.
- SWALES, John M.; FEAK, Christine B. *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004.
- SZYSZKA, Magdalena. *Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety: In Search for an Interplay*. Springer, 2017.
- TERRA, Livia; MATTOS, Elisa. Gêneros Oraís Digitais: o Video-Pitch no Contexto Acadêmico. In: I CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA APLICADA E IV ENCONTRO NACIONAL DE FICÇÃO, DISCURSO E MEMÓRIA, 2018, São Luis. *Anais...* São Luis: EDUFMA, 2018. p. 435. Disponível em: <<https://www.conala.enafdm.com.br/downloads/caderno-de-resumo-e-book.pdf?40686>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- USHAKOVA, Tatiana. Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex, 1994, p. 33-56.
- VITASARI, Prima et al. A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, v. 3, n. 2, p.189-196, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in Society: The Development of higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- WARSCHAUER, Mark. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, v. 13, n. 2, p. 7-26, 1996.
- WARSCHAUER, Mark. Sociocultural Perspectives on CALL. In: EGBERT, Joy L.; PETRIE, Gina Mikel (Ed.). *CALL: Research Perspectives*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 41-51.
- WELLER, Martin. *The digital scholar: How technology is transforming scholarly practice*. A&C Black, 2011.

- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v. 17, n. 2, p. 89-100, p. 265-288, 1976.
- WOODROW, Lindy. Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, v. 37, n. 3, p. 308-328, 2006.
- YANG, Luxin. Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*, v. 14, n. 2, p. 141-160, 2010.
- YANG, Wenhsien. Stance and engagement: A corpus-based analysis of academic spoken discourse across science domains. *Journal of Language for Specific Purposes*, v. 5, n. 1, p. 62-78, 2014.
- YANGUAS, Íñigo. Oral computer-mediated interaction between L2 learners: it's about time!. *Language Learning & Technology*, v. 14, n.3. p. 72–93, 2010.
- YANGUAS, Íñigo; FLORES, Alayne. Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer mediated communication. *Jalt Call Journal*, v. 10, n. 2, p. 83-103, 2014.
- YOUNG, Dolly J. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, v. 19, n. 5, p. 439-445, 1986.
- ZACHARIAS, Nugrahenny T. *Qualitative research methods for second language education: a coursebook*. Cambridge Scholars Pub., 2012.
- ZEIDNER, Moshe. Anxiety in education. In: PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa (Eds.). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 2014, 265-288.

## APÊNDICE 1A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lívia de Faria Terra e orientação da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

A pesquisa tem por objetivo **investigar tecnologias de voz para a criação e implementação de atividades on-line para o desenvolvimento de compreensão e de produção orais, em inglês, mediadas por computador e avaliar as experiências de aprendizagem dessas habilidades no contexto online.**

Para que o projeto seja desenvolvido, você será convidado a participar de tarefas de desenvolvimento de habilidades orais mediadas por ferramentas digitais e a responder a um questionário e permitir a observação de seu desempenho e de gravações de dados produzidos em ambiente virtual. 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.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa, com utilização de pseudônimos nos escritos e em apresentações orais.

Sua contribuição para essa pesquisa é **voluntária** e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo.

A pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes, os quais poderão se desligar das entrevistas quando desejarem. A pesquisa pode contribuir para seu desenvolvimento de habilidades orais em inglês.

Sua participação é de suma importância tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas à pesquisadora, Lívia de Faria Terra, por meio do telefone (31) 99426-8430 ou do email liviaterra@gmail.com, ou para o COEP – Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefax (3) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

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

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

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

## APÊNDICE 1B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Por intermédio do presente instrumento, de um lado, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, doravante denominado CEDENTE; e de outro lado, LÍVIA DE FARIA TERRA, aluna do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, nível mestrado, matrícula 2017665554, CPF 035.464.456-43, doravante denominado CESSIONÁRIO:

1 – o CEDENTE cede gratuitamente ao CESSIONÁRIO, por prazo indeterminado, o direito de uso de sua voz e imagem captadas durante as atividades realizadas no curso Inglês para Fins Acadêmicos I para a pesquisa intitulada Uso de Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês, sob orientação da Professora Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais.

2 – o CEDENTE autoriza também o direito de uso de sua voz e imagem para fins acadêmicos e educacionais em quaisquer materiais de divulgação científica como revistas, periódicos eletrônicos, mídia virtual (como VHS, DVD, dados digitais e similares), livros, seminários, congressos, etc.

3 – o CEDENTE autoriza a utilização pelo CESSIONÁRIO de trabalhos autorais desenvolvidos no âmbito da disciplina Inglês para Fins Acadêmicos I, vinculados em qualquer material, tais como: fotos, vídeos, arquivos digitalizados, manuscritos, mensagens veiculadas em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, podendo ou não ser veiculados junto à imagem do CEDENTE a critério do CESSIONÁRIO;

4 – o CESSIONÁRIO compromete-se a utilizar a voz e imagem do CEDENTE sem efetuar nenhuma modificação em sua fisionomia, estrutura sonora ou contextual, bem como não fazer uso de forma depreciativa, ou que possa representar, sob qualquer forma, algum tipo de violação à moral ou à honra. Ficando igualmente proibida a comercialização do material coletado na referida pesquisa, com exceção daquilo que constar na produção acadêmica de autoria do CESSIONÁRIO;

5 – o CEDENTE faz a cessão a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à sua imagem e voz, bem como aos direitos autorais dos trabalhos desenvolvidos pelo CESSIONÁRIO;

Para que produza todos os efeitos de direito, as partes assinam o presente instrumento em duas vias, na presença de duas testemunhas.

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

\_\_\_\_\_  
CEDENTE

\_\_\_\_\_  
CESSIONÁRIO

\_\_\_\_\_  
TESTEMUNHA

\_\_\_\_\_  
TESTEMUNHA

RG: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE 2A – QUESTIONÁRIO REFERENTE À ATIVIDADE PRESENCIAL

Caro aluno,

Suas respostas neste questionário ajudarão a gerar dados para minha pesquisa de mestrado, que investiga o uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho.

Antes de começar, devo informá-lo que este questionário NÃO É objeto de avaliação de desempenho no curso de Inglês para Fins Acadêmicos, portanto sua participação nesta pesquisa não terá nenhum impacto em sua avaliação enquanto aluno.

Lembre-se que não há respostas certas ou erradas neste questionário, portanto você pode ser sincero e responder de acordo com sua percepção, sem se importar com qualquer suposta expectativa. Sua honestidade é crucial para o sucesso da pesquisa.

Não é necessário escrever seu nome neste questionário, suas respostas serão mantidas em anonimato.

Muito obrigada pela colaboração!

### QUESTIONÁRIO 1 – Atividade de produção oral em sala

Para responder as questões a seguir, considere sua experiência em relação à atividade de produção oral apresentada em sala de aula, entre os dias 03 e 31 de outubro.

Leia o enunciado e classifique sua resposta de acordo com a escala que varia entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente).

<b>Categoria 1</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
1.1 Escrevi um roteiro para organizar minha apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
1.2 Ensaiei várias vezes antes da apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
1.3 Anotei palavras-chave e vocabulário que poderiam ser úteis durante a apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
1.4 Busquei assistir vídeos de apresentações com tema relacionado ao meu para me preparar.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 2</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
2.1 A atividade ajudou a melhorar minha pronúncia.	( )	( )	( )	( )	( )
2.2 A atividade ajudou a melhorar minha fluência.	( )	( )	( )	( )	( )
2.3 A atividade ajudou a melhorar meu vocabulário.	( )	( )	( )	( )	( )
2.4 A atividade ajudou a melhorar a capacidade de entender o que ouço (listening).	( )	( )	( )	( )	( )

2.5 A atividade ajudou a melhorar a leitura.	( )	( )	( )	( )	( )
2.6 A atividade ajudou a melhorar minha escrita.	( )	( )	( )	( )	( )
2.7 A atividade ajudou a melhorar a gramática.	( )	( )	( )	( )	( )
2.8 A atividade ajudou a melhorar a capacidade de organizar as ideias.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 3</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
3.1 O feedback recebido após a atividade foi útil para mim.	( )	( )	( )	( )	( )
3.2 Dar feedback aos colegas foi útil para mim.	( )	( )	( )	( )	( )
3.3 Eu me senti motivado ao tomar conhecimento do feedback dos colegas.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 4</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
4.1 Eu não me senti muito seguro sobre mim mesmo durante a apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
4.2 Eu me senti confiante ao falar inglês em sala de aula.	( )	( )	( )	( )	( )
4.3 Sempre acho que meus colegas de sala fizeram uma apresentação em inglês melhor do que eu.	( )	( )	( )	( )	( )
4.4 Foi constrangedor falar inglês em frente aos colegas.	( )	( )	( )	( )	( )
4.5 Fiquei nervoso e confuso ao fazer a apresentação em inglês em frente dos colegas	( )	( )	( )	( )	( )
4.6 Temi que meus colegas rissem de minhas habilidades em inglês durante a apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
4.7 Não me preocupei se iria cometer erros ao falar inglês na apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
4.8 Mesmo que eu tenha me preparado antes para a apresentação, me senti ansioso.	( )	( )	( )	( )	( )
4.9 Não me senti pressionado a fazer qualquer tipo de preparação para a apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE 2B – QUESTIONÁRIO REFERENTE À ATIVIDADE ONLINE

Caro aluno,

Suas respostas neste questionário ajudarão a gerar dados para minha pesquisa de mestrado, que investiga o uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho.

Antes de começar, devo informá-lo que este questionário NÃO É objeto de avaliação de desempenho no curso de Inglês para Fins Acadêmicos, portanto sua participação nesta pesquisa não terá nenhum impacto em sua avaliação enquanto aluno.

Lembre-se que não há respostas certas ou erradas neste questionário, portanto você pode ser honesto e responder de acordo com sua percepção, sem se importar com qualquer suposta expectativa. Sua sinceridade é crucial para o sucesso da pesquisa.

Não é necessário escrever seu nome neste questionário, suas respostas serão mantidas em anonimato.

Muito obrigada pela colaboração!

### QUESTIONÁRIO 2

Para responder as questões a seguir, considere sua experiência em relação à atividade de produção oral realizada no Moodle, entre os dias 14 e 28 de novembro.

Leia o enunciado e classifique sua resposta de acordo com a escala que varia entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente).

<b>Categoria 1</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
1.1 Escrevi um roteiro para organizar minha apresentação em vídeo.	( )	( )	( )	( )	( )
1.2 Ensaiei várias vezes antes da gravação.	( )	( )	( )	( )	( )
1.3 Anotei palavras-chave e vocabulário que poderiam ser úteis durante a gravação da apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
1.4 Busquei assistir vídeos de apresentações com tema relacionado ao meu para me preparar.	( )	( )	( )	( )	( )
1.5 Gravei vários vídeos até obter um que considere satisfatório.	( )	( )	( )	( )	( )
1.6 Usei softwares de edição para melhorar minha apresentação em vídeo.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 2</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
2.1 A atividade ajudou a melhorar minha pronúncia.	( )	( )	( )	( )	( )

2.2 A atividade ajudou a melhorar minha fluência.	( )	( )	( )	( )	( )
2.3 A atividade ajudou a melhorar meu vocabulário.	( )	( )	( )	( )	( )
2.4 A atividade ajudou a melhorar a capacidade de entender o que ouço (listening).	( )	( )	( )	( )	( )
2.5 A atividade ajudou a melhorar a leitura.	( )	( )	( )	( )	( )
2.6 A atividade ajudou a melhorar minha escrita.	( )	( )	( )	( )	( )
2.7 A atividade ajudou a melhorar a gramática.	( )	( )	( )	( )	( )
2.8 A atividade ajudou a melhorar a capacidade de organizar as ideias.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 3</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
3.1 O feedback recebido após a atividade foi útil para mim.	( )	( )	( )	( )	( )
3.2 Dar feedback aos colegas foi útil para mim.	( )	( )	( )	( )	( )
3.3 Eu me senti motivado ao tomar conhecimento do feedback dos colegas.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>Categoria 4</b>	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Não tenho opinião	4. Discordo parcialmente	5. Discordo totalmente
4.1 Eu não me senti muito seguro sobre mim mesmo durante a gravação.	( )	( )	( )	( )	( )
4.2 Eu me senti confiante ao falar inglês para uma gravação em vídeo.	( )	( )	( )	( )	( )
4.3 Sempre acho que meus colegas de sala fizeram um vídeo melhor do que eu.	( )	( )	( )	( )	( )
4.4 Foi constrangedor compartilhar o vídeo de minha apresentação.	( )	( )	( )	( )	( )
4.5 Fiquei nervoso e confuso ao gravar a apresentação em inglês e compartilhá-la com os colegas.	( )	( )	( )	( )	( )
4.6 Temi que meus colegas rissem de minhas habilidades em inglês demonstradas no vídeo.	( )	( )	( )	( )	( )
4.7 Não me preocupei se iria cometer erros ao falar inglês na gravação.	( )	( )	( )	( )	( )

4.8 Mesmo que eu tenha me preparado antes para a gravação, me senti ansioso ao fazê-la.	( )	( )	( )	( )	( )
4.9 Não me senti pressionado a fazer algum tipo de preparação para gravar o vídeo.	( )	( )	( )	( )	( )

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE 2C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>Informações pessoais</b>	
Nome:	
Pseudônimo:	
Gênero:	
Escolaridade:	
Formação acadêmica (curso):	

<b>Categoria 1: Estratégias de aprendizagem</b>	
1.1	Como você se preparou para a apresentação oral em sala?
1.2	Como você se preparou para a atividade online?
1.3	Qual foi a maior dificuldade encontrada durante o processo de preparação e execução da atividade presencial?
1.4	Qual foi a maior dificuldade encontrada durante o processo de preparação e execução da atividade online?

<b>Categoria 2: Ganhos percebidos</b>	
2.1	Sobre a apresentação oral: Quais são os ganhos que você percebeu após a realização desta atividade?
2.2	Como a apresentação oral te ajudou a obter estes ganhos?
2.3	Sobre a atividade online: Quais são os ganhos que você percebeu após sua realização?
2.4	Como a atividade online te ajudou a obtê-los?
2.5	Como você considera seu desempenho na atividade de produção oral em sala de aula?
2.6	Como você considera seu desempenho na atividade de produção oral online?

<b>Categoria 3: Influência do Feedback</b>	
3.1	Como você se sentiu em relação ao feedback recebido após a apresentação oral?
3.2	Como você se sentiu em relação ao feedback recebido após o compartilhamento do vídeo?
3.3	Como você se sentiu ao dar feedback após a apresentação oral?
3.4	Como você se sentiu ao dar feedback aos vídeos dos colegas?

<b>Categoria 4: Percepção sobre ansiedade e emoções</b>	
4.1	Você se sentiu ansioso em relação à apresentação oral em sala? Tente descrever o mais detalhadamente possível suas sensações e como te afetaram ou influenciaram.
4.2	Você se sentiu ansioso em relação ao compartilhamento do vídeo gravado? Tente descrever o mais detalhadamente possível suas sensações e como te afetaram ou influenciaram.

<b>Categoria 5: Percepção geral</b>	
5.1	De forma geral, quais são suas percepções e como você se sentiu em relação à atividade presencial?
5.2	De forma geral, quais são suas percepções e como você se sentiu em relação à atividade online?
5.3	Você pode comparar suas percepções e sentimentos em relação a cada uma destas atividades?

## ANEXO A – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO DE LÍNGUA (PAIVA, 1998)

### I. ESTRATÉGIAS DIRETAS

#### 1. Estratégias de memória

##### A. Criação de elos mentais

1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
2. associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
3. colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

##### B. Utilização de imagens e sons

1. imagens: gravuras, desenhos
2. mapa semântico: arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
3. palavras-chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
4. representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar

##### C. Revisão efetiva (a revisão auxilia na memorização)

1. revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática)

##### D. Emprego de ação

1. uso de sensações ou respostas físicas
2. uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago

#### 2. Estratégias cognitivas

##### A. Praticar

1. repetir
2. praticar formalmente sons e ortografia
3. reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex. Hello, how are you? / It's time to...
4. recombinação: ex. unir orações
5. praticar de forma natural: ex. conversar, ler

##### B. Receber e enviar mensagens

1. apreender a idéia com rapidez: achar ideia principal (skimming) e achar detalhes (scanning)
2. usar recursos para captar e enviar mensagens através de:
  - a. meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc
  - b. meio não-impresso: vídeo, rádio, cinema, etc

##### C. Analisar e raciocinar

1. raciocinar dedutivamente (aplicar regras)

2. analisar expressões (dividir em partes)
3. analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)
4. traduzir
5. verter

#### D. Criar estrutura para "input" e "output"

1. tomar notas
2. fazer resumos
3. focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos

### **3. Estratégias de Compensação**

#### A. Adivinhar de forma inteligente

1. usar pistas linguísticas: cognatos, prefixos
2. usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.

#### B. Superar limitações da fala e da escrita

1. recorrer à língua materna
2. pedir ajuda
3. usar mímica e gestos
4. evitar comunicação de forma parcial ou total
5. selecionar o tópico
6. ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias. ex. usar pencil no lugar de pen.
7. criar palavras: ex. paperholder em vez de notebook
8. usar circunlocução ou sinônimo, ex. dishrag: what you use to wash dishes with

## **II. ESTRATÉGIAS INDIRETAS**

### **1. Estratégias metacognitivas**

#### A. Centrar a aprendizagem

1. apreender e relacionar com material já conhecido
2. prestar atenção
3. retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso)

#### B. Planejar a aprendizagem

1. fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua
2. organizar: espaço físico, luz, horário
3. estabelecer metas e objetivos: ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior. Ex. objetivo: ler um livro
4. identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido
5. planejar para uma tarefa



6. procurar oportunidades para praticar

C. Avaliar a aprendizagem

1. auto-monitoração (identificar os erros)
2. autoavaliação (avaliar o próprio progresso)

## **2. Estratégias afetivas**

A. Diminuir a ansiedade

1. relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som)
2. usar música
3. rir: assistir uma comédia, ouvir/ler piadas

B. Encorajar-se

1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?) ex. I'm reading faster; ou Everybody makes mistakes. I can learn from mine.
2. correr riscos de forma inteligente
3. gratificar-se

C. Medir a temperatura emocional

1. ouvir seu corpo (estou feliz, tensa?)
2. usar "check lists" (autoavaliação)
3. escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)
4. discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

## **3. Estratégias sociais**

A. Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar)

1. pedir esclarecimentos
2. pedir correções

B. Cooperar com os outros

1. cooperação entre pares
2. cooperação com falantes proficientes

C. Solidarizar-se com os outros

1. desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
2. conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.