

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

**A INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA INGLESA VIA GÊNEROS DIGITAIS ORAIS**

Helen de Oliveira Faria

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

HELEN DE OLIVEIRA FARIA

**A INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS NA SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA VIA GÊNEROS DIGITAIS ORAIS**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

F225i Faria, Helen de Oliveira.
A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa via gêneros digitais orais/ Helen de Oliveira Faria. – 2016.
204f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.
Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Ferramentas digitais. 3. Habilidades orais. 4. Práticas sociais da linguagem. I. Título.
CDD 420.7



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



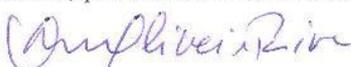
FOLHA DE APROVAÇÃO

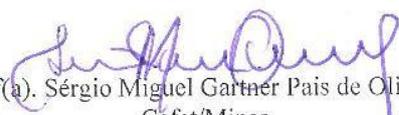
A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa via gêneros digitais orais.

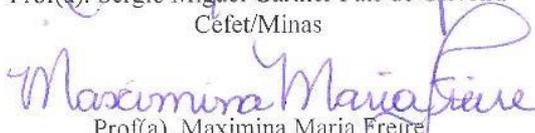
HELEN DE OLIVEIRA FARIA

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

Aprovada em 24 de novembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - Orientador
UFMG


Prof(a). Sérgio Miguel Gartner Pais de Oliveira
Cefet/Minas


Prof(a). Maximina Maria Freire
PUC-SP


Prof(a). Rodrigo Camargo Aragão
UESC


Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior
UFMG

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2016.

Dedico esta tese à memória de minha avó Etelvina que, em meio aos seus mais profundos devaneios, encontrava lucidez para questionar sobre o andamento de meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Nos últimos quatro anos de minha vida acontecimentos diversos me colocaram à prova. Ao enfrentá-los, descobri o quanto eu era capaz de superar qualquer obstáculo e seguir em frente. A finalização deste trabalho é parte de minha vitória, que eu nunca alcançaria sem o apoio de muitos.

Agradeço acima de tudo a DEUS, por preencher meu ser e me mostrar as respostas a todos os questionamentos que já tive.

À minha mãe, que sempre apoiou minhas escolhas e me deu subsídios para que eu seguisse caminhos bem-sucedidos.

À minha avó Etelvina, que se foi durante a realização deste trabalho. Minha gratidão eterna por tudo! Até nosso reencontro.

Ao meu namorado Giovanni por colorir minha vida.

À minha orientadora Vera Menezes, por acreditar em meu trabalho desde o mestrado e pela orientação sempre competente e criteriosa.

Às professoras Júnia Braga e Maximina Freire, pelas contribuições à pesquisa durante o exame de qualificação.

Aos colegas do grupo Colaborandos pelas discussões e sugestões.

Aos funcionários do Poslin, pelo excelente atendimento e simpatia.

Aos meus alunos do 2º ano de Mecatrônica de 2015 e do 2º ano de Eletrotécnica de 2016 do CEFET-MG campus Nepomuceno, participantes do estudo piloto e da geração dos dados principais da pesquisa, respectivamente. A dedicação e o apoio de vocês foram fundamentais para o desenvolvimento de meu trabalho.

Agradeço aos amigos, colegas e familiares que torceram por mim durante minha caminhada.

RESUMO

A concepção da aprendizagem como um fenômeno descentralizado abarca a noção de que a aquisição de conhecimentos ocorre em qualquer espaço, não apenas em ambientes instrucionais. Por essa razão, é imprescindível que professores incorporem práticas sociais de seus alunos na sala de aula, de modo que atividades, conteúdos e ferramentas advindos de diversos contextos se influenciem e se interrelacionem, visando a uma aprendizagem mais significativa. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi investigar a interconexão das práticas pedagógicas de uma disciplina de língua inglesa com as práticas sociais dos aprendizes para o desenvolvimento de habilidades orais em contextos presenciais e digitais. Após a aplicação de um questionário inicial para a turma de alunos investigada, o 2º ano de Eletrotécnica do ensino básico, técnico e tecnológico de uma escola pública federal, foram selecionadas temáticas, tecnologias e práticas sociais dos alunos para a realização de oito tarefas, desenvolvidas tanto no meio presencial quanto no virtual. As tarefas foram acessadas, comentadas e compartilhadas em um ambiente on-line da turma, com o propósito de expandir a sala de aula presencial. Além dos questionários inicial e final, a geração dos dados compreendeu a observação-participante da pesquisadora, diários da pesquisadora escritos ao longo da condução das atividades e depoimentos dos alunos entregues após o término de cada uma das tarefas. Os dados foram analisados sob a luz da teoria da complexidade, da abordagem ecológica e do conceito de comunidade de aprendizagem, que contribuíram para a visão da aprendizagem a partir da interação, participação e colaboração sob a ótica complexa. Os resultados da pesquisa mostram a superação de desafios do ensino-aprendizagem das habilidades orais provenientes do meio presencial, o grande engajamento dos alunos na disciplina motivado pela identificação com as atividades realizadas e o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Habilidades orais. Ferramentas digitais. Práticas sociais da linguagem.

ABSTRACT

The conception of learning as a decentralized phenomenon embraces the notion that knowledge acquisition occurs in any space, not only in instructional environments. For this reason, it is essential that teachers integrate their students' social practices into the classroom, so that activities, content and tools from diverse contexts can influence and interrelate each other, aiming at meaningful learning. Thus, the objective of this research was to investigate the interconnection of pedagogical practices of an English language classroom with the social practices of its learners in order to develop oral skills via face to face and digital environments. After administering an initial questionnaire to the class, the 2nd year of a technical and technological Electrotechnical course of a federal public school, themes, technologies and social practices of the students were selected to inform the development of eight tasks. The questionnaire form was fulfilled both in the classroom and in virtual contexts. The tasks were accessed, shared and commented on an online environment, in order to expand the traditional classroom. In addition to the initial and final questionnaires, the data comprised the participant observation of the researcher, the researcher journals written during the development of the activities and statements of the students delivered after the end of each task. Data were analyzed in the light of the complexity theory, the ecological approach and the concept of learning community, which contributed to the vision of learning through interaction, participation and collaboration in a complex perspective. The research results show the overcoming of face to face teaching and learning challenges of oral skills, the great engagement of the students during the classes motivated by their identification with the activities and the development of oral skills by the students.

Keywords: English teaching. Oral skills. Digital tools. Language social practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interface do espaço virtual “CEFET Eletrotechnics 2nd grade 2016”.....	18
Figura 2: As quatro habilidades linguísticas da língua inglesa.....	27
Figura 3: Figura geométrica fractal.....	55
Figura 4: Interface da rede social Google Plus.....	78
Figura 5: Interface interna do <i>site YouTube</i>	79
Figura 6: Interface interna do <i>site Voki</i>	80
Figura 7: Interface externa do Facebook.....	81
Figura 8: Interface externa do Vocaroo.....	82
Figura 9: Interface do aplicativo <i>Sing! by Smule</i>	83
Figura 10: Interfaces do aplicativo PhotoVoice.....	84
Figura 11: Interface do Flipagram.....	85
Figura 12: Interface interna do <i>Snapchat</i>	87
Figura 13: Descrição da tarefa 1.....	89
Figura 14: Descrição da tarefa 2.....	90
Figura 15: Descrição da tarefa 3.....	91
Figura 16: Descrição da tarefa 4.....	92
Figura 17: Descrição da tarefa 5.....	93
Figura 18: Descrição da tarefa 6.....	94
Figura 19: Descrição da tarefa 7.....	95
Figura 20: Descrição da tarefa 8.....	96
Figura 21: Exemplo de avatar da professora.....	113
Figura 22: Avatar da aluna Isabella.....	113
Figura 23: Postagem de avatar pela aluna Isabella.....	115
Figura 24: Captura de tela do vídeo “ <i>How to use chopsticks</i> ”.....	122
Figura 25: Captura de tela do vídeo “ <i>Define your belly doing sit-ups</i> ” e comentários.....	123
Figura 26: Captura de tela do vídeo “ <i>How to make a colorful cake</i> ” e comentários.....	124
Figura 27: Captura de tela do vídeo “ <i>How to play your first song on acoustic guitar</i> ” e comentários.....	124
Figura 28: Captura de tela do vídeo “ <i>DIY - knot dress</i> ” e comentários.....	125
Figura 29: Captura de tela do vídeo “ <i>How to make chocolate milk</i> ” e comentários.....	126
Figura 30: Cartão do Dia das mães de Renata utilizado como exemplo de postagem.....	131
Figura 31: Cartão do dia das mães de Ana Laura postada com conta da colega.....	133
Figura 32: Cartão do Dia das mães de Isabella.....	134
Figura 33: Cartão do dia das mães de John.....	135
Figura 34: Compartilhamento do cartão do Dia das mães no Facebook por Jessie.....	136
Figura 35: Snap criado por mim como modelo.....	141
Figura 36: Postagem da tarefa de karaokê da professora.....	147
Figura 37: Postagem de música de Bianca e comentários.....	148
Figura 38: Primeira postagem da tarefa de karaokê de Mione Payne e comentários.....	151
Figura 39: Segunda postagem da tarefa de karaokê de Mione Payne e comentário.....	151
Figura 40: Postagem da tarefa de karaokê de Isabella e comentário.....	152
Figura 41: Postagem de <i>slideshow</i> da professora e comentários.....	156
Figura 42: Postagem de <i>slideshow</i> de Júlia e comentários.....	157
Figura 43: Postagem de <i>slideshow</i> de Erlizei e comentário.....	158
Figura 44: Postagem da resenha da professora sobre a série <i>Breaking Bad</i>	163
Figura 45: Postagem da resenha de Vicky sobre a série <i>The Originals</i>	164
Figura 46: Imagens da história “ <i>The Dream of Bellef</i> ”.....	171
Figura 47: Imagens da história “ <i>The Cleonice’s dream</i> ”.....	173
Figura 48: Imagens da história “ <i>The saleswoman Little red riding hood</i> ”.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Agrupamento de gêneros para o ensino.....	76
Quadro 2: Apresentação dos participantes da pesquisa.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
<i>1.1 Motivação da pesquisa.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2 Contexto de investigação</i>	<i>16</i>
<i>1.3 As práticas com a Web e os aprendizes da era digital</i>	<i>19</i>
<i>1.4 Pergunta de Pesquisa</i>	<i>24</i>
<i>1.5 Objetivo Geral.....</i>	<i>25</i>
<i>1.5.1 Objetivos Específicos.....</i>	<i>25</i>
<i>1.6 Distribuição dos capítulos da tese</i>	<i>25</i>
2 O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA NO MEIO VIRTUAL	27
<i>2.1 O ensino-aprendizagem das habilidades orais em língua inglesa no Brasil.....</i>	<i>28</i>
<i>2.2 Desafios do ensino-aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais</i>	<i>35</i>
<i>2.3 Revisão de literatura de trabalhos com foco em habilidades orais.....</i>	<i>38</i>
3 COMUNIDADE COMPLEXA DE APRENDIZAGEM.....	45
<i>3.1 A aprendizagem em comunidades</i>	<i>45</i>
<i>3.2 A teoria da complexidade</i>	<i>48</i>
<i>3.2.1 Heterogeneidade de elementos.....</i>	<i>50</i>
<i>3.2.2 Condições iniciais.....</i>	<i>51</i>
<i>3.2.3 Abertura a perturbações/influências externas</i>	<i>51</i>
<i>3.2.4 Dinamismo.....</i>	<i>52</i>
<i>3.2.5 Fractal</i>	<i>54</i>
<i>3.2.6 Não-linearidade e imprevisibilidade</i>	<i>55</i>
<i>3.2.7 Espaço de fase, bifurcação e atrator.....</i>	<i>56</i>
<i>3.2.8 Desordem, auto-organização e emergência</i>	<i>57</i>
<i>3.2.9 (Co)adaptação</i>	<i>58</i>
<i>3.3 Abordagem ecológica no ensino de línguas</i>	<i>60</i>
<i>3.3.1 O conceito de affordance</i>	<i>62</i>
4 METODOLOGIA.....	65
<i>4.1 A pesquisa qualitativa.....</i>	<i>65</i>
<i>4.1.1 Estudo de caso</i>	<i>67</i>
<i>4.2 Geração de dados.....</i>	<i>68</i>
<i>4.3 Tarefas da pesquisa.....</i>	<i>72</i>
<i>4.3.1 O ensino-aprendizagem de gêneros orais na escola</i>	<i>73</i>
<i>4.3.2 Ferramentas on-line para o desenvolvimento da compreensão e produção oral</i>	<i>76</i>
<i>4.3.2.1 Google Plus: <plus.google.com>.....</i>	<i>77</i>
<i>4.3.2.2 Youtube: <http://www.youtube.com>.....</i>	<i>78</i>
<i>4.3.2.3 Voki: <http://www.voki.com/>.....</i>	<i>79</i>
<i>4.3.2.4 Facebook: <https://www.facebook.com/>.....</i>	<i>80</i>
<i>4.3.2.5 Vocaroo: <vocaroo.com>.....</i>	<i>81</i>
<i>4.3.2.6 Sing! by Smule</i>	<i>82</i>
<i>4.3.2.7 PhotoVoice</i>	<i>83</i>
<i>4.3.2.8 Flipagram.....</i>	<i>85</i>
<i>4.3.2.9 Snapchat.....</i>	<i>86</i>
<i>4.3.3 Descrição das tarefas on-line.....</i>	<i>87</i>
<i>4.3.3.1 Tarefa 1</i>	<i>88</i>
<i>4.3.3.2 Tarefa 2</i>	<i>89</i>
<i>4.3.3.3 Tarefa 3</i>	<i>90</i>
<i>4.3.3.4 Tarefa 4</i>	<i>91</i>
<i>4.3.3.5 Tarefa 5</i>	<i>92</i>

4.3.3.6 Tarefa 6	93
4.3.3.7 Tarefa 7	94
4.3.3.8 Tarefa 8	95
4.4 Análise dos dados sob a perspectiva qualitativa	96
5 ANÁLISE DOS DADOS	99
5.1 Condições iniciais da turma 2º ano integrado de Eletrotécnica	99
5.1.1 Análise dos questionários iniciais.....	104
5.2 Criando avatares digitais	110
5.3 Produzindo tutoriais on-line	120
5.4 Fazendo um e-card para o Dia das mães.....	129
5.5 Gravando um snap.....	138
5.6 Cantando músicas no karaokê do celular	145
5.7 Reunindo lembranças em um slideshow de fotos.....	154
5.8 Resenhando filmes, livros ou seriados favoritos	161
5.9 Parodiando contos de fadas	167
5.10 Análise do questionário final.....	178
5.11 Conclusões	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
6.1 Resposta à pergunta de pesquisa.....	186
6.2 Discussão dos objetivos da pesquisa	187
6.2.1 Discussão do objetivo geral.....	187
6.2.2 Discussão dos objetivos específicos	188
6.3 Sugestões para futuras pesquisas.....	191
6.4 Palavras finais	191
REFERÊNCIAS	193
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA.....	203
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL DA PESQUISA	204

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenômeno que ocorre em quaisquer contextos com os quais interagimos de modo significativo. A instrução formal em espaços educacionais é somente um dos meios de se obter conhecimento, pois o engajamento em práticas sociais como assistir TV, navegar pela *Web* e conversar com amigos levam à aprendizagem de conteúdos tão relevantes quanto aqueles adquiridos em contextos pedagógicos. Como professora de língua inglesa, percebo que grande parte dos aprendizes são indivíduos autônomos, que aprendem conteúdos linguísticos por meio da televisão (seriados, filmes) e da Internet (jogos, redes sociais, fóruns, músicas), por exemplo.

Freire (2013, p. 174) argumenta que um grande desafio dos professores brasileiros de língua inglesa na atualidade (e arrisco dizer que em outras disciplinas essa situação é semelhante) é a integração de práticas sociais com as educacionais. Para que haja essa integração, acredito que o planejamento das atividades de sala de aula deva incluir os comportamentos sociais dos aprendizes, seus interesses pessoais e artefatos tecnológicos de seu uso cotidiano. É importante que haja uma aproximação entre práticas pedagógicas com as pertencentes ao universo social dos aprendizes. Ao desenvolver os materiais e conteúdos de um curso/disciplina, o professor deve estar familiarizado com aspectos do cotidiano de seus alunos e pensar em maneiras de inserir tópicos relevantes para suas realidades. Para tanto, é preciso que o professor interaja com seus alunos e se interesse por seu universo social.

Partindo desse quadro, a tese que defendo nesta pesquisa é que com a expansão da sala de aula presencial para espaços virtuais é possível desenvolver habilidades orais em inglês que se interrelacionam com as práticas sociais dos aprendizes. Proponho atividades extraclasse que incorporam práticas e interesses dos alunos para o ambiente escolar e vice-versa, com o intuito de construir uma rede complexa de aprendizagem, na qual a aprendizagem evolui e é influenciada pela interação em vários contextos. O aprendiz, além de seu papel como estudante, é compreendido também como agente, ao transformar os ambientes com os quais ele interage e ao mesmo tempo ser transformado ao se engajar em contextos de seu interesse. Ademais, os aprendizes são vistos como nativos digitais, indivíduos que muitas vezes são capazes de construir significados ao navegar pelas informações não lineares de hipertextos, interpretar ideias e ser formadores de opinião ao postar comentários em *blogs* e redes sociais, participar ativamente de discussões on-line e engajar-se em comunidades virtuais, desenvolvendo e compartilhando dados pela *Web*. Tais sujeitos têm a expectativa de que esse cenário seja adotado em espaços educacionais e, desse modo, o trabalho presencial

em sala de aula é expandido em atividades realizadas em um ambiente virtual da turma, em *sites* e em aplicativos da *Web*.

O foco de trabalho da pesquisa foi o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. Para tanto, os alunos realizaram tarefas no meio presencial e virtual com o objetivo de aprimorar suas habilidades de fala e compreensão oral por meio de ferramentas da *Web*, que propiciaram a produção de gêneros digitais orais.

A investigação foi embasada pela teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, 2008b; PAIVA, 2005), pela abordagem ecológica (GIBSON, 1986; VAN LIER, 2000, 2004a, 2004b; Young, 2004; Young et al., 2000a e Young et al. 2000b) e pelo conceito de comunidade de aprendizagem (WENGER, 1998; KILPATRICK et al. 2003; BUFFINGTON, 2012). Conjuntamente, as teorias formam um arcabouço que contribui para a compreensão das ações, comportamentos e demais aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem sob uma visão holística e multifacetada.

1.1 Motivação da pesquisa

Como professora de língua inglesa há mais de 10 anos em vários contextos de aprendizagem de nível fundamental, médio, técnico, superior e em cursos livres, nas modalidades presencial e on-line, sempre tive a preocupação de incorporar ao meu trabalho conteúdos e artefatos que pudessem fazer com que a aprendizagem da língua estrangeira fosse autêntica e relacionada com o mundo real dos estudantes. Na graduação, aprendi o significado do termo *realia* (BROWN, 2000, p. 143) e sua importância para a sala de aula de línguas. Com efeito, objetos, materiais e exemplos reais fazem com que a aprendizagem seja mais efetiva e memorável.

Com o advento e disseminação da Internet, novos comportamentos sociais emergem e, com eles, surgem novas oportunidades de prover o ensino-aprendizagem consoante com esse universo digital. *Blogs*, redes sociais, fóruns e demais gêneros do ciberespaço se tornam populares e sua incorporação à sala de aula de língua inglesa é imprescindível.

Quando iniciei minha pesquisa no mestrado, a rede social *Orkut* era bastante acessada no Brasil e defendi a dissertação “Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social *Orkut* ao ensino de língua inglesa” (FARIA, 2010), cujo objetivo geral foi verificar as possibilidades didático/pedagógicas dessa rede social para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sob a luz da teoria da complexidade. Vários espaços do *Orkut* foram

utilizados nas tarefas on-line, desenvolvidas com base nas práticas sociais dos alunos (ex. participação em fóruns, leitura e compreensão de notícias on-line e comunicação via *chat*) e vários indivíduos que não faziam parte da disciplina (muitas vezes nativos da língua inglesa) interagiram com os aprendizes. Desde então, ferramentas da *Web* têm sido utilizadas em minha prática docente e são extremamente relevantes para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos e para sua aprendizagem engajada com práticas sociais.

A ênfase no desenvolvimento das habilidades orais da tese se deve ao convite de minha orientadora, Profa. Dra. Vera Menezes, para integrar o projeto de pesquisa “Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês”, de sua autoria. O objetivo do projeto, segundo a autora, é “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”. O convite foi prontamente aceito por ser um grande desafio. Por experiência própria, reconheço que o desenvolvimento das habilidades orais é muitas vezes negligenciado por professores de línguas por diversas razões, como a dificuldade de estabelecer atividades que promovam a efetiva participação dos alunos e a árdua tarefa de monitorar e/ou avaliar suas interações.

O desenvolvimento das habilidades orais em contextos presenciais com o suporte do meio virtual é sem dúvida enriquecedor, haja vista que as ferramentas digitais síncronas e assíncronas da *Web* disponibilizam recursos que possibilitam a criação de inúmeras atividades que podem ser gravadas, arquivadas e acessadas pelo professor para fins de gerenciamento da aprendizagem. Além disso, as interações por meio da fala e da compreensão auditiva no meio on-line superam algumas questões problemáticas existentes na sala de aula presencial, como o grande número de alunos por turma e a insegurança dos aprendizes quanto à expressão oral face a face. Embora a investigação esteja centrada no desenvolvimento das habilidades orais, a realização de atividades de leitura e escrita na *Web* é tão relevante quanto. Durante o ano letivo de 2016, no qual gerei os dados para a pesquisa, além das tarefas com as habilidades orais desenvolvi com meus alunos atividades também com as habilidades escritas, como a produção de *tweets*¹ para protestar contra a matança de animais no mundo da moda. Na seção a seguir, discorro sobre o contexto de investigação da pesquisa.

¹ Um *tweet* é uma postagem feita por meio da rede social *Twitter*.

1.2 Contexto de investigação

A pesquisa foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Campus IX, localizado na cidade de Nepomuceno, onde atuo como professora de língua inglesa desde agosto de 2014. Nessa instituição, são oferecidas três modalidades de ensino presencial no nível médio: o integrado com os cursos técnicos Mecatrônica, Eletrotécnica e Redes de computadores, o concomitante, ofertado para alunos de outras instituições que cursam o 2º ano do ensino médio e realizam o curso técnico no CEFET e o subsequente, para egressos do ensino médio que cursam somente o curso técnico na instituição². Além do ensino médio, desde o primeiro semestre de 2015 o CEFET de Nepomuceno oferta seu primeiro curso de graduação em Engenharia Elétrica. Dentre todos os níveis e modalidades de ensino, apenas o ensino médio integrado possuía a disciplina Língua inglesa em sua grade no período da geração dos dados.

Os critérios de escolha para a definição da turma a ser investigada foram os seguintes: uma turma da qual eu já havia sido professora e, portanto, com experiência tanto com atividades orais como com atividades ambientadas no meio virtual; com um grupo de alunos cuja proficiência em inglês fosse mais elevada comparando-se com as demais turmas e um interesse maior na aprendizagem da língua. Tais critérios foram estabelecidos para que os desafios da condução das atividades fossem minimizados e se pudesse começar o trabalho com as habilidades orais logo no início do ano letivo, visto que todas as turmas da instituição afirmaram que nunca tiveram um trabalho aprofundado com as habilidades orais e com ambientes digitais com outros professores anteriormente, no ensino fundamental e mesmo com outros professores no CEFET.

Com isso, as turmas de 1º ano foram excluídas, pois a maior parte dos alunos (com exceção de alguns repetentes) era novata e possuía pouca familiaridade com as tecnologias digitais e com as habilidades orais em contextos pedagógicos. Dentre as turmas de 2ºs e 3ºs anos, foi selecionada uma cuja motivação para aprender a língua era maior comparada com as demais. Essa decisão foi tomada porque as tarefas exigiam dos alunos níveis significativos de engajamento e participação para serem cumpridas.

² Os alunos que cursam o ensino médio integrado estudam manhã e tarde e, após três anos, recebem dois diplomas: um do ensino médio e um de um curso técnico. Os que cursam a modalidade concomitante são alunos matriculados no ensino médio a partir do 2º ano em outra instituição de ensino e concomitantemente fazem um curso técnico no CEFET. Já a modalidade subsequente é direcionada a alunos que já finalizaram seus estudos de nível médio e fazem um curso técnico no CEFET.

A turma selecionada para participar da pesquisa foi o 2º ano do ensino médio integrado com o curso técnico Eletrotécnica, composta por 24 alunos, que cursou durante o ano de 2016 a disciplina Língua Estrangeira – Inglês II. A disciplina tem carga horária de 66 horas/aula por bimestre, que equivale a duas aulas geminadas de 50 minutos por semana. Com foco no desenvolvimento das quatro habilidades da língua, ela integra vários tipos de materiais didáticos: um livro com CD escolhido pela professora e distribuído pelo MEC, material preparatório para o ENEM e vestibulares seriados, ferramentas digitais e outros materiais propostos pela professora.

Os objetivos da disciplina, desenvolvidos por uma equipe de professores do CEFET campus Belo Horizonte, estabelecem que as habilidades escritas e orais são igualmente relevantes para a formação dos aprendizes. Além disso, há o foco na aprendizagem da língua para o conhecimento de outras culturas. Reproduzo abaixo parte do documento original que contém os objetivos de estudo para alunos que cursam o 2º ano do ensino médio na instituição.

Ao final da série, o aluno deverá ser capaz de:

- Utilizar as estruturas e vocabulário básico da língua para comunicar-se fluentemente, nas modalidades oral e escrita, em situações comunicativas no tempo passado e expressar opiniões, sugestões e sentimentos.

- Ler e produzir diferentes textos nas modalidades oral e escrita da língua alvo, reconhecendo e adquirindo novos itens gramaticais e lexicais, relacionando-os com o conteúdo da série anterior.

- Reconhecer a língua estrangeira estudada como parte da cultura de vários povos e como meio de influência política e cultural.

- Utilizar a língua como instrumento de acesso à informação e a outras culturas.

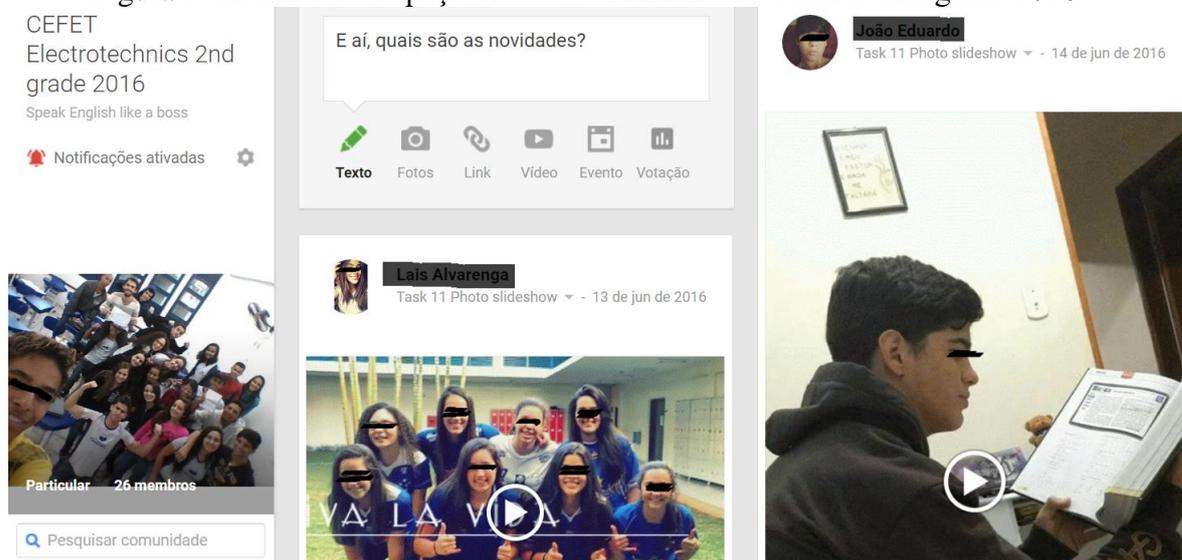
Nos dois bimestres de geração de dados, as atividades realizadas tiveram um enfoque maior no desenvolvimento das habilidades orais. As tarefas desta pesquisa foram integradas às atividades escolares sob o tópico avaliativo “tarefas on-line”, já presente nos quatro bimestres do ano de todas as turmas da instituição.

Desde 2015, em que a turma investigada cursou o 1º ano do ensino médio, são realizadas pelos alunos tarefas on-line em uma rede social desenvolvida no *Google Plus*, inicialmente denominada “CEFET Eletrotechnics 1st grade class 2015”. No ano de 2016, os alunos continuaram a postar suas tarefas no mesmo espaço, renomeado para “CEFET Eletrotechnics 2nd grade class 2016”. Dessa forma, os alunos já estavam acostumados com atividades on-line e de ter um ambiente na Internet como apoio às aulas presenciais.

O *Google Plus* foi selecionado para abrigar esse ambiente virtual da turma por uma série de razões. Essa rede social reúne um grande número de comunidades em inglês sobre variados assuntos, possibilitando o contato direto com falantes da língua inglesa. Várias de suas ferramentas dão suporte para o desenvolvimento da aprendizagem virtual como *chat*, fórum, enquete, postagem de fotos, vídeos, eventos, alertas e aplicativos úteis da *Google* como o *Hangout*, utilizado em algumas atividades. Por fim, grande parte dos *sites* utilizados nesta pesquisa, como o *Voki*, o *Youtube* e o *Sing!* possui *links* de compartilhamento direto com o *Google Plus*.

A rede social *Google Plus* foi uma extensão da sala de aula, utilizada não apenas para a postagem de atividades e aprofundamento dos conhecimentos obtidos nas aulas presenciais, mas também para o estreitamento de laços entre os alunos, entre alunos e professor e com outros indivíduos externos à comunidade de aprendizagem, como amigos e familiares. A figura 1 a seguir traz um recorte desse espaço, exibindo o nome da comunidade, o espaço de postagem das tarefas e duas atividades de alunos referentes à tarefa 6, na qual a turma postou *slideshows* de fotos com narrações orais. Os nomes dos alunos e seus rostos foram propositalmente encobertos para preservar suas identidades.

Figura 1: Interface do espaço virtual “CEFET Eletrotechnics 2nd grade 2016”.



Fonte: dados da pesquisadora.

A seguir apresento uma discussão sobre como as práticas com a *Web* foram conduzidas nesta pesquisa, em consonância com as necessidades dos aprendizes da era digital.

1.3 As práticas com a *Web* e os aprendizes da era digital

Jonassen (2000), ao longo de seu trabalho, aponta que o uso dos computadores em cenários educacionais pode oferecer um grande apoio na condução da aprendizagem significativa. Esse termo, cunhado pelo psicólogo David Ausubel (1963), se refere ao processo de um aprendiz conectar uma nova informação a um conhecimento prévio já estabelecido, em oposição ao processo de memorização mecânica.

Contudo, Jonassen ressalta que nem todas as ferramentas e nem todas as práticas envolvendo o computador garantirão que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, pois isso envolve, entre outros aspectos, os conhecimentos do professor a respeito das novas tecnologias ao propor atividades que explorem suas potencialidades específicas e que promovam o engajamento dos aprendizes tanto com as ferramentas utilizadas quanto com o trabalho por meio delas realizado. A respeito da transposição de práticas tradicionais presenciais de língua inglesa para o meio virtual, acredito ser irrelevante o desenvolvimento de atividades sem que haja uma reflexão a respeito dessa mudança de contexto, como, por exemplo, pedir para que alunos escrevam um texto e postem em um ambiente virtual sem que haja o desenvolvimento da escrita colaborativa ou da contribuição de seus colegas no trabalho por meio de comentários inseridos na página do texto. Tal atividade não se trata de um progresso nas práticas pedagógicas. Parafraseando um comentário de Silva³, o *the book is on the table* se transforma em *the book is on the tablet* e “mascara” o verdadeiro sentido da promoção de práticas educacionais em ambientes digitais.

Com o intuito de desenvolver trabalhos em sala de aula que abarquem a aprendizagem significativa e que levem os aprendizes a desenvolverem práticas letradas consoantes com os comportamentos de nossa era digital, agrego à pesquisa alguns pontos relevantes propostos por Jonassen (2000, p. 3-18) sobre a postura do professor perante as ferramentas computacionais e seus usos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Para o autor, as ferramentas computacionais (ou aplicações computacionais, termo utilizado por Jonassen) devem ser entendidas como ferramentas cognitivas ou ferramentas da mente⁴, que são capazes de engajar os aprendizes em múltiplas formas de pensamento. Como já explicitado anteriormente, não são quaisquer ferramentas nem quaisquer modos de utilizá-las que irão guiar de forma efetiva a aprendizagem. As ferramentas computacionais

³ Comentário feito por Kléber Silva, durante discussão após a apresentação de uma comunicação oral sobre esta pesquisa no V Congresso Latino-americano de formação de professores (CLAFPL), Goiânia, 2014.

⁴ Originalmente em língua inglesa, o autor se refere às ferramentas cognitivas como *mindtools*.

devem ser utilizadas de modo que haja a aprendizagem *com* o computador e não *pelo* computador⁵.

Ao aprender pelo computador, o aluno não estabelece um vínculo intelectual suficiente com as ferramentas utilizadas, visto que ele não pode intervir na constituição do programa, interagir de forma construtiva e muitas vezes seu raciocínio é controlado pela máquina. É o que Crook (1994, apud WARSCHAUER; KERN, 2000, p.7) denomina de metáfora do computador como tutor, que compreende, em geral, programas que testam a habilidade da língua fornecendo *feedback* positivo ou negativo imediato das respostas dos aprendizes com exatidão, cuja base teórica se relaciona à abordagem estruturalista. Tais programas trazem poucas inovações quanto a práticas de ensino já existentes em contextos presenciais, não explorando o grande potencial do computador ao ensino e aprendizagem de línguas, além de suas atividades não estarem inseridas em contextos reais do uso da língua e não promoverem a construção conjunta de conhecimento com outros indivíduos. Alguns exemplos de ferramentas em que os aprendizes aprendem pelo computador são atividades de *drills* e de CD-ROMs.

Já na aprendizagem com o computador há o estabelecimento de um relacionamento de parceria mútua entre ferramentas e aprendizes. Ao mesmo tempo em que as ferramentas auxiliam seus usuários em seu desenvolvimento cognitivo, estes têm a liberdade de modificá-las e melhorá-las, inserindo conteúdos próprios, por exemplo. Há uma apropriação do computador. A conexão entre aprendizes e ferramentas se consolida a partir de um sentimento de afinidade, do estabelecimento de uma visão crítica de seu funcionamento, de como elas podem ser utilizadas como suporte para sua aprendizagem e por meio da compreensão da dimensão do alcance dos trabalhos caso sejam postados na *Web*, em ambientes abertos ao público.

Sob uma perspectiva sociocultural-ecológica, ferramentas são instrumentos ou artefatos mediadores que podem gerar *affordances*. Segundo Van Lier (2004b, p.4), uma *affordance* se refere ao “relacionamento entre um organismo e o seu contexto, que transmite uma oportunidade que favorece ou inibe uma ação”. O reconhecimento das *affordances* é fundamental para que um indivíduo interaja com o ambiente no qual ele se insere, a fim de negociar significados (contrastar informações, ideias e valores já estabelecidos com novos) que o levarão à construção de conhecimento.

⁵ No original, o autor se refere à aprendizagem *from the computer* e *with the computer*.

Várias ferramentas digitais podem promover a aprendizagem com o computador, tais como as redes sociais e os *blogs*, que inserem os aprendizes em práticas cotidianas da Internet, possibilitando inclusive o envolvimento de indivíduos não participantes de uma turma em atividades pedagógicas sem que tais indivíduos tenham consciência de que o contexto em questão faz parte de um curso ou de uma disciplina, como pode ser visto em Faria (2010)⁶. Isso motiva a participação em atividades pedagógicas, uma vez que elas permitem uma imersão em contextos sociais relevantes para os aprendizes. Ademais, um sentimento de pertencimento é desenvolvido ao perceberem que eles podem compreender e serem compreendidos por falantes da língua inglesa.

Em resumo, Jonassen (2000, p. 9) argumenta que aprender *com* a tecnologia ocorre quando os computadores: a) apoiam a construção do conhecimento; b) permitem a exploração de espaços pela busca de informações; c) apoiam a aprendizagem “aprender pela prática”; d) apoiam a aprendizagem colaborativa e e) são parceiros intelectuais que apoiam a aprendizagem baseada na reflexão. A fim de alcançar tais objetivos, é necessário que o professor incorpore à sua prática ferramentas virtuais relevantes para seus alunos, que em sua maioria são gratuitas e de fácil acesso.

Pesquisadores e estudiosos de várias áreas do conhecimento argumentam que como vivemos em uma era digital, o ambiente instrucional deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas. Há inúmeros trabalhos e discussões a esse respeito (MCLOUGHLIN; LEE, 2008; WANG; HSU, 2009; BOHN, 2010; FARIA, 2010)⁷. Esse movimento surgiu principalmente após a criação e a disseminação do termo *Web 2.0*, criado em 2004 pelo cientista computacional Tim O’Reilly.

Com o propósito de designar uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma *Web*, Tim O’Reilly (2005) sustenta a visão da rede mundial de computadores como uma plataforma, que disponibiliza programas nas “nuvens”, sem a necessidade de instalá-los em um computador. O’Reilly constatou que com as mudanças na natureza dos *softwares* on-line e nos comportamentos dos internautas perante as novas tecnologias, havia a necessidade de um novo termo que englobasse as modificações que estavam acontecendo. As principais diferenças entre a *Web 1.0* e a *Web 2.0* apontadas pelo autor é que por meio dos programas ou ferramentas 2.0 indivíduos do mundo todo podem se

⁶ Em minha dissertação de mestrado, em que a rede social *Orkut* foi utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da língua inglesa, os aprendizes desenvolveram atividades em vários espaços dessa rede e se comunicaram com indivíduos nativos da língua estudada sem que estes soubessem que estavam de algum modo contribuindo com o desenvolvimento linguístico dos aprendizes de um curso.

⁷ Esse é um posicionamento meu e dos pesquisadores citados. Não quero dizer que os professores que não trabalham com tecnologias digitais em sala de aula são maus profissionais.

comunicar, trocar informações e ainda produzir, organizar e editar materiais construindo conhecimento coletivamente, inseridos em ambientes virtuais colaborativos e dinâmicos. A *Web 1.0* não possibilita aos seus usuários o acesso para intervir em seus ambientes, sendo impossível a edição e o compartilhamento de mídias⁸.

Sobre as ferramentas da *Web*, sob o rótulo de *Web 2.0*, Bohn (2010, p.11) argumenta que elas possuem características capazes de integrar indivíduos na construção do conhecimento de forma colaborativa e que tais características são de extrema importância na educação, pois por meio delas há uma expansão dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Já McLoughlin e Lee (2008) apontam que ferramentas como *blogs*, *wikis*, aplicativos de compartilhamento de mídias e redes sociais suportam a interação formal e informal entre seus usuários e que, se utilizadas adequadamente, fazem com que a educação centrada no aprendiz seja uma realidade, promovendo o agenciamento, a autonomia, o engajamento em diversas redes ou comunidades virtuais e desfazendo fronteiras físicas, geográficas, institucionais e organizacionais.

A partir de meu trabalho com as ferramentas da *Web 2.0*, aponto que, basicamente, são três as palavras-chave dessa concepção da *Web*: construção, colaboração e compartilhamento. Discorro sobre cada uma dessas características a seguir, explicitando em cada tópico o uso das ferramentas digitais em contextos instrucionais.

(1) Construção: qualquer indivíduo é capaz de criar e implementar conteúdos na Internet sem que seja necessário o conhecimento sobre programação, como o desenvolvimento de *sites*, *blogs* e *wikis*. Com isso, professores e alunos têm a oportunidade de construir ambientes educacionais trabalhando juntos. Dessa forma, os alunos são inseridos no centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia como participantes ativos das ações ocorridas no contexto escolar.

(2) Colaboração: várias ferramentas da *Web* propiciam o desenvolvimento de práticas colaborativas. É comum que a produção e edição de conteúdos no meio on-line ocorra por meio de processos interativos. Inserindo ferramentas digitais na sala de aula, professores podem prover aos seus alunos atividades que envolvam a troca de ideias, a cooperação entre pares e um maior engajamento entre os estudantes de uma turma.

(3) Compartilhamento: a Internet tem se tornado cada vez mais um espaço democrático, abrigando conteúdos gratuitos e de domínio público. Há uma forte tendência entre os

⁸ Alguns exemplos de *sites* da *Web 1.0* são a enciclopédia virtual Britânica e o dicionário on-line da universidade de Cambridge.

internautas de compartilhar tais conteúdos em comunidades on-line, com o intuito de divulgar projetos pessoais ou difundir notícias. Inúmeros *sites* incentivam essa prática, exibindo, geralmente na parte inferior de uma página, a frase “Compartilhe!” seguida de logotipos de comunidades on-line como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Blogger*. Ao lançar mão desse recurso em disciplinas híbridas, semipresenciais ou virtuais, o professor expande as fronteiras da sala de aula, levando os aprendizes a compartilhar seus trabalhos com indivíduos e comunidades fora de seu contexto educacional, conseqüentemente ampliando a visualização das atividades desenvolvidas. Tal ato, além de ser uma motivação extra para o desenvolvimento de tarefas on-line, conscientiza os alunos a respeito do impacto e da responsabilidade da postagem de conteúdos na Internet e promove o letramento crítico em sala de aula.

O conceito de *Web 2.0* foi um marco na história da Internet, por promover uma nova visão sobre as funcionalidades, os usos das ferramentas digitais e dos comportamentos gerados por meio delas. Entretanto, após 12 anos de sua concepção, percebo que o conceito se tornou algo comum e que ele já não é tão citado, pois a maior parte das ferramentas digitais atualmente possui as características supracitadas e há discussões sobre o surgimento da *Web 3.0* e de sua sucessora *Web 4.0*. Dessa forma, reconheço a relevância e o pioneirismo da *Web 2.0*, mas nesta pesquisa faço referência aos espaços da Internet como ferramentas digitais, virtuais, on-line ou utilizo o termo *Web* sem qualquer denominação.

Sob o ponto de vista da incorporação dos usos da *Web* em sala de aula e da aprendizagem significativa, há a emergência de formatos de ensino-aprendizagem que atendam as necessidades da nova geração de aprendizes que buscam a autonomia, a conectividade e o compartilhamento de ideias em contextos instrucionais. Esses aprendizes, que desde o berço lidam com as novas tecnologias, são denominados por Prensky (2001a) de nativos digitais, em oposição aos indivíduos que nasceram antes da revolução digital, chamados de imigrantes digitais. Em minha dissertação de mestrado (FARIA, 2010), apresento um termo intermediário para designar aqueles que não cresceram cercados pelas novas tecnologias, mas que tiveram contato com elas o suficiente e em uma idade de desenvolvimento cognitivo que propiciou a internalização das habilidades necessárias para acompanhar e dominar as constantes atualizações dos artefatos na área. São os quase-nativos digitais, aqueles que utilizam com frequência as mídias digitais e têm facilidade em absorver as novidades nesse campo, além de compreender e aceitar as mudanças de comportamento decorrentes de seu uso cotidiano.

Para Prensky (2001b, p.68), o ponto de vista do aluno não é levado em consideração em ambientes educacionais. O autor levanta a seguinte questão: “O que é realmente ser um aprendiz na atualidade?”. E responde que é algo entediante, comparado à televisão, jogos on-line, filmes e até ao ato de trabalhar. O autor ressalta que, em geral, fora de ambientes pedagógicos, os aprendizes são mais estimulados a refletir e a agir. Exagero ou não, o professor deve focar mais nas experiências, habilidades e artefatos tecnológicos de seus aprendizes ao desenvolver suas aulas. Land e Hannafin (2009, p. 1-2) argumentam que essa é uma prática que já vem acontecendo, pois os avanços tecnológicos têm estimulado pesquisadores e educadores a expandir suas concepções sobre a aprendizagem, dando ênfase a atividades interativas que levam os alunos a uma aprendizagem relacionada com interesses e necessidades pessoais.

Os aspectos discutidos nesta seção culminam no desenvolvimento de contextos pedagógicos conectados com práticas e artefatos sociais do século XXI, que se caracterizam por um número crescente de ferramentas digitais, a utilização e a construção dessas ferramentas por nativos e quase nativos digitais, a proliferação de comunidades on-line e o acesso da Internet por meio de tecnologias móveis, como celulares, *netbooks* e *tablets*. Essa não é uma tarefa fácil, pois segundo Zheng (2009, p. 61), um dos desafios da apropriação da *Web* na educação é o planejamento de atividades que preparem os aprendizes para a descoberta, a mudança e a criatividade em ambientes de aprendizagem complexos e desafiadores.

1.4 Pergunta de Pesquisa

A pergunta de pesquisa da tese é a seguinte: como expandir o contexto de sala de aula de uma disciplina de língua inglesa com foco nas habilidades orais com o intuito de fazer com que as práticas educacionais e sociais dos aprendizes se interrelacionem e se influenciem?

A pergunta de pesquisa se justifica pela necessidade de se pensar em meios para realizar em sala de aula atividades de fala e compreensão oral que conectem práticas pedagógicas e sociais dos aprendizes, com a intenção de construir uma rede complexa de aprendizagem, que abranja sua vivência educacional e social. Com isso, a carga horária da disciplina língua inglesa é ampliada e a aprendizagem se torna consideravelmente mais significativa.

1.5 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é investigar a interconexão das práticas pedagógicas de uma disciplina de língua inglesa com as práticas sociais dos aprendizes para o desenvolvimento das habilidades orais em contextos presenciais e digitais. A fim de auxiliar seu cumprimento, quatro objetivos específicos foram traçados.

1.5.1 Objetivos Específicos

- 1) Investigar, a partir dos pressupostos da teoria da complexidade, a evolução de uma comunidade de aprendizagem interagindo em ambientes presenciais e virtuais.
- 2) Observar de que forma a percepção, interpretação das *affordances* e ação pelos aprendizes impactam o desenvolvimento de suas habilidades orais em inglês;
- 3) Compreender como a inserção das práticas sociais dos aprendizes em contextos instrucionais favorece a aprendizagem de língua inglesa e como atividades pedagógicas contribuem para sua vivência fora da escola;
- 4) Perceber como o uso das ferramentas digitais da *Web* podem potencializar o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes em contextos presenciais.

1.6 Distribuição dos capítulos da tese

A tese é composta por seis capítulos. No capítulo introdutório discuto a problematização da investigação, a motivação da pesquisa, o contexto de investigação, as práticas com a *Web* e apresento a pergunta de pesquisa e os objetivos da tese.

O capítulo 2 é focado no desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. Apresento primeiramente uma contextualização do ensino-aprendizagem das habilidades de fala e compreensão oral em inglês no Brasil, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio e nas Orientações Curriculares do ensino médio da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Discorro sobre os obstáculos da implementação das habilidades orais em escolas de nível básico de nosso país e os desafios da aprendizagem dessas habilidades em contextos presenciais. Faço uma revisão de literatura dos trabalhos sobre o desenvolvimento das habilidades orais no meio virtual no Brasil e no mundo e apresento as ferramentas da *Web* utilizadas para a realização das tarefas on-line da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico da investigação. Conceitualizo o termo comunidade de aprendizagem e explico sua relevância para a pesquisa, discuto alguns dos pressupostos da teoria da complexidade essenciais para a compreensão do objeto de investigação e discorro sobre a abordagem ecológica de aprendizagem, destacando o conceito de *affordance*.

O capítulo 4 centrado na metodologia da pesquisa se inicia com uma descrição das características que compõem a investigação de natureza qualitativa e do método de pesquisa estudo de caso. Em seguida discorro sobre a geração dos dados e os instrumentos utilizados. Relato como as atividades pedagógicas deste trabalho foram conduzidas e discuto sobre a abordagem via gêneros textuais.

No capítulo 5, analiso os dados gerados na pesquisa com base no referencial teórico. Apresento recortes das tarefas realizadas pelos aprendizes e excertos retirados das atividades da disciplina, dos diários escritos pelos alunos e das respostas dos questionários inicial e final.

O capítulo 6 contém as considerações finais: a discussão da pergunta de pesquisa e dos objetivos propostos, recomendações para futuras pesquisas e palavras finais.

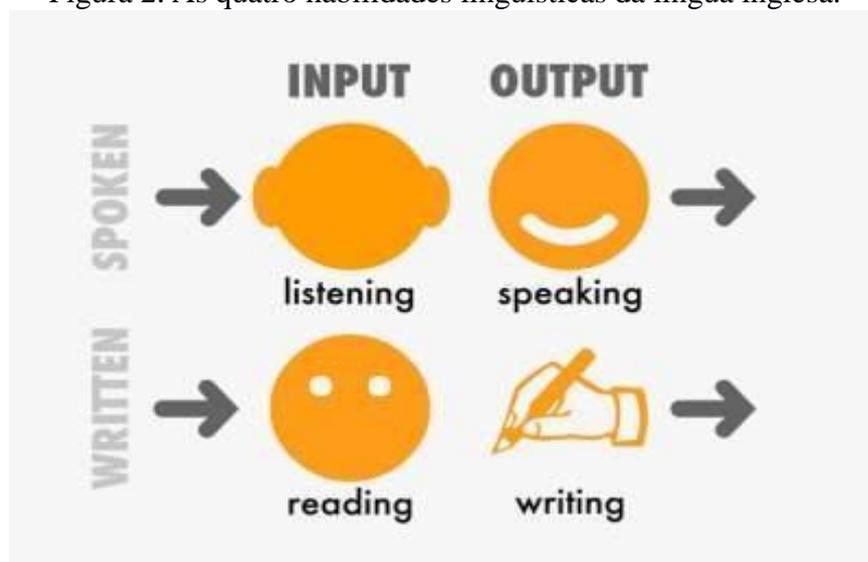
2 O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA NO MEIO VIRTUAL

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como segunda língua e como língua estrangeira vem sendo aprimorado e reestruturado desde sua ascensão no pós-guerra, quando houve a necessidade de uma língua internacional que se constituísse em um elo para a compreensão dos indivíduos em campos como o da ciência, da tecnologia e do turismo. Elevando-se ao status de língua franca, o inglês começou a ser ensinado massivamente ao redor do mundo, contando com mais de um bilhão de aprendizes atualmente, segundo dados estatísticos do *site About.com*.

A fim de que um aprendiz obtenha uma proficiência satisfatória em uma língua, é necessário que suas quatro habilidades sejam desenvolvidas, a saber: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. Brown (2000, p.232-233) clama por uma integração dessas quatro habilidades em um currículo, argumentando que uma habilidade reforça a aprendizagem da outra.

A figura 2 a seguir ilustra as quatro habilidades linguísticas supracitadas, segmentadas em habilidades orais (compreensão auditiva e fala) e habilidades escritas (leitura e escrita). As primeiras de cada grupo são categorizadas em habilidades de recepção (*input*) enquanto as seguintes se referem às de produção (*output*).

Figura 2: As quatro habilidades linguísticas da língua inglesa.



Fonte: <<http://www.englishclub.com/learn-english/language-skills.htm>>.

Pelo arranjo na figura 2, vemos que a compreensão auditiva e a fala são inseridas em um mesmo grupo: o das habilidades orais. Ambas são interligadas e, portanto, seu ensino deve ser feito em conjunto, por ser mais eficaz que o ensino de uma habilidade isolada. Assim sendo, o termo habilidades orais neste trabalho refere-se à compreensão e à produção orais.

Brown (2000, p. 267) e Ur (1996, p.120) argumentam que, das quatro habilidades, a fala é a mais importante. Brown aponta que o sucesso da aquisição de uma língua é quase sempre relacionado à demonstração dessa habilidade, com o intuito de cumprir objetivos pragmáticos através do discurso interativo com outros falantes da língua. Ur corrobora essa tese ressaltando que quem sabe uma língua é chamado de falante desta, como se a habilidade fala englobasse todas as outras. Outro ponto levantado pela autora é que a maioria dos estudantes de línguas está mais interessada em falar uma língua ao invés de saber ler, escrever e compreender nessa língua. Em concordância com o pensamento dos autores, Mota et al. (2011, p. 7) ressalta que a fala é a habilidade que mais revela a complexidade do sistema cognitivo humano, pois é a partir dela que expressamos oralmente pensamentos, sentimentos e ideias de forma organizada, coerente e contínua.

No entanto, o ensino-aprendizagem das habilidades orais e conseqüentemente as pesquisas nessa área, são apontados por vários estudiosos como um desafio (UR, 1996, BROWN, 2000, VALÉRIO, 2005, MOTA et al., 2011), seja na condução das atividades, em sua avaliação ou na geração e análise de dados para futuras investigações. Dessa forma, como aponta Bock (1996, apud Mota et al. 2011, p. 7), estudos sobre a habilidade linguística de compreensão leitora superam facilmente os de compreensão oral.

Este capítulo tem por finalidade traçar os desafios na aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais e apontar meios de superá-los em ambientes virtuais com o auxílio de ferramentas digitais. Para tanto, acredito que o processo de ensino-aprendizagem centrado nas habilidades orais deve objetivar o alcance da competência comunicativa pelos aprendizes por meio de atividades autênticas e significativas.

2.1 O ensino-aprendizagem das habilidades orais em língua inglesa no Brasil

Segundo Santos (2011, p. 1), a disciplina língua inglesa se tornou obrigatória em escolas brasileiras em 1809 por motivos comerciais entre Portugal e Inglaterra. A intenção era capacitar os aprendizes para se comunicarem tanto oralmente quanto por escrito. No entanto, o método de ensino vigente, gramática-tradução, privilegiava as habilidades escritas. De lá para cá muita discussão tem alimentado o debate acerca da qualidade do ensino de inglês no

país (principalmente no ensino básico por ser seu ensino compulsório) e quanto à proficiência dos aprendizes no domínio das habilidades orais.

A compreensão e a produção orais em uma língua estrangeira muito interessam os brasileiros por motivos diversos, como aprender o alemão ou o italiano para se comunicar com parentes na língua de seus antepassados, fato comum no sul do Brasil, ou aprender o inglês para se preparar para entrevistas de trabalho na língua exigidas por multinacionais. Qualquer que seja o motivo, demonstrar a proficiência em uma língua estrangeira ao interagir oralmente é bastante almejado no país.

A língua inglesa é uma das línguas que os brasileiros mais se interessam em aprender, por ser a língua principal dos negócios, da ciência, das artes, etc. Mas sua aprendizagem é cercada por obstáculos que inviabilizam seu ensino-aprendizagem de forma efetiva. Um deles é trazido para a escola antes mesmo da primeira aula de língua estrangeira: a crença de que não é possível aprender inglês na escola regular, muito menos desenvolver a oralidade na língua. Tal suposição, uma das várias listadas por Barcelos (2007, p. 112), é muito enraizada no contexto educacional brasileiro e compromete todo o processo de ensino-aprendizagem na língua. Um exemplo que posso citar são conversas com alguns de meus alunos do 1º ano do ensino médio a respeito do pouco esforço em sala de aula para aprender a se expressar oralmente no idioma. Muitos dizem que não aprenderam nada nos anos anteriores e outros que não se esforçam tanto porque já fazem um curso de inglês paralelamente com os estudos da escola ou que pretendem fazê-lo futuramente. Ou seja, para a maioria deles é possível aprender inglês em escolas de idiomas, mas não na escola regular, fato também mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) do ensino médio (BRASIL, 2000, p. 26-17). Como professora, observo que eles aprenderam sim conteúdos nas aulas de inglês do ensino fundamental, mas a crença de muitos alunos de que não foi possível internalizá-los e que o melhor a fazer é se matricular em um curso de idiomas para aprender “de verdade” pode se caracterizar como um obstáculo na sala de aula.

Moita Lopes (1996, p.75) denomina esse pensamento como “profecia autorrealizadora”, que é a internalização e a materialização da crença por parte dos alunos do fracasso do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola regular. Desconstruir essa crença não é tarefa fácil, levando em conta que até mesmo os PCNs do ensino fundamental e médio divergem entre si e em alguns trechos ratificam o fracasso e o desânimo na aprendizagem das habilidades orais em língua inglesa.

Os PCNs referentes ao ensino fundamental 2 (que abrangem o 6º ao 9º ano atualmente), publicados no ano de 1998, apresentam uma justificativa social para a inclusão da língua

inglesa nesse nível de aprendizagem e o uso das habilidades orais no Brasil. Visto que há poucas possibilidades do uso da língua inglesa por brasileiros, é dito que

[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, o documento (BRASIL, 1998, p. 21) expõe um cenário desanimador quanto ao ensino das habilidades orais em inglês no Brasil ao apontar problemas sérios na maioria das escolas brasileiras: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc”. Em razão disso, a habilidade privilegiada é a leitura, que segundo os PCNs supre a necessidade da função social da língua no país (reduzida a exames de vestibular e admissão em cursos de pós-graduação) levando em conta o que pode ser feito “tendo em vista as condições existentes”.

Em primeiro lugar, devo pontuar que esse documento, que não é mais oficial, mas é muito citado pois ainda está em discussão um novo documento, não condiz com a realidade geral do país. Mesmo assim ele continua a ser estudado e discutido por graduandos de Letras – futuros professores de inglês – em universidades. Um novo documento que abarque a real situação do uso e do ensino da língua no país deve ser publicado, pois a argumentação de que a maioria dos brasileiros não precisa desenvolver as habilidades orais em língua inglesa pela falta de oportunidades de uso é no mínimo alienada. Além de o número de brasileiros que viajam para o exterior a trabalho, estudo ou lazer ter crescido nas últimas décadas, várias empresas exigem de seus funcionários o domínio da língua inglesa. Eventos esportivos têm acontecido no país e demandado o uso oral da língua por indivíduos de diversos setores da sociedade e, mais recentemente, o governo concedeu bolsas de estudo de graduação sanduíche em países estrangeiros para estudantes que, dentre outros requisitos, foram aprovados em exames de proficiência que podem incluir a compreensão e a produção oral na língua⁹. Como não enfatizar o ensino-aprendizagem das habilidades orais perante esse contexto?

Quanto às condições de ensino, certamente devemos concordar que as salas de aula da educação básica possuem um número elevado de alunos e que isso dificulta a realização de atividades com as habilidades orais, um dos desafios discutidos adiante neste capítulo. Em

⁹ As bolsas de estudo citadas são parte do programa governamental Ciência sem Fronteiras. Dependendo do país e da universidade selecionados pelo candidato à bolsa, é exigido que os alunos se submetam a testes que abrangem todas as quatro habilidades linguísticas, como os testes TOEFL IBT e IELTS.

relação aos materiais didáticos disponíveis para o professor, ressaltando que muitas escolas brasileiras, inclusive as mais afastadas dos centros urbanos, possuem laboratórios de informática e acesso a Internet. Os PCNs prevêm esse quadro no futuro e apontam que não será somente a leitura a habilidade contemplada nas escolas, pois “pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas”. No entanto, o documento não guia o professor na apropriação das tecnologias digitais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, levando em consideração práticas sociais exigidas em língua inglesa.

Contrapondo-se aos PCNs do ensino fundamental, o documento referente ao ensino médio, publicado em 2000, não isola a disciplina língua estrangeira, mas a integra à área de linguagens, códigos e suas tecnologias. No documento há uma referência a um mundo globalizado em que as quatro habilidades linguísticas são importantes e em uma perspectiva interdisciplinar relacionada a contextos reais que

[...] além de capacitar o aprendiz a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26).

Há uma grande ênfase nos PCNs do ensino médio quanto ao desenvolvimento das competências comunicativas do aprendiz de língua estrangeira em detrimento do ensino focado apenas nas estruturas gramaticais da língua, pois segundo o documento “[...] além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (BRASIL, 2000, p. 29).

As quatro competências citadas no documento, imprescindíveis para que um aprendiz alcance um nível satisfatório na língua estudada, foram propostas por Canale e Swain (1980) e posteriormente revisadas por Canale (1983). A competência gramatical se refere ao domínio do código linguístico e à habilidade de se reconhecer e utilizar as estruturas de uma língua para formar palavras e enunciados. Já a competência sociolinguística requer o conhecimento das estruturas de uma língua a fim de utilizá-la corretamente de acordo com o contexto social, as relações de poder e os participantes envolvidos em uma interação. A competência discursiva é centrada na significação correta dos enunciados proferidos pelo aprendiz de uma

língua em uma interação. Por fim, a competência estratégica se resume ao ato de se utilizar estratégias no intuito de suprir alguma carência na língua.

Além dos dois documentos discutidos até o momento, há ainda o Orientações curriculares do ensino médio (BRASIL, 2006), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio. O documento é dividido em três volumes¹⁰, segmentado em áreas afins. O volume que interessa essa pesquisa é o de número 1, denominado “Linguagem, códigos e suas tecnologias”, que compreende o capítulo “Conhecimentos de língua estrangeira”. Embora o título do capítulo não compreenda os termos “inglês” ou “língua inglesa”, os estudos e depoimentos relatados envolvem essa língua. O ensino de espanhol não está incluído, pois há um capítulo a parte dedicado ao idioma.

O documento traz uma visão mais realista quanto à organização curricular de disciplinas da educação básica comparado com os PCNs e é mais abrangente, embora não considere as reais necessidades linguísticas de aprendizes brasileiros, principalmente em relação às habilidades orais.

No começo das Orientações é dito que ao propor mudanças curriculares um conjunto de questões emerge, pois há de ser consideradas dimensões histórico-sociais, epistemológicas e culturais. Segundo o texto de apresentação, essa tarefa requer “uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas” (BRASIL, 2006, p.8). A proposta foi desenvolvida retomando-se a discussão dos PCNs do ensino médio,

não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse é um ponto muito relevante quando se discute o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas regulares, visto que, por experiência própria, tenho o conhecimento de que professores não se sentem estimulados a fazerem mudanças em sua prática pedagógica pela desmotivação dos alunos, o que pode estar relacionada à falta de inovação no ensino e aulas que envolvem basicamente as habilidades escritas. Isso gera um ciclo vicioso difícil de ser rompido, pois como aponta o documento, há o envolvimento de muitas questões ao se discutir o assunto.

¹⁰ Os outros volumes são Volume 2: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Volume 3: Ciências humanas e suas tecnologias.

As Orientações curriculares para línguas estrangeiras são pautadas em cinco objetivos pontuais. Entre eles a importância da língua para a formação de cidadãos do mundo, o reconhecimento de dificuldades que impedem a implantação de um ensino que satisfaça alunos e professores e a inclusão das novas tecnologias como ferramentas mediadoras da aprendizagem:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

A crença de que é impossível aprender uma língua estrangeira na escola regular é muito bem abordada no documento. São mostradas narrativas de aprendizes de inglês do ensino médio regular que reconhecem a importância da língua para a comunicação e para o mercado de trabalho e, por isso, pretendem se matricular em cursos de idiomas para realmente aprender a língua estudada. É dito que os objetivos de ensino da escola regular e de cursos livres são diferentes, pois a escola, além do compromisso de ensinar a língua, tem o papel de formar indivíduos inseridos socialmente, juntamente com as outras disciplinas oferecidas em uma instituição. Em outras palavras, na escola regular o ensino vai muito além do saber se comunicar em uma língua, pois aspectos socioculturais e globais inerentes ao universo do aprendiz são considerados. O que é um ponto a favor.

Quanto às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no ensino médio, a terminologia utilizada no documento representando as quatro habilidades da língua são leitura, comunicação oral e prática escrita. O ensino-aprendizagem das habilidades orais é referido com uma novidade no documento (BRASIL, 2006, p. 118). Há uma grande ênfase na aprendizagem da língua para o mercado de trabalho, embora esse não deva ser o único direcionamento ao praticar a oralidade em contextos instrucionais (BRASIL, 2006, p. 119). Quanto aos conteúdos contemplados, é apontado que o professor pode explorar contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, e contextos mais complexos, como a linguagem necessária para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas. Os textos a serem trabalhados podem ser diálogos formulados para cada contexto e nível, como um diálogo entre um hóspede e uma recepcionista de um hotel. E para cada um deles, pode-se formular perguntas de análise, como “Qual é a situação?” e “De que se está falando?”.

Minha visão sobre as Orientações curriculares do ensino médio – conhecimentos de línguas estrangeiras é que as habilidades escritas são mais enfatizadas que as orais. Há uma longa discussão sobre letramentos (digital e crítico), o multiletramento, a multimodalidade e o hipertexto. Os exemplos apontados de como aplicar tais conceitos na sala de aula consideram apenas a leitura e a escrita. Como exemplo, o documento (BRASIL, 2006, p. 103-104) ressalta o uso de *blogs*, o *site* de bate-papo MSN e o *Orkut* na comunicação mediada pelo computador. Por que não há menção ao *chat* por voz, ao *YouTube* ou *podcasts*? Todos eles já existiam na data de publicação do documento. Outro exemplo no final das Orientações, em que há sugestões de como trabalhar com as quatro habilidades na sala de aula, na seção “Leitura como letramento”, afirma-se que os avanços das investigações no campo dos letramentos e dos multiletramentos pareciam indicar “a necessidade de haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas *web* multimodais” (BRASIL, 2006, p. 112). Já na seção “Comunicação oral como letramento” não há nenhuma menção quanto ao uso de tecnologias digitais. Ao invés disso, são apresentados relatos de professores sobre sua decepção de não terem tido sua oralidade em língua inglesa desenvolvida quando estudantes e uma sugestão de atividade muito simplista (diálogo pronto para os alunos analisarem) em comparação à atividade de leitura, que envolve ferramentas do mundo virtual.

Concluo que a aprendizagem das habilidades orais deve ser desafiadora e guiar o aluno para o desenvolvimento de práticas autônomas, relacionadas às suas necessidades e interesses pessoais. A produção linguística original (ao contrário de atividades de cópia ou repetição) é de extrema relevância para a aprendizagem, devendo sempre que possível ser mediada por ferramentas digitais, pois cada vez mais a comunicação na sociedade é realizada por meio delas. As Orientações curriculares para o ensino médio – Volume 1 não auxiliam o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes com os interesses e necessidades relacionadas à vivência social dos aprendizes. Como os PCNs, as Orientações estão ultrapassadas e precisam ser reformuladas.

Ao analisar os três documentos apresentados nesta seção, percebo que os PCNs do ensino fundamental (BRASIL, 1998) expõem uma realidade reducionista das necessidades do uso da língua inglesa no Brasil e é centrado no ensino da leitura e de estruturas gramaticais. Já os PCNs do ensino médio (2000) e as Orientações curriculares para o ensino médio (2006) nos leva à reflexão de que aprender uma língua estrangeira é, além da aquisição da competência comunicativa, uma preparação de aprendizes cidadãos do mundo, capazes de reconhecer a relevância de se tornar um falante de uma outra língua que não a materna e de

usá-la como um instrumento para defender seus interesses. No entanto, nenhum deles concebe o processo de ensino-aprendizagem das habilidades orais em concordância com as oportunidades de uso da língua na atualidade (ex. provas internacionais), nem incorporam ao processo o uso de ferramentas digitais utilizadas pelos aprendizes.

Ressalto nesta pesquisa que os direcionamentos divergentes dos documentos analisados são apenas um dos desafios do ensino de língua inglesa no Brasil. Na seção seguinte, discuto obstáculos que contribuem com a dificuldade de se promover o ensino-aprendizagem das habilidades orais em língua inglesa em nosso país e proponho que o uso das ferramentas digitais de voz seja incorporado a ambientes instrucionais.

2.2 Desafios do ensino-aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais

Embora o desenvolvimento das habilidades orais seja imprescindível para o sucesso na aprendizagem de uma língua, seu ensino muitas vezes é negligenciado, devido a inúmeros aspectos que dificultam sua implementação. Tais dificuldades são comumente apontadas em contextos presenciais, haja vista que espaços instrucionais on-line são apoiados pelas ferramentas da *Web*, que oferecem formas de interação para a construção e gerenciamento de atividades orais em sala de aula. São elencados a seguir cinco problemas principais encontrados em espaços pedagógicos presenciais, baseados nas leituras de Larsen-Freeman e Long (1991), Brown (2000), Ur (1996), Valério (2005), Silveira (2011), Weininger (2001) e em minha própria experiência como professora de língua inglesa. As razões para cada dificuldade são explicitadas e são apresentadas considerações de como elas podem ser superadas no meio virtual.

a) Turmas grandes

O grande número de alunos em sala de aula não é só empecilho para a prática e o desenvolvimento de conversação em língua inglesa, mas em qualquer contexto pedagógico, visto que a atenção individualizada é menor e o gerenciamento da aprendizagem torna-se mais desafiador. No ensino de habilidades linguísticas orais, especificamente, um obstáculo encontrado pelo professor é que fica difícil acompanhar o progresso de cada aluno, principalmente devido à restrição do tempo de aula e à disciplina que deve ser mantida para que as interações orais sejam desenvolvidas de forma bem-sucedida. No meio virtual essa

questão é minimizada, pois os alunos têm a possibilidade de gravar suas falas e enviá-las ao ambiente de aprendizagem para que o professor e seus colegas possam ouvi-las.

b) Inibição por parte dos alunos

Ao contrário das outras habilidades, posso afirmar pela minha experiência como professora que a fala exige uma maior exposição em sala de aula, fato que pode causar desconforto e até gerar traumas em aprendizes mais tímidos. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 188), ao discorrerem sobre os fatores inerentes ao sucesso na aprendizagem de segunda língua, ressaltam que, correr risco – o ato de arriscar e de agir positivamente diante de situações que geralmente provocam ansiedade na sala de aula – é fundamental para se obter um bom desempenho na língua. Tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas, fazer perguntas em sala, se comunicar mesmo cometendo erros são exemplos de comportamentos que expõem os aprendizes de línguas. A comunicação em espaços on-line, por ocultar as expressões, emoções e por vezes as intenções dos aprendizes, pode viabilizar uma maior participação em atividades pedagógicas, principalmente as que exigem comunicação oral. Acredito também que a oportunidade de poder formular discursos previamente a interações ajuda a minimizar a inibição dos aprendizes.

c) Participação maior dos alunos mais proficientes

Em geral, no ensino presencial, percebo que os aprendizes mais proficientes em uma língua são os mais falantes e têm uma predisposição maior para se expressar nessa língua diante de sua turma por se sentirem seguros. Por outro lado, aqueles com menos fluência na língua podem se reprimir e participar menos das aulas, por receio de errar e por pensar que sua participação não contribui o suficiente para a construção de conhecimento. Há várias estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para minimizar o problema, como, por exemplo, trabalhos em grupos e em pares em que não há a necessidade de os estudantes responderem questões em voz alta. Em contextos on-line, em especial em atividades assíncronas, os aprendizes têm mais tempo para elaborar suas falas e a participação nas atividades são mais equilibradas, com espaço para que todos possam se expressar.

d) Uso da língua materna

Segundo Ur (1996, p. 121), em uma sala de aula na qual todos ou a maioria dos aprendizes compartilham de uma mesma língua materna, há uma forte tendência de que a comunicação ocorra nessa língua e não na estudada. Isso porque, de acordo com a autora, a comunicação na língua materna é um meio mais fácil de transmitir uma mensagem, mais natural que a expressão em uma língua estrangeira, sendo a exposição do aluno também menor. Por mais que o professor motive os alunos a utilizar a segunda língua ou a língua estrangeira nas interações em sala, dificilmente ele consegue controlar a alternância da língua materna e da língua adicional. Em salas de aula ambientadas no meio virtual o professor tem um controle maior sobre essa questão, pois as interações são registradas e arquivadas.

e) Avaliação da produção oral

A avaliação da produção oral em contextos educacionais é dificultada principalmente pelo grande número de alunos por turma e pelo tempo limitado de aulas por semana, geralmente duas aulas de cinquenta minutos. Medir o nível de proficiência em inglês e escolher instrumentos de avaliação também são apontados como uma tarefa difícil segundo Silveira (2011, p. 74). O uso pedagógico das ferramentas virtuais, como a gravação de *podcasts* ou vídeos postados no *YouTube* para a discussão de algum assunto pertinente às aulas, complementa o trabalho com as habilidades orais no meio presencial e possibilita o desenvolvimento de atividades que não comprometem a carga horária da disciplina. A avaliação das produções orais no meio virtual deve levar em conta que há diferentes níveis de proficiência linguística em uma determinada turma. Por conseguinte, ao atribuir notas às atividades dos aprendizes, o professor deve reconhecer o esforço individual de cada um, com base em seu desempenho na sala de aula presencial.

Diante da exposição das questões acima, fica claro que as ferramentas digitais, aliadas à aprendizagem em contextos presenciais, auxiliam sobremaneira no gerenciamento da aprendizagem e na motivação dos aprendizes no desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. Além dos desafios apresentados, Weininger (2001, p. 44) critica a sala de aula de língua inglesa tradicional¹¹ ao apontar sua limitação quanto ao uso real da língua, pois os

¹¹ A sala de aula tradicional se refere à sala de aula presencial. Como professora há mais de 10 anos, posso apontar que durante as aulas de educação básica no Brasil os alunos são acomodados em carteiras enfileiradas e os materiais mais utilizados são o giz e o quadro negro. As tecnologias da Internet ainda são pouco utilizadas. A crítica de Weininger (2001), mesmo feita há 15 anos atrás, ainda é pertinente, pois a sala de aula presencial não mudou muito desde então.

aprendizes podem ser preparados para atos de fala do cotidiano pouco relevantes para suas realidades e/ou estar em constante prática de discursos reais em um ambiente artificial como a sala de aula. Ao invés disso, o autor sugere que a “artificialidade dos atos comunicativos em sala de aula seja substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua-alvo dentro de um contexto real relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos [...]” (WEININGER, 2001, p. 51).

Esse contexto real citado pelo autor pode ser encontrado no meio virtual, onde é possível desenvolver práticas sociais e de interesse dos alunos. Assim, ao invés de pedir que um aluno escreva uma crítica a um problema em uma folha de caderno para o professor corrigir, pode ser pedido que ele poste um *tweet* ou comente sobre o assunto no campo “comentários” de um *blog*. Dessa maneira, os colegas e quaisquer outros indivíduos podem ler os textos e até discutir os pontos contidos na crítica. Um exemplo envolvendo as habilidades orais é pedir que os alunos gravem *podcasts* sobre algo que eles gostem de fazer em seu tempo livre e postem em *sites* que aceitem esse tipo de formato de gravação, ao invés de dar espaço para que apenas alguns alunos, devido ao tempo disponível em sala, respondam a pergunta. No começo, por não estarem acostumados com tais atividades, o professor deve acompanhar de perto os alunos para que as dificuldades técnicas e o “estranhamento” com as novas ferramentas digitais não os desmotivem a executar as atividades¹².

2.3 Revisão de literatura de trabalhos com foco em habilidades orais¹³

Discuto neste capítulo que o uso da tecnologia pode ser capaz de superar diversas barreiras encontradas na educação presencial. No entanto, o número de trabalhos publicados que focam especificamente no desenvolvimento das habilidades orais no ensino de língua estrangeira ou segunda língua por meio de ferramentas digitais é pequeno se comparado às pesquisas envolvendo as habilidades escritas. Apresento, a seguir, alguns trabalhos cujo tema é o desenvolvimento das habilidades orais por meio de ambientes ou ferramentas digitais.

O foco de investigação de alguns trabalhos foi a eficiência da aprendizagem em contextos síncronos e assíncronos. Abrams (2003) em “*The Effect of Synchronous and*

¹² Embora a maioria dos alunos desta pesquisa seja composta por nativos digitais, muitos conhecem apenas as redes sociais e *blogs* mais famosos da Internet e não dominavam várias das práticas sociais realizadas durante as atividades propostas nesta pesquisa.

¹³ As bases para a consulta foram *Google*, *Google Acadêmico*, Portal da Capes, Portal Scielo e periódicos científicos, na área de linguística aplicada, *Journal of Applied Linguistics* e na área de aprendizagem de língua mediada por computador, *Computer-assisted language learning (CALL)* e *The computer assisted language learning instruction consortium (CALICO)*.

Asynchronous CMC on Oral Performance in German”, testa o potencial de ferramentas digitais de produção oral de um curso on-line em alemão ao comparar por um semestre a performance de três grupos de aprendizes: um grupo controle, um grupo cuja interação foi realizada via ferramentas síncronas e outro grupo que utilizou somente ferramentas assíncronas. Os resultados mostram que embora as interações síncronas estimulem uma produção maior da língua oral, não houve uma diferença significativa da qualidade das produções linguísticas entre os grupos analisados. Diante disso, minha percepção é a de que tanto as ferramentas digitais assíncronas quanto as síncronas são igualmente relevantes ao processo de desenvolvimento oral dos aprendizes e que pesquisas quantitativas em campos de natureza multifacetada e complexa como a linguística aplicada trazem contribuições mínimas por apresentarem na maior parte resultados com diferenças pouco ou nada significativas.

Concentrando-se apenas na aprendizagem síncrona, Alastuery (2011) em “*Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom*” discute as vantagens e desvantagens de ferramentas digitais de voz em um curso semipresencial de inglês para fins específicos. A discussão feita pelo pesquisador é muito válida, pois expõe aos professores e demais profissionais da área educacional os pontos positivos e negativos dessa experiência, como uma maior confiança para manter conversações em língua inglesa (vantagem) e o fato de os aprendizes se sentirem mais ansiosos ao se comunicarem com o professor e os colegas em tempo real (desvantagem).

Seguindo essa mesma linha de investigação, Ko (2012) em “*Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak?*” investiga a qualidade da produção oral síncrona de aprendizes iniciantes de francês divididos em três ambientes distintos: um deles contendo mídias audiovisuais, o outro somente de áudio e o terceiro sem qualquer tecnologia, apenas a interação face a face. Os resultados de cada grupo foram analisados por meio de testes orais para que se pudesse observar se houve desenvolvimento em suas habilidades orais. Os resultados mostraram que vários fatores foram mais impactantes que os ambientes em si, como o modo como atividades e tarefas foram desenvolvidas e o uso de estratégias pelos aprendizes. Além disso, cada ambiente auxiliou os aprendizes de modos diferentes. A partir dessa pesquisa, aponto a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos do professor para que ele possa conduzir atividades significativas (sendo a formação continuada essencial nesse processo) e que os espaços pedagógicos on-line e off-line para o desenvolvimento das habilidades são complementares.

Ferramentas digitais da *Web* utilizadas como apoio para o desenvolvimento das habilidades orais foi o tema de pesquisa de alguns trabalhos. Hsu et al. (2008) em “*Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception*” investigam como o uso de *audioblogs* podem auxiliar na promoção do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como segunda língua, utilizando a ferramenta para gerenciar atividades orais, interagir com os aprendizes e avaliar sua performance na língua. Os aprendizes gravavam suas tarefas orais por meio de seus telefones celulares, mantendo um *audioblog* para a postagem dessas tarefas e para arquivá-las. Assim, o professor pôde atender seus alunos de forma individualizada, satisfazendo suas necessidades e também as do professor, ao dispor de uma ferramenta que auxilia a avaliação oral de suas turmas. O trabalho com os *audioblogs* tem sido bem-sucedido e acredito que o uso de celulares para fins pedagógicos, além de contribuir para a motivação dos alunos, contribui para seu letramento digital.

Já Antunes (2012) em sua dissertação “Mudam-se os tempos, mudam-se os gadgets: Voki, uma proposta de trabalho da expressão oral no ensino das línguas” teve como objetivo a utilização da ferramenta *Voki* para o desenvolvimento da expressão oral de língua espanhola por aprendizes do ensino fundamental. Uma limitação relevante apontada pela pesquisadora é que apesar de os alunos utilizarem vários aparelhos eletrônicos em seu cotidiano, eles não estão acostumados com o seu uso como uma ferramenta de trabalho na sala de aula, fato também constatado em minha experiência com a inserção de ferramentas digitais em espaços instrucionais. Contudo, a experiência com o *Voki* na pesquisa resultou em um maior entusiasmo para aprender a língua espanhola e na melhora da pronúncia dos aprendizes.

Dois trabalhos adotaram em sua pesquisa sistemas desenvolvidos por meio da tecnologia de reconhecimento de discurso automático. Chiu et al. (2008) em “*A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning*” apresenta o ambiente virtual *Candle Talk*, que possibilitou a interação de aprendizes de inglês como língua estrangeira com um programa de computador em um contexto de ensino superior em dois grupos: estudantes de Letras e estudantes de outras áreas. Por meio do programa, os aprendizes podiam interagir com um computador em simulações de conversações e um dispositivo julgava se as produções orais eram adequadas ou não ao contexto conversacional. Os resultados mostraram que a aplicação foi bastante válida para a maioria dos aprendizes do estudo, principalmente para alunos calouros de áreas diferentes da de Letras. A meu ver, o programa propicia aos aprendizes de inglês uma excelente alternativa de uso da língua em

estudos individuais e é especialmente útil em países onde a interação com falantes fluentes da língua inglesa é restrita, como no Brasil.

Neri et al. (2008) em “*The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children*” investiga se um sistema de treinamento de pronúncia mediado pelo computador pode auxiliar crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira a melhorar a pronúncia de palavras por meio de trocas interacionais com um computador. O estudo compara dois grupos de crianças cuja instrução linguística de um é provida pelo computador e o outro por um professor. Os resultados mostraram que os dois grupos conseguiram obter taxas de desenvolvimento de pronúncia significativas e que ambos melhoraram consideravelmente a pronúncia de palavras tidas como difíceis. Com isso, percebemos a eficácia da instrução pelo programa, que se compara àquela da sala de aula e, como no trabalho de Chiu et al. (2008), a ferramenta é uma boa opção para o estudo individual.

Três trabalhos abordaram temas diversos. AbuSeileek (2007) em “*Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment*” tem como objetivo contrapor a eficácia do ensino-aprendizagem de habilidades orais por meio do computador em ambientes colaborativos e individuais, além de investigar as atitudes dos aprendizes perante o ensino das habilidades orais por meio de abordagens e técnicas mediadas pelo computador. Quatro pequenos grupos foram envolvidos no estudo e diferentes técnicas foram usadas com cada um: com o primeiro utilizou-se técnicas cooperativas mediadas pelo computador, com o segundo técnicas coletivas mediadas pelo computador, com o terceiro técnicas cooperativas tradicionais e com o último técnicas coletivas tradicionais. Técnicas cooperativas se referem ao arranjo dos alunos em pequenos grupos ou em pares para a realização das tarefas escolares. Por sua vez, técnicas coletivas se referem à interação entre o professor e os alunos de forma direta, sem que haja a interação dos aprendizes uns com os outros, excluindo as atividades em grupos/pares. Por tradicional, o pesquisador se refere ao ensino não mediado pelo computador. Os resultados apontaram que as técnicas cooperativas mediadas pelo computador são mais eficazes. Há mais oportunidades de aprendizagem, como conversar com falantes nativos da língua estudada via *chats*, pois os alunos em geral têm atitudes positivas quanto à incorporação das novas tecnologias à sala de aula.

Zou (2013) em “*Teachers' support in using computers for developing students' listening and speaking skills in pre-sessional English courses*” tem como foco o modo como professores oferecem suporte aos alunos na utilização de programas de computador na aprendizagem de habilidades orais em um contexto de ensino superior. O pesquisador aponta

que instruções dadas pelo professor de como melhor utilizar as ferramentas computacionais para o desenvolvimento das habilidades orais são fundamentais para que cada aluno estude em seu próprio ritmo, mas que ainda há muitos professores que não sabem como prover esse suporte. Por meio de observações, entrevistas e questionários, é concluído que algumas das formas pelas quais os professores podem auxiliar os alunos é pelo diálogo aberto, seja para sanar problemas técnicos, para motivá-los ou para prover *feedback* constante, pois suas avaliações e comentários auxiliam no entendimento dos programas. O suporte do professor, seja em qualquer situação, é imprescindível para o bom rendimento de um estudante. No caso de situações didáticas mediadas pelo computador, o auxílio deve ser ainda maior, pois as dificuldades de se manipular programas ou ferramentas computacionais podem inibir a aprendizagem dos alunos.

Tsutsui e Kato (2001) em “*Designing a multimedia feedback tool for the development of oral skills*” apresentam a ferramenta *Language Evaluator*, que permite que professores insiram comentários orais nas produções em vídeo de seus alunos. As produções orais são gravadas em vídeo, transformadas em arquivo de filme e permitem ao professor inserir comentários de voz em partes específicas do trabalho. Os aprendizes, além de assistirem às suas performances e ouvirem os comentários do professor, podem, por meio de outras funcionalidades do programa, praticar formas corretas de pronúncia a partir de modelos disponíveis, gravá-las e enviá-las ao professor. A ferramenta e o modo de prover *feedback* são formas eficientes de se acompanhar o desenvolvimento das produções orais dos aprendizes, visto que possibilita aos alunos fazer uma revisão cuidadosa de seu desempenho oral na língua estudada. Porém, a meu ver, o programa deve ser usado somente em algumas atividades selecionadas pelo professor no decorrer do ano/semestre letivo, para que o *feedback* linguístico possa ocorrer de modos variados e não se torne cansativo.

No Brasil, foram encontrados os seguintes trabalhos sobre o desenvolvimento das habilidades orais por meio de ferramentas que oferecem o serviço de *podcasting*: Bohn (2009) em “Seja Audacity na criação de Podcasts: a união do Software livre e da Web 2.0 no ensino de língua estrangeira” discorre sobre o uso de *podcasting* na sala de aula de língua inglesa utilizando a ferramenta *Audacity*. Por meio dela, é possível criar *podcasts* de forma intuitiva e hospedá-los em *sites* da *Web*. A diferença entre o *Audacity* e outras ferramentas é que ele é um *software* livre, podendo ser modificado conforme as necessidades do usuário. O uso de *podcasting*, como é demonstrado nesta pesquisa, é muito válido para o desenvolvimento das habilidades orais, além de disponibilizar aos aprendizes uma nova forma de comunicação na *Web*.

Por outro lado, Dias (2011) em “Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica” sugere a integração das ferramentas *blog* e *podcast* para o desenvolvimento das habilidades escritas e orais em língua inglesa em um contexto de educação básica. De acordo com a pesquisadora, o ensino-aprendizagem das habilidades linguísticas deve acontecer por meio dos gêneros textuais, incluindo os gêneros digitais, pois assim os aprendizes terão contato com eventos discursivos cotidianos que abrangem interações autênticas. Por meio da produção e publicação de *podcasts*, Dias (2011, p.314) aponta que os alunos “têm a oportunidade de se apoderar das características do discurso oral para se comunicar em inglês” e “testar o seu letramento digital”. Além disso, a autora argumenta que há a possibilidade de compartilhamento do trabalho com a sala de aula e com usuários da *Web*, fazendo com que os aprendizes se responsabilizem pelos arquivos de áudio que podem ser ouvidos por qualquer indivíduo no mundo (caso as atividades sejam abertas ao público em geral).

Na dissertação de Miranda (2015) “Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade”, a autora analisa as dinâmicas e padrões do desenvolvimento da autonomia de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pública estadual quanto à sua aprendizagem de habilidades orais. A análise foi feita a partir de narrativas escritas pelos alunos, questionários, notas de campo e observações da pesquisadora, sob a luz da teoria da complexidade. Como um dos resultados, Miranda concluiu que a inserção de tecnologias digitais para a aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa promoveu oportunidades para que o aprendiz pudesse “fazer escolhas, gerenciar, refletir e avaliar seu processo de aprendizagem”. As atividades desenvolvidas pelos alunos tiveram o apoio do livro didático adotado pela professora da turma. Exemplos de atividades foram a compreensão auditiva de uma música do livro utilizando-se um CD, a criação de avatares on-line e entrevistas com indivíduos amantes de viagens utilizando-se aparelhos celulares. De fato, o uso de ferramentas digitais na sala de aula de língua inglesa, tanto para o desenvolvimento das habilidades escritas quanto para as orais é imprescindível, pois como mostro nesta pesquisa, por meio das respostas dos questionários aplicados, os alunos, nativos digitais, se dedicam a seriados, a *sites* como *YouTube*, *Snapchat*, *Facebook* e a aplicativos diversos em seu tempo livre.

Para encerrar, a pesquisa de Estivalet et al. (2011) “Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral” apresenta resultados de uma investigação acerca do ensino-aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa em

um curso de graduação em Letras a distância vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como ponto de partida que um dos maiores problemas na EaD é a preparação didática e pedagógica das aulas e atividades para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua estrangeira. A preocupação principal do estudo foi analisar as relações estabelecidas entre os aprendizes e os tutores de um polo de EaD e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem adotado. Os resultados indicaram que a interação e a comunicação oral entre os alunos e com os tutores do polo foram insuficientes para um desenvolvimento concreto da oralidade dos alunos. Quanto ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os pesquisadores observaram que poderia haver uma maior exploração de tecnologias da *Web* para o desenvolvimento das habilidades orais, como *Skype* e o *Google Talk*.

Como ex-tutora e ex-professora formadora de um curso de Letras – licenciatura em português/inglês filiado à UAB – devo dizer que os resultados não me surpreendem. A começar pela divisão do trabalho dos principais profissionais envolvidos: há o professor conteudista, que elabora o material; o professor formador, que adapta o material (com autonomia para fazer mudanças conforme as teorias/abordagens com as quais ele trabalha e com cada turma de alunos), ministra aulas presenciais ou pela Internet e elabora as provas dos alunos e o tutor, que em minha opinião deveria ter o título de professor, porque é o profissional que mais tem contato com os alunos, corrige as atividades, provas, tira dúvidas e tem o papel de ser uma presença constante no curso para motivar os aprendizes a não desistirem dos estudos. A evasão na EaD é grande, em parte pelo desânimo causado pela ausência do professor e dos colegas do curso. Para completar o time, há o *designer*, profissional responsável pela postagem e *layout* dos materiais no AVA enviados pelo professor formador. O trabalho de um professor em cursos da UAB é segmentado em quatro, o que compromete sobremaneira a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e gera muitos conflitos entre os profissionais envolvidos, que têm diferentes graus de formação e de experiência na área educacional e virtual. A meu ver seria necessário apenas um professor, bem capacitado e remunerado, para executar todas as tarefas descritas.

3 COMUNIDADE COMPLEXA DE APRENDIZAGEM

O conceito de aprendizagem neste trabalho é entendido sob uma perspectiva ecológica (VAN LIER, 2004b), compartilhada com a de Wenger (1998, p. 3-5), que aponta o processo de aprendizagem como um fenômeno essencialmente social e intimamente relacionado com a experiência e a participação de indivíduos em espaços sociais, que se engajam em práticas com outros indivíduos pertencentes ao seu ambiente. Venho trabalhando sob essa visão desde a graduação e, para mim, é difícil imaginar um contexto educacional que não envolva a participação e a interação em comunidades que abarquem comportamentos requeridos na era digital.

Considerando que toda comunidade de aprendizagem é formada por um conjunto de relações construídas por meio de redes complexas, a análise das interações ocorridas na comunidade de aprendizagem deste trabalho é realizada na perspectiva da teoria da complexidade, cujos pressupostos auxiliam na compreensão das relações de seus participantes entre si, com seu contexto e com elementos que os circundam, concebendo a aprendizagem e o meio onde ela ocorre como sistemas adaptativos complexos. Neste capítulo, discorro sobre a relevância do conceito de comunidade e, além da teoria da complexidade, discuto sobre as contribuições da abordagem ecológica para a pesquisa.

3.1 A aprendizagem em comunidades

A partir do século XX, inúmeras mudanças no cenário educacional influenciaram na mudança de foco do processo de ensino-aprendizagem. O ensino centrado no professor e em suas práticas, como a visão do professor como detentor do conhecimento e a escolha dos melhores métodos de ensino, cedeu espaço para a visão centrada no aprendiz e posteriormente centrada em comunidades de aprendizagem.

Ideias construtivistas como as de Piaget (1896-1980) apontavam para a necessidade de se compreender o desenvolvimento cognitivo humano com base na constante adaptação de indivíduos com seu meio. Por sua vez, o sociointeracionista Vygotsky (1896-1934) ressaltava em seus trabalhos a natureza social da aprendizagem, situada e realizada em espaços que possibilitam trocas interacionais entre indivíduos de diferentes níveis de conhecimento. Já os primeiros estudos a respeito da aprendizagem em comunidades e atrelada à participação é comumente atribuída a Dewey (1859-1952), cujo conceito de aprender fazendo ou aprender

pela prática em contextos sociais ressalta a relevância de se aprender em comunidades. A partir de tais ideias, Feldman (2000, apud KILLPATRICK et al., 2003, p.1) conclui que houve uma grande evolução no processo de ensino-aprendizagem que vem ocorrendo desde o século XX, o século do indivíduo, até os dias atuais, na era da comunidade.

Segundo Kilpatrick et al. (2003, p.6), as comunidades de aprendizagem são constituídas por grupos de pessoas com interesses em comum, no qual o grande objetivo dos participantes é compartilhar e construir conhecimento através da colaboração, da cooperação e/ou da parceria. Embora Wenger (1998) não discorra especificamente sobre comunidades de aprendizagem em sua obra, o autor destaca que a participação é peça fundamental para que a aprendizagem ocorra em comunidades. Diante de sua afirmação, aponto que um indivíduo, ao se tornar membro de uma dada comunidade, ou seja, ao contrastar seus valores, percepções e ideias com os de um determinado grupo de pessoas e aceitar suas imposições e/ou regras conjuntamente estabelecidas, ele desenvolve um sentimento de pertencimento, ao se envolver e se identificar com o espaço social do qual ele decidiu fazer parte.

Percebe-se dessa maneira que toda comunidade é de aprendizagem, que ocorre a partir da interação proporcionada pela participação em espaços colaborativos, seja ela projetada ou não para fins educacionais. Partindo disso, a definição de comunidade de aprendizagem adotada nesta pesquisa é a seguinte:

Comunidades de aprendizagem são desenvolvidas onde grupos de pessoas, conectadas geograficamente ou por interesse compartilhado, colaboram e trabalham em parceria para atender as necessidades de aprendizagem de seus membros. As comunidades de aprendizagem [...] são ferramentas poderosas para a coesão social, para a construção de um senso de comunidade e para o desenvolvimento social, cultural e econômico (DEPARTMENT OF EDUCATION, 2003, p. 12 apud KILPATRICK et al., p. 2003, p.3).

Com o advento da Internet e das novas tecnologias computacionais, o surgimento de comunidades no meio virtual tem impactado consideravelmente as relações sociais e os modos de comunicação em nossa sociedade, a ponto de tais comunidades serem vistas como uma inteligência coletiva no ciberespaço (LÉVI, 1998). Dessa forma, julga-se imprescindível a incorporação dessa dinâmica de interação em práticas pedagógicas, pois como aponta Prensky (2001a, p. 4) os professores devem se apoderar dos modos de comunicação de seus aprendizes a fim de ensinar os conteúdos na língua e no estilo deles.

Ao discutir as comunidades de aprendizagem como modelo instrucional, Koegel 2003 (apud BUFFINGTON, 2012, on-line) ressalta que os aprendizes inseridos nesse modelo

revelam sentimentos fortes e seu verdadeiro potencial quanto a sua aprendizagem, devido à atmosfera de parceria e de sociedade gerada por esse ambiente. A colaboração é uma palavra-chave para o sucesso da comunidade, que guia seus membros para a realização de objetivos compartilhados e em tomadas de decisão mais efetivas. Outras características presentes em comunidades de aprendizagem apontadas por Buffington (2012) são: reflexão crítica em um ambiente aberto e confiável, contribuição para as práticas de outros membros pela troca de ideias, discussão de propósitos, valores e práticas inseridas na comunidade e a busca por melhores práticas dentro e fora da comunidade de aprendizagem.

Complementando as contribuições expostas em Buffington (2012), há dois pontos fundamentais que foram considerados nesta pesquisa e postos em ação no ambiente de aprendizagem. Como aponta Light (2011, p.3), para que uma comunidade de aprendizagem baseada na *Web* se sustente, práticas com ferramentas digitais devem ser diárias e se tornar parte da vivência escolar dos alunos. Se tais práticas já estão inseridas no cotidiano dos aprendizes fora do contexto escolar, certamente sua incorporação em espaços educacionais será bem-sucedida.

O segundo ponto é que os aprendizes não devem ser vistos apenas como estudantes na sala de aula, mas sim como participantes de vários espaços sociais que possuem interesses que devem ser inseridos em atividades pedagógicas. Ushioda (2011, p. 16-17) ressalta que engajar os alunos em atividades nas quais eles têm a possibilidade de transpor suas outras identidades (fã de futebol, fotógrafo amador, apreciador das artes, cinéfilo), pode estimular um nível mais alto de envolvimento pessoal, esforço e investimento em sua aprendizagem que aulas tradicionais, nas quais os estudantes quase sempre são colocados na posição de aprendizes de línguas que meramente praticam ou demonstram seu conhecimento nessa língua. Ao invés disso, eles podem expressar suas identidades e “falar por si mesmos”¹⁴ por meio da língua, segundo a autora.

Com o intuito de compreender como as práticas pedagógicas e sociais dos aprendizes se interrelacionam e guiam a aprendizagem das habilidades orais, a investigação é embasada principalmente pela teoria da complexidade, que implica a visão não-linear do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase no relacionamento entre elementos de um sistema complexo que interagem com seu contexto e com os contextos que os cercam.

¹⁴ Do original *speak by themselves*.

3.2 A teoria da complexidade

A origem do vocábulo complexidade, segundo Oliveira (2009, p. 13), veio da Grécia e da Roma antiga. Seu significado foi se modificando ao longo do tempo e, por isso, semanticamente há uma divergência em seu uso no cotidiano e no campo da ciência. Embora corriqueiramente complexidade seja interpretada como uma palavra que designa algo difícil e complicado, ela é originada do latim *complecti*, formada pelo prefixo “com”, que quer dizer junto, e *plectere*, que significava tecer. Conclui-se que esse tecido junto denota a interação entre suas partes para a formação de uma rede intrincada.

Os estudos complexos se fazem presentes em diversas áreas do conhecimento, como a física, a biologia, a matemática, a educação e a linguística aplicada. Nesse último campo, seus maiores expoentes são Larsen-Freeman (1997; 2002; 2010; 2011) e Larsen-Freeman e Cameron (2008a, 2008b).

No Brasil, Paiva (2005; 2009; 2011) vem conduzindo pesquisas sob a luz da teoria desde 2005, ao propor um modelo de aquisição de línguas baseado na teoria da complexidade, o “Modelo fractal de aquisição de línguas”, que busca a compreensão dos processos de aquisição de segunda língua como um sistema complexo. O modelo tem como metáfora central a figura de um fractal para definir e explicar os mecanismos, os protagonistas e o contexto pedagógico que regem um curso ou disciplina. Vista como um sistema dinâmico complexo composto por diversos subsistemas fractalizados e interligados entre si, como o biocognitivo (ex. a língua materna, idade e estratégias de aprendizagem) e o afetivo (ex. crenças, motivação e ansiedade), o processo de ensino-aprendizagem compreende os aprendizes em sua totalidade, considerando aspectos sociohistóricos e cognitivos. A aprendizagem é vista de forma processual e retroativa, envolvendo a motivação, a adaptação, a desordem e a emergência. Os aprendizes são parte central do sistema, pois a partir de suas interações com e no sistema que os compreende e de sua vivência pessoal é que o professor saberá mediar com êxito os conteúdos ministrados.

Dissertações e teses com base na teoria da complexidade e orientadas por Paiva têm sido defendidas desde então, enfocando diversas áreas de interesse no campo da linguística aplicada, como a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos (PARREIRAS, 2005), a investigação das características e do funcionamento de comunidades autônomas de aprendizagem on-line (BRAGA, 2007), a busca pela compreensão das dinâmicas interativas ocorridas em uma disciplina de inglês oferecida na modalidade mista (MARTINS, 2008), uma visão alternativa para o processo de colaboração no meio virtual

(SILVA, 2008), a interrelação entre questões identitárias e a aprendizagem de inglês (RESENDE, 2009), a compreensão das características e do funcionamento do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês de uma professora participante de um curso de educação continuada (AUGUSTO, 2009), a incorporação da rede social *Orkut* ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (FARIA, 2010), a investigação de dois ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) reconfigurados sob a ótica complexa (SOUZA, 2011), o processo de estágio supervisionado com o uso de AVAs (SILVA, 2013) e a relação entre atratores e a autonomia de nativos digitais na aprendizagem de língua inglesa (FRANCO, 2013).

A introdução dos estudos complexos na linguística aplicada, como lembra Kramsh (2012, p. 10), ocorreu com a publicação do artigo seminal *Chaos / complexity science and second language acquisition* por Larsen-Freeman (1997). A autora apresentou uma nova alternativa que contestava os modelos lineares e reducionistas de aquisição de segunda língua desenvolvidos até então. A respeito da incorporação da complexidade ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, Paiva e Borges (2011, p.353) apontam que a teoria “promove uma nova jornada na compreensão da língua(gem) e de suas práticas sociais” e que as abordagens atuais não são suficientes para a compreensão desse fenômeno de uma forma abrangente como concedida pela teoria da complexidade. Kramsh (2012, p.9) compartilha da mesma opinião, ao argumentar que teorias da linguística aplicada de décadas atrás não se sustentam em nossa realidade mediada pelo computador e que os estudos ecológicos, incluindo a teoria da complexidade, é uma resposta aos novos parâmetros multidimensionais da aprendizagem de línguas em ambientes multilinguais e multiculturais.

A principal preocupação dos estudos complexos, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p.1), é a compreensão de como as partes interagentes de um sistema complexo levam ao comportamento coletivo desse sistema e como ele interage com o ambiente que o cerca. Tais interações é que dão vida e o alimentam, que deixa de existir a partir do momento em que o relacionamento entre seus agentes se desfaz. Os sistemas complexos “comissão de julgamento de um processo administrativo” e “turma de alunos de um curso de graduação”, por exemplo, só irão permanecer enquanto seus agentes se configurarem como participantes ativos de seus grupos, gerando trocas de energia que os movimentam.

Sistemas não-complexos são denominados simples (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 27). A grande diferença entre os sistemas complexos (ex. corpo humano, sala de aula e cidade) e os simples (ex. relógio, carro e semáforo) é que estes não estão abertos a trocas de energia com seu ambiente e são previsíveis. Portanto, não há

perturbações que levam à emergência de novos padrões de comportamento que fazem com que o sistema se adapte às condições atuais e evolua, como ocorre com os sistemas complexos.

Podemos observar que a teoria da complexidade é constituída por pressupostos que, em conjunto, sustentam o pensamento e a visão de mundo sob uma ótica complexa. Destaco nesta pesquisa aqueles que auxiliaram na descrição e na análise do objeto de investigação do trabalho, que abarca os participantes da pesquisa, seus comportamentos, suas interações, a comunidade de aprendizagem, a aprendizagem das habilidades orais e a interconexão de todos eles com as práticas sociais dos aprendizes. Uma discussão sobre cada pressuposto é apresentada nas subseções a seguir, de acordo com Larsen-Freeman (1997), Paiva (2005) e Larsen-Freeman e Cameron (2008a). Cada aspecto é relacionado com o contexto instrucional. Alguns deles foram agrupados para facilitar o entendimento dos processos que ocorrem em um sistema complexo, pela dificuldade de se discorrer sobre um pressuposto sem a exposição do outro, embora eu reconheça que todos eles são interligados de alguma forma. São eles: heterogeneidade de elementos, condições iniciais, abertura a perturbações/influências externas, dinamismo, fractal, não-linearidade e imprevisibilidade, espaço de fase, bifurcação e atrator, desordem, auto-organização e emergência e (co) adaptação.

3.2.1 Heterogeneidade de elementos

Um aspecto marcante dos sistemas complexos, citado por Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 28), é a variedade ou a heterogeneidade de agentes ou elementos que os compõem. Além de diversos, eles são também numerosos. Uma sala de aula de língua inglesa, por exemplo, é constituída pelo professor, alunos, aulas, exercícios, provas, a língua estudada, seminários, entre outros componentes. Cada aprendiz e professor têm diferentes *backgrounds* sócio-histórico-culturais, ideias próprias e se comportam de modos únicos, contribuindo diferentemente para a evolução do sistema. Eles interagem entre si e com os demais elementos do sistema em um processo de coadaptação, a fim de alcançar seus objetivos de trabalho ou estudo.

Os componentes de um sistema complexo podem também se caracterizar como sistemas propriamente ditos. Eles estão aninhados a um sistema maior e são chamados de subsistemas. No exemplo do parágrafo anterior, os alunos, o professor e a língua estudada são considerados subsistemas do sistema complexo sala de aula. A complexidade de um sistema

complexo está justamente na interdependência de seus componentes e subsistemas, que interagem de formas diversas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 29).

3.2.2 Condições iniciais

As condições iniciais de um sistema complexo são aquelas existentes originalmente na formação de um sistema ou de um novo estado que emerge por conta de influências internas e/ou externas. Nesta pesquisa, as condições iniciais se referem ao *status quo* da proficiência das habilidades orais dos alunos e de quaisquer aspectos relevantes da comunidade de aprendizagem analisada nesta tese, a partir do momento em que ela começa a ser investigada.

As condições iniciais de um sistema complexo são imprescindíveis para que se possa estabelecer um retrato fiel de um objeto de investigação e acompanhar sua evolução. Larsen-Freeman (1997, p.143-144) argumenta que um sistema complexo é sensível às suas condições iniciais e que uma pequena mudança em tais condições pode desencadear grandes implicações no comportamento futuro do sistema. Detalhes mínimos não devem ser ignorados na tentativa de compreender o funcionamento de um sistema complexo.

Por conta da dependência das condições iniciais em um sistema complexo, é possível explicar porque dois sistemas, com pontos de partida similares, divergem em sua trajetória ao longo do tempo. Duas turmas de uma mesma escola, gerenciadas pelo mesmo professor e expostas aos mesmos conteúdos não irão se comportar da mesma maneira. Devido à sua natureza complexa, cada turma tem um certo nível de conhecimento anterior, suas próprias visões e crenças a respeito da matéria estudada, um certo grau de interesse na língua, entre outros aspectos. Além do mais, a postura de um dado grupo de alunos irá guiar as interações do professor na sala de aula, em um processo de coadaptação entre os agentes e seu ambiente. Esse pensamento tem como base a conclusão de Paiva (2005), que argumenta que a teoria dos sistemas complexos é capaz de explicar diversos fenômenos do contexto instrucional, incluindo que “as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes”.

3.2.3 Abertura a perturbações/influências externas

Outra razão que influencia o comportamento de sistemas complexos além de suas condições iniciais é sua abertura a perturbações ou influências externas. Um sistema aberto se mantém em equilíbrio e com uma certa estabilidade por meio das trocas de energia com seu

ambiente. Para se manter saudável, o corpo humano recebe energia em forma de alimento (LARSEN-FREEMAN, 2008a, p. 32). Além disso, ele recebe luz solar, água e por vezes medicamentos. Essa energia irá repor aquela dispersada por meio de atividades físicas e mentais e fazer com que o sistema permaneça em uma estabilidade dinâmica, pois imprevisibilidades certamente irão ocorrer e desestabilizá-lo.

Um sistema complexo é totalmente interligado ao seu contexto, haja vista que há trocas de fluxos de energia entre eles. Assim sendo, é fundamental estabelecer que o ambiente ao redor de um sistema faz parte de sua complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p.34). Sistemas complexos se adaptam continuamente a mudanças que ocorrem em seu ambiente natural, alterando sua estrutura interna como resultado de mudanças externas. Da mesma forma, os sistemas modificam seus ambientes, em uma relação de dependência e cooperação mútua. Para que se possa compreender totalmente um sistema complexo, é necessário compreender o ambiente no qual ele se insere. As autoras apontam que essa afirmação é contraditória, porque o contexto é parte do sistema e eles são inseparáveis. Tal percepção é muito relevante para esta investigação, pois proponho que os aprendizes que compõem a comunidade de aprendizagem sejam vistos em sua totalidade, considerando seus interesses sociais, suas ações e práticas não apenas em ambientes instrucionais, mas também nos demais contextos sociais dos quais eles participam e que influenciam sua atuação em sala de aula. Dessa forma, aponto que o uso de aplicativos, jogos e músicas faz parte do sistema complexo escola, ainda que não estejam totalmente incorporados às disciplinas da instituição.

3.2.4 Dinamismo

Um sistema dinâmico, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 29), se caracteriza como um sistema que se altera ao longo do tempo e cujo estado futuro depende de alguma forma de seu estado atual. Podemos depreender disso que a palavra-chave do dinamismo de um sistema complexo é “mudança”, e que as condições iniciais de um sistema influenciam sobremaneira sua trajetória. Por natureza, os sistemas complexos são abertos a interações com outros sistemas e com o meio que o cerca. Por essa razão é que se deve seu caráter mutável e conseqüentemente seu comportamento imprevisível.

Os seres humanos, conforme aponta as autoras, têm consciência de que são dinâmicos e que vivem em uma dimensão temporal: marcam a passagem de tempo com celebrações e festivais, crescem e envelhecem. Entretanto, é interessante como temos a necessidade de dar nomes a pessoas e objetos, combinando dinamismo e permanência. Uma árvore, por exemplo,

não é uma entidade estática e imutável, como uma mesa. Por meio da coadaptação com seu ambiente, ela cresce, muda seu aspecto conforme as estações, envelhece e eventualmente morre. Muitas vezes nos damos conta da dinamicidade do meio ambiente ao pensarmos nas tempestades e enchentes não como fenômenos naturais isolados, mas interligados aos cenários dinâmicos “mudança climática” e “aquecimento global” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 29).

O dinamismo nos sistemas complexos é observado em toda a sua totalidade: seja na mudança de seus agentes/elementos, que dão origem a novos estados no sistema, ou na mudança de comportamento entre os agentes/elementos com o passar do tempo. É importante ressaltar que os subsistemas que compõem um sistema também são dinâmicos e se encontram em um fluxo contínuo de mudanças, como o sistema que o abriga. Como exemplo, posso citar uma sala de aula do 3º ano de minha instituição, da qual sou professora desde o 1º ano. No início, a sala tinha cerca de 40 alunos muito indisciplinados. A maioria deles, advinda de escolas públicas estaduais e municipais, replicava seu comportamento usual na nova escola federal, não se dedicando o suficiente nas disciplinas e atrapalhando o andamento das aulas. Minha convivência com a turma era péssima e foi decidido com a direção que durante as aulas de inglês houvesse a separação dos alunos em dois grupos, que teriam aulas no mesmo dia em horários distintos. Com essa mudança, o rendimento dos alunos na disciplina Língua estrangeira: Inglês I melhorou, mas esse era apenas um dos problemas da turma. De 40 alunos, apenas 23 foram aprovados para o 2º ano. A partir desse *feedback* negativo, a turma começou a se esforçar mais e pude perceber que os que atrapalhavam as aulas eram “excluídos” pelos que queriam estudar. Resultado: apenas os alunos dedicados obtiveram notas para passar para a próxima série. Hoje, no 3º ano, após reprovações, desistências e transferências, a turma possui 16 alunos maduros, focados nos estudos e nos objetivos pós ensino médio¹⁵. Meu relacionamento com eles é excelente e muitas atividades em sala são realizadas oralmente em língua inglesa, procedimento impossível no 1º ano. Por meio desse

¹⁵ No CEFET Nepomuceno, na modalidade integrada (ensino médio + técnico), há um índice muito alto de reprovações, transferências e evasões, por uma série de motivos. 90% dos alunos ingressantes vêm de escolas públicas e muitos não conseguem acompanhar as disciplinas ou não têm comportamento compatível para conseguir se concentrar nos estudos. Outros alunos não se habitam à escola integral (cujo horário é de 7:00 às 17:40), precisam estudar somente um turno para poder trabalhar ou não se identificam com o curso técnico oferecido pela instituição. Há uma grande equipe para auxiliar e acompanhar os alunos com alguma dificuldade escolar, que conta com professores, coordenadores, pedagogos, assistente social e psicólogo. Os acompanhamentos são semanais e têm a participação dos pais. Além disso, há a concessão de várias bolsas de estudo para que os alunos não precisem se afastar da escola por conta de problemas financeiros. Afirmando que apenas os alunos dedicados passaram de ano e que os alunos que atrapalhavam as aulas eram “excluídos” pelos outros colegas. Todos os alunos que tinham problemas nessa turma foram rigorosamente acompanhados pelos profissionais da escola e os pais estavam cientes da situação da turma, cujo comportamento era bastante atípico. Havia alunos que queriam ser reprovados para mudarem de turma, alunos com depressão, entre outros casos.

exemplo, podemos enxergar a dinâmica de um sistema complexo que se alterou várias vezes ao longo do tempo e que por meio de influências evoluiu. Da mesma forma, os agentes e suas interações foram se modificando e se adaptando aos novos estados do sistema.

3.2.5 Fractal

O conceito de fractal foi proposto pelo matemático Mandelbrot (1982) ao perceber padrões simétricos que se encaixavam em um litoral, como apontam Paiva e Nascimento (2010). A relevância desse conceito para esta pesquisa é ímpar, pela metáfora que concebe a aprendizagem sob o ponto de vista fractalizado, ou seja, em vários fragmentos semelhantes que conjuntamente formam um todo e, ao mesmo tempo, cada parte representa sua totalidade, considerando-os de forma holística. Essa ideia é defendida por Paiva (2005) em seu modelo fractal de aquisição de línguas, que nos mostra que há uma série de combinações de fractais que podem ocorrer nesse processo, como motivação, afiliação, contexto e o sistema bio-conectivo (ex. língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade) de um aprendiz.

Nessa situação, a aplicação da recursividade ou do movimento de retroação dos fractais é bastante relevante, pois como aponta Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p.16), fenômenos relacionados à língua sob uma abordagem complexa não devem se basear no reducionismo e nas relações de causa e efeito, mas sim em explicações que envolvem processos de auto-organização e emergência.

Um fractal, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p.109), se configura como uma forma geométrica autossimilar. Ela é dividida em partes e cada uma delas é igual ao objeto original. Seu movimento é iterativo ou recursivo, ocorrendo em círculos infinitos. Assim é a aprendizagem, um processo em constante movimento. A figura 3 a seguir reproduz a figura de um fractal.

Figura 3: Figura geométrica fractal.



Fonte: < <http://www.wussu.com/fractals/>>.

3.2.6 Não-linearidade e imprevisibilidade

A não-linearidade de um sistema complexo é resultante da dinâmica das interações entre elementos e agentes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 30). Partindo dessa afirmação, aponto a dificuldade de se traçar a rota de um sistema ou prever todas as ações que vão gerar novos estados. Ao contrário de um sistema linear, como o processo de fabricação de biscoito por uma máquina industrial que se inicia com a preparação e a mistura dos ingredientes e é finalizada com sua embalagem, não se pode esperar que sistemas não-lineares se comportem de maneira programada ou previsível, que cargas de energia aplicadas a esse sistema irão gerar resultados proporcionais, nem que eles sejam conduzidos por ações de causa e efeito. Além disso, como argumenta as autoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, p.31), os elementos de um sistema não são independentes, sendo que suas relações não são fixas e podem se alterar.

A não-linearidade é uma propriedade que auxilia bastante no entendimento de várias questões concernentes ao ambiente escolar. A aprendizagem, por exemplo, é um fenômeno não-linear que ocorre por meio de fatores como a exposição contínua de algum conteúdo e a associação deste com o conhecimento prévio de um indivíduo. A aprendizagem nesta pesquisa é representada por um fractal, de forma espiralada e não como uma reta, revelando as variações que ocorrem até um conteúdo ser internalizado. Ao lançar mão desse conhecimento em sala de aula, o professor é capaz de compreender melhor o desempenho de seus alunos na aprendizagem de uma língua.

3.2.7 Espaço de fase, bifurcação e atrator

Como já explicitado, os sistemas complexos passam por constantes mudanças ao longo de sua existência. A cada nova mudança, novos estados emergem, alterando o sistema em pequenas ou grandes proporções. Essas mudanças são denominadas por Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 43) como movimentos no espaço de estado ou espaço de fase do sistema¹⁶, que é o conjunto de possíveis estados que ele pode ter e que levam à emergência de diferentes tipos de atratores. A estabilidade e a variabilidade, que circundam os atratores, são construtos chave para a compreensão do desenvolvimento linguístico, de seu uso e de sua evolução, segundo as autoras.

Devido ao dinamismo e não linearidade de um sistema complexo, mudanças suaves e contínuas, por vezes imperceptíveis, sempre acontecem. Essa situação pode ser alterada devido a cargas de energia que influenciam na ocorrência de mudanças drásticas que irão afetar radicalmente um sistema. As autoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 44) apontam que esse tipo de mudança acarreta um estado de turbulência ou caos. Essas mudanças drásticas são denominadas mudanças de fase ou bifurcações (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 45). Um divórcio ou a perda de um ente querido, por exemplo, certamente afetam um indivíduo, desestabilizando-o. Como resposta às novas condições em sua vida, ele adentrará novos estados e seguirá caminhos ou trajetórias diferentes. Eventualmente o sistema entrará em um estado de equilíbrio e adaptação.

Os estados “preferidos” de um sistema são áreas denominadas atratores, podendo ser chamados também de estados atratores (THELEN; SMITH, 1994 apud LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.49-50). Em sistemas complexos há muitos parâmetros e espaços de fase multidimensionais inimagináveis. Nem todos os parâmetros irão afetar sua trajetória, mas é importante identificar aqueles que irão. Estes são chamados de parâmetros de controle. O comportamento coletivo de um sistema é sensível a tais parâmetros, que controla os possíveis atratores que o sistema pode ocupar. A motivação para aprender uma língua, citada pelas autoras (Larsen-Freeman e Cameron, 2008a, p.54), é um forte parâmetro de controle para que o processo de ensino-aprendizagem percorra diferentes atratores e continue a ocorrer. Há três tipos de atratores, apresentados por Larsen Freeman e Cameron (2008a, p.56-57), que são explicados e exemplificados a seguir.

¹⁶ Nesta pesquisa utilizo o termo espaço de fase em detrimento de espaço de estado por acreditar que o primeiro ilustra com maior propriedade as mudanças que ocorrem em um sistema.

Um sistema complexo pode se movimentar por meio de uma sequência discreta de estados ou continuamente “pular” de um estado para o outro, pois o estado de um sistema é o reflexo de seu comportamento atual, totalmente dependente dos padrões de atividade de seus agentes. Portanto, os estados de um sistema complexo são sempre dinâmicos, nunca estáticos. Nesse caso, temos a imagem de um atrator cíclico ou com *loop* fechado, que se mantém em movimento. A aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme apontado anteriormente neste trabalho, tem o formato de um fractal. Continuamente, a performance de um aluno irá ocupar diferentes estados atratores, a não ser que ele abandone seus estudos.

A metáfora para explicar o dinamismo de um sistema complexo é imaginar um sistema que vaga por uma paisagem com morros e vales. Ocasionalmente o sistema “cai” em um vale profundo, difícil de se sair. Temos aqui um forte atrator que retém o sistema em um estado específico. Nesse caso o sistema exibe um atrator de ponto fixo. Um sistema pode conter mais de um atrator, formando uma bacia atratora que exerce nele uma grande força. O sistema pode tanto orbitar nessa bacia ou adentrá-la. No começo dos estudos, a aprendizagem de uma língua estrangeira se desenvolve exponencialmente, devido à motivação do aprendiz, à grande assimilação de vocabulário, entre outros fatores. Mas há momentos em que a aprendizagem aparenta estar estagnada (atrator fixo). Concordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 10) sobre a inexistência desse fenômeno, uma vez que a língua, vista como um sistema complexo, é aberta e se altera sempre que há a incidência de cargas de energia que a afeta.

Pode ocorrer também de o sistema adentrar um estado bastante instável e frágil. Qualquer perturbação é capaz de desviar o sistema para outro atrator, o que caracteriza o atrator caótico ou estranho. Como exemplo, posso apontar a performance de um aprendiz de uma língua estrangeira que não se dedica muito aos estudos e resolve visitar um país falante dessa língua por um tempo considerável. Sua fluência é conseqüentemente melhorada devido à exposição diária na língua. Mas caso esse aprendiz continue a não se dedicar aos estudos como ocorria anteriormente à sua viagem, ele irá perder sua fluência recém-adquirida.

3.2.8 Desordem, auto-organização e emergência

Tendo em mente que sistemas complexos são não-lineares, imprevisíveis e continuamente mutáveis, cargas de energia advindas de seu contexto ou influências internas geradas pela interação entre seus agentes e com elementos que o compõe podem iniciar um estado de caos ou desordem no sistema. Ou seja: o sistema se fixa em um atrator caótico. Após um período, um novo atrator prevalece e há uma auto-organização do sistema. Isso

ocorre porque um sistema é muito sensível a perturbações e ao *feedback* gerado por ações que o afetam. É relevante salientar que não é possível prever qual acontecimento desencadeou uma desordem e que sua dimensão não é proporcional à extensão do desequilíbrio de um sistema. Uma pequena carga de energia pode desencadear uma enorme desestabilização, que pode ser repentina ou fruto de um longo processo que foi se acumulando com o passar do tempo, como a “gota d’água” para que haja uma mudança radical em um determinado contexto. A evasão de um aluno em um curso é um exemplo de desordem no sistema complexo sala de aula, influenciada por fatores internos (ex. dificuldade com alguma disciplina) e/ou externos (desemprego e como consequência falta de dinheiro para a mensalidade) que afetam a decisão do aluno.

Às vezes a auto-organização guia o sistema para um novo fenômeno em uma escala ou nível maior denominado emergência. O que emerge como resultado de uma mudança de fase é algo totalmente diferente do que ocorria antes, porque o todo é maior que a soma de suas partes e não pode ser explicado de forma reducionista por meio da atividade de seus componentes. Um fenômeno emergente em um sistema complexo são novas estabilidades de um comportamento que permanecem abertas a mudanças adicionais e que têm diferentes graus de variabilidade ou flexibilidade ao seu redor (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 59).

3.2.9 (Co)adaptação

O processo no qual um sistema complexo se ajusta em resposta às mudanças em seu ambiente é denominado adaptação, que é característico dos sistemas vivos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 33). Sistemas abertos em constante interação com seus agentes e com o contexto que os cercam tendem a se adaptarem às condições estabelecidas nessas interações. Da mesma forma, agentes/elementos e contexto são igualmente mutáveis e se adaptam ao sistema. A geração dos dados desta pesquisa, que tratou de tarefas on-line desenvolvidas presencial e virtualmente como parte do conteúdo pedagógico de uma turma de alunos, estava interligada a uma sala de aula e foi totalmente influenciada pelos alunos que a compunha e pelo ambiente escolar. As ferramentas selecionadas foram, em sua maioria, aquelas citadas pelos alunos em seus questionários e algumas utilizadas no estudo piloto. Outras, que também fizeram parte do estudo piloto mas não atenderam às necessidades dos alunos da instituição, foram descartadas. Ademais, datas de entrega de tarefas foram mudadas devido aos períodos de provas. Os alunos também se adaptaram à rotina de realização das

atividades. No ano anterior ao da geração de dados, as tarefas on-line tiveram como foco as habilidades leitura e escrita. Com um maior conhecimento da língua inglesa e por conta desta pesquisa, as tarefas privilegiaram as habilidades orais. Os alunos não estavam habituados a atividades em que eles teriam que gravar suas vozes e editar vídeos, e então tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Há, nestes exemplos, uma relação de coadaptação, também chamada de coevolução (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 66).

A coadaptação ou coevolução, segundo as autoras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a p. 66), se refere à mudança em um sistema motivada pela mudança em outro sistema conectado a ele. Quando dois sistemas interagem e coadaptam, seus estados ou espaços de fase se alteram como resultado. Em um dos exemplos citados neste tópico, houve a coadaptação entre os sistemas complexos tarefas on-line e turma de alunos, que se influenciaram ao longo do semestre. Isso ocorre porque sistemas complexos são sensíveis ao *feedback*, ou seja, respondem ou reagem a uma ação. Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 2) apontam que “os agentes ou elementos em um sistema complexo se alteram e se adaptam em resposta ao *feedback*”. Vale ressaltar que, por vezes, ao longo deste trabalho, o termo retroalimentação é utilizado como sinônimo de *feedback*.

Nesta pesquisa, a comunidade de aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem das habilidades orais e seus participantes, ou seja, aprendizes e professora, são concebidos como sistemas complexos. Cada um deles ocupa um nicho no contexto de investigação, com papéis e objetivos definidos. As interações entre aprendizes e professora é que dão vida ao sistema complexo comunidade de aprendizagem, que interage não apenas com outros sistemas do contexto escolar, mas também com os espaços sociais dos quais os aprendizes e a professora participam. Tanto a sala de aula quanto os aprendizes são sistemas abertos a influências de contextos que o circundam.

A teoria da complexidade é relevante para esta pesquisa porque por meio da interrelação entre as práticas pedagógicas e sociais dos aprendizes proponho a construção de uma rede complexa de aprendizagem, na qual o universo social dos alunos é incorporado ao contexto escolar e vice-versa, de forma que haja a conexão e a coadaptação entre ambos os contextos. Além disso, o paradigma ou pensamento complexo traz uma visão de mundo que acolhe a diversidade, a dinamicidade e a desordem como aspectos positivos. O caminho ou a trajetória percorrida pelos alunos durante um curso ou disciplina é única, pois cada ambiente de aprendizagem compreende seus próprios conteúdos, participantes, metodologias e contextos. É da relação entre essas variáveis que o professor, em seu papel de facilitador e mediador da aprendizagem, desenvolve um processo de ensino-aprendizagem específico para

cada turma, capaz de atender as necessidades de determinados grupos. A teoria da complexidade nos leva ao entendimento de todos esses processos por sua abrangência enquanto teoria e por sua onipresença em nossas vidas. Como salienta Mariotti (2000),

A complexidade não é um conceito teórico e sim um fato. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles (MARIOTTI, 2000, on-line).

A fim de complementar o referencial teórico da investigação, a abordagem ecológica aplicada ao ensino de línguas é incorporada à pesquisa. Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 19) apontam que abordagens ecológicas também levam em consideração sistemas complexos específicos, os sistemas ecológicos, para explicar como usuários e aprendizes de uma língua interagem com seu ambiente ou contexto. Segundo as autoras, as abordagens ecológicas têm o seu foco na compreensão de relações, na interconexão de indivíduos e comunidades.

3.3 Abordagem ecológica no ensino de línguas

O campo de estudo da ecologia começou a ser desenvolvido em meados do século XIX na área da biologia, para se referir à “totalidade de relações de um organismo com todos os outros organismos com os quais este estabelece contato” (VAN LIER, 2000, p. 251). Já o termo linguística ecológica é definido por van Lier (2004b, p.44) como o estudo das relações entre o uso da língua e o universo onde ela é utilizada, trazendo uma nova visão sobre fenômenos que interessam à linguística aplicada. O autor, contudo, argumenta que os estudos ecológicos na área da linguística não chegam a ser revolucionários, pois se baseiam em diversas visões bem-estabelecidas a respeito da aprendizagem de línguas, com destaque para as teorias de Vygotsky e Bakhtin, datadas do começo do século XX.

A perspectiva ecológica adotada nesta pesquisa é orientada principalmente pelos trabalhos de van Lier (2000, 2004a, 2004b), linguista aplicado que se apropriou dos conhecimentos ecológicos com o propósito de conceituar e explicar a aquisição de língua e seu ensino-aprendizagem, de Gibson (1986), que concebeu o termo *affordance*, de extremo valor para a área, e de Young (2004), Young et al. (2000a) e Young et al. (2000b), que contribuem com a visão de espaços pedagógicos sob uma perspectiva ecológica.

Os estudos ecológicos e a metáfora “ecologia”, empregados para designar contextos instrucionais e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, têm estado em evidência na

área da linguística aplicada em razão do descrédito de visões que enxergam ambos de forma reducionista, descontextualizada e/ou mecanicista, como a analogia feita entre o cérebro humano e um computador, que recebe o conhecimento em forma de *input* e o armazena em memórias de curto (RAM) e de longo (disco rígido) prazo. Metáforas como essa simplificam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem e não prevêm as trocas interacionais, as oportunidades de aprendizagem geradas por meio delas e demais fenômenos emergentes que ocorrem a partir do engajamento dos aprendizes com seu ambiente de aprendizagem. Em contrapartida, a abordagem ecológica oferece à nossa área uma visão holística, na qual aprendizes e professores integram um ecossistema alimentado pela permanente ação e colaboração entre si, com o ambiente que os abarca e com outros ambientes (e suas práticas) interligados com o contexto instrucional. Ademais, Young (2004, p. 171) salienta que o uso da metáfora nos guia para a realização de um trabalho que abrange interações dinâmicas e contínuas, citando, como exemplo, o funcionamento de um termostato, que, a todo o momento, interage com o ambiente que o cerca a fim de detectar a temperatura atual e prover uma resposta como *feedback*, ou seja, aquecer ou resfriar um local.

Em concordância com Gibson (1986, p. 128-129), como ocorre em qualquer ecossistema, professores, estudantes e demais participantes de um ambiente ocupam um nicho, um espaço dentro de seu ambiente ecológico. Todos os nichos pertencentes ou aninhados a um ambiente estão interligados e se influenciam. Seus agentes desempenham uma tarefa recíproca no ambiente que os compreende, pois ao mesmo tempo em que o contexto os modifica, o ambiente é alterado por meio de suas ações (GIBSON, 1986, p. 129).

Segundo Young (2004, p. 169), sistemas biológicos são aqueles que retiram energia do ambiente – como no caso da fotossíntese – ou produzem energia internamente com o objetivo de se alimentar e fazer a digestão dos alimentos. Em tais espaços, há uma grande interação entre agente e ambiente, fazendo com que eles se tornem um só sistema. Transpondo tais conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, é fundamental que o relacionamento em um contexto instrucional, cujos principais integrantes são alunos e professores, seja de trocas, de construção e de cooperação em um ambiente familiar. Afinal de contas, o prefixo grego “eco”, de ecologia, significa casa, e, portanto, seus participantes se situam em um espaço no qual eles estão familiarizados e devem aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surgem a partir das interações ocorridas nesse ambiente por meio de seu engajamento em atividades em sala, em deveres para casa e no espaço on-line mediado pelo professor. As oportunidades de aprendizagem em um ambiente que levam a essas ações

significativas são possibilitadas graças às *affordances* que, devido à sua grande relevância para esta pesquisa, são discutidas em profundidade na próxima seção.

3.3.1 O conceito de *affordance*

A palavra *affordance*, como explica Gibson (1986, p.127), não pode ser encontrada em dicionários tradicionais, ao contrário do verbo da língua inglesa *afford*, que segundo o dicionário Merriam-Webster on-line significa “oferecer ou prover (algo necessário ou desejado) a alguém¹⁷”.

Não há um consenso na comunidade acadêmica para a tradução de *affordance* para a língua portuguesa. Paiva (2010) refere-se ao termo como “propiciamento” enquanto Martins (2008) utiliza a palavra “concessão”. O *site* Inovação Tecnológica (2008), por sua vez, argumenta que alguns psicólogos traduzem o conceito por “propiciação”. Já o *site* Wikipedia, como muitos pesquisadores de várias áreas, não traduz o termo. Por essa razão, faço referência a *affordance* neste trabalho em sua forma original em inglês.

O conceito de *affordance* é largamente empregado na linguística ecológica (VAN LIER, 2004a, 2004b; YOUNG, 2004) e também pela complexidade (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008a, p.10) para explicar as possibilidades de ação de aprendizes em seu ambiente de aprendizagem. Gibson (1986, p. 127), pesquisador no campo da psicologia cognitiva, define as *affordances* de um ambiente como o que esse espaço oferece a um animal, seja para o bem ou para o mal. Em outras palavras, suas possibilidades ou limitações de ação¹⁸ que se tornam disponíveis por meio do engajamento de um agente com seu ambiente. Seguindo essa mesma linha de pensamento, van Lier (2004b, p.4) define *affordance* como “o relacionamento entre um organismo e o seu contexto, que transmite uma oportunidade que favorece ou inibe uma ação”. Outros autores, citados por van Lier (2004b, p.91), definem *affordance* como “oportunidades de interação que os objetos em um ambiente possuem relativas às capacidades senso-motoras de um animal” (VARELA et al., 1991, p. 203) e no contexto linguístico, como demandas e requerimentos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, possibilidades e obstáculos (SHOTTER & NEWSON, 1982, p.34). Young et al. (2000a, p.150) descrevem um exemplo prático do conceito argumentando que uma porta só se

¹⁷ Do original “to supply or provide (something needed or wanted) to someone”.

¹⁸ Uma limitação em um contexto pedagógico pode ser exemplificada como a participação de um aprendiz em um grupo de discussão no qual ele não possui conhecimentos necessários para argumentar a respeito de um determinado tópico porque precisou se ausentar nas últimas aulas. Não tendo espaço na discussão, o aluno não irá interagir na conversa e, possivelmente, ao contrário do que ele tinha em mente, não pôde aprender sobre o assunto tratado.

constituirá em uma *affordance* caso o indivíduo a perceba, tenha habilidades para girar sua maçaneta, abri-la e passar por ela. Há também as falsas *affordances*, que não constituem uma oportunidade de ação real na prática, como um *link* que leva a uma página on-line que não existe.

Como podemos perceber, as *affordances* de um ambiente nem sempre levam a ações concretas e não estão disponíveis para todos seus integrantes: apenas aqueles que possuem habilidades, conhecimentos e/ou motivações para as perceberem e as interpretarem irão agir e executar uma ação de forma bem-sucedida. Assim, é imprescindível que os aprendizes sejam inseridos em contextos colaborativos, pois somente por meio da participação em seu ambiente que um indivíduo é capaz de reconhecer uma *affordance* e tirar proveito dela de acordo com suas necessidades. O aprendiz, sob essa visão, é tido como um agente detector (YOUNG et al., 2000b, p. 299), que por meio de sua interação com o ambiente seleciona as oportunidades de ação que o levarão a realizar seus objetivos específicos de aprendizagem.

Outra questão pontuada por Gibson (1986, p. 128) é que uma *affordance* não é igual para todos os indivíduos: ela somente será significativa caso o indivíduo a interprete como algo que o auxiliará a realizar algum objetivo. Considero que se um professor de inglês, por exemplo, disser que haverá aulas de conversação em períodos extraclasse, apresentando a *affordance* relacionada com um desenvolvimento maior das habilidades orais da língua pelos aprendizes, a informação será percebida e interpretada de modos diferentes pelos estudantes. Enquanto alguns se interessarão pela oportunidade de aprendizagem por achar que suas habilidades orais devem ser aperfeiçoadas, outros poderão achar que as aulas não irão contribuir com sua aprendizagem ou que simplesmente não participarão por não terem o objetivo de se comunicar efetivamente na língua inglesa.

O ponto de partida para a criação e disponibilização das *affordances* em um ambiente instrucional, segundo Young (2004, p. 176), são os objetivos dos aprendizes que compõem um contexto específico de aprendizagem. Para que a aprendizagem seja significativa, deve haver um alinhamento entre as possibilidades de construção de conhecimento e o que os alunos pretendem fazer com o conhecimento adquirido. Partindo desse quadro, é fundamental que o professor conheça bem seus grupos de alunos, para que ele possa oferecer *affordances* relevantes para cada um deles, por meio de discursos, atividades e artefatos. Como aponta Paiva (2010) “[...] há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros”. Tais contextos vão ser mais ou menos relevantes de acordo com as necessidades específicas de cada turma.

De acordo com Young et al. (2000a, p. 147), os aprendizes são guiados por objetivos específicos e se sentem à vontade quando trabalham ativamente em espaços pedagógicos sob o princípio “aprender pela prática”, desenvolvido por Dewey (1859- 1952). Acredito que, ao aprender cercado por conteúdos de seu interesse pessoal, os aprendizes se engajam ainda mais nas atividades propostas e são mais capazes de perceber, interpretar e agir perante as *affordances* presentes no contexto instrucional. Visto como um sujeito detector (YOUNG et al., 2000a), o aprendiz está inserido em um ciclo e age em seu ambiente de forma a transformar-se e conseqüentemente transformar seu ambiente.

Em suma, a importância do conceito de *affordance* para esta pesquisa é a de que o professor deve prover ao contexto pedagógico possibilidades de ação (por meio de materiais didáticos, discursos, posicionamentos, trabalhos em grupo) que levem os alunos a se engajarem e interagirem com seu ambiente de aprendizagem de modo a aproveitar as oportunidades de aprendizagem concedidas para alcançar seus objetivos pessoais. O primeiro passo para que isso aconteça é fazer um levantamento das necessidades de aprendizagem de uma turma.

Pelo exposto, acredito que sob uma perspectiva complexa e ecológica, considerando a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, seja possível descrever e explicar o objeto de estudo desta pesquisa: a interrelação das práticas pedagógicas e sociais de aprendizes de uma disciplina de língua inglesa, que abarca as ações de seus participantes e as atividades desenvolvidas ao longo de sua investigação. Ambas as teorias auxiliam na compreensão da sala de aula como um espaço interligado ao meio social no qual ela e seus participantes se inserem e consideram que as trocas de energia entre esses contextos influenciam sobremaneira na aprendizagem.

4 METODOLOGIA

A geração e a análise de dados desta pesquisa foram realizadas levando-se em consideração alguns princípios metodológicos essenciais para a pesquisa de abordagem complexa, propostos por Larsen-Freeman e Cameron (2008b, p. 206): a) ser ecologicamente válida, incluindo o contexto como parte do sistema sob investigação; b) honrar a complexidade, evitando o reducionismo; c) pensar em termos de processos dinâmicos e relações mutáveis entre as variáveis, considerando a auto-organização, *feedback* e a emergência como aspectos centrais; d) ter uma visão complexa de causalidade recíproca, ao invés da utilização de conexões simples de causa e efeito; e) superar o pensamento dicotômico como aquisição versus uso ou performance versus competência e pensar em termos de coadaptação e de conjunto; f) repensar unidades de análise, identificando variáveis coletivas (aquelas variáveis que caracterizam a interação entre múltiplos elementos em um sistema ou entre múltiplos sistemas com o decorrer do tempo; g) evitar a combinação de níveis e períodos de tempo, mas sim procurar por conexões através de níveis e períodos de tempo e pensar heterocronicamente e h) considerar a variabilidade como um fator central e investigar tanto a estabilidade quanto a variabilidade para que se possa compreender um sistema em desenvolvimento.

Devido à natureza dos dados gerados e do foco de investigação, que envolve aprendizes, a professora-pesquisadora e suas práticas em um contexto instrucional, a pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa.

4.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2005, p.3-4), é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo de uma série de práticas materiais e interpretativas que têm por objetivo transformar os ambientes ao nosso redor, interpretando-os por meio de variadas representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversações, entrevistas e gravações. Há muitas metáforas para descrever o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Uma forma interessante de se enxergar o trabalho é como uma montagem cinematográfica, como apontam Denzin e Lincoln (2005, p. 4). Em uma montagem, várias imagens diferentes são justapostas ou sobrepostas para se formar um quadro do filme. Tem-se a impressão de que as imagens, sons e todo o processo são misturados e sobrepostos para se formar algo totalmente novo. Outras

metáforas citadas são a de um trabalho de bricolagem e a de costura de uma colcha de retalhos.

Dörnyei (2007, p. 37-39) ressalta que os principais aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa são sua **natureza emergente**, pois o conhecimento sobre sua dimensão se desdobra ao longo da pesquisa e há uma grande flexibilidade para efetuar mudanças de curso mesmo durante o processo de investigação; **dados majoritariamente constituídos por palavras**, coletados por entrevistas, filmagens, notas de campo, etc; **investigação em contextos naturais**, visto que o grande objetivo desse modelo de pesquisa é investigar fenômenos sociais no contexto em que eles estão inseridos, o que leva o pesquisador à **imersão prolongada** no espaço investigado; **grande ênfase às percepções dos participantes**, pois o ponto de vista dos indivíduos que compõem o contexto de investigação é essencial para a realização da pesquisa; **amostragem pequena**, ou seja, com poucos participantes, se formos comparar com a de outros formatos de pesquisa e **análise de dados fundamentalmente interpretativa**, visto que na pesquisa qualitativa o pesquisador utiliza de seu conhecimento, valores, história e formação para analisar os dados gerados em sua investigação.

O pesquisador qualitativo investiga objetos inseridos em seus contextos naturais, interpretando fenômenos de acordo com sua interligação com indivíduos que fazem parte e/ou interagem com esses contextos. A pesquisa sempre envolve o uso e a coleta de materiais empíricos que descrevem a rotina e a problemática do objeto de estudo, por meio de vários métodos de interpretação, ou seja, pela triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 4). Diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa exige muito do pesquisador quanto à geração e interpretação dos dados, que deve ser conduzida de modo a retratar o contexto investigado da forma mais realista possível. Visto como um montador de filmes, um “bricolador” ou um fabricante de colcha de retalhos, o pesquisador qualitativo tem em mãos a desafiadora tarefa de improvisar, inventar e criar, utilizando estratégias, métodos e instrumentos ao seu alcance. Como um artista, ele tem autonomia e liberdade para selecionar e criar os instrumentos de pesquisa que lhe serão mais úteis e usá-los a seu favor. Assim, o emprego de mais de uma prática interpretativa à investigação se justifica pela natureza complexa da pesquisa qualitativa e pela intenção de se obter uma melhor compreensão do objeto de estudo.

A presente pesquisa tem um enfoque específico. Assim sendo, ela foi desenvolvida como um estudo de caso.

4.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso se refere ao estudo da “particularidade e complexidade de um caso isolado” (STAKE, 1995, apud DÖRNYEI, 2007, p. 151), que se configura como um método de coleta e organização de dados que tem por finalidade maximizar a compreensão do caráter único do sujeito (s) ou objeto (s) sob investigação (DÖRNYEI, 2007, p. 152). Dörnyei (2007, p. 151) aponta que tais estudos envolvem primordialmente pessoas, mas que essa forma de investigação tem sido utilizada também para a exploração de objetos diversos, como um programa, uma instituição, uma organização ou uma comunidade. Essencialmente de natureza qualitativa e interpretativa, quando relevante o estudo de caso pode ser utilizado juntamente com elementos de análise quantitativa, como os questionários. Em suma, o estudo de caso segundo Yin (1989, apud VAN LIER, 2005, p. 196) é basicamente um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto da vida real, que é utilizado quando as fronteiras entre um fenômeno e seu contexto não são claramente evidentes e no qual múltiplas fontes de evidência são usadas.

Van Lier (2005, p. 195) argumenta que, como método de pesquisa, o estudo de caso tem sido bastante influente para a compreensão de contextos educacionais. Trata-se de um método chave para se pesquisar mudanças em fenômenos complexos de investigação prolongada, havendo muitos processos que não podem ser investigados adequadamente por quaisquer outras abordagens. Corroborando esta afirmação, Dörnyei (2007, p. 155) explica que o estudo de caso é ideal para que se possa investigar contextos socialmente e culturalmente complexos, permitindo que seja investigado de perto o intrincado conjunto de circunstâncias que se unem e interagem formando o contexto social ao nosso redor.

A natureza dos conteúdos gerados em um estudo de caso é na maioria das vezes imprevisível, visto que o pesquisador, ancorado por essa abordagem, se interessa justamente pelas ações espontâneas e pelas singularidades dos participantes envolvidos. Por essa razão é que não se podem generalizar totalmente os resultados de tal estudo, o que não impede, resguardadas as devidas proporções, que seus resultados sejam aplicados a outros contextos.

No campo da linguística aplicada, o estudo de caso tem se destacado em diversas áreas de pesquisa, segundo Dörnyei (2007, p. 154), tais como aquisição de língua por crianças, bilinguismo, perda linguística, socialização linguística, comunidades virtuais,

agência, entre outras. Por conseguinte, o autor ratifica a relevância do uso do estudo de caso em nossa área para a investigação de diversos interesses de pesquisa.

4.2 Geração de dados

Dörnyei (2007, p. 124-126) argumenta que a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta de dados que resultam em dados “abertos” e geralmente textuais, com o objetivo de descrever, compreender e clarificar uma experiência humana. A quantidade de dados gerados na maioria dos casos é extensa e heterogênea, levando alguns autores a denominá-los como “bagunçados”. Mas deve-se ter em mente que essa aparente “bagunça” abarca a riqueza de dados advindos de situações complexas da vida real.

A geração e a análise dos dados sob o paradigma qualitativo são dois processos intimamente relacionados, pois devido à natureza emergente dos dados advindos desse formato de pesquisa, ambas geralmente são realizadas em sincronia, sobrepondo-se uma à outra. Além disso, conforme Dörnyei aponta (2007, p. 124), há uma certa dificuldade em distinguir os métodos que se referem à geração e à análise de dados. Nesta pesquisa, por exemplo, ao mesmo tempo em que os questionários e os diários eram aplicados, eles eram lidos (analisados) e o *feedback* advindo das respostas providas influenciava na geração de dados, em um movimento recursivo.

Anteriormente à geração dos dados desta pesquisa, foi conduzido um estudo piloto na mesma instituição, porém com uma turma de alunos diferente. A decisão de se descartar o primeiro estudo foi guiada pela troca do objeto de investigação e, principalmente, pela impossibilidade de se identificar os aprendizes na fase de análise, pois seus diários e questionários não foram assinados. Isso comprometeu a verificação da evolução da aprendizagem dos alunos durante a disciplina.

O período de geração de dados da presente pesquisa foi de quatro meses e meio, de março a meados de julho, correspondente ao primeiro semestre letivo de 2016 do CEFET. Para dar início ao processo de geração de dados, foi necessária a assinatura de um documento, o Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1). O termo explicita a natureza da investigação, como os alunos iriam contribuir para a pesquisa e foi utilizado para requerer a autorização do uso dos dados gerados durante o período observado em congressos e em artigos científicos. Os alunos menores de 18 anos tiveram seus termos assinados por seus responsáveis.

As principais ferramentas utilizadas na geração de dados na pesquisa qualitativa e em investigações no meio virtual segundo Mann e Stewart (2002, p. 65) são a entrevista, a

análise documental e a observação, que foram os três instrumentos de geração de dados desta pesquisa.

Mann e Stewart (2002, p. 65) argumentam que a entrevista deve ser vista através de um contínuo, que varia da entrevista padronizada até a e não padronizada. A diferença entre cada gênero se restringe à abertura e flexibilidade das perguntas aos entrevistados. Quanto mais estruturada a entrevista mais limitado é o conjunto de respostas aceitas. As entrevistas conduzidas nesta pesquisa se enquadram na categoria semipadronizadas, pois embora as respostas dos questionários sejam abertas, todas as questões foram formuladas de antemão pelo pesquisador, direcionando o processo dos dados gerados. Alguns exemplos de formatos de entrevista que seguem o contínuo citado acima são respectivamente a pesquisa de opinião ou enquete, o questionário aberto e a narrativa.

Nesta pesquisa, os aprendizes responderam a dois questionários abertos: o questionário inicial, respondido antes do começo das atividades da disciplina e o questionário final, aplicado logo após o encerramento do semestre letivo.

O primeiro questionário (apêndice A) continha perguntas a respeito das expectativas dos alunos quanto à aprendizagem de habilidades orais durante a disciplina, como eles avaliavam sua expressão e compreensão orais em inglês, como eles tinham contato com a língua inglesa fora de ambientes instrucionais, quais eram seus interesses pessoais além de seus estudos, com que frequência eles acessavam tecnologias digitais, quais eram as redes sociais, séries, aplicativos, jogos, *blogs* e outros *sites* mais utilizados por eles em seu dia a dia, se havia entre essas mídias alguma ferramenta que desse subsídios para interações orais e se eles aprendiam inglês por meio das mídias citadas. O intuito do questionário inicial foi diagnosticar o perfil dos alunos da turma, coletando informações principalmente sobre sua proficiência oral e o quanto eles esperavam desenvolvê-la durante as aulas, fazer um levantamento dos interesses, atividades e mídias digitais que faziam parte de sua vivência e verificar como ocorria a aprendizagem de língua inglesa fora da escola. As respostas às questões influenciaram sobremaneira o planejamento das tarefas, visto que o objetivo da pesquisa foi justamente a interconexão das práticas sociais dos alunos com suas atividades escolares.

Já no final do semestre, os alunos responderam ao questionário final da pesquisa (apêndice B), que teve como meta analisar seu aproveitamento na disciplina e suas percepções sobre os elementos que compuseram o primeiro semestre da disciplina Língua Estrangeira: Inglês II. Verificou-se a opinião dos alunos quanto a adoção de um espaço virtual utilizado como expansão da sala de aula e se conteúdos explicados presencialmente foram reforçados por meio de conteúdos apresentados no *Google Plus* e vice-versa, a

melhora da proficiência oral da turma na língua estudada, a tarefa que os alunos mais gostaram de realizar, a impressão dos alunos quanto ao trabalho com as tecnologias digitais para a aprendizagem de língua inglesa e seus pontos positivos e negativos, se as ferramentas utilizadas durante o semestre foram usadas fora do contexto escolar e se conteúdos tratados durante a realização das tarefas apresentados pela professora ou pelos alunos foram aprofundados em outros contextos sociais.

Além dos questionários, a investigação contou com a análise documental de diários, escritos por mim e pelos alunos ao longo das atividades realizadas no período compreendido pela pesquisa. Dörnyei (2007, p. 160) aponta que na pesquisa qualitativa quase tudo pode ser concebido como dados potenciais, e que as notas de campo, comentários, memorandos e anotações do pesquisador não são exceções. O autor argumenta que os dados gerados pelo pesquisador oferecem valiosos *insights* para um projeto de pesquisa. A disciplina analisada nesta investigação tinha encontros semanais e, assim, os diários escritos por mim seguiu a mesma periodicidade. Neles eram registrados o passo a passo das atividades presenciais e virtuais, a receptividade dos alunos em relação a essas atividades, as dificuldades na realização de alguma tarefa, entre outros aspectos. Os diários foram muito importantes para que eu pudesse retratar os acontecimentos do contexto de investigação de forma detalhada e boa parte das anotações foram transcritas para o capítulo “Análise dos dados”.

Já os alunos, após cada tarefa, escreviam seus diários para relatar suas impressões gerais sobre as atividades executadas na semana, principalmente os pontos positivos e negativos de sua experiência de aprendizagem, relacionados com o conteúdo das tarefas e com as ferramentas digitais utilizadas naquela semana.

Dörnyei (2007, p. 156-157) ressalta que a adoção de diários escritos pelos participantes de uma pesquisa oferece a oportunidade de investigar processos sociais e psicológicos imbuídos em experiências cotidianas. Assim, os diários podem revelar aspectos particulares e únicos de suas vivências. Outras vantagens deste instrumento de geração de dados são permitir ao pesquisador adentrar áreas da vida pessoal dos respondentes de uma forma que seria impossível por meio de outros métodos; fazer com que os participantes apresentem suas próprias descrições e interpretações de eventos e de comportamentos relativos à pesquisa; possibilitar o pesquisador a estudar evoluções e flutuações dos indivíduos ao decorrer do tempo ao coletar dados em várias ocasiões e oferecer um formato de relatório que reduz a escrita de depoimentos imprecisos, pelo fato de os participantes poderem se esquecer de informações caso não abordadas logo após as aulas presenciais da disciplina. Os diários escritos pelos alunos foram essenciais para a

pesquisa, visto que eram lidos assim que entregues e, a partir do depoimento dos alunos, foi possível fazer modificações e adequações nas atividades previstas.

O conjunto de instrumentos de geração de dados inclui também a observação, haja vista que por meio dela o pesquisador pode compreender com profundidade a natureza social do comportamento humano (MANN; STEWART, p. 84). Johnson (1992, p. 143) argumenta que é necessário que o pesquisador passe um período de tempo prolongado observando o ambiente de investigação, pois só assim ele poderá compreender a realidade do contexto analisado do ponto de vista dos participantes.

Segundo Foster (1996, apud MANN; STEWART, 2002, p. 84) há até mesmo vantagens desse instrumento que superam a entrevista: informações sobre o comportamento humano podem ser analisadas sem a necessidade de se confiar em relatos; pesquisadores podem detectar anormalidades no ambiente, percebendo características ou comportamentos que os participantes não são capazes de enxergar; há a possibilidade de se observar e analisar dados por extensos períodos de tempo e a observação permite aos pesquisadores o acesso a informações de pessoas ocupadas, não convencionais ou hostis.

O pesquisador pode observar uma investigação de várias maneiras: eles podem ser participantes ativos ou centrais do meio pesquisado; podem ser membros de um grupo participando raramente (participantes periféricos) das atividades e podem apenas observar as interações sem assumir qualquer participação no meio. No caso desta pesquisa, defino meu papel como observadora-participante, por meu envolvimento em primeira pessoa com os aprendizes e por ser uma presença constante no decorrer de toda a disciplina como professora mediadora e facilitadora das atividades realizadas.

Nesta pesquisa, os procedimentos iniciais para a geração dos dados foram a apresentação e a assinatura do termo de consentimento da pesquisa e a aplicação do questionário inicial. Durante todo o processo de geração de dados mantive um diário, para anotar o passo a passo das ações tomadas e para fazer observações sobre os participantes da pesquisa e seu desempenho nas atividades propostas. A segunda fase da geração envolveu a criação das tarefas pedagógicas, que foram desenvolvidas gradualmente em consonância com as práticas e o interesse dos alunos, providos pelo *feedback* do questionário inicial e por interações na sala de aula. Após o fechamento de cada tarefa, os alunos escreviam seus diários, que eram analisados e influenciavam o desenvolvimento das tarefas. Por fim, foi aplicado o questionário final, encerrando o processo de geração de dados.

São apresentadas na próxima seção exemplos de tarefas que foram desenvolvidas durante a geração de dados da pesquisa, contendo a ferramenta ou ferramentas utilizadas,

o gênero trabalhado, o aspecto tipológico do qual o gênero pertence segundo a categorização de Schneuwly e Dolz (2013, p.51 e 52) e a descrição da tarefa exatamente como postada no espaço virtual da turma. Somente essa última parte foi compartilhada com os alunos. A abordagem para o desenvolvimento das tarefas foi a de gêneros textuais. A escolha dessa abordagem se justifica pelo fato de ser possível inserir os aprendizes em contextos para que práticas sociais sejam desenvolvidas não apenas com seus colegas de classe, mas com indivíduos de qualquer lugar do mundo falantes da língua inglesa. Além disso, o projeto pedagógico da instituição onde leciono e desenvolvo esta pesquisa tem como base a aprendizagem via gêneros textuais.

4.3 Tarefas da pesquisa

As atividades desenvolvidas na disciplina Língua Estrangeira – Inglês II foram denominadas como tarefas. Há diversas definições para o termo “tarefa”, enfocando variados aspectos. Dentre elas, a definição de Nunan (1993) influenciou o planejamento e execução das atividades pedagógicas desta pesquisa:

Qualquer trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no significado ao invés da forma. A tarefa deve também ter um senso de completude, ser capaz de se manter como um ato comunicativo por si só¹⁹ (NUNAN, 1993, p.10).

Ellis (2005, p. 721) argumenta que a instrução por tarefas surgiu como decorrência da convicção de alguns estudiosos de que não era possível especificar o que um aprendiz poderia aprender linguisticamente, ou seja, elencar os conteúdos a serem ensinados em um *syllabus*. Um dos precursores dessa ideia foi Prabhu, que desde o final da década de 1970 acreditava que era necessário abandonar a pré-seleção de conteúdos linguísticos em um programa de ensino. Ao invés disso, o autor propunha a especificação dos conteúdos em termos de unidades holísticas de comunicação, por meio de tarefas. Assim, a aprendizagem é feita pela comunicação e não para a comunicação.

A composição das atividades pedagógicas desta pesquisa teve como base a definição para a tarefa de Nunan (1993, p.10) e o ensino-aprendizagem de língua via gêneros textuais segundo Schneuwly e Dolz (2013). O objetivo de tais atividades foi

¹⁹ Tradução para: *Any classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.*

desenvolver as habilidades orais dos aprendizes por meio da compreensão e produção de gêneros digitais presentes em seu meio social, em ambientes presencial e on-line. Os momentos presenciais das atividades foram muito válidos, pois englobaram a apresentação e explicação detalhada das tarefas, a parte de familiarização e análise dos gêneros digitais, a leitura e entrega do termo de participação na pesquisa, dos questionários inicial e final e os direcionamentos para a escrita dos diários dos alunos. Já o desenvolvimento e a postagem da versão final das tarefas foram feitos extraclasse em espaços virtuais. A maioria das tarefas foram realizadas em consonância com temáticas e aspectos linguísticos tratados em aulas presenciais de maneira contextualizada, como a tarefa 2, na qual os alunos gravaram vídeos de instrução e a tarefa 6, em que os alunos tiveram que criar um *slideshow* de fotos de eventos passados e relatar os acontecimentos na língua estudada. O trabalho on-line muitas vezes contribuiu para uma melhor assimilação dos conteúdos aprendidos presencialmente.

Além de serem guiadas pelo potencial de cada ferramenta selecionada, o planejamento e o desenvolvimento pedagógico das tarefas da pesquisa seguiram os pressupostos da abordagem via gêneros textuais. Desse modo, antes da apresentação das tarefas, discorro sobre a abordagem de ensino via gêneros textuais e sobre as ferramentas utilizadas em cada uma delas.

4.3.1 O ensino-aprendizagem de gêneros orais na escola

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), todas as esferas da atividade humana (ex. esfera jurídica, jornalística, educacional) relacionam-se com a utilização da língua por meio de enunciados orais e escritos. Cada esfera (ou domínio discursivo) requer enunciados próprios, que estejam de acordo com a situação social da qual fazemos parte como interlocutores. Cada enunciado traz consigo três elementos essenciais: conteúdo temático (o que se deseja expressar, relacionado com as escolhas e os propósitos comunicativos do indivíduo), estilo (o modo como um enunciado é expressado, compreendendo recursos lexicais, intencionais e fraseológicos) e construção composicional (o modo como o enunciado é estruturado, relacionado com os aspectos formais do gênero). Tais elementos fundem-se na realização do enunciado e, vistos isoladamente, é possível identificar tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados pelo autor de gêneros do discurso²⁰.

Baseando-se em Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2013, p. 64) definem os gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações

²⁰ Gênero do discurso e gênero textual são utilizados nesta pesquisa como termos intercambiáveis.

habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Ademais, eles são apontados por Schneuwly (2013, p. 22) como instrumentos que são apropriados pelos sujeitos a fim de transformar suas atividades. Em consonância com as definições apresentadas, Marcuschi (2008, p. 155) define gêneros como textos materializados em situações comunicativas recorrentes que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos próprios integrados por forças sociais, históricas, institucionais e técnicas. Além do conceito de gênero, o autor discute os termos tipo textual e suporte de gênero. Tipo textual se refere à construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, são modos textuais. Alguns exemplos de tipos textuais são a narração, a argumentação e a descrição. Todo gênero, além de ser regido por um tipo textual, é abrigado por um suporte, uma estrutura que o contém, como o jornal, a revista e o livro didático. Neste trabalho, os gêneros estão abrigados no suporte meio virtual e denominados gêneros digitais. De acordo com o The New London Group (2000, 30), “gêneros digitais são formas altamente dinâmicas normalmente caracterizadas pelo hibridismo, que envolvem a articulação de práticas estabelecidas e convenções, de modo interno e entre diferentes modos de significado”.

Tomando-se como ponto de partida o pensamento de Bakhtin que é impossível a comunicação sem os gêneros do discurso, na escola, a todo momento, professores, alunos e demais participantes dessa esfera social fazem uso dos gêneros em suas interações. Eles participam do contexto escolar, mas nem sempre são objetos de ensino. Segundo Schneuwly e Dolz (2013, p. 64-65), deve-se ter em mente que a aprendizagem da língua(gem) ocorre no espaço situado entre as práticas e as atividades linguísticas. Os gêneros textuais são objetos intermediários para a aprendizagem e considerados como um instrumento que fornece suporte para o desenvolvimento de atividades comunicativas, servindo de referência para os aprendizes.

Ao implementar atividades linguísticas por meio de gêneros, o professor provê aos alunos a oportunidade de reconhecer aqueles utilizados em seu cotidiano ou aprender sobre os pertencentes a outros domínios discursivos, analisá-los de forma crítica e saber distinguir as especificidades de cada gênero enquanto o produz. O ensino via gêneros textuais ou a transposição didática dos gêneros contribui para que, ao mesmo tempo, o aluno desenvolva suas capacidades linguísticas (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) e aprenda novas formas de expressão comunicativa.

A proposta de trabalho com os gêneros nesta pesquisa visa inseri-los no currículo escolar como objetos de ensino a fim de utilizá-los como um meio de articulação entre as

práticas sociais dos aprendizes fora de ambientes instrucionais e os objetivos de ensino da escola. Desse modo, os alunos são guiados a desenvolver sua competência linguística por meio de práticas significativas. As tarefas dão ênfase aos gêneros digitais orais, em razão principalmente de o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupar atualmente um lugar limitado (DOLZ et al., 2013, p. 125) e sua pesquisa ser restrita. Acredito que o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas devem ser equilibradas, ainda que o desenvolvimento das habilidades orais seja cercado de obstáculos. Isso não deve impedir que os aprendizes se apresentem para a turma oralmente na primeira semana de aula por meio de um avatar digital, assistam a vídeos do *Youtube* na escola, façam seus próprios vídeos sobre assuntos de seu interesse e deem sua opinião sobre questões debatidas em sala por meio de *podcasts*.

A respeito de quais gêneros ensinar na escola, Schneuwly e Dolz (2013, p. 49-50) argumentam que há uma grande diversidade deles. Dessa forma, os autores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 50) recorrem ao agrupamento de gêneros realizado segundo os seguintes critérios, nos quais os gêneros: a) correspondam às finalidades principais sociais legadas ao ensino, levando em conta as necessidades de linguagem em expressão escrita e oral em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade; b) retomem, de maneira flexível, distinções tipológicas que já fazem parte de manuais e guias curriculares e c) sejam relativamente homogêneos quanto às suas capacidades de linguagem dominantes.

Considerando que os gêneros não são estanques – sendo impossível classificá-los de forma absoluta em categorias – mas havendo a necessidade de se trabalhar com eles a partir de um instrumento teoricamente embasado, os autores propõem um conjunto de cinco agrupamentos de gêneros a partir dos três critérios supracitados. Em cada agrupamento, há o domínio social da comunicação, o aspecto tipológico e as capacidades de linguagem dominantes de cada gênero. Com o intuito de prover aos aprendizes o uso da língua em situações diversificadas, o conjunto proposto foi adotado como base para o desenvolvimento das atividades pedagógicas desta pesquisa. Partindo dessa categorização, foram selecionados dentre as práticas sociais dos aprendizes gêneros variados para compor as tarefas da disciplina. No quadro a seguir é reproduzida a proposta de agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (2013, p. 51-52).

Quadro 1: Agrupamento de gêneros para o ensino.

1- Domínios sociais de comunicação. 2- Aspectos tipológicos. 3- Capacidades de linguagem dominantes.	Exemplos de gêneros orais e escritos
1-Cultura literária ficcional. 2- Narrar. 3- Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.	conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, <i>sketch</i> , biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.
Documentação e memorização das ações humanas. Relatar. Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
Discussão de problemas sociais controversos. Argumentar. Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa, discurso de acusação, resenha crítica, artigos de opinião, editorial, ensaio.
1- Transmissão e construção de saberes. 2- Expor. 3- Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
1- Instruções e prescrições. 2- Descrever ações. 3- Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: Schnewly e Dolz (2013, p. 51-52).

Na próxima seção, apresento as ferramentas utilizadas na produção dos gêneros orais digitais desenvolvidos na sala de aula pesquisada, enfatizando suas funcionalidades e sua adoção na aprendizagem de línguas.

4.3.2 Ferramentas on-line para o desenvolvimento da compreensão e produção oral

O desenvolvimento do trabalho com as habilidades orais no meio virtual teve como suporte ferramentas on-line que possibilitaram a compreensão auditiva ou a produção oral pelos aprendizes. As ferramentas selecionadas para a pesquisa cumprem os seguintes critérios estabelecidos por mim:

- ✓ Possibilitam aos aprendizes a visualização de exemplos de produções e, com base nelas, a construção de seus próprios trabalhos e seu compartilhamento em *sites* da *Web*;
- ✓ Não precisam ser baixadas, exceto no formato de aplicativo em dispositivos móveis;
- ✓ Gratuitas, cujo uso não gere nenhum custo para os alunos;
- ✓ Com interfaces amigáveis e atrativas, com o intuito de motivar a criação das produções;
- ✓ De uso simples e intuitivo, que possibilitem a reprodução e a gravação dos arquivos de áudio e vídeo por usuários iniciantes;
- ✓ Utilizadas pelos alunos em seu cotidiano, desde que elas satisfaçam os critérios anteriormente listados;
- ✓ Não necessariamente projetadas para fins pedagógicos, pois é desejável que a aprendizagem ocorra em espaços de interação autênticos.

Listo a seguir as ferramentas da *Web* que fizeram parte do desenvolvimento da disciplina retratada na pesquisa. Após uma breve descrição das funcionalidades de cada uma delas, aponto como elas podem ser adotadas em atividades pedagógicas.

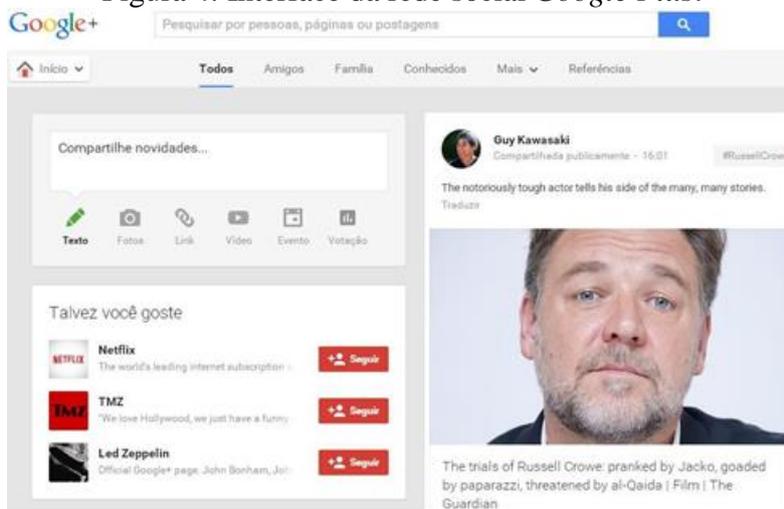
4.3.2.1 *Google Plus*: <plus.google.com>.

O *Google Plus* ou *Google+* é, além de uma ferramenta que registra todas as informações pessoais dos usuários do *Google*, uma rede social formada por comunidades que cobrem diversos assuntos, como tecnologia, esporte e lazer. Para se cadastrar no *site* é necessário que se tenha uma conta de e-mail *Gmail*, vinculada ao *Google*. Essa ferramenta foi construída para agregar serviços da empresa, como o *Google Docs*, *Hangout*, *Youtube*, *PlayStore*, entre outros, em um só ambiente. Após seu cadastro, o usuário constrói seu perfil social adicionando fotos, comunidades e amigos aos seus círculos de amizade. Atualmente, segundo dados da *Wikipedia*, o *Google Plus* possui mais de 350 milhões de usuários.

Durante a disciplina as interações dos aprendizes ocorreram em diversos espaços da *Web*. No entanto, houve a necessidade de um espaço que integrasse as discussões, produções e demais atividades relacionadas com o trabalho realizado em sala de aula. O espaço selecionado foi o *Google Plus*, por diversas razões. Primeiramente, vários alunos já possuíam uma conta *Google* e, conseqüentemente, faziam parte dessa rede social, sendo desnecessário fazer o cadastro para entrar na rede social e minimizando os problemas

técnicos. Há várias ferramentas que auxiliam na aprendizagem, como *chat*, fórum, enquete, postagem de fotos, vídeos, eventos, alertas, uma conexão direta, no *link* “aplicações”, com as ferramentas *Google* e a maioria dos *sites* utilizados nas atividades desta pesquisa possuíam *links* de compartilhamento direto com o *Google Plus*. A figura 4 traz a interface dessa rede social.

Figura 4: Interface da rede social *Google Plus*.



Fonte: <<https://plus.google.com/u/0/>>.

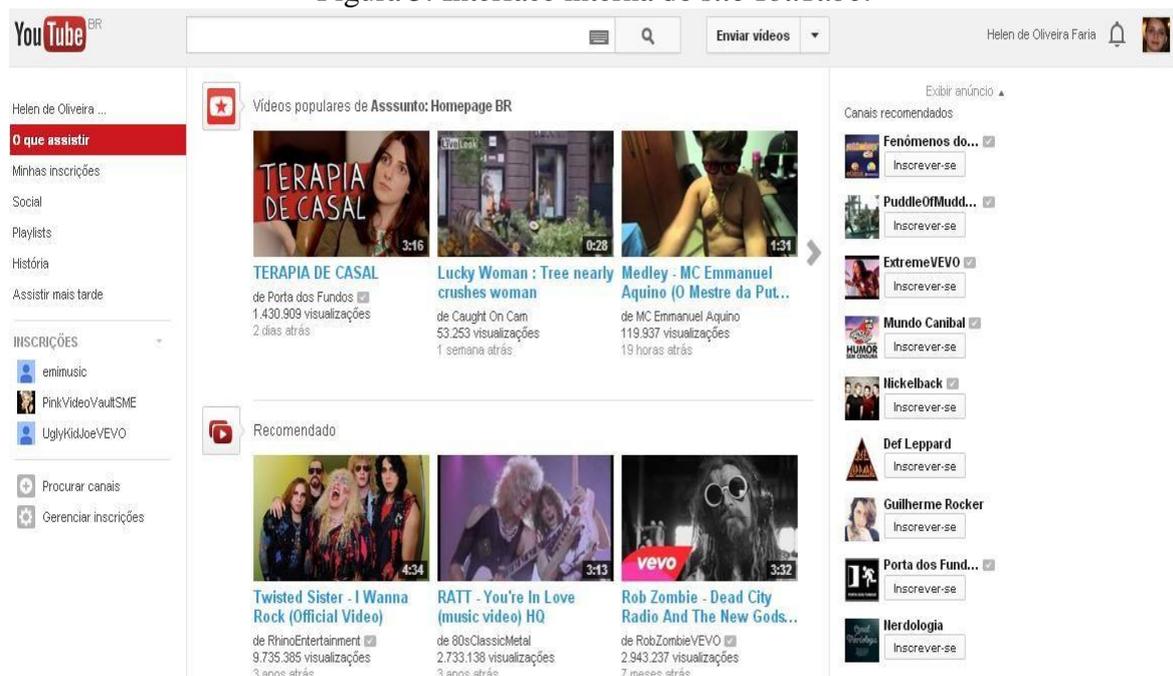
4.3.2.2 Youtube: <<http://www.youtube.com>>.

O *Youtube* é o *site* mais conhecido e acessado de compartilhamentos de vídeos do mundo. Ao criar uma conta, o usuário recebe seu espaço nessa ferramenta, que é denominado canal. Em seu canal ele pode inserir conteúdos de seu interesse, que são vídeos já existentes da Internet ou de sua autoria.

São inúmeras as funcionalidades do *Youtube*. Além do acesso pelo computador ou por dispositivos móveis a vídeos de naturezas diversas como entrevistas, depoimentos, notícias, filmes e clipes de músicas em praticamente qualquer língua, é possível marcar vídeos favoritos, fazer comentários nos próprios vídeos ou nos de outros usuários, seguir canais para receber notificações sobre suas atualizações de conteúdos e compartilhar qualquer vídeo (salvo em casos em que um usuário proíbe sua divulgação) em *sites* da *Web*.

Na sala de aula, o *YouTube* pode ser adotado para que os aprendizes assistam e comentem vídeos do *site* e/ou para que eles compartilhem seus próprios vídeos. Seu uso didático é uma grande oportunidade de compreensão e expressão orais. A seguir, na figura 5, disponibilizo uma interface interna do *YouTube*.

Figura 5: Interface interna do site YouTube.



Fonte: <<http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>>.

4.3.2.3 Voki: <<http://www.voki.com/>>.

Esta ferramenta possibilita a criação de avatares com voz. Os usuários têm várias opções para customizar seu personagem, como cor do cabelo, cor de pele, roupas e acessórios. Ela permite ainda a adição de um plano de fundo e a alteração da cor do *player* do avatar. O passo seguinte é a incorporação de voz à figura. Há quatro opções disponíveis: o usuário pode gravar sua voz com seu telefone celular e transferir a gravação para o *site*. Ele também pode inserir um texto escrito que é transformado em arquivo de voz. Nesta opção o usuário escolhe o idioma do texto, o nome da pessoa que irá lê-lo (há vozes masculinas e femininas) seguido do sotaque da língua selecionada. No caso do inglês, por exemplo, há as opções de sotaque americano, britânico, escocês, australiano, irlandês, sul africano e indiano. Há a opção de gravação por microfone em um computador e, por último, é possível fazer um *upload* de um arquivo de voz já existente.

Com a voz inserida no avatar, adiciona-se o plano de fundo. A próxima etapa é a da publicação. O avatar pode ser incorporado a qualquer rede social ou página on-line por meio de um código ou é gerado um *link* que pode ser colado em qualquer espaço da *Web*.

As vantagens de se utilizar o *Voki* em espaços educacionais é o desenvolvimento de ambas as habilidades orais pela possibilidade de reprodução e produção de textos na língua estudada, o contato com sotaques diferentes e a criação de uma figura com a qual os aprendizes se identifiquem, motivando-os a aprender. Na figura 6 é apresentada a

interface inicial do *site* após efetuar *login*, que mostra as opções de edição do avatar e de sua incorporação de voz.

Figura 6: Interface interna do *site* Voki.



Fonte: <<http://www.voki.com/>>.

4.3.2.4 Facebook: <<https://www.facebook.com/>>.

O *Facebook* é atualmente uma das redes sociais mais populares mundialmente. De acordo com estatísticas do *site*, encontradas no link “*newsroom*” em sua página principal, haviam 1.71 bilhões de usuários ativos do *Facebook* em 30 de junho de 2016. Criado em 2006 por Mark Zuckerberg e sua equipe, a rede social permite a um usuário a criação de um perfil contendo fotos, uma linha do tempo, amigos, aplicativos, filmes e livros favoritos, entre outras funcionalidades personalizadas. Ela é usada principalmente para o compartilhamento de mídias, para acessar aplicativos de jogos e para a comunicação em geral. É possível criar grupos, páginas, comunidades e eventos no *Facebook* sobre quaisquer assuntos e adicionar pessoas a eles.

A grande maioria dos jovens em idade escolar possui um perfil no *Facebook*. Uma prova disso é que todos os alunos da turma investigada nesta pesquisa são usuários dessa rede social. Assim, o professor pode utilizar seus recursos para abrir um grupo relacionado à sala de aula, trocar mensagens individuais ou coletivas, postar materiais didáticos e ainda requerer a postagem de materiais pelos alunos. Nesta pesquisa, o *Facebook* foi utilizado para responder perguntas dos alunos sobre as tarefas (inclusive cito a rede social na tarefa *Photo Slideshow* para esse propósito) e para a postagem do cartão do dia das mães, parte opcional da tarefa. Ao incluir o *Facebook* como um recurso pedagógico, o professor tem a possibilidade de se aproximar de seus alunos e desenvolver atividades em

um ambiente virtual que faz parte de seu cotidiano. Na figura 7 é mostrada sua interface externa.

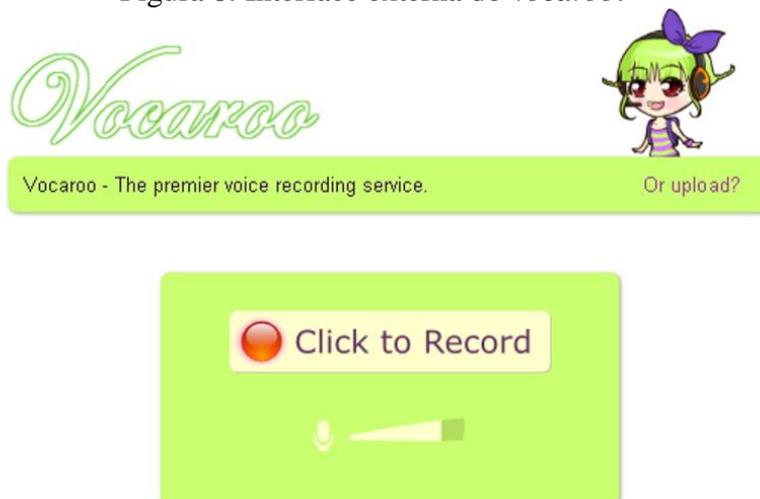
Figura 7: Interface externa do *Facebook*.

Fonte: <<https://www.facebook.com/>>.

4.3.2.5 *Vocaroo*: <vocaroo.com>.

O *Vocaroo*, como é descrito no próprio *site*, é um gravador on-line de voz simples e rápido que permite o compartilhamento de mensagens de voz pela *Web*. O *site* da ferramenta é bem intuitivo e contém apenas uma página para que sejam feitas as gravações e os *uploads*, caso o usuário desejar carregar um arquivo para exportação. As maiores vantagens desse *site* é que não é necessário que se abra uma conta para utilizar seus serviços, há uma versão sua para *Android* e há as opções de se fazer *download* ou compartilhar a gravação em diversos espaços da *Web*, incluindo o *Google Plus*.

Ao utilizar o *Vocaroo* em ambientes pedagógicos, o professor tem ao seu favor uma ferramenta de fácil utilização, de boa qualidade e poupa tempo ao explicar aos alunos como é seu funcionamento. Os aprendizes podem fazer qualquer tipo de áudio, como gravar respostas de um exercício ao invés de escrevê-lo, fazer uma ficha de leitura oral, gravar sua opinião sobre um assunto discutido em sala, etc. A página do *site Vocaroo* é reproduzida na figura 8.

Figura 8: Interface externa do *Vocaroo*.

Fonte: <<http://vocaroo.com>>.

4.3.2.6 *Sing! by Smule*²¹

O *Sing! by Smule* é um aplicativo de karaokê e rede social desenvolvido pela empresa *Smule*, que possui diversas músicas instrumentais em sua memória, juntamente com suas letras. A ferramenta é gratuita, havendo conteúdos pagos especiais para usuários *VIP*. Há uma variedade imensa de músicas disponíveis no aplicativo, classificadas por estilos musicais como pop, rock e anos 80. Além de cantar, os usuários podem gravar suas músicas e compartilhá-las diretamente via *Google Plus*, *Whatsapp*, *Facebook*, e-mail, mensagem ou ainda copiar o *link* para compartilhar a produção em qualquer outro espaço digital. Há ainda a opção de salvar a música no próprio aplicativo.

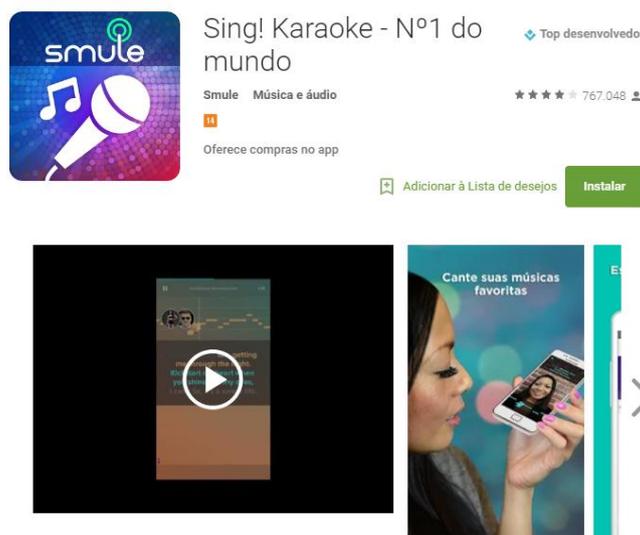
Ao criar uma conta no *Sing! by Smule*, o usuário pode começar a se socializar seguindo amigos que já fazem parte do aplicativo. Basta fazer o *login* no *Facebook* para encontrá-los ou buscar um nome de usuário. Além disso, cada usuário tem acesso a um espaço próprio, seu canal, que permite a inserção de uma foto de perfil, guardar suas gravações, visualizar quem ele segue, seus seguidores, entre outras funções.

Essa ferramenta é disponível apenas para dispositivos móveis, para aparelhos com os sistemas operacionais *Android* e *iOS*. Desse modo, é necessário que ela seja baixada e um cadastro seja feito, por meio de uma conta diretamente no aplicativo ou por *login* no *Google Plus* ou no *Facebook*. Depois de feito o cadastro ou o *login*, utilizar o aplicativo é simples: o usuário escolhe uma música, conecta seus fones de ouvido ao dispositivo móvel e a canta. É recomendável cantar a música próximo ao microfone do aparelho. Feita a gravação, é hora de compartilhar a produção com os amigos em redes sociais.

²¹ Os aplicativos *Sing!*, *PhotoVoice*, *Flipagram* e *Snapchat* são acessados apenas por meio de dispositivos móveis depois de baixados. Por esse motivo, eles não possuem endereço eletrônico.

A maioria das músicas que compõem o *Sing! by Smule* é em inglês e assim os alunos podem aperfeiçoar bastante suas habilidades orais nesse idioma. Como há vários estilos musicais disponíveis, seus usuários podem escolher aqueles com que eles mais se identifiquem. A gravação e o compartilhamento das produções no ambiente de aprendizagem é um modo de os alunos aprendem uns com os outros a língua estudada e também de se socializarem. A interface de apresentação do aplicativo *Sing! by Smule* de sua página oficial na *Web* é exibida na figura 9.

Figura 9: Interface do aplicativo *Sing! by Smule*.



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.smule.singandroid&hl=pt_BR>.

4.3.2.7 PhotoVoice

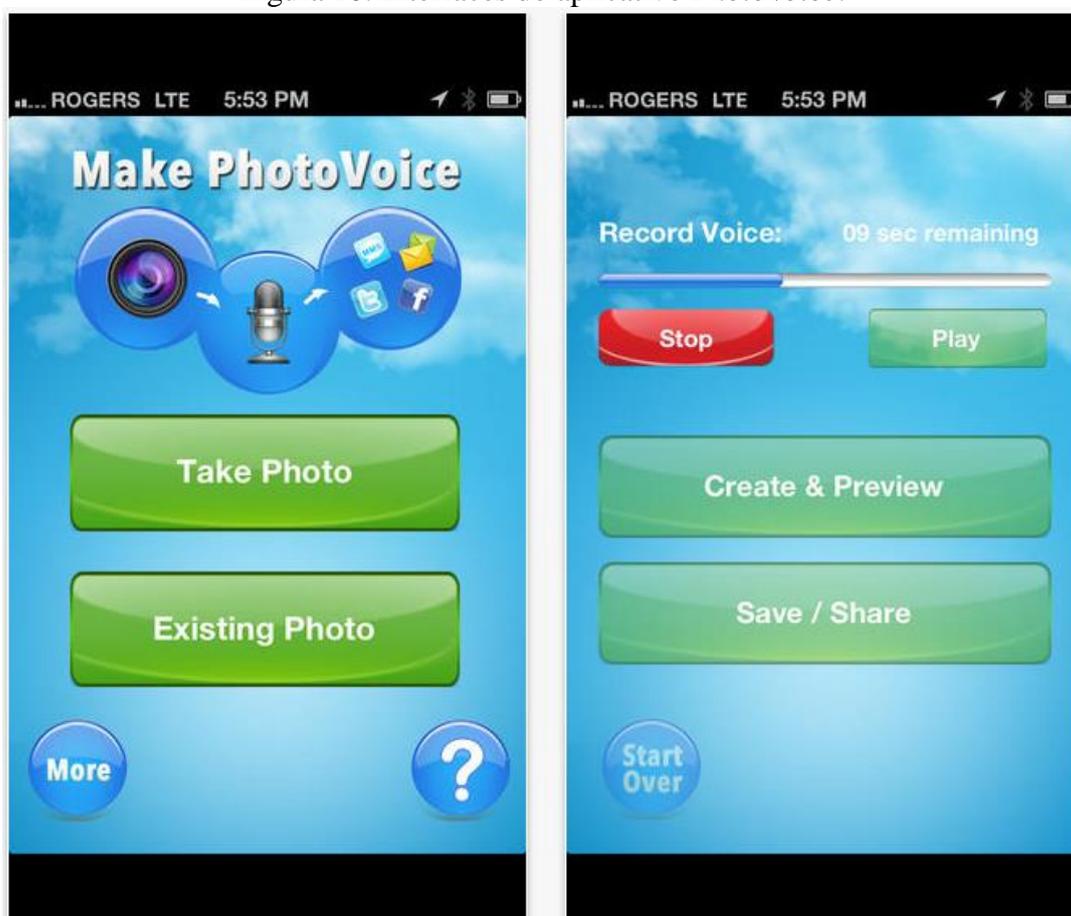
O *PhotoVoice* é um aplicativo que permite a inserção de gravações e de músicas em uma foto ou em um conjunto de fotos, utilizado para a confecção de foto-mensagens, *slides* de fotos e cartões comemorativos, por exemplo. Ele é disponível apenas para dispositivos móveis que contenha os sistemas operacionais *Android* e *iOS*. O usuário deve baixá-lo acessando a loja virtual de seu celular ou *tablet* e aceitar as condições de uso da ferramenta. Não é exigido um cadastro prévio nem informações pessoais, como conta de e-mail, são requeridas para seu acesso.

Seu funcionamento é bastante simples: primeiramente deve-se fazer o *upload* de uma foto para o aplicativo, que pode estar na galeria de imagens do aparelho ou ser tirada no momento da montagem do trabalho. Selecionada a primeira foto, o usuário tem a opção de adicionar mais imagens à montagem se desejar. Não há no aplicativo uma informação sobre o limite de fotos que podem ser agrupadas. Mas ao testar a ferramenta, constatei que é permitido que pelo menos 20 fotos sejam utilizadas de uma só vez.

Após esse primeiro passo, é possível agregar a cada foto uma música ou uma gravação de 5 segundos. Se uma montagem tem três fotos, por exemplo, o aplicativo permite que a duração de áudio seja de até 15 segundos. A parte de inserção de áudio é idêntica à de imagem quanto às opções de escolher arquivos já existentes do aparelho ou de criar novas mídias no momento da confecção do trabalho. Se esta última opção for escolhida, é só clicar em “*Record Voice*” e depois em “*Stop Recording*” ao término da gravação. Antes de finalizar o trabalho é possível assistir à foto-montagem e editá-la caso necessário. Já finalizada, o usuário pode compartilhá-la em diversas redes sociais.

O trabalho com as foto-montagens ou *slides* de fotos em sala de aula, além de ser algo divertido e diferenciado, pode estreitar os laços de amizade entre alunos e professor e com outras pessoas que fazem parte da vivência dos alunos. No caso desta pesquisa, em que o *PhotoVoice* foi utilizado como uma das opções para a criação de um cartão de Dia das Mães, pôde-se perceber que a tarefa ultrapassou as fronteiras escolares e adentrou a vida social dos alunos, visto que houve relatos em sala afirmando que a mãe adorou o “presente” dos filhos. Sua interface é reproduzida a seguir, na figura 10.

Figura 10: Interfaces do aplicativo *PhotoVoice*.



Fonte: <<https://itunes.apple.com/us/app/photovoice/id492150568?mt=8>>.

4.3.2.8 Flipagram

O *Flipagram* é um aplicativo com funções parecidas com as do *PhotoVoice* e foi adicionado a esta pesquisa porque nem todos dispositivos móveis são compatíveis com esse aplicativo, fato descoberto por mim durante a realização do estudo piloto, quando uma aluna perguntou se poderia utilizar o *Flipagram* para realizar sua tarefa. Segundo o *site* Tectudo, o *Flipagram* é um aplicativo que permite a criação de vídeos de 15 ou 30 segundos por meio de uma montagem com fotos que podem ser compartilhadas com quaisquer redes sociais das quais um usuário faz parte.

Após baixar o aplicativo na loja virtual, o usuário escolhe quais fotos deseja inserir em sua montagem. A seguir é disponibilizada a opção de inserção de áudio, que pode ser uma música ou gravação de voz. É possível configurar o tempo de cada imagem na tela caso seja desejável e escolher um título para o trabalho. O próximo passo é salvar a montagem no celular ou compartilhá-la em espaços da *Web*.

Assim como o *PhotoVoice*, o *Flipagram* possibilita a criação de foto-montagens que podem ser exploradas pedagogicamente em cartões comemorativos, em *slideshows*, em narrações, relatos e discussões. A figura 11 traz a interface de apresentação do aplicativo *Flipagram* em sua página oficial na *Web*.

Figura 11: Interface do *Flipagram*.



Fonte: <<https://flipagram.com/>>.

4.3.2.9 Snapchat

O *Snapchat*, de acordo com o *site* Techtudo, é uma rede social de mensagens instantâneas, criado por estudantes da Universidade de Stanford. Por se tratar de um aplicativo, ele funciona apenas em dispositivos móveis, que tenham os sistemas operacionais *Android* ou *iOS*. Os conteúdos compartilhados por esse aplicativo são chamados de *snap* e seus usuários de *snapchatters*. A palavra *snap* em inglês, de acordo com o dicionário *Cambridge Dictionaries Online*, possui vários significados. Um deles é o substantivo foto ou o verbo fotografar. No *Google* tradutor pude encontrar 28 acepções para essa palavra, e uma delas é tirar um instantâneo, foto que é revelada no momento em que é tirada e que não tem a mesma durabilidade de fotos reveladas em laboratório. Outro significado é mover rápido, com o sentido de “mover para uma posição rapidamente, produzindo um pequeno barulho como se estivesse quebrando algo” e “retornar rapidamente ao lugar ou condição anterior”. A palavra remete ao caráter efêmero dos conteúdos compartilhados por meio desse aplicativo, que são vistos rapidamente e automaticamente deletados. E é por essa razão que o logotipo do aplicativo é um fantasma.

Por meio do *Snapchat* um usuário pode enviar texto, foto e vídeo. Os vídeos são bem curtos, com limite de 10 segundos cada. É possível acrescentar textos nas fotos e nos vídeos, além de efeitos especiais, como distorcê-las e inserir uma língua de arco-íris no usuário, como é mostrado na figura 12. O acesso aos conteúdos compartilhados por meio desse aplicativo é bastante restrito. Se um conteúdo é enviado diretamente para um usuário, ele pode visualizar as mídias somente duas vezes, por meio do recurso “*replay*”. Se disponibilizado no espaço “*My stories*”, ele pode ser visto por 24 horas por quantas vezes se desejar somente pelos amigos do usuário. Um recurso adicional e polêmico desse aplicativo é a possibilidade de se fazer capturas de tela dos vídeos e fotos enviados. Se um conteúdo é copiado o usuário é imediatamente notificado da ação e o autor da captura de tela é identificado. Mas essa função é facilmente burlada, segundo a reportagem do *site* Techtudo. Dessa forma, os *snapchatters* devem ter bastante cuidado com o que é compartilhado pelo aplicativo, visto que usuários mal-intencionados podem divulgar *prints* de conteúdos em *sites* sem sequer serem identificados.

Para começar a utilizar o *Snapchat* basta baixá-lo para um dispositivo móvel. Uma ficha de cadastro é preenchida e um nome de usuário é escolhido. Para adicionar amigos à rede social deve-se procurar pelo nome de usuário de um indivíduo no sistema de busca do aplicativo e segui-lo. Esse amigo decide se quer segui-lo também ou não. O aplicativo se

tornou muito popular por cair nas graças de artistas nacionais e internacionais, que o usam para contar algo de seu dia a dia, para fazer protestos e para conversar com seus fãs. Basicamente o *Snapchat* é usado para discutir ou comentar algo que está acontecendo no momento.

O uso do *Snapchat* em sala de aula é relevante porque ele é bastante popular entre os jovens e os adolescentes em idade escolar. A maior parte dos alunos já o utilizam e isso evita dúvidas sobre suas funcionalidades. Muitas atividades podem ser criadas a partir desse aplicativo, como a narração de hábitos cotidianos ou de algo extraordinário ocorrido com o usuário, a discussão de assuntos atuais e o relato de ações executadas no momento da fala.

Figura 12: Interface interna do *Snapchat*.



Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-snapchat.html>>.

4.3.3 Descrição das tarefas on-line

Cada tarefa foi concebida por meio de etapas: o trabalho com a compreensão do gênero na sala de aula presencial, a primeira versão postada no grupo do *Google Plus*, os comentários e *feedback* da professora e dos colegas e a apresentação da versão final. Houve tarefas individuais e em grupos, todas compostas de dois momentos. No primeiro o foco principal era a produção e a apresentação do gênero digital trabalhado pelos alunos individualmente ou em pequenos grupos. O segundo momento compreendia todos os membros da comunidade de aprendizagem por ser a parte interativa, em que os aprendizes

eram encorajados a visualizarem o trabalho dos colegas, marcá-los com um +²² e comentá-los.

Apresento nas figuras a seguir capturas de tela das descrições das tarefas postadas no ambiente virtual da turma. Além disso, indico qual ou quais ferramentas foram utilizadas para a realização da tarefa, o gênero digital produzido pelos alunos e o aspecto tipológico que guiou cada trabalho. Para efeito de organização, as tarefas são numeradas de 1 a 8 nesta pesquisa. Entretanto, como dito anteriormente na Introdução, na seção “Contexto de investigação”, a rede social dos alunos para a postagem de tarefas on-line do ano de 2016 é a mesma do ano anterior, sendo apenas renomeada para “CEFET 2nd grade Electrotechnics 2016”. Por esse motivo, a numeração das tarefas do primeiro semestre de 2016 se inicia em 6 e finaliza em 13, como pode ser observado nas figuras que ilustram o tópico “descrição da tarefa”.

4.3.3.1 Tarefa 1

Ferramenta: *Voki*

Gênero: avatar digital com voz

Aspecto tipológico: relatar

Objetivo: construir um avatar digital e vincular a ele um áudio com informações pessoais

Descrição da tarefa:

²² No *Google Plus* há a opção + para demonstrar que a postagem é interessante, equivalente ao curtir do *Facebook*.

Figura 13: Descrição da tarefa 1.

 **Helen Faria** PROPRIETÁRIO
Task 6 Speaking Avatar ▾ - 27 de mar de 2016

Hello everybody!!

I'm so glad we've just started a new year together! We're going to develop many online tasks this year. I truly hope you can learn a lot and have fun at the same time. So, here comes your first task of 2016:

Task 6.1 Create a speaking avatar on Voki <http://www.voki.com>. I will help you do it at the computer lab. Choose the character, clothes, make-up and accessories you identify with! Besides creating an avatar, you can add a background, the color of the player and your own voice. Record some personal information about yourself you've learned last year: your name, your age (e.g. 15 years old), your hometown, your favorite color, sports, movies, TV series, things you always do, things you never do and other things you think it's cool about you. To record your voice you can use any recording app. I used Audio Recorder by Sony. I just download it for free on Play Store. When your avatar is done, share it with our group. Hit the "Publish your Voki" button and choose the G+ (Google Plus) logo. You can also share it with your other social networks, such as Facebook, Instagram and Twitter. Use the hashtag [#myvokiCEFETnepomuceno](#).

Task 6.2: Listen to your colleagues' recordings and comment on at least 2 of them, highlighting what you find interesting about him/her. I already have my avatar. Check it out!

Enjoy it, guys!! See you tomorrow in class.

Deadline: April, 4th.
[Mostrar menos](#)

 **Voki Scene Pickup**
🔗 Voki



+3 | Adicionar um comentário...

Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.2 Tarefa 2

Ferramenta: *YouTube*

Gênero: tutorial

Aspecto tipológico: descrever ações

Objetivo: gravar um vídeo tutorial sobre um assunto de interesse dos alunos

Descrição da tarefa:

Figura 14: Descrição da tarefa 2.



Helen Faria PROPRIETÁRIO

Task 7 Tutorial videos - 11 de abr de 2016

Hi Folks!

I really enjoyed your avatars! It was great to know more about each one of you. Ready for your next task? So, here it goes:

Task 7.1: In groups of 4 people, think of something you like and know well. You'll have to teach the class how to do it. Examples: how to tie a tie, how to go through a difficult game level, how to use photoshop, how to make lasagna, etc. Choose something you identify with. Write the first version of your text until this Wednesday, April 13th. We don't have classes this day, but I'll drop by your class to pick your texts up, correct them and give them back to you.

Task 7.2: Record a short tutorial video using your cell phone and upload it to YouTube. Keep in mind each member of the group needs to say something during the video. Use Google translator to help you with your pronunciation. Please share your video with our Google+community.

Task 7.3: Watch your colleagues' videos and comment on at least 2 of them.

Have fun! See you on Wednesday!

Deadline: April 20th.

On YouTube you can find lots of examples of tutorials. See below the links of two of them to get inspired:

How to use chopsticks: <https://www.youtube.com/watch?v=m8mw8SWS5nM>

How to clean your house after a winter storm:
<https://www.youtube.com/watch?v=tkxrXtMEf94>

Mostrar menos



Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.3 Tarefa 3

Ferramenta: *Flipagram/PhotoVoice*

Gênero: cartão comemorativo do Dia das mães

Aspecto tipológico: relatar

Objetivo: fazer um cartão para o Dia das mães contendo uma mensagem oral

Descrição da tarefa:

Figura 15: Descrição da tarefa 3.



Helen Faria PROPRIETÁRIO

Task 8 Mother's day e-card - 3 de mai de 2016

Hey everybody, how is it going?

First of all I'd like to say that your tutorials are very nice. I could see you all have made an effort to accomplish this task. Congrats! Now let's move on to our next task. As we talked last Monday, you have to create an e-card to celebrate Mother's day. That's so simple! All you need to do is:

8.1 Download either Flipagram or PhotoVoice apps to your cell. Use photos of you with your mother and record the sentence you've made in class to make a video. If you use PhotoVoice, make sure you add more than one photo, 'cause the app allows you to record 5 seconds per photo.

8.2 Share your e-card with us, via Google Plus. Also, post your e-card on Facebook and tag your mother (if she has a Facebook account)! I'm sure she will love this present! Take a look at your classmates' e-cards and comment on at least 2 of them.

See below an example of an e-card made by a student. She used the Flipagram app. You can use other apps if the ones I cited don't work on your phone.

Deadline: Sunday, May 8th, Mother's day!

See you on Monday! Wish your mommies a wonderful Mother's day. Hug her a lot!

XXX

[Mostrar menos](#)



Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.4 Tarefa 4

Ferramenta: *Snapchat*

Gênero: *snap* (gravação de vídeo pelo *Snapchat*)

Aspecto tipológico: relatar

Objetivo: relatar oralmente uma ação ocorrida no momento da fala

Descrição da tarefa:

Figura 16: Descrição da tarefa 4.



Helen Faria PROPRIETÁRIO

Task 9 Snapchat videos ▾ - Ontem à(s) 20:38

Hello students!

I just watched your Mother's day cards and I am amazed to realize how creative and affectionate you are towards your mothers. Too bad just one student shared his card on Facebook... They are so nice.

Well, Mother's day is over and now it's time for our Snapchat task. I must confess that I can't understand this app so much and that I'm learning a lot from you. Since most of you have used it for some time, I've decided to give it a try. So, here it goes:

9.1: According to you, most of Snapchat's users create snaps (videos or edited photos created by Snapchat) in order to talk about recent facts: they tell their followers what they're doing, they protest about something, they talk to friends, etc. Remember you learned how to express actions happening at the moment? Your snaps will be about it. Let's review it! Examples:

Now I am studying for a Chemistry test.
I am watching TV at the moment.

Record a video snap telling what you're doing right now and send it to me. My Snapchat account is hlnfaria. I'm afraid you can't share your snaps on Google Plus. They disappear after some time, right? So the task will take place only on Snapchat.

9.2 Send your snaps to some friends. Maria Angélica has the list containing the accounts of almost everyone in class. I asked her to share the list with you.

As an example, I'll record a snap, post it on "My stories" and send it to you individually.

Find below a tutorial named "How to use Snapchat" to help you if you have any doubts. But most of you are expert snapchatters. I am the one here who have to learn a lot!

Deadline: May, 16th

Enjoy your day off on Monday and see you on the 23th!

oxox



Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.5 Tarefa 5

Ferramenta: *Sing!*

Gênero: música

Aspecto tipológico: expor

Objetivo: cantar uma música de karaokê por um aplicativo

Descrição da tarefa:

Figura 17: Descrição da tarefa 5.

 **Helen Faria** PROPRIETÁRIO
Task 10 Karaoke song - 24 de mai de 2016

Hello everybody!

Snapchatting with you was so much fun. Now I know how this app works and doing so I could realize that it is a great way to learn English as well.

As we talked in class, we've been studying how radio communication and the way we listen to music have evolved throughout the years, from huge radios to small cellphones we can keep in our pockets. This week's task is all about it: we're gonna sing a song in a very modern way, using a karaoke app!

So please, follow these steps:

- 1- Download Sing! Karaoke by Smule to your cellphone.
- 2- Connect your headphones to your cellphone.
- 3- Choose 4 music genres you prefer. The app will select some songs for you to sing based on them.
- 4- Choose any song (in English) to sing.
- 5- After you record your song, share it with our community on Google Plus (be sure you choose Task 10 before sharing).
- 6- Listen to your classmates' performance and comment on at least 2 of them.

I've just posted the song "We are the champions" by Queen. Please, don't laugh at me so hard, I know I'm a terrible singer, haha. In case you have doubts don't hesitate to contact me.

Have fun!!!

P.S. I know that maybe this app is incompatible with your cellphone. If it's your case, you can use any other similar app, such as Yokee, Red Karaoke, The Voice, etc.

Deadline: May 30th



Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.6 Tarefa 6

Ferramenta: *PhotoVoice/Flipagram*

Gênero: *slideshow* de fotos

Aspecto tipológico: relatar

Objetivo: criar um *slideshow* de fotos e relatar oralmente acontecimentos passados

Descrição da tarefa:

Figura 18: Descrição da tarefa 6.



Helen Faria PROPRIETÁRIO
Task 11 Photo slideshow ▾ - 7 de jun de 2016

Hey students, how's it going?

I just loved to listen to your karaoke songs. You can sing so well! And I'm sure you can improve your English a lot through music. So keep singing!

This week's task features photos and past events in your lives. It is a follow-up activity from the ones we had in class, about past habits/actions.

Task 11.1 Select 3 photos showing something you did in the past. You can post photos of you when you went to a party (like the Rodeo Festival in Lavras, that I know you loved), read a book, traveled to a nice place, graduated from elementary school, etc. Then, you need to choose an app (I recommend Photovoice, Flipagram, VivaVideo and VideoShow, but you can use any app you want) that allows you to insert your photos and record your voice, because you need to describe what you did in the past.

E.g. I went to my sister's birthday party in September.
I ate ice cream with my friends last week.

Task 11.2 Watch your classmates' slideshows and comment on at least 2 of them.

I'll post a slideshow myself as an example. In case you have doubts please contact me by Hangout or Facebook.

Have a wonderful week!
xoxo
.. .

Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.7 Tarefa 7

Ferramenta: *Youtube/Vocaroo*

Gênero: resenha de filme/série/desenho/jogo/livro

Aspecto tipológico: argumentar

Objetivo: resenhar oralmente uma mídia impressa ou digital

Descrição da tarefa:

Figura 19: Descrição da tarefa 7.

 Helen Faria Proprietário ✓ 26 sem

Hey y`all!

I must say that I simply loved to watch your photo slideshows. I could see how some of you enjoy being with your family, hanging out with friends and having fun. It`s awesome to know a little about you and also see how your English skills are getting better!!

Well, this week`s task, as I told you in class, is related to media I know you adore: movies, series, cartoons, games and books. I really want to know your preferences and hear you speak your mind about one of them.

12.1 Select a movie, series, cartoon, game or book you really like. Browse YouTube and find a short trailer representing it. Post the link of the trailer on Google Plus. Then, write a REVIEW about the media you chose. In class we have seen that a review is comprised of a SUMMARY (or SYNOPSIS) + your OPINION. Record your review using any recording site or app. I recommend Vocaroo to record or upload audio, because it`s easy to use and provides quality recordings. Your review doesn`t need to be long: 1 minute or so is enough. Share just one post containing your trailer and your review. You can send me your written review via Hangout or Facebook for me to correct.

12.2 Watch your classmates` trailer and review and comment on at least 2 of them.

I`ll share my trailer and review today as an example.

Have a nice week and see you on Monday!

Deadline: June 20th

Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.3.3.8 Tarefa 8

Ferramenta: *Youtube/PhotoVoice/Flipagram*

Gênero: paródia de conto de fadas

Aspecto tipológico: narrar

Objetivo: fazer um vídeo contendo a narração de uma paródia de um conto de fadas

Descrição da tarefa:

Figura 20: Descrição da tarefa 8.

 **Helen Faria** PROPRIETÁRIO
Task 13: Fractured Fairy tale ▾ - 14 de jun de 2016

Hi folks!

So we've come to the end of the semester and the end of our tasks. I want to say that you are wonderful students and that I can see how much you push yourselves in order to improve more and more. I'm so proud of you!! Thank you guys for supporting my doctoral research and for sharing so many great moments with me. Have a blast during your vacation and wait for many fun activities and tasks when you're back.

Your last task of the semester is as follows:

13.1 Find attached to this post the video Spinderella. You've seen in class that this story is a fractured, twisted or even a parody story of the fairy tale Cinderella. In groups of 6 people (the groups we've decided in class), create a fractured fairy tale video similar to Spinderella. You can write about Snow White, Sleeping Beauty, The three little pigs and the big bad wolf, Little red riding hood... Be sure you use elements from the original story, start it with "Once upon a time" and ends it with "and lived happily ever after". First, write the story plot and bring it to class on June 20th (next class). I'll correct it and give it back to you. Afterwards, use any app or site to create your videos: Flipagram, PhotoVoice, VivaVideo, and others. Once it's ready, let's share them on Youtube and Facebook!

13.2 Watch your colleagues' videos and comment on them.

Final deadline: June 27th

See you! Enjoy your vacation time!

Final deadline: June 27th

See you! Enjoy your vacation time!

Mostrar menos

Spinderella - A Fractured Fairy Tale



+1 Adicionar um comentário...

Fonte: dados publicados no *Google Plus*.

4.4 Análise dos dados sob a perspectiva qualitativa

A análise é o momento em que o pesquisador organiza, sintetiza e analisa todo o material gerado durante a fase de geração de dados, utilizando técnicas específicas, com a finalidade de chegar aos resultados e/ou considerações finais de um estudo. Na pesquisa qualitativa, devido à grande quantidade de dados que geralmente são reunidos, o pesquisador se defronta com a difícil tarefa de reduzir esse material a fim de obter uma

amostra representativa de todo o trabalho desenvolvido, processo que exige boas doses de percepção e de conhecimento por parte do pesquisador. Com o intuito de auxiliar a compreensão do processo de análise e interpretação de dados qualitativos, Dörnyei (2007, p. 243-245) apresenta quatro princípios que devem ser considerados na investigação, a saber: a análise baseada na linguagem, a análise qualitativa como um processo iterativo, a intuição subjetiva versus a formalização e o movimento analítico genérico versus metodologias específicas.

A análise qualitativa é comumente feita com base na linguagem, ou seja, os dados em sua maior parte são textuais, o que na opinião do autor favorece o trabalho dos linguistas aplicados, já que dados qualitativos são compilados em narrativas, diários e entrevistas.

Ela é caracterizada como um processo iterativo, pois ao contrário da pesquisa quantitativa, cujo processo de geração dos dados, análise e apresentação dos resultados é feito de forma linear, a pesquisa qualitativa é conduzida em zig-zag, sendo que suas etapas podem ocorrer simultaneamente e em vários momentos da pesquisa. Não é raro, por exemplo, que já na fase de análise de dados, o pesquisador volte a coletar mais evidências para o trabalho. No entanto, a partir do momento em que ele atinge a saturação, ponto em que dados recém coletados não adicionam mais nenhuma informação relevante à investigação, deve-se cessar sua produção e focar em sua interpretação.

Quanto à estrutura de análise, o autor contrapõe a intuição subjetiva versus a formalização. Como já apontado, dados qualitativos são “bagunçados” e até mesmo caóticos segundo Dörnyei (2007, p. 244) e, portanto, o pesquisador deve encontrar um meio de ordená-los ou categorizá-los. O autor argumenta que há duas abordagens analíticas fundamentais às quais o pesquisador pode recorrer, que são confiar em sua intuição subjetiva ou seguir procedimentos analíticos formalizados que irão auxiliá-lo a descobrir o significado de seu conjunto de dados sob um processo sistematizado. Ambas as abordagens possuem influência na pesquisa qualitativa. A subjetividade e a reflexão são componentes chave para a condução da pesquisa de natureza qualitativa, que deve manter uma fluidez criativa contrária a procedimentos tradicionais limitadores, de modo a manter o caráter de artista do pesquisador qualitativo.

Denzin e Lincoln (2005, p. 870) corroboram esse pensamento, ao apontar que pesquisadores qualitativos utilizam textos escritos como materiais de investigação e não tentam seguir nenhum protocolo pré-definido ao conduzir a análise de seus dados. Pela leitura e releitura de seus materiais, eles determinam os temas principais de interesse do trabalho e assim constroem uma imagem das pressuposições e significados que constituem

o contexto cultural do qual o material escrito pertence. Por outro lado, confiar em conhecimentos metodológicos a fim de estabelecer técnicas para auxiliar na compreensão dos dados é uma alternativa eficaz, pois como defende Miles e Huberman (1994, apud DÖRNYEI, 2007, p. 244), a falta de convenções de análise não é um ponto forte na pesquisa qualitativa, mas sim um ponto fraco, porque a reflexão intuitiva por si só não garante que o pesquisador não seja guiado por caminhos errôneos. Ademais, os autores alertam que somente com o uso de procedimentos de certa forma sistematizados pode-se convencer o público de que os resultados e conclusões da pesquisa são válidos.

O último princípio se refere ao modo genérico de análise qualitativa em contraste com o modo fundamentado em teorias. No primeiro caso, a pesquisa enfatiza a análise de dados sem a orientação de metodologias ou teorias. Estudiosos em geral, segundo Dörnyei (2007, p.245), denominam esse tipo de pesquisa como uma investigação cuja análise é baseada no conteúdo, realizada por meio do estabelecimento de padrões encontrados nos dados. Em contrapartida, pesquisas fundamentadas são guiadas por teorias. Charmaz (2005, apud DÖRNYEI, 2007, p. 258) ressalta que, essencialmente, métodos fundamentados em teorias compreendem um conjunto de parâmetros de análise que possibilita os pesquisadores a focar em seus dados e a construir teorias por meio de sucessivos níveis de análise de dados e pelo desenvolvimento conceitual. Dörnyei (2007, p. 245) aponta que esta última abordagem se tornou bastante popular e que é utilizada por quase todos os pesquisadores qualitativos.

Em consonância com Dörnyei (2007), Selinger e Shohamy (1989, p.205) ressaltam que na pesquisa qualitativa geralmente os segmentos relevantes de um texto são identificados, delimitados e classificados de acordo com um esquema de organização, com a intenção de agrupar dados que apresentam aspectos em comum para que se possam desenvolver padrões para a análise.

Nesta pesquisa, a análise ocorreu majoritariamente em concomitância com a geração dos dados. Os questionários iniciais eram respondidos e em seguida analisados. As observações das aulas de meu diário e os diários dos alunos foram escritos, analisados, selecionados e transcritos para a tese em um curto espaço de tempo. Após o término da geração dos dados, uma leitura detalhada e uma nova seleção foram realizadas. Foi decidido que a apresentação dos dados analisados abarcaria descrições de cada uma das tarefas a partir de minhas observações e dos depoimentos dos alunos, com vistas a destacar as relações entre os aprendizes e com seus contextos sociais e elementos relevantes que auxiliassem na compreensão dos dados, analisados sob a luz do referencial teórico adotado.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é analisado o conjunto de dados da pesquisa, composto pelas atividades realizadas nas aulas presenciais em sala e no laboratório de informática, pelas tarefas orais desenvolvidas no *Google Plus*, incluindo transcrições e capturas de tela dos gêneros digitais produzidos pelos alunos, pelas interações entre os aprendizes e com a professora durante a realização das tarefas, pelos questionários inicial e final aplicados durante a disciplina, pelos diários escritos pelos aprendizes após a entrega das tarefas on-line e por minhas observações relatadas em meu diário durante a geração dos dados.

Os dados são analisados e interpretados de acordo com o referencial teórico da pesquisa, com base na teoria da complexidade, na abordagem ecológica e no conceito de comunidade de aprendizagem. Apresento uma narrativa cronológica na qual analiso momentos de cada uma das oito tarefas on-line, focalizando a evolução da comunidade pesquisada. Ressalto, em minha análise, o uso de gêneros digitais de forma contextualizada, as conexões entre os conteúdos ensinados nos espaços presenciais e virtuais da comunidade instrucional, a percepção e interpretação das *affordances* pelos alunos e professora, o trabalho colaborativo da turma, perturbações, atratores, situações que emergiram durante o semestre letivo, mudanças de estado, adaptações e demais aspectos relevantes para a compreensão do trabalho pedagógico da pesquisa.

5.1 Condições iniciais da turma 2º ano integrado de Eletrotécnica

Determinar as condições iniciais em uma pesquisa de cunho complexo é fundamental para que se possa analisar um objeto de estudo com precisão, visto que invariavelmente seu desenvolvimento está conectado ao seu início. Como dito na seção “Contexto de investigação” no capítulo introdutório deste trabalho, a turma investigada foi o 2º ano integrado de Eletrotécnica, composta por 24 alunos. A maioria deles gosta de inglês e é bastante motivada. A língua estudada é muito presente no cotidiano desses adolescentes, seja por meio de músicas, *sites*, aplicativos ou seriados. Quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em sala, é visível a grande disposição que muitos aprendizes demonstravam durante a realização de atividades. Algumas delas envolveram a leitura de trechos de textos do livro didático, a correção oral de exercícios feitos nas aulas ou como dever de casa e atividades de conversação que antecederam as provas orais. Como fui professora da turma desde o 1º ano na instituição, eles já estavam acostumados a se expressarem em inglês em sala desde o primeiro dia de aula. Em toda aula de inglês

eles interagiam por meio de frases básicas (ex. *Hello, how are you/What's up? Good morning/Good afternoon, May I drink some water?/May I go to the bathroom?*) e ouviam comandos e explicações na língua (ex. *Open your books on page 63, Look at the pictures, Let's do exercise number 5, Let's correct the homework, Please, read the text on page 89 for us*). Por se tratar de uma turma muito heterogênea, alguns alunos costumavam se perder quando uma explicação era dada toda em inglês. Mas disso surgia a relação de colaboração e parceria entre essa comunidade de alunos. Prontamente, algum deles auxiliava o colega com dificuldades. Ou a explicação era traduzida por mim. No Quadro 2 a seguir faço uma apresentação dos participantes da pesquisa, que abrange os nomes fictícios escolhidos pelos alunos e uma breve descrição sobre cada um deles considerando sua participação nas atividades pedagógicas da pesquisa ao longo do semestre letivo investigado.

Quadro 2: Apresentação dos participantes da pesquisa.

Ana	Tem dificuldade na aprendizagem da língua e não se esforçou muito para melhorar sua proficiência.
Ana Laura	Tem dificuldade na aprendizagem da língua e deixou de fazer várias tarefas da pesquisa porque perdeu sua senha de acesso ao <i>Google Plus</i> .
Bernardo	Aprendiz bastante autônomo. Desenvolve seu Inglês por meio de séries e jogos. Cumpriu apenas as tarefas realizadas em grupo, pois afirmou que não gosta de tarefas on-line.
Bianca	Única aluna da turma que já frequentou um curso de idiomas. Sempre participativa e interessada nas atividades presenciais e on-line.
Erlizei	Gosta de atividades diferenciadas, fora do contexto de sala de aula. Aluno interessado e participativo.
Eva	Extremamente autônoma e participativa. Aproveita todas as oportunidades de aprendizagem durante as aulas. Ótimo desempenho nas atividades realizadas.
Ildo Botelho	Sua proficiência na língua se destaca na turma. Por conta de seu conhecimento elevado na língua não se esforça tanto nas atividades e se dedica às outras disciplinas de seu curso, provavelmente por sua maior dificuldade nestas.
Isabella	Conhecimento básico na língua. Se esforça para desenvolver sua aprendizagem.
Jessie	Sempre disposto a auxiliar seus colegas, é muito motivado e cumpriu todas as tarefas da pesquisa. Tem facilidade na aprendizagem da língua e vem se destacando em sua turma.
John	Tem dificuldade na aprendizagem da língua e, por ser muito quieto, se expressa pouco na sala de aula.

José de Alencar	Proficiência elevada na língua, por seu engajamento em jogos e séries. Suas notas em atividades e provas estão sempre entre as melhores da turma.
Júlia	Esforçada e cumpre as atividades propostas.
Julio Petrini	Já afirmou diversas vezes que não gosta de inglês, porque acha difícil. Cumpre o mínimo necessário para que seja aprovado na disciplina.
Jurandir	Não se esforça muito nas atividades propostas e deixou de cumprir algumas tarefas da pesquisa.
Lara	Responsável e interessada na disciplina. Proficiência na língua acima da média em sua turma.
Manu	Por ter dificuldades na aprendizagem da língua, é dedicada e esforçada durante as aulas.
Maria	Demonstra gostar muito de inglês e está sempre disposta a cumprir as atividades propostas. Proficiência na língua acima da média na turma.
Marina	Tem dificuldade na aprendizagem da língua e se esforça pouco para suprir essa deficiência.
Mione Payne	Extremamente motivada. Cumpriu todas as tarefas da pesquisa e faz todas as atividades propostas da disciplina. Vem se destacando como uma das melhores alunas de sua turma. Afirmou em um questionário que prefere aprender as habilidades orais no meio virtual, por se sentir mais à vontade.
Paulo Vitor	Tem dificuldade no aprendizado da língua e nem sempre cumpre as atividades propostas. Transferiu-se de escola no começo do 2º semestre letivo.
Tereza	Possui conhecimento básico na língua. É esforçada e cumpre as atividades propostas.
Tony Stark	Bastante participativo durante as aulas. É motivado e vem se destacando em sua turma.
Varlei	Tem dificuldade na aprendizagem da língua e se esforça pouco para desenvolver sua proficiência.
Vicky	Tem uma boa proficiência na língua e, por conta disso, cumpre o mínimo de atividades possível para ser aprovada na disciplina.

Durante a geração dos dados, nenhum aluno cursava uma escola de idiomas privada. Dos 24 estudantes, apenas uma aluna já havia feito um curso de inglês por oito meses, um curto período de tempo. Grande parte dos alunos não tinha condições financeiras para tal. Mas isso não os impedia de ter uma proficiência satisfatória na língua, por serem aprendizes autônomos e gostarem do idioma. Sobre esse assunto, destaco nos excertos a seguir quatro depoimentos de alunos relatando como conseguiram obter sua

proficiência, que os permite compreender e expressar em um nível básico a intermediário por meio de suas quatro habilidades²³.

Excerto 1: O conhecimento que adquiri sobre a língua inglesa foi com o decorrer do tempo, auxiliado bastante por aulas oferecidas juntamente com o ensino fundamental e médio, contudo as principais coisas que reforçavam essa aprendizagem eram as músicas, filmes e documentários que me ajudavam a familiarizar com o idioma. Além disso, na minha família, eu e meus irmãos sempre nos interessamos por aprender novos idiomas (principalmente o inglês) assim ajudávamos uns aos outros e treinávamos como uma brincadeira nossa, que acabou ajudando muito. (Eva)

O depoimento de Eva desconstrói a grande crença de que não é possível aprender inglês na escola. Quando um estudante é motivado, a aprendizagem transcorre naturalmente. Outra questão tratada pela aluna é que a aprendizagem do inglês extrapola os muros da escola. O fato de a família da aluna se identificar com a língua a auxiliou bastante, porque ela pôde praticá-la. Entretanto, ela destaca que a principal razão de ter desenvolvido seus conhecimentos foi devido à sua aprendizagem autônoma, por meio de filmes e documentários. Não é citado pela aluna em sua fala, mas sei que ela é uma grande fã de *rock*, que adora *The Beatles* e que isso tem ajudado a impulsionar sua aprendizagem.

Excerto 2: Tudo o que sei de inglês vem do fato de minha família ouvir muitas músicas internacionais, assim me interessei... E apoiam a cultura dos vídeo games, e como o Brasil não é um destaque no mundo gamer, geralmente os jogos não são dublados, sendo assim, desde os meus quatro anos eu pesquiso sobre os enredos e convivo com o inglês. (Ildo Botelho)

Assim como Eva, Ildo Botelho teve influências familiares em sua aprendizagem. Graças às músicas internacionais ouvidas por parentes e aos jogos em inglês que não tinham dublagem, ele foi se envolvendo com a língua e se aperfeiçoando por meio de pesquisas em um estudo autônomo, que teve origem há mais de uma década. Tenho o conhecimento de que o aluno assiste seriados americanos e que isso complementa sua aprendizagem extraclasse.

Excerto 3: Acredito que minha aprendizagem do inglês venha em grande parte dos jogos de vídeo-game, pois muitas vezes eu jogava com áudio português e legenda em inglês e vice-versa. (José de Alencar)

²³ Os quatro alunos dos depoimentos foram selecionados por mim por se destacarem na qualidade linguística de seus trabalhos e exercícios e, conseqüentemente, pelas notas elevadas em provas. A aluna que já tinha assistido aulas de inglês em um curso privado também tem uma proficiência elevada na língua, mas ela não foi questionada quanto à sua autonomia, pois como ela já havia estudado em uma escola de idiomas preferi excluí-la.

José de Alencar é um aluno excepcional e já tirou nota total em minhas provas em mais de uma ocasião. Embora inquieto, é interessado nas aulas e têm desenvolvido muito suas habilidades linguísticas em inglês. O hábito de jogar vídeo *games* garantiu que ele estivesse sempre em contato com a língua e a desenvolvesse se divertindo em seu tempo livre.

Excerto 4: Meu inglês foi se aprimorando ao passar do tempo por meio de séries (eu costumo deixar em inglês com legenda em português ou o contrário) e uso de aplicativos que auxiliam no estudo da língua quanto com aplicativos que tem a interface sem traduzir. Como gosto bastante de inglês, também costumo ver sites específicos da língua e pesquisar bastante coisa que possa ajudar. (Maria)

Já Maria argumenta que aprimorou sua proficiência por meio de séries, alterando o áudio e as legendas ora para português ora para inglês. Para reforçar sua aprendizagem, a aluna busca o auxílio de aplicativos e sites voltados para o desenvolvimento da língua inglesa e ainda pesquisa na Internet conteúdos que possam ser úteis ao seu propósito.

É relevante salientar que todos da turma possuem Internet em casa e nenhum tem grandes dificuldades com o meio virtual. Às vezes alguns alunos não conseguiam postar alguma tarefa por conta de problemas técnicos, como a incompatibilidade de seu aparelho celular com algum *site* ou aplicativo, como é visto mais adiante neste capítulo. As tarefas on-line realizadas no *Google Plus* e mostradas neste trabalho já faziam parte das disciplinas de inglês cursadas na instituição e isso facilitou a realização de tarefas mais sofisticadas no ano de 2016, que envolveram gravações de áudio e o *upload* das vozes dos alunos para os avatares e para o cartão do Dia das mães, por exemplo.

No ano da geração de dados, os alunos tiveram uma motivação a mais para aprender inglês: no final de 2015, havia sido divulgado um edital de seleção de estágio de trabalho no Reino Unido para alunos do 3º ano dos nove campi do CEFET-MG. Dentre os oito alunos contemplados com a bolsa, um deles era do CEFET Nepomuceno. Isso desencadeou um novo atrator no sistema sala de aula. Com a notícia, um novo estado emergiu no sistema e fez com que o comportamento de seus agentes se voltasse para o alcance de um objetivo comum. Se até então algumas das razões da turma para estudar inglês eram a aprovação para a série subsequente, a preparação para o ENEM ou a compreensão de músicas e filmes, após a participação de um aluno da escola em um estágio no exterior houve um grande entusiasmo para a aprendizagem da língua, pois muitos alunos também queriam desfrutar de tal oportunidade. Isso é percebido na fala da aluna Maria, ao responder a pergunta 1 do questionário inicial, sobre suas expectativas quanto ao desenvolvimento das habilidades orais:

Excerto 5: Quero melhorar no “listen” e no “talking”, porque é o que mais me será cobrado no mundo lá fora (como a oportunidade de intercâmbio pelo CEFET). (Maria)

A aluna discorre em sua resposta que sua preocupação com a língua está centrada nas interações sociais fora da escola, destacando “a oportunidade de intercâmbio pelo CEFET”. Como já dito, antes da divulgação do edital de seleção, os alunos tinham certos interesses para aprender a língua. A partir de 2016 tenho observado que a oportunidade de estagiar fora do país criou uma bifurcação no sistema sala de aula, pois ainda há alunos com o interesse prévio, mas uma nova rota de interesse se abriu, engajando os alunos ainda mais na aprendizagem da língua estudada.

A análise das condições iniciais da turma investigada é essencial para que seja possível compreender as alterações ou evoluções ocorridas em um sistema complexo. É necessário que os aspectos principais que caracterizam um determinado sistema sejam descritos e interpretados, visto que estados futuros que emergirão neste sistema estão intimamente interligados às suas condições iniciais. Outro ponto relevante, ressaltado por Larsen-Freeman (1997, p.143-144), é que as condições iniciais de um sistema são sensíveis a mudanças e que pequenas intervenções em suas condições podem desencadear grandes implicações no comportamento de um sistema. Com isso, o trabalho com a oralidade dos alunos que compõe a pesquisa certamente resultou na evolução da aprendizagem da turma, relatada pelos próprios alunos em seus diários ao longo do semestre letivo e no questionário final após seu término.

Na tentativa de retratar com fidelidade elementos das condições iniciais de interesse para a pesquisa, foi aplicado aos alunos um questionário inicial previamente ao trabalho com foco nas habilidades orais, apresentado na seção a seguir.

5.1.1 Análise dos questionários iniciais

O questionário inicial foi aplicado no dia 28/03/16, logo após a explanação sobre a pesquisa, a entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido para a obtenção da assinatura pelos responsáveis²⁴ e antes do início das tarefas on-line. O conjunto de questões que o compõe foi formulado com o objetivo de obter informações relevantes acerca do perfil dos participantes da pesquisa para diagnosticar as condições iniciais da turma e de incorporar à sala de aula as práticas sociais e interesses pessoais dos alunos, para que houvesse uma aproximação do contexto escolar com o cotidiano dos aprendizes.

²⁴ Como todos os alunos da turma eram menores de 18 anos, os termos tiveram que ser assinados por seus responsáveis.

O questionário envolveu pontos de interesse da pesquisa, tais como a aprendizagem das habilidades orais, atividades sociais preferidas, acesso à Internet, tecnologias digitais mais usadas e a aprendizagem de inglês por meio delas. Após responderem seus questionários, os alunos os assinaram com seus nomes reais e também com pseudônimos, para que suas identidades fossem mantidas em sigilo quando citados na pesquisa. A pesquisadora preferiu que os próprios alunos tivessem a liberdade de escolher seus pseudônimos. Dos 24 alunos da turma, 21 alunos responderam o questionário, composto por sete questões. As respostas *ipsis litteris* dos alunos, fiéis ao original, foram destacadas com aspas e erros gramaticais e/ou ortográficos não foram corrigidos. O questionário inicial se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

Quando questionados sobre suas expectativas quanto à aprendizagem das habilidades orais, todos os alunos manifestaram o desejo de aprimorar sua fala e compreensão auditiva na língua. O aluno Tony Stark foi muito vago ao afirmar que “Tenho vontade de aprender”, sem aprofundar sua resposta. O aluno Julio Petrini apontou uma expectativa muito baixa respondendo que deseja “aprender o básico, saber cumprimentar, despedir”. Cumprimentos e despedidas fazem parte do conteúdo programático do 1º ano e são revisados nos anos subsequentes constantemente. Nota-se que o aluno se interessa pouco pela língua. Outros três alunos utilizaram a expressão “pelo menos o básico/o básico pelo menos” ao afirmarem que querem melhorar sua pronúncia e fala na língua. Mas a maior parte da turma espera aperfeiçoar suas habilidades, sendo a fala a habilidade mais citada. Foram utilizados os verbos melhorar, aprimorar, otimizar, desenvolver e manejar para demonstrar a intenção de aprofundar os conhecimentos na língua. Ildo Botelho, por exemplo, que é um aluno muito interessado em inglês por gostar de séries, jogos e músicas internacionais, pretende desenvolver bem suas habilidades orais, ao responder “espero conseguir otimizar minhas habilidades de conversação e ter maior percepção auditiva. Assim, ouvindo e respondendo mais rápido”. Já Maria, aluna extremamente participativa nas aulas e aprendiz autônoma em seu tempo livre, tem objetivos bem definidos para desenvolver as habilidades orais. Na última parte de sua resposta, a aluna se refere à oportunidade de estágio no Reino Unido que contemplou oito alunos do CEFET-MG em 2015. Esse intercâmbio foi citado apenas por essa aluna nos questionários, mas como professora da turma, tenho o conhecimento de que a participação de um colega da instituição em um estágio no exterior tem motivado muitos alunos a estudarem mais a língua para obter uma boa pontuação na prova de proficiência TOEIC²⁵, um dos critérios de seleção do estágio. Voltando ao questionário, Manu demonstra ter uma

²⁵ TOEIC é o acrônimo para *Test of English for International Communication*.

grande expectativa ao aprender a língua, apontando que quer “Ter o inglês fluente, entender mais”. Outros dois alunos não apontaram como expectativas a aprendizagem na língua, mas sim como gostariam de aprendê-la. Erlizei deseja que haja “Formas diferentes de aprendizado” e José de Alencar afirmou: “espero aulas mais dinâmicas, fora da sala”. Ambas expectativas foram atendidas, pois as tarefas incluíram atividades diversas realizadas em espaços sociais além da sala de aula.

A segunda pergunta se referiu a como os alunos avaliavam sua expressão e compreensão orais na língua. Durante o 1º ano dessa turma, o enfoque principal das tarefas on-line foram as habilidades leitura e escrita, embora muitas atividades com as habilidades orais tenham sido desenvolvidas presencialmente. Além disso, devido à heterogeneidade linguística da turma, as respostas seguiram um contínuo de “não tenho habilidade” a “boa”. É importante salientar que houve casos em que os alunos subestimaram sua fluência oral no idioma, afirmando que suas habilidades eram piores do que realmente são.

O aluno Julio Petrini, que tem uma expectativa muito baixa quanto à aprendizagem das habilidades orais, evidenciada na pergunta 1, foi o único a responder “não possuo habilidade”. O que não é verdade, pois analisando o rendimento escolar do aluno do ano anterior, 2015, ele conseguiu obter notas acima da média em todos os bimestres. Uma maior atenção foi dada ao aluno durante as aulas para verificar se houve alguma alteração quanto à sua postura comportamental em sala, quanto à sua dedicação às atividades propostas e quanto às suas expectativas de aprendizagem.

Duas alunas responderam a questão com a palavra “péssima”. Uma delas é a Manu, que na pergunta anterior mostrou o interesse em alcançar a fluência na língua. Ela possui muita dificuldade de aprendizagem, mas consegue acompanhar as atividades. A outra, Isabella, é uma aluna muito esforçada que conseguiu realizar todas as atividades do ano anterior com sucesso. Sua expectativa de aprendizagem é “[...] falar o básico [...]”. Comparando seu desempenho com o de seus colegas de turma, acredito que suas habilidades orais não sejam péssimas, mas sim medianas.

Três alunas afirmaram que sua oralidade na língua não é muito boa. Vicky, por exemplo, aponta que sua habilidade na língua “não é muito boa, não falo de forma clara e não consigo entender muito bem”. Embora ela seja uma boa aluna, acredito que ela não teve oportunidade de desenvolvimento das habilidades orais formalmente, apenas por meio de séries e músicas. Já Ana diz que consegue compreender algumas coisas e Mione Payne que precisa melhorar, “apesar de entender bastante”. Sete alunos utilizaram as palavras “básicas”, “regular” e “razoável”. Marina avalia sua habilidade como razoável e

completa dizendo que “Tenho dificuldades em pronunciar as palavras [...]”. Já Ana Laura afirma que “Não sou muito boa para traduzir, mais prefiro quando vejo séries ou ouço músicas”. Esse último depoimento aponta novamente para a importância da incorporação de interesses pessoais dos aprendizes na aprendizagem de língua inglesa por meio de mídias sociais populares.

Quatro alunos utilizam os termos “média”, “intermediário” e “mais ou menos”. Tereza diz que sua avaliação é média, porque “[...] precisa ainda de algumas melhorias”. Por fim, quatro alunos avaliaram suas habilidades de maneira bastante otimistas: boas, relativamente boas e que se expressam bem em inglês. Realmente esses quatro alunos têm uma competência discursiva acima da média da turma e se sobressaem durante as aulas²⁶. De qualquer forma, eles têm o desejo de aprofundar seus conhecimentos na língua como os demais colegas. Eva afirma que “apenas minha pronúncia deve ser aprimorada” e Maria que “[...] tenho dificuldade no “*listen*” [...]. Por meio dessa pergunta, foi possível constatar a grande heterogeneidade linguística dos aprendizes que compunham a sala de aula pesquisada e refletir sobre o desafio de criar atividades que fossem relevantes para todos eles, independentemente de sua proficiência na língua.

Ao serem questionados sobre como eles têm contato com o inglês fora da sala de aula, a música foi a mais citada, em 18 questionários. Em segundo lugar veem as séries de televisão (mas assistidas pelos alunos sobretudo pela Internet), mencionadas em 14 questionários. Em terceiro lugar, os jogos são apontados, em dez questionários. Em seguida, os filmes e os aplicativos são lembrados por sete alunos. Dentre os aplicativos, o *Duolingo*, desenvolvido especialmente para a aprendizagem de línguas de forma autônoma, é citado. Outros meios indicados pelos alunos é a Internet (que na verdade está presente em todas as respostas, considerando que séries, músicas e aplicativos são acessados principalmente on-line), filmes, redes sociais, *YouTube*, *sites*, livros, pesquisas, vídeos, vídeoaulas, *trailers*, anúncios e amigos estrangeiros. Analisando essa questão, vejo que todos meus alunos têm oportunidades de aprendizagem do idioma fora da escola e assim podem ampliar os conhecimentos obtidos nas aulas em atividades de lazer.

A pergunta de número quatro relacionou-se com os principais interesses dos aprendizes além de seus estudos e teve uma importância crucial para a pesquisa, haja vista que o conteúdo das respostas auxiliou na composição das tarefas on-line. Essa questão está alinhada com o objetivo geral da pesquisa, ao se preocupar com a interconexão das práticas educacionais e sociais dos aprendizes. O interesse mais citado, em 17

²⁶ Além desses alunos, há outros que poderiam estar no mesmo grupo, mas avaliaram suas habilidades como razoáveis ou medianas. Como apontado no começo do parágrafo, muitos alunos subestimaram sua capacidade de expressar e compreender oralmente a língua.

questionários, foi a música. A aluna Mione Payne respondeu que “Eu gosto muito de músicas internacionais, (...) traduzir músicas (...)”. Maria também apontou seu interesse pelo assunto: “Música: gosto de ouvir e cantar”. Outros grandes interesses dos alunos são assistir filmes, mencionado por sete deles e assistir séries e ir a festas, igualmente citados por seis alunos. Música e festas estão sempre presentes na vida de Marina, por exemplo: “Música, gosto sempre de estar ouvindo e principalmente de ir em festas e festas envolve música ☺”. Outros interesses dos alunos são esportes (4), família (3), viagem (2), religião (2) e comunicação (2). Os interesses a seguir foram citados apenas uma vez nos questionários: shows, amigos, descansar, dormir, ler, comunicação, ver TV, viagem, conhecer novas culturas, trabalho, cozinhar, brincar e notícias.

A questão 5 procurou verificar a frequência com que os alunos utilizavam as tecnologias digitais da *Web* no momento da geração dos dados, a fim de confirmar seu interesse pelas ferramentas do mundo virtual, saber se todos tinham acesso à Internet fora da instituição e perceber o quanto os alunos dedicavam seu tempo a esses espaços. Todos eles relataram que tais tecnologias são parte essencial de sua vivência. Nove alunos disseram que as utilizavam sempre/*always*/o dia todo, oito alunos todo dia/*every day*/diariamente, três alunos frequentemente/constantemente e apenas um aluno afirmou que as utilizava quase todos os dias.

A sexta pergunta solicitou aos alunos uma lista de redes sociais, séries, aplicativos, jogos, *blogs* e outros *sites* que são mais utilizados por eles em seu cotidiano. Como a pergunta 4, esta foi uma questão de grande relevância para a pesquisa, pois a maioria dos itens mais citados foram inseridos nas atividades da disciplina.

Dentre os sites, redes sociais e aplicativos, o *Snapchat* e o *Whatsapp* foram igualmente citados por 16 alunos. Os dois aplicativos permitem a gravação de voz pelos usuários, sendo que o *Snapchat* ainda possibilita a gravação de vídeos. Em terceiro lugar aparece o *Facebook*, lembrado por 14 alunos. Em seguida, o site *YouTube* foi mencionado por 6 alunos. Cinco deles citam diretamente o nome do site em seus questionários. Já uma aluna faz referência aos *vlogs* (junção de *blog* + vídeo), que são hospedados em canais do *YouTube*. Os *vlogs* indicados pela aluna são Flapavanelli, Capricho e Depois dos 15, todos brasileiros. Em seguida, o *Instagram* foi mencionado por 5 alunos, o *Duolingo* por 4, o *Twitter* por 3 e o site de vídeos e séries *Netflix*, o *Google Plus* e o *Blogger* por um aluno cada. Outros *sites* utilizados pelos alunos foram de filmes on-line e o *Android Pit*. Além do *Duolingo*, dois alunos apontaram o uso de ferramentas on-line para a aprendizagem de inglês. Um deles afirmou usar dicionários on-line e outro o aplicativo “Inglês Aprender”. Quanto às séries de TV, diversas foram citadas, pois elas são bastante apreciadas pelos

alunos. *The Vampire diaries* obteve o maior número de interessados, indicada por 4 alunos. *The Walking dead* foi citada por 3 e as séries *Game of thrones*, *Arrow*, *The originals*, *Pretty little liars*, *Teen wolf* e *Supernatural* por 2. Os jogos foram pouco citados. Apenas quatro foram mencionados, por alunos diferentes: *Assassin's creed*, *State of the decay*, *Legião de heróis* e *Agario*. Como continuação da pergunta, foi questionado se havia entre as ferramentas citadas alguma com subsídios para interações orais. Quatro alunos responderam a questão, mencionando o *Instagram*, o *Whatsapp*, o *Snapchat*, o *YouTube* e o *Duolingo*. Outras ferramentas como o *Twitter* e o *Facebook*, citadas nos questionários, também suportam o *upload* e o compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo.

A última pergunta do questionário teve como objetivo averiguar se os alunos aprendiam conteúdos em inglês por meio das mídias indicadas na questão anterior, a fim de observar o interesse e a autonomia deles quanto ao desenvolvimento da língua inglesa em cenários não-instrucionais. Desde o 1º ano, tenho incentivado o desenvolvimento da língua inglesa dos alunos por meio de medidas simples, como alterar a língua do celular e das redes sociais para inglês e preferir assistir filmes e séries legendados ao invés de dublados. Dezesesseis alunos responderam afirmativamente a questão, evidenciando um grande interesse no idioma e a disposição de aprender em seu tempo livre. Vicky, por exemplo, apontou que “Sim, no *Snapchat* há vídeos em inglês, as séries que eu assisto são legendadas”. Já Bianca afirmou que aprende novos conteúdos por “[...] *sites* de música e por meio de traduções”. Por sua vez, Ildo Botelho descreveu como desenvolve o inglês de forma autônoma: “Conforme ouço e leio, penso comigo mesmo e tento memorizar”. E Mione Payne discorreu sobre a razão de aprender inglês por meio de mídias digitais: “Sim, porque amplio bastante o meu vocabulário, melhora a minha fala/pronúncia e escrita”. O aluno Tony Stark responde a questão com “mais ou menos, são poucas as redes sociais relacionadas ao inglês que uso”. Um aluno deixou a resposta à questão em branco e três afirmaram que não aprendem conteúdos por meio das mídias mencionadas em seus questionários. Um deles é o aluno Julio Petrini, cujo perfil se destacou ao longo do questionário pela baixa expectativa quanto à aprendizagem da língua e pela avaliação nula de suas habilidades orais.

Pelas informações coletadas no questionário inicial, pude concluir que os alunos tinham uma grande expectativa para aprender a se comunicar oralmente em inglês, embora eles tenham me relatado que não tiveram uma base sólida na língua no ensino fundamental e apenas uma aluna já havia frequentado um curso de idiomas. Em contrapartida, a turma se relacionava bem com as tecnologias e disseram que aprendiam conteúdos linguísticos

autonomamente por meio de jogos, seriados e músicas para complementar a aprendizagem na escola, cuja carga horária é bastante reduzida. Verifiquei que o nível de proficiência oral da turma é bastante heterogêneo, e que isso dependia muito do contato que os alunos tinham com a língua por meio de tecnologias. Pude saber também quais mídias os alunos preferiam e quais eram seus interesses pessoais fora do universo escolar. Essas informações foram essenciais para a criação das tarefas de acordo com o perfil da turma.

Analisarei a seguir os desdobramentos das oito tarefas on-line que compõem o trabalho pedagógico da pesquisa, com base no referencial teórico adotado. São relatados acontecimentos advindos do meio presencial e virtual, que se complementaram para que as tarefas fossem cumpridas.

5.2 Criando avatares digitais

Antes da explicação sobre a criação dos avatares, foram entregues aos alunos os termos de consentimento livre e esclarecido e o questionário inicial. Dos 24 alunos da turma, 21 deles estavam presentes neste dia. Todos eram menores de 18 anos e, portanto, aqueles que quisessem participar da pesquisa precisariam levar os termos para casa e trazê-los assinados pelos seus responsáveis na próxima aula. O questionário inicial foi entregue aos alunos e respondido durante a aula. Todos responderam seus questionários, os assinando com seu nome real e com os pseudônimos escolhidos por eles, que foram utilizados na análise dos dados da pesquisa.

Após esses procedimentos iniciais, os alunos foram levados para um dos laboratórios de informática da escola para começarem a primeira tarefa on-line do ano letivo, que teve como objetivo a criação de um avatar com voz pelo site *Voki*, que seria compartilhado com a comunidade virtual dos alunos e quaisquer outras redes sociais (eles foram encorajados a postarem os trabalhos no *Facebook*, por exemplo). Os alunos não tiveram grandes dificuldades ao executar essa atividade.

Antes de começarem a criar seus avatares, os alunos responderam algumas perguntas relacionadas com esse gênero digital na sala de aula presencial:

- 1- *What is an avatar?*
- 2- *What are its main features?*
- 3- *Give examples of avatars you know.*
- 4- *Why do people create digital avatars?*
- 5- *Do you have an avatar? If so, what do you use it for?*

O avatar digital com voz pode ser visto em diversas mídias, como na televisão em campanhas publicitárias (inclusive representando a dona de uma grande loja nacional de eletrodomésticos) e na Internet em *blogs* e jogos virtuais. O desenvolvimento de tal tarefa em um contexto instrucional foi uma novidade para os alunos, pois embora eles conhecessem o gênero e alguns deles já tivessem criado avatares na *Web*, esta foi a primeira vez em que eles adicionaram suas vozes a um avatar. Muitos ficaram entusiasmados com a possibilidade de incorporar ao personagem traços de sua identidade, como fisionomia, maquiagem e estilo de roupas e acessórios. Na sala de aula presencial, onde houve a apresentação e a discussão do gênero, expus que um avatar é uma representação de um indivíduo no mundo digital e que, assim, ele seria construído de acordo com a imagem real que os alunos tinham de si ou de como eles gostariam de ser vistos. O termo avatar é conhecido dos alunos, principalmente porque há um desenho animado e um filme com o nome. Os alunos conseguiram identificar suas características essenciais e muitos deles têm ou já tiveram um, para representá-los em jogos e em contas de e-mail.

Houve um interesse grande na criação dos avatares, principalmente por esta ser uma atividade não-convencional e multimodal, que combina imagem, som e movimento e pela possibilidade de criar uma imagem de si próprios, falar um pouco sobre sua vida e conhecer melhor seus colegas. Isso contribuiu para que novas oportunidades de se desenvolver a língua fossem criadas, como descrito nos excertos a seguir.

Excerto 6: Eu gostei da tarefa, pois exigia que praticássemos a fala em inglês, o que me ajuda muito para melhorar a desenvoltura. (José de Alencar)

O excerto 6 de José de Alencar mostra que o aluno aproveitou bem a tarefa para melhorar sua desenvoltura oral. Ele tem um grande interesse na língua e se esforçou para aprimorar sua proficiência ao longo do semestre.

Excerto 7: Fazer o avatar foi bem legal pois eu pude criá-lo da maneira que eu gostei. Eu também gostei pois através desta atividade eu terei mais facilidade para aprender inglês e para me comunicar melhor. (Tony Stark)

Tony Stark, no excerto 7, destaca dois pontos que o agradou sobre a presente atividade. Uma é a possibilidade de poder criar seu avatar do jeito que ele quisesse. A outra é que a tarefa lhe deu subsídios para facilitar sua aprendizagem na língua. Sua resposta quanto a sua expectativa de aprendizagem no questionário inicial foi apenas

“Tenho vontade de aprender”. Podemos perceber que após a realização da tarefa o aluno se mostrou motivado a aperfeiçoar seus conhecimentos na língua.

Excerto 8: Foi possível melhorar o inglês falado, não tive nenhuma dificuldade, minha irmã quer que eu faça um VOKI para ela [...]. (Jessie)

O aluno Jessie ressaltou que pôde desenvolver suas habilidades orais e que não teve dificuldade com a atividade. Um trecho que chama a atenção no excerto é que ele afirma que sua irmã queria que ele criasse um avatar para ela. Temos aqui um exemplo de como as atividades pedagógicas ultrapassam as fronteiras da escola e adentram outros contextos sociais, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Os alunos tiveram como exemplo um avatar que eu criei. Cada aluno fez seu *login* no site *Voki* e desenvolveu seu personagem no laboratório de informática. Foi dito aos alunos que eles deveriam editar o avatar com calma em casa. Como ele só é salvo caso tenha um áudio inserido no personagem, os alunos digitaram uma frase qualquer que foi lida por uma voz do *site* e gravaram suas próprias vozes para incorporá-las ao avatar extraclasse.

Essa primeira tarefa serviu para diagnosticar a proficiência oral dos alunos e traçar as condições iniciais dos aprendizes da disciplina. Os alunos gravaram uma minibiografia dizendo seu nome, idade, cidade natal, cor, esportes, bandas, filmes e séries favoritas. Além disso, eles foram encorajados a dizer o que faziam no dia a dia, o que não faziam e relataram quaisquer informações que achassem pertinente sobre si mesmos. Todas essas estruturas foram aprendidas no ano anterior, quando os alunos cursavam o 1º ano. Eu quis averiguar se os alunos se lembravam de como relatá-las oralmente. O *feedback* dessa tarefa foi utilizado para o planejamento das subsequentes. Após o trabalho com os avatares, que foram compartilhados no ambiente virtual da turma no *Google Plus*, os alunos ouviram as minibiografias dos colegas e comentaram pelo menos duas por escrito. A seguir, na figura 21, retrato o avatar que postei como exemplo para os alunos. A transcrição de minha gravação é apresentada logo abaixo, no excerto 9.

Figura 21: Exemplo de avatar da professora.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 9: *Hi guys! My name is Helen, I'm thirty years old, I'm from Formiga and I am an English teacher. My favorite hobbies are cycling, listening to music and reading. My favorite games are Cut the rope and Dumb ways to die. And my favorite series are Game of thrones and Vikings. Ok, that's it. See you in class.*

Ao prover um exemplo de postagem, os alunos se sentiram mais seguros sobre a composição do gênero avatar digital e ficou mais fácil compreender como a tarefa deveria ser realizada. Além disso, tive a oportunidade de detectar dificuldades técnicas que os alunos poderiam ter na execução do trabalho.

Sugeri que os avatares fossem postados não somente no espaço virtual da turma, mas também nas outras redes sociais dos alunos, como o *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, usando a hashtag #myvokiCEFETnepomuceno. Nenhum aluno postou o trabalho em suas redes sociais pessoais, alegando que iriam sentir vergonha ou que seu inglês não era bom. Apresento a seguir o avatar feito pela aluna Isabella e a transcrição de sua gravação.

Figura 22: Avatar da aluna Isabella.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 10: *My name is _____²⁷, I am sixteen years old. I am from Nepomuceno. My favorite color is pink. My favorite movie is Minions. My favorite series is Sam and Cat. My favorite singer is Luan Santana. My favorite game is Sonic Dash. I always study. I never smoke. (Isabella)*

²⁷ Neste trecho da gravação a aluna diz seu nome real. Sempre que houver um espaço em branco em um excerto significa que a informação é confidencial ou não pôde ser compreendida.

A aluna Isabella faz uma descrição bastante completa sobre si, com uma pronúncia clara. É relevante ressaltar que a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos variava, pois havia uma divergência grande quanto à proficiência linguística de cada um deles. Algo que era sempre enfatizado em todas as tarefas era que os alunos tinham que dar o seu melhor para cumpri-las. A pontuação daquelas com problemas de compreensão e pronúncia não era reduzida, pois eu tinha consciência das limitações de cada aluno e respeitava seus esforços ao cumprir tarefas que nunca fizeram parte, até então, de sua vivência escolar.

O avatar de Isabella foi comentado por vários de seus colegas no *Google Plus*. Tais comentários se configuraram como uma oportunidade a mais de se aprender a língua, por meio da leitura dos textos escritos pelos aprendizes e pela professora e pela possibilidade dos alunos de escreverem seus próprios textos. Além da questão linguística, havia um aspecto de suma importância na postagem dos comentários, que era o de estabelecer e fortalecer o senso de comunidade da turma, por meio de elogios, palavras de motivação, colaboração e depoimentos, que apontavam a empatia que a turma sentia uns pelos outros. A figura 23 reproduz a postagem original de Isabella no *Google Plus*, que representa bem as demais postagens feitas nessa atividade.

Figura 23: Postagem de avatar pela aluna Isabella.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Nos comentários 1, 2, 3, 4, 6 e 7, os autores, cujos nomes são resguardados por pseudônimos, são respectivamente Jessie, Ildo Botelho, Mione Payne, Marina, eu mesma e Ana. Os elogios “*perfect*”, “*great job*”, “*very good*”, “*great*” e “*excellent*” foram utilizados como *feedback* na tarefa de Isabella. Eles certamente foram capazes de motivá-la a continuar seu trabalho e fazer com que ela se sentisse mais à vontade com as tarefas. Essas palavras de elogio foram aprendidas e internalizadas pelos alunos a partir dos comentários que sempre deixei em suas atividades on-line, desde o ano anterior. Ao lançar mão dessa função linguística ao comentar os trabalhos de seus colegas, afirmo que os alunos conseguiram enxergar, interpretar e acionar as *affordances* que lhes foram

concedidas ao longo das atividades pedagógicas, pois souberam replicar um discurso adequado a um determinado contexto.

Os comentários também demonstraram o interesse dos alunos pelas palavras da colega, ao ressaltarem partes de sua gravação e afirmarem que também gostavam do cantor Luan Santana, do seriado *Sam and Cat* e que nunca fumavam. Por meio de interações como essa, entre os agentes do sistema complexo sala de aula, houve a sustentação da comunidade de aprendizagem, haja vista que os alunos, principalmente no início das atividades com foco nas habilidades orais, se sentiam pouco confortáveis ao realizá-las. O fato de os aprendizes se considerarem amigos também foi um ponto positivo para a manutenção da comunidade, como enfatiza Tony Stark no excerto 11.

Excerto 11: Foi um método bem pensado, com ele o que é dado em sala pode ser melhor praticado quando compartilhamos com os amigos da comunidade. (Tony Stark)

Na fala de Tony Stark, retirada da pergunta número 1 do questionário final sobre a opinião dos aprendizes a respeito de uma rede social virtual agregada à sala de aula, percebemos que a aprendizagem pode ser reforçada quando as atividades são compartilhadas com amigos de sua comunidade, que torna o desafio de postar tarefas online mais fácil. Ademais, ele aponta um dado importante para a pesquisa, que é a possibilidade de praticar os conteúdos vistos na sala de aula no *Google Plus*. Mione Payne também destacou o vínculo com os colegas em seu diário.

Excerto 12: Com esta tarefa melhorei a minha prática do inglês falado, aprendi palavras em inglês que desconhecia e me interagi com meus colegas de classe. (Mione Payne)

Além de aprimorar seus conhecimentos em inglês, a aluna apontou que teve a oportunidade de interagir com seus colegas, algo que não ocorria facilmente em sala, pelo fato de ser tímida. Com isso, ela pôde se integrar mais à comunidade de aprendizagem. A própria aluna discorre sobre sua timidez em uma outra parte de seu diário:

Excerto 13: Esta tarefa me ajudou muito pois pratico meu inglês sem medo, porque pessoalmente não consigo [...]. (Mione Payne)

O depoimento de Mione Payne se insere em um dos desafios do ensino-aprendizagem de habilidades orais em contextos presenciais traçados no segundo capítulo desta tese, que é a inibição por parte dos alunos. Reafirmando o que foi dito

anteriormente, o aprendiz, ao interagir em meio on-line, dispõe de tempo para formular seus discursos orais e se sente mais seguro ao abordar seus colegas. Estudantes de uma mesma turma que não interagiam muito presencialmente puderam inclusive estreitar seus laços de amizade por meio de interações no ambiente virtual.

Cerca de quatro alunos relataram em sala no dia da entrega do trabalho que não realizaram a tarefa por conta de problemas técnicos, por não conseguirem acoplar o áudio gravado ao avatar ou por alguma dificuldade relacionada à gravação de suas vozes. Houve também influências de ordem linguística que não impediram que a tarefa fosse entregue, mas que serviram de obstáculos para sua realização. Tais questões foram solucionadas pelo próprio sistema sala de aula, por meio da intervenção e colaboração de colegas de turma ou pelos próprios alunos de forma autônoma, restabelecendo a ordem na comunidade. A seguir, discuto esses aspectos por meio de alguns excertos.

Excerto 14: Eu gostei da tarefa porque ela me ajudou a praticar minha oralidade na língua inglesa, a única dificuldade que eu tive foi para enviar o áudio mas para fazer a atividade em si eu não tive. (Bianca)

No excerto 14, Bianca aponta que a atividade a auxiliou em sua oralidade e a dificuldade que teve foi apenas para enviar o áudio para o avatar, como aconteceu com outros colegas. Já Manu teve um problema diferente.

Excerto 15: Adorei a tarefa, porém encontrei dificuldade ao fazer a gravação, pois no meu celular não possuía gravador. A tarefa ajudou a saber me apresentar para alguém, e a facilitar o modo de como pronunciar. (Manu)

A aluna aponta que embora ela tenha gostado da função linguística da tarefa, de se apresentar para alguém, ela teve dificuldade ao gravar sua voz.

Perante tais dificuldades, perguntei ao aluno Jessie, que sempre cumpria todas as atividades requeridas na disciplina, se ele havia tido dificuldades semelhantes. Ele afirmou que sim, pois o áudio gravado foi apenas transferido a seu avatar com êxito após ser convertido do formato MP4, gravado pelo celular, para o MP3. Ele disse que a resolução do problema era simples, pois conhecia conversores gratuitos on-line. Perguntei ao aluno se ele podia se dispor a ajudar os colegas em um período extraclasse no laboratório de informática da escola e ele aceitou a proposta. Os alunos tiveram até o fim do dia (o mesmo dia de entrega estabelecido na descrição da tarefa) para enviarem seu trabalho. A colaboração, um dos elementos mais visíveis de uma comunidade, foi relatada pelo aluno em seu diário sobre a tarefa:

Excerto 16: [...] eu pude ajudar meus amigos a fazer a tarefa, em sala ajuda a falar melhor. (Jessie)

Em um trecho de seu diário, Jessie conta que auxiliou seus colegas a realizarem a tarefa. Sua ajuda foi essencial para que aqueles alunos que não haviam postado seus avatares o fizessem em tempo hábil. No final de sua fala, ele expressa que “em sala ajuda a falar melhor”. Ele quis dizer que o trabalho em meio virtual potencializa sua performance oral na sala de aula presencial. Ana também contou com a ajuda de outros para entregar sua atividade.

Excerto 17: Eu fiz o avatar com a ajuda de uma amiga e a minha dificuldade foi em passar a gravação para o voki e salvar. (Ana)

A dificuldade de Ana foi a mais citada pela turma, pois a parte de criação do avatar foi feita passo a passo no laboratório de informática da escola. O trabalho para casa foi fazer a gravação de voz e uni-la ao personagem criado. Mesmo com os problemas técnicos citados, todos os alunos cumpriram suas tarefas. Aqueles que não o fizeram foi porque faltaram no dia da explicação e não se esforçaram para acompanhar o andamento da atividade. Já as dificuldades linguísticas apresentadas foram perturbações bem-vindas, que contribuiriam com a evolução do conhecimento dos alunos.

Excerto 18: Eu gostei da atividade, pois é uma maneira divertida de aprender tanto escrever como falar em inglês. Tive dificuldades em algumas palavras, mais procurei saber o seu significado logo em seguida. A atividade foi atrativa para nós alunos. (Tereza)

O excerto 18 se refere ao diário de Tereza, que descreveu a atividade como uma maneira divertida e atrativa de aprender as habilidades escritas e orais da língua. Sua dificuldade foi o significado de algumas palavras, que foram rapidamente pesquisadas pela aluna, que não deixou o empecilho atrapalhar o cumprimento da tarefa. Julio Petrini e Lara também tiveram problemas semelhantes e apontaram os resultados positivos que obtiveram ao se depararem com eles.

Excerto 19: Eu achei legal a atividade, principalmente a parte de montar o avatar. Quando tive que gravar o audio isso me ajudou na aprendizagem na parte oral da língua inglesa, o que também foi engraçado na hora de falar minhas coisas favoritas. Porém tive algumas dificuldades com certas palavras, o que me levou a pesquisar a tradução delas e aumentar meu vocabulário. (Julio Petrini)

O depoimento de Julio Petrini, aluno que no questionário inicial disse ter uma proficiência baixa na língua e uma expectativa muito inferior àquela de seus colegas ao

aprender inglês, mostra que ele se interessou pela construção do avatar e que a gravação do áudio o ajudou a desenvolver suas habilidades orais na língua. Sua dificuldade com certas palavras o levou a pesquisá-las, fato que fez emergir um novo estado em seu sistema de aprendizagem, que foi a ampliação de seu vocabulário na língua.

Excerto 20: Algumas palavras eu sabia, mas as que eu não sabia eu pesquisei, então aprendi novas palavras. Foi bom falar, porque assim testamos de verdade o nosso inglês pois não tem como saber apenas escrever inglês, falar é essencial, pois a pronúncia é super diferente da escrita. Essa tarefa vai servir para sempre que eu precisar me apresentar em inglês. (Lara)

Lara ressalta em seu diário que não sabia todas as palavras necessárias para realizar sua tarefa, mas que ela se dispôs a pesquisar aquelas que ela não tinha conhecimento. A exemplo de Tereza e Julio Petrini, ela transformou uma limitação em oportunidade de aprendizagem. Em outras palavras, conseguiu interpretar e agir mediante as *affordances* que estavam diante de si. Em sua opinião, falar em inglês é essencial e, analisando sua fala, posso concluir que a tarefa ocasionou um quadro emergente em seu sistema de aprendizagem, pois a aluna de agora em diante utilizará o conhecimento obtido na tarefa em situações sociais que requerem a função linguística apresentação pessoal.

Os excertos discriminados anteriormente demonstram o quanto a disciplina foi centrada no aluno, e não no professor, que teve o papel de facilitador e mediador do conhecimento. Em geral, no espaço presencial, o foco é maior no professor, que detém a maior parte do turno linguístico da aula. Isso ocorre porque há apenas um encontro por semana com a turma e muitas aulas são expositivas. Por meio do formato de aprendizagem proposto nesta pesquisa, no qual a sala de aula presencial é estendida para o meio virtual, é possível criar um ambiente colaborativo cujos participantes possam se posicionar mais, agir com mais autonomia e aprender muito uns com os outros, como mostram os excertos 21 e 22:

Excerto 21: [...] além de aprender mais o inglês ouvindo, pois escuto os bonequinhos dos meus colegas. (Mione Payne)

O excerto 21 faz parte do diário escrito por Mione Payne, no qual ela afirma que a presente atividade levou à aprendizagem da língua por meio da compreensão auditiva e que pôde aprender com seus colegas ouvindo as gravações acopladas a seus avatares. Como as atividades ficam arquivadas na rede social, elas podem ser acessadas a qualquer momento, facilitando a aprendizagem.

Excerto 22: Na tarefa online do dia 04/04/16, foi muito importante, treinamos falar e ouvimos os nossos colegas, melhoramos o vocabulário e a pronúncia. Não tive nenhuma dificuldade para realiza-la. (Júlia)

Júlia, no excerto 22, salienta que uma das razões pelas quais a tarefa foi importante foi a possibilidade de ouvir seus colegas, influenciando na melhoria de seu vocabulário e pronúncia. O fato de os alunos terem aprendido colaborativamente no meio virtual se caracterizou como um atrator cíclico, visto que o *Google Plus* fez parte da disciplina e continuamente, durante todo o ano letivo, os aprendizes tiveram a oportunidade de se integrarem mais na realização de tarefas que exigiram uma maior interação com a turma.

Após a correção dessa tarefa, notei alguns erros tanto nas postagens orais quanto nos comentários escritos pelos alunos ao ouvirem as gravações dos colegas. Listei alguns deles e os apresentei em sala sem apontar quem os havia cometido. Um deles foi o comentário “*That voice beautiful*”, feito por uma aluna. Confesso ter demorado a compreender que ela quis dizer “Que voz bonita”, cujo correspondente em inglês é “*What a beautiful voice*”. Outros erros recorrentes foram o uso do adjetivo após o substantivo, como em “*My color favorite is blue*”, o uso de plural nos adjetivos e a preposição “*of*” após o verbo “*like*”. Todos esses exemplos refletem a influência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Além de chamar a atenção para esses erros, foram ensinadas algumas estruturas usadas por mim na correção das tarefas: o significado de “*wow*”, que os alunos não entendiam como “uau”, a abreviação “*lol*” (“*laughing out loud*”) e o verbo “*google*”, muito usado na expressão “*Google it!*”, para se referir à ação de pesquisar algo no *site* de busca *Google*.

O impacto social da tarefa foi a compreensão e a produção de um gênero digital oral bastante presente no cotidiano dos alunos e o relato de informações que são de extrema importância para uma comunicação básica em inglês, útil ao interagir com um falante da língua ou para responder perguntas em uma eventual entrevista de trabalho.

5.3 Produzindo tutoriais on-line

Em sala de aula, os alunos estavam aprendendo como expressar instruções, recomendações, avisos e ordens em inglês, conforme o livro didático utilizado pela turma. O tempo verbal estudado era o imperativo. Exercícios do livro foram feitos após a leitura e a interpretação de um texto sobre os perigos dos vírus e demais ameaças da Internet para dados pessoais em computadores. O texto trazia recomendações e alertas sobre como se proteger de tais riscos. Com isso, para a tarefa número 2, foi selecionada a função

linguística instrução, encontrada no gênero textual tutorial, que consiste de um passo a passo explicativo sobre como fazer algo. O gênero tutorial foi analisado em sala de aula por meio da discussão das seguintes questões:

- 1- *What is a tutorial? Give examples.*
- 2- *What are its main features?*
- 3- *What is a tutorial used for?*
- 4- *Do you use or did you use tutorials before?*
- 5- *Have you ever created a tutorial? About what?*

Embora as questões tivessem sido feitas em inglês, os alunos as responderam em português, por acharem difícil as construções utilizadas para respondê-las. Todos os alunos sabiam o que era um tutorial e disseram que o utilizavam bastante como auxílio para seus estudos, para a resolução de exercícios. Algumas alunas afirmaram que seguem *vloggers*²⁸ no *Youtube* que postam tutoriais, principalmente sobre moda e beleza. Muitos alunos apontaram que já haviam assistido tutoriais antes de realizarem a tarefa, mas nenhum deles havia criado um.

Nesse mesmo dia de análise de gênero, foi dito aos alunos que a tarefa 2 consistia na gravação de um tutorial on-line em grupos que seria postado no *YouTube* e compartilhado no espaço virtual da turma no *Google Plus*. Como a sala possuía 24 alunos, seis grupos de quatro alunos foram formados. O trabalho de execução do tutorial teve três fases: primeiramente, os alunos tiveram a autonomia de escolherem seus grupos de trabalhos e os temas de seus tutoriais em sala de aula. Os temas foram divulgados para todos para evitar tutoriais com assuntos iguais. Depois disso os alunos tiveram dois dias para escreverem e entregarem as versões escritas do trabalho, que foram corrigidas e entregues aos alunos no mesmo dia. A última fase consistiu na gravação dos tutoriais. Foi dado aos alunos o prazo de uma semana para finalizar o trabalho, mas com o fim do bimestre e um feriado prolongado, os alunos tiveram que estudar para várias provas e pediram uma extensão do prazo. Uma semana a mais foi concedida a eles. Foi dito aos alunos que todos os membros do grupo precisariam participar do tutorial dizendo partes do texto e foi recomendado que eles utilizassem o *Google Tradutor* para os ajudarem com a pronúncia das palavras.

Diferentemente da primeira tarefa da criação do avatar, em que o conteúdo linguístico já era conhecido dos alunos, assim como a estrutura de uma minibiografia, a

²⁸ Um *vlogger* é um indivíduo que administra um *vlog* ou um vídeo *blog* no *YouTube*.

tarefa 2 exigiu que eles escrevessem um tutorial pela primeira vez, procurassem por palavras desconhecidas e aprendessem a pronunciar-las. A tarefa ofereceu aos alunos uma autonomia maior ao poderem selecionar um assunto com o qual eles se identificavam para a criação do tutorial. Houve uma grande diversidade quanto ao conteúdo linguístico desenvolvido pelos alunos, visto que cada trabalho exigia o uso de vocabulário específico.

Como exemplos de tutoriais on-line, foram compartilhados por mim na rede social da turma os tutoriais “*How to use chopsticks*” e “*How to clean your house after a snow storm*”, retirados do *site YouTube*. Ambos os tutoriais são de curta duração, cerca de dois minutos cada. A seguir compartilho uma captura de tela do vídeo “*How to use chopsticks*” e a transcrição de um dos trechos da narração do tutorial.

Figura 24: Captura de tela do vídeo “*How to use chopsticks*”.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=m8mw8SWS5nM>>.

Excerto 23: *You will need chopsticks and patience. Step one: In your right hand, traditionally used even by the left-handed, rest the thick end of one chopstick on the webbing between your thumb and forefinger so that about an inch of it sticks out beyond your hand, and rest the other end on your ring finger [...].*

Dos seis grupos de alunos que compunham a turma analisada, apenas um preferiu não fazer o trabalho, alegando que a maioria dos participantes do grupo não estava presente em sala no dia de sua explicação (apenas uma aluna representou o grupo no dia) e que o valor da nota atribuída à tarefa era muito baixo. Os tutoriais criados foram: “*Define your belly doing sit-ups*”, “*How to make a colorful cake*”, “*DIY²⁹ - knot dress*”, “*How to play your first song on acoustic guitar*” e “*How to make chocolate milk*”. A proposta da tarefa foi permitir que os alunos produzissem tutoriais sobre algo que eles gostassem muito e praticassem a função linguística dar instruções, por meio de um gênero bastante presente em seu cotidiano. Ademais, era esperada a aprendizagem de conteúdos totalmente

²⁹ DIY é a abreviação para a expressão em inglês “*Do it yourself*”, faça você mesmo (a). Ela foi usada pelos alunos sem ser ensinada pela professora.

novos, que seriam facilmente internalizados pelos alunos por se relacionarem a assuntos de seu interesse. Os trabalhos são apresentados e analisados a seguir, acompanhados de figuras e trechos das transcrições das gravações³⁰.

O tutorial de como fazer abdominais, feito pelos alunos Erlizei, Ildo Botelho, Julio Petrini e José de Alencar, foi cômico, pois os alunos Erlizei e Julio Petrini executaram os exercícios com uma certa dificuldade enquanto o tutorial era narrado. O grupo seguiu o mesmo padrão de apresentação do vídeo que postei como exemplo, com o dizeres “*Step one, step two*” e com dicas para uma melhor performance:

Figura 25: Captura de tela do vídeo “*Define your belly doing sit-ups*” e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 24: *Step 1: look for a gym mat and spread it on the floor, so you can do sit-ups. Lying face up with legs spread to the hips and bent, feet flat on the floor, hands on the neck, lift the trunk of your body to the height of your waist.*

O tutorial foi um sucesso na sala de aula e teve um número alto de visualizações, como destaque em meu comentário. A aluna Lara interage com o grupo e comenta que já fez os exercícios demonstrados no vídeo na academia.

O vídeo que ensina a fazer um bolo colorido, realizado por Maria, Julia, Eva e Lara, chamou a atenção porque suas autoras apresentaram uma receita que poucos conheciam, utilizando tintas comestíveis. As alunas se esqueceram de detalhes essenciais do tutorial, como a temperatura do forno e o tempo necessário para assar o bolo. Além disso, a música de fundo do vídeo ficou muito alta, impossibilitando ouvi-las com clareza. Essas são algumas perturbações que resalto em meu comentário, que acompanha uma ilustração do vídeo juntamente com comentários da turma.

³⁰ Os alunos entregaram as versões escritas de seus textos para correção na tentativa de evitar que erros fossem cometidos durante as gravações. Mesmo assim, houve erros de pronúncia e trechos ininteligíveis nas apresentações, que não foram alterados quando transcritos.

Figura 26: Captura de tela do vídeo “How to make a colorful cake” e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 25: *To make a colorful cake you will need milk, dyes, eggs, butter and cake mix. First step: place the cooking mix. Three eggs. Two tablespoons of margarine. And three quarters of milk in a bowl and mix.*

Tony Stark elogia o vídeo e comenta que adora bolo. Já Manu confessa que irá utilizar as dicas de como usar tintas em bolos ensinadas no vídeo. Vicky e Jessie realmente apreciaram a receita, afirmando que o bolo parecia delicioso e que queria um pedaço, respectivamente.

O tutorial musical, produzido por Tony Stark, Mione Payne, Paulo Victor e Varlei, teve como abertura a apresentação da aluna Mione Payne, dizendo que o grupo ensinaria a música “*Cotton Hair*”, cujo título foi traduzido para o inglês e que na verdade se chama “Cabelos de algodão”, interpretada pela banda Fly. Logo depois, Tony Stark, Varlei Victor e Paulo Vitor ensinam as notas musicais que eram necessárias para tocá-la no violão. Ao final do vídeo, os três alunos cantam e tocam a música.

Figura 27: Captura de tela do vídeo “How to play your first song on acoustic guitar” e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 26: *We must know that the is of on acoustic guitar have names, and we are counted from down to up. The first is E, the second is B, the third is G, the fourth is D, the fifth is A, the sixth is E.*

Além de serem elogiados pelos colegas e por mim, alguns alunos da turma demonstraram ter os mesmos gostos dos autores do trabalho. Vicky destaca que adora a música ensinada pelo grupo e Manu que quer aprender a tocar violão. Chamo a atenção em meu comentário para um erro que foi bastante comum durante a apresentação e o é em vários trabalhos feitos pela turma, que é o uso do adjetivo após o substantivo.

O próximo tutorial, apresentado por Jessie, Bianca, Tereza e Manu envolveu o mundo da moda, tema recorrente em muitos canais do *YouTube*. Os alunos ensinaram a fazer um vestido customizado, com um nó. A fim de demonstrar esse feito, o grupo confidenciou que comprou um vestido em um brechó e resolveu apresentar seu trabalho inspirado em vídeos já assistidos. Esse tutorial foi bastante ousado, visto que o grupo fez recortes no vestido que deveriam ser perfeitos, senão teriam que adquirir uma outra peça para cumprir a tarefa. Seu resultado bem-sucedido levou os colegas a elogiarem o tutorial e a aluna Lara ainda compartilhou sua pretensão de fazer um vestido igual, como pode ser visto na figura 28.

Figura 28: Captura de tela do vídeo “*DIY - knot dress*” e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 27: *Place the stretch dress on a flat surface. Be sure to have already a dress with a mark will you, you start cutting.*

O último tutorial, cujos autores foram Vicky, Dejair, John e Bernardo, teve o objetivo de demonstrar como fazer um copo de leite com achocolatado. Como eu tinha dito na sala de aula que os alunos poderiam escolher qualquer assunto para seu trabalho, foi apresentado um passo a passo de apenas 35 segundos de algo muito simples de ser feito, que não necessita de vídeo explicativo. Por conta disso, comentei de maneira irônica que a receita era muito complicada e que eu nunca poderia fazê-la sem a ajuda do grupo. A ideia do trabalho veio de um dos tutoriais que solicitei para uma turma da mesma escola no ano anterior, que fez parte do estudo piloto. Um dos grupos fez essa mesma “receita” e os alunos quiseram repeti-la. Tony Stark também foi irônico em seu comentário, ao

afirmar que misturar leite com achocolatado foi uma boa ideia. Uma imagem de um integrante do grupo em ação e os comentários do vídeo são apresentados na figura 29.

Figura 29: Captura de tela do vídeo “How to make chocolate milk” e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 28: *Get a glass of cold milk. Then add two spoons of chocolate powder. And mix it. Then Just drink it!*

Essa atividade foi muito bem recebida pelos alunos, pois ela envolveu o trabalho em grupo, foi divertida e possibilitou a aprendizagem de várias palavras novas relacionadas com o tema dos vídeos. Oralmente na sala de aula, Eva e Maria, que fizeram o tutorial sobre como fazer um bolo colorido, disseram que aprenderam a palavra “*dyes*”, em português “tintas”, utilizadas na massa do bolo. Erlizei e Julio Petrini aprenderam que o exercício “abdominal” em inglês é “*sit-up*” e Tony Stark, que toca violão e canta, não sabia que as notas musicais em inglês são representadas por letras antes da realização da tarefa. A tarefa proporcionou a aprendizagem de vocabulário relevante para a vivência social dos alunos e isso foi uma motivação a mais para que os aprendizes se envolvessem com a atividade, como pode ser visto nos excertos 29 a 31.

Excerto 29: A tarefa exigiu que se reunisse pessoas da sala para fazê-la, e em grupo foi muito divertido desenvolvê-la e aprendemos muitas palavras em inglês relacionadas a moda e alguns materiais que utilizamos para concluir a tarefa. (Jessie)

Jessie, no excerto 29, aponta que a atividade, por ter sido feita em grupo, foi divertida e que pôde aprender muitas palavras em inglês utilizadas em seu tutorial, no caso o vestido com o nó. Os materiais que o aluno cita são tesoura, esquadro e um sabonete, utilizados para cortar o vestido.

Excerto 30: A tarefa foi muito legal e muito divertida pois aprendi novas palavras e aprendi como é a pronúncia de muitas palavras novas. (Jurandir)

Jurandir reforça o depoimento de Jessie, apontando o aspecto lúdico da tarefa e dizendo que pôde aprender palavras novas e como pronunciá-las.

Excerto 31: Gostei muito da tarefa, além de trabalhar em equipe foi importante para aprender palavras novas, melhorar a escrita e a pronúncia. (Júlia)

Igualmente, Júlia ressalta a aprendizagem obtida pela tarefa, que a fez desenvolver seu vocabulário e habilidades escritas e orais. Podemos notar em todos os excertos que os alunos conseguiram tirar proveito da atividade para aprimorar sua aprendizagem, ou seja, perceberam as *affordances* oferecidas pela tarefa. Ao escolherem temas relevantes para desenvolverem seus tutoriais, eles agiram como agentes detectores, ao interagir com um ambiente e selecionar as oportunidades de ação que os levariam a atingir seus objetivos específicos de aprendizagem. Tony Stark e Varlei Victor, por exemplo, que tocam violão e cantam, decidiram criar um tutorial ensinando uma música. Já um grupo composto apenas por meninas como a Maria e a Lara, que têm habilidades culinárias, apresentaram o passo a passo de como fazer um bolo. Em seu diário, Júlia ainda cita o trabalho em equipe como algo relevante para cumprir a atividade, aspecto abordado por vários de seus colegas, destacado nos excertos a seguir.

Excerto 32: Achei a tarefa muito interessante e boa de fazer, ter a oportunidade de trabalhar com os colegas é muito bom para nossa convivência além de incentivar o nosso coleguismo. (Maria)

Maria aponta seu interesse pela tarefa e discorre sobre o quão importante foi a oportunidade de poder trabalhar em colaboração com os colegas, que trouxe como consequência a otimização das relações da comunidade de aprendizagem.

Excerto 33: Na minha opinião a tarefa foi interessante, pois é uma maneira de praticar inglês de uma forma divertida que foge da rotina da sala de aula, e também permitiu a intromissão entre os colegas. (Tereza)

Tereza ressalta o caráter inovador da tarefa, que foi realizada em ambientes fora do contexto instrucional, utilizando materiais que não são convencionais no cotidiano escolar. Como Maria, a aluna menciona em seu diário que a atividade foi capaz de fortalecer a comunidade de aprendizagem, pois houve um entrosamento maior entre seus membros, de forma descontraída.

Excerto 34: [...] foi muito divertido e educativo, pois quem tinha uma melhor pronúncia, ajudou os outros [...]. (Vicky)

Vicky também considera que o trabalho colaborativo foi um ponto alto da atividade. De acordo com a aluna, além da diversão, a turma se beneficiou com a interação com os colegas mais proficientes, que auxiliaram na pronúncia das palavras. Como há uma heterogeneidade imensa entre os aprendizes da turma quanto ao conhecimento da língua inglesa, tal comportamento era esperado e demonstra a união do grupo.

Excerto 35: [...] Trabalhar com meus colegas também foi muito bom, pois além de aprender mais palavras uns com os outros, praticamos mais a pronúncia e nos unimos para concluir nosso objetivo. (Mione Payne)

Mione Payne corrobora o texto de Vicky, argumentando que a atividade colaborativa trouxe a oportunidade de os alunos aprenderem uns com os outros. Além disso, ela se refere a uma característica imprescindível para a sustentação de qualquer comunidade, que é o trabalho conjunto em busca de um objetivo comum, que neste caso foi o desenvolvimento das habilidades orais em inglês para a produção do vídeo tutorial.

Devido à natureza complexa da comunidade de aprendizagem analisada, emergências e imprevisibilidades estavam sujeitas a ocorrer. O objetivo da atividade foi o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e a aprendizagem de conteúdos novos na língua estudada por meio da apresentação de um tutorial. Porém, seus diários mostram que certas situações levaram à superação das expectativas pedagógicas traçadas, adentrando o universo social dos aprendizes.

Excerto 36: [...] O bolo que fizemos ficou muito gostoso e legal, muitas pessoas perguntaram como fizemos. A tarefa também foi desafiadora, pois para fazermos o vídeo, falar em inglês e preparar o bolo, não podíamos errar, pois já teria feito o que tinha falado. (Lara)

Na aula seguinte às apresentações dos tutoriais, me dirigi às alunas que criaram o tutorial do bolo colorido dizendo em tom de brincadeira que elas não trouxeram nem um pedaço do bolo para a professora. Elas afirmaram que não sobrou nada, porque elas compartilharam o bolo com amigos. Segundo a integrante do grupo Lara, autora do excerto 36, várias pessoas quiseram saber como o bolo havia sido feito, ou seja, indivíduos que não assistiram o vídeo instrucional e que não faziam parte da comunidade de aprendizagem. A atividade possibilitou o estreitamento de laços em um ambiente presencial com pessoas do ciclo de amizade das alunas, uma imprevisibilidade impensável no momento em que a tarefa foi planejada.

Excerto 37: Achei legal, todos usaram criatividade para desenvolverem seus temas. A nossa foi a do vestido de nó e foi muito legal porque fui a modelo, porém foi um pouco arriscado, mas deu tudo certo! (Manu)

Manu conta em seu diário que desempenhou um papel específico no tutorial do qual participou. Ela foi a modelo da apresentação, que teve uma importância fundamental durante o vídeo, pois ela mostrou em seu corpo como era o vestido originalmente e como ele ficou após as intervenções realizadas pelo grupo. Em tutoriais semelhantes encontrados na Internet, participações de modelos para demonstrar o resultado de customizações de roupas é bastante comum. Na tarefa, a aluna assumiu essa identidade, por se identificar com a profissão ou ainda por ter o corpo magro como geralmente tem as modelos. Sob uma lente complexa, aponto que a atividade culminou na emergência da criação de uma personagem incorporada pela aluna, fato também ocorrido com sua colega, explicitado no excerto 38.

Excerto 38: Esta tarefa foi muito interessante e divertida, gostei muito de *gravar-la*, pois parecia estar em um programa de música americana [...]. [...] Um novo ponto foi que conversamos entre nós em inglês, que foi muito legal e também outras pessoas terem nos assistido. (Mione Payne)

Do mesmo modo que Manu, Mione Payne representou um papel no tutorial realizado por seu grupo. Ela foi uma apresentadora que explicou o conteúdo do vídeo que ensinou como tocar uma música no violão. A aluna relata que se sentiu como se estivesse em um programa de música americana (se referindo a um dos programas de apresentações musicais exibidos nos Estados Unidos, como o *American Idol*). Outro trecho interessante de seu diário foi a interação oral dos participantes do grupo em inglês.

5.4 Fazendo um e-card para o Dia das mães

O desenvolvimento da terceira tarefa, diferentemente das anteriores, não esteve relacionada a alguma função linguística estudada em sala de aula. Como estávamos em maio e a uma semana do dia das mães, foi pedido aos alunos que eles produzissem um cartão virtual contendo fotos e uma gravação de uma mensagem em inglês para presentear suas mães. Essa tarefa foi uma das que fizeram parte do estudo piloto e que teve bastante comentários positivos, pois em geral os aprendizes têm uma conexão muito forte com suas mães e se sentem felizes ao homenageá-las. Inclusive, houve o caso de um aluno de uma outra turma (que não fez parte da pesquisa e criou um cartão para sua mãe em uma tarefa

no ano anterior) que questionou o porquê de eu não ter pedido para que sua turma fizesse o cartão no ano corrente, ao saber que os alunos do 2º ano de Eletrotécnica o fizeram.

Foi dito aos alunos que não havia a necessidade de fazer um cartão especificamente para suas mães, pois poderia haver casos de mães falecidas ou ainda que avós, tias ou outras pessoas fossem figuras mais relevantes em sua criação, pela presença constante ao longo de suas vidas. Esse é o caso de Isabella, que disse em voz alta que faria um cartão para sua avó. Quando terminou a aula, a aluna disse que sua mãe era muito nova quando ela nasceu, tinha apenas 16 anos. Devido a divergências com seus pais, ela foi expulsa de casa, deixando a filha para trás. A história triste de Isabella não a fez desistir de cumprir a tarefa. Ela prontamente perguntou como se dizia “vovó” em inglês e a utilizou (*granny*) em seu trabalho. O aluno Jessie, que ouviu o depoimento de Isabella, afirmou também que quando nasceu sua mãe também tinha 16 anos, mas que sempre conviveu com ela. Hoje em dia disse que mora com sua mãe, padrasto e com sua meia-irmã. Tive uma satisfação muito grande ao final do cumprimento desta tarefa, pois percebi que os alunos puderam desenvolver sua oralidade em inglês, presentear sua mãe com o *e-card* e estreitar laços com suas mães, com seus colegas e com a professora, por meio de fotos de família e depoimentos.

Antes de começarem a produção de seu cartão, houve uma discussão oral sobre o gênero cartão comemorativo em sala, por meio das seguintes questões:

- 1- *What is a celebration card?*
- 2- *Why do we use it?*
- 3- *Do you usually give your mother a card on Mother's Day?*

Todos os alunos souberam dizer o que é e para que serve um cartão comemorativo. Também já haviam escrito cartões para presentear suas mães nesta data. Mas nenhum deles havia feito um *e-card* com voz em inglês. Algo muito comum nos dias atuais para comemorar o dia das mães é postar em uma rede social, como o *Facebook* e o *Instagram*, uma foto com uma declaração escrita homenageando a mãe. Esse comportamento foi requerido na fase final da tarefa, caso os alunos se sentissem confortáveis.

O cartão foi desenvolvido em dois momentos: primeiramente, os alunos tiveram espaço na aula presencial para escreverem sua mensagem. Eles puderam utilizar o celular para ajudá-los na tradução de palavras desconhecidas, mas não era permitido traduzir o texto todo. Outras fontes de auxílio foram os próprios colegas e a professora. Todas as frases foram corrigidas na mesma aula, para evitar a gravação de mensagens contendo

erros. O outro momento da confecção do cartão foi extraclasse. No ambiente virtual da turma no *Google Plus* foram postadas por mim as instruções de como dar prosseguimento à produção do cartão. Foram citadas duas ferramentas que poderiam ser utilizadas: os aplicativos *PhotoVoice* e *Flipagram*. Ambas permitem o *upload* de fotos e de áudio para a composição de um vídeo (no caso, o *e-card* com voz). O *PhotoVoice* foi utilizado no estudo piloto e foi uma ferramenta que supriu as expectativas traçadas na tarefa. Já o *Flipagram* foi utilizado por uma aluna também no estudo piloto nessa mesma tarefa. Ela afirmou que o *PhotoVoice* não era compatível com seu celular. Prevendo que esse mesmo problema iria ocorrer com a turma investigada nesta pesquisa, ambos os aplicativos foram citados na descrição da tarefa. A atividade da aluna foi postada no ambiente virtual da turma como exemplo para a realização do trabalho. A figura 30 traz a captura do vídeo criado e a transcrição 39 a gravação que o acompanha.

Figura 30: Cartão do Dia das mães de Renata utilizado como exemplo de postagem.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 39: *You are the most importante person in my life. I love you mother.*
(Renata)

Mesmo disponibilizando as duas opções de aplicativos, alguns alunos tiveram problemas ao cumprir a atividade, alegando que elas não eram compatíveis com seus dispositivos móveis ou que sequer elas estavam disponíveis para baixar na loja de aplicativos de seus aparelhos³¹. Eu não conhecia outras mídias para recomendar aos alunos e disse a eles que poderiam ser utilizados quaisquer outros aplicativos semelhantes para a criação do cartão. Em resposta a essa perturbação, os alunos procuraram outros meios para que seus cartões fossem produzidos. As ferramentas *VivaVideo* e *VideoShow*, que possuem as mesmas características dos aplicativos apontados por mim, foram alternativas usadas por muitos alunos, que conseguiram se adaptar aos requisitos da atividade ao invés de

³¹ Dependendo da marca do aparelho de um celular/tablet e de seu sistema operacional, alguns aplicativos não são disponíveis para uso.

deixar de cumpri-la. Eles puderam enxergar as *affordances* dessas ferramentas para alcançarem seus objetivos. Nota-se nesse evento uma desordem seguida da auto-organização do sistema sala de aula. Como resultado, houve a emergência de trabalhos concluídos com ferramentas digitais alternativas e a recomendação de seu uso em atividades futuras. Ademais, ressalto o dinamismo da turma ao pesquisar maneiras de seguir em frente com suas atividades. Percebi que esse dinamismo veio acompanhado de autonomia e criatividade, pois alguns cartões foram produzidos com música de fundo e animação, não exigidos na composição do trabalho.

Apresento a seguir trechos dos diários dos alunos relatando as dificuldades e as superações relacionadas a essa atividade.

Excerto 40: Foi bastante interessante, e o resultado também, contudo tive dificuldade para me adaptar ao aplicativo, mas instalei o “Viva vídeo” e não achei difícil. (Eva)

No excerto 40, Eva afirma que a tarefa foi interessante, mas que teve dificuldades de adaptação com o aplicativo que ela primeiramente utilizou. Ela provavelmente se referiu ao *Photovoice* ou ao *Flipagram*, que foram mencionados por mim na atividade. Entretanto, ao realizar a tarefa pelo *VivaVídeo*, indicado por seus colegas, a aluna não teve problemas. Os alunos da turma colaboraram muito uns com os outros ao apontarem outros aplicativos para a gravação da mensagem para as mães. Além do mais, eles participaram diretamente do design instrucional da disciplina, influenciando inclusive atividades subsequentes.

Excerto 41: [...] Algumas dificuldades com a edição do vídeo, porém logo solucionadas quando fui descobrindo como mexer no aplicativo. (Tereza)

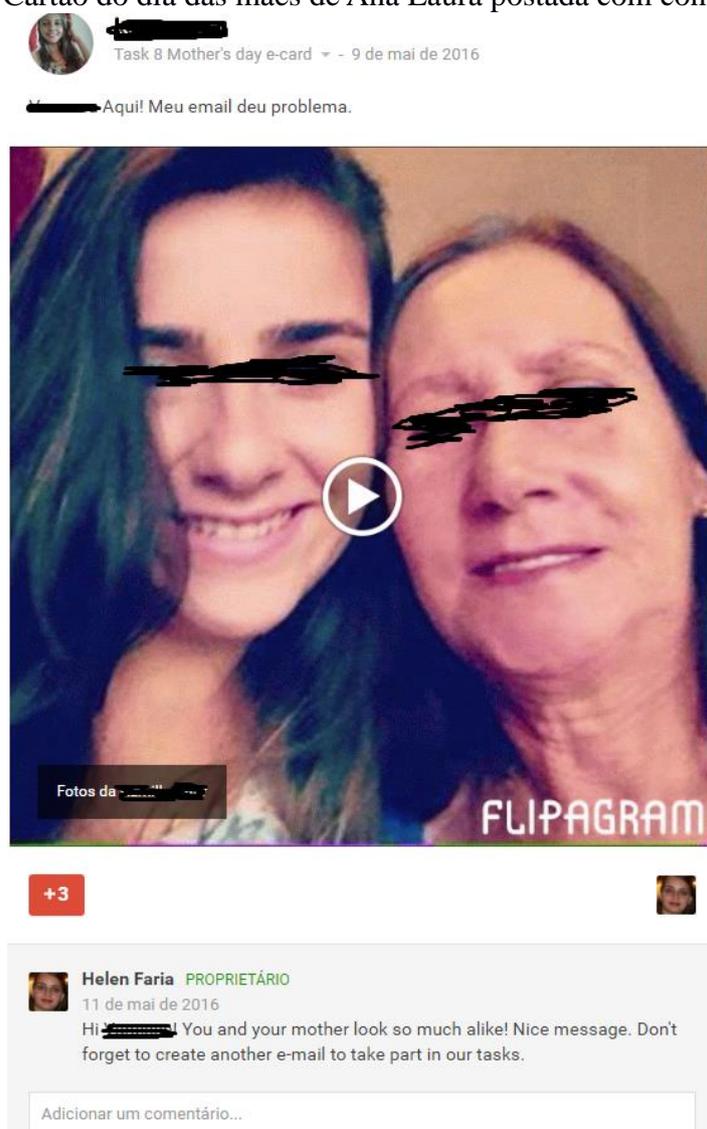
Em seu diário, Tereza também destaca que passou por dificuldades técnicas ao entregar a tarefa. Só que elas foram resolvidas rapidamente segundo a aluna, ao explorar as funcionalidades do aplicativo. Já outros alunos foram auxiliados por colegas, como o José de Alencar, cujo trecho de depoimento é exibido no excerto 42.

Excerto 42: [...] Não tive dificuldades e ajudei alguns colegas a fazer o vídeo. (José de Alencar)

José de Alencar relata que além de não ter tido dificuldade com a tarefa ajudou seus colegas em sua realização. Isso demonstrou seu engajamento e colaboração para com a comunidade de aprendizagem da qual ele participava. Outros colegas de sua turma também tiveram essa atitude colaborativa com uma das alunas, Ana Laura, que havia

perdido sua senha de acesso ao *Google Plus*. Ela não havia feito nenhuma das duas primeiras tarefas on-line e ficou com nota abaixo da média no 1º bimestre letivo. Com isso, ela precisava cumprir a tarefa 3 para não perder mais pontos na disciplina, mas não tinha normalizado sua situação no *Google Plus*, algo fácil de se resolver. Com isso, ela fez o cartão para sua mãe e o postou na rede social da turma utilizando a conta de sua colega Marina, que cooperou com Ana Laura “emprestando” sua conta, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 31: Cartão do dia das mães de Ana Laura postada com conta da colega.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Na postagem, Ana Laura escreve a mensagem “_____ (nome real da aluna) Aqui! Meu e-mail deu problema”. A atividade foi aceita, embora eu tenha chamado sua atenção para a criação de um novo e-mail para poder participar das próximas tarefas.

Apenas quatro alunos não fizeram a atividade. Entre eles, o aluno Bernardo, que cumpriu apenas as tarefas em grupo e faltava bastante às aulas (não só as de inglês, mas de outras disciplinas também). O aluno Jurandir também costumava faltar às aulas e aparentemente não se interessava muito pela disciplina, pois realizou menos da metade das tarefas. São expostos nas figuras 32 e 33 dois dos *e-cards* produzidos pelos alunos durante a tarefa, conjuntamente com meus comentários, os dos colegas e as transcrições das mensagens orais que complementam os cartões.

Figura 32: Cartão do Dia das mães de Isabella.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 43: *Granny, words are not enough for express my love for you. I love you.* (Isabella)

Isabella, que relatou que sua avó a criou e foi como uma mãe para ela, decidiu homenageá-la na tarefa. Ela utilizou a palavra *granny* aprendida em sala em seu cartão e em sua mensagem oral. A fim de ilustrá-lo, a aluna escolheu um *emoji* de uma senhora grisalha, representando sua avó. Várias fotos foram inseridas em sua apresentação, que teve uma música de fundo. Seus colegas a elogiaram, dizendo que o trabalho estava bonito, animado e perfeito.

Figura 33: Cartão do dia das mães de John.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 44: *My mother, you are the most special person for me. I love you.* (John)

John, em seu cartão, decide inserir fotos não só de sua mãe, mas da família toda. Comento que a mensagem foi curta, porém comovente. O aluno responde o comentário confirmando que a gravação foi curta, mas que foi verdadeira. Como pode ser visto, os comentários não serviram apenas para que os aprendizes compartilhassem sua opinião sobre os trabalhos dos colegas, mas também como uma oportunidade de interação com a professora e até mesmo para o aprofundamento na língua estudada.

Para finalizar a tarefa, foi pedido para que os alunos compartilhassem seu cartão em sua conta no *Facebook* e marcasse sua mãe na postagem. Apenas um aluno o fez, pois os outros disseram que suas mães não participavam da rede social e que teriam vergonha de fazer a postagem. Essa última parte não foi obrigatória, não tive a intenção de forçar os alunos a se exporem caso não quisessem. Conversando com a turma, pude comprovar que, em geral, embora adolescentes adorem as redes sociais, eles podem se sentir pouco à vontade postando trabalhos escolares em espaços sociais, principalmente em uma outra língua. Apresento na figura 34 a postagem de Jessie em sua rede social.

Figura 34: Compartilhamento do cartão do Dia das mães no Facebook por Jessie.



Fonte: Postagem particular do aluno no *Facebook*.

Como sou amiga do aluno nessa rede social, pude ter acesso à postagem e a comentei. Além da mãe do aluno, outras pessoas de seu convívio social puderam visualizar e curtir o cartão feito em sala. Esse desfecho da tarefa foi muito relevante para a pesquisa, visto que esse é um exemplo de cumprimento do objetivo geral da investigação, a integração de práticas escolares com as demais práticas sociais dos aprendizes da turma. Outros exemplos dessa integração nesta tarefa são analisados a seguir.

Excerto 45: [...] E com essas atividades eu aprendi usando meu celular coisa que eu gosto de fazer e teve uma interação minha com minha mãe, foi muito legal. (John)

O excerto 45, escrito pelo aluno John, mostra que a tarefa envolveu um comportamento com o qual ele estava acostumado e que o agrada, que é usar seu telefone celular. Ademais, embora ele não tenha postado seu cartão em uma rede social, a atividade propiciou uma interação com sua mãe. Provavelmente, o aluno mostrou a ela seu cartão, como suas colegas cujos diários são reproduzidos nos excertos seguintes.

Excerto 46: [...] Eu não postei no facebook mas mostrei à minha mãe e ela achou engraçado. (Eva)

Eva aponta que realmente não postou seu trabalho no *Facebook*, mas que o mostrou a sua mãe, compartilhando com ela momentos de sua vida escolar.

Excerto 47: Achei interessante, pois ela não esperava e ficou muito feliz. (Tereza)

Tereza também compartilhou o cartão virtual com sua mãe, que ficou feliz com a inesperada homenagem.

Como nas outras duas tarefas, muitos alunos ressaltaram a oportunidade que eles tiveram de continuar aprendendo conteúdos na língua estudada. Alguns depoimentos são apresentados nos excertos 48 a 50.

Excerto 48: Com esta atividade foi possível ampliar meu vocabulário, conhecendo novas palavras [...]. (John)

De acordo com o diário de John, a atividade do Dia das mães permitiu que ele ampliasse seu vocabulário, possivelmente ao pesquisar palavras para escrever sua mensagem e ao interagir com os colegas e com a professora, ao responder meu comentário na postagem de seu cartão, por exemplo.

Excerto 49: Não houve dificuldade para realizar a tarefa, consegui aprender muitas palavras que não conhecia, as novas palavras podem ser usadas em sala de aula. (Jessie)

Jessie também pôde aprimorar seus conhecimentos em inglês e argumentou que as palavras novas poderiam ser usadas na sala de aula presencial. O aluno aponta em sua fala que conseguiu visualizar a *affordance* da retroalimentação entre os contextos presencial e virtual, que compõem o ambiente instrucional do qual ele participa. A meu ver, os conteúdos aprendidos no meio on-line podem e devem ser empregados em atividades exigidas presencialmente, como em exercícios no caderno, redações e provas. Os aprendizes têm de ter em mente que toda oportunidade de aprendizagem na língua é capaz de contribuir para seu desempenho escolar.

Excerto 50: [...] Meu vocabulário e pronúncia *melhorou* e foi como se já falasse inglês, pois foi bem espontâneo [...]. (Mione Payne)

No excerto 50, podemos perceber a evolução na aprendizagem de Mione Payne, ao admitir que seu vocabulário e pronúncia melhoraram e que cumprindo a tarefa se sentiu como se já falasse fluentemente a língua. A aluna, que tem facilidade de aprendizagem e a

expectativa de aperfeiçoar tanto suas habilidades orais quanto seu vocabulário em inglês, nunca frequentou um curso de idiomas. Seu empenho nas atividades da disciplina desde que ingressou no CEFET é o que a tem ajudado a alcançar esse objetivo.

Analisando os diários dos alunos, defrontei-me com situações imprevisíveis que emergiram durante a realização dessa atividade, que tiveram ligação direta com seu meio social fora do contexto instrucional.

Excerto 51: Achei muito interessante, foi bom também porque acabei vendo que não tinha fotos com minha mãe [...]. (Julio Petrini)

Após ler o depoimento de Julio Petrini, percebi que as *selfies* com sua mãe, que compunham seu cartão virtual, eram bem recentes. Certamente ele as tirou especialmente para a realização da tarefa. O fato de não ter fotografias com sua mãe o aproximou dela, que o ajudou na produção de um cartão que mostra ambos abraçados, sorrindo e fazendo careta.

Excerto 52: [...] Foi uma tarefa em que treinei em inglês e até minha mãe aprendeu, por isso foi muito interessante e legal fazê-la [...]. (Mione Payne)

Mione Payne, no excerto 52, relata que tanto ela quanto sua mãe aprenderam inglês durante a tarefa. Fiquei surpreendida com a declaração da aluna, por seu grande interesse pela língua e pelo fato de a aprendizagem ter adentrado de forma tão intensa seu universo social. Sob a lente da teoria da complexidade, posso afirmar que tanto Julio Petrini quanto Mione Payne ratificam em seus depoimentos a conexão e a troca de fluxos de energia entre o sistema complexo escola e contextos que a circundam, no caso o contexto familiar. Na verdade, a família dos aprendizes e seus relacionamentos são parte do sistema escola, pois com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 34) os ambientes ao redor de um sistema complexo fazem parte de sua complexidade.

5.5 Gravando um *snap*

O *Snapchat* foi uma das ferramentas digitais mais citadas nos questionários iniciais. Na turma investigada, apenas quatro de 24 alunos não eram usuários dessa rede social. Por conta disso, o aplicativo teria que fazer parte das tarefas on-line da disciplina, ainda mais que por meio dele é possível explorar as habilidades orais dos aprendizes.

Embora o *Snapchat* seja muito popular no Brasil e no mundo, eu nunca o havia utilizado e não sabia exatamente para que ele servia e como manipulá-lo. Os alunos teriam

que me auxiliar a compreender suas funções. Essas duas preocupações foram postadas por mim na descrição da tarefa:

Excerto 53: I must confess that I can't understand this app so much and that I'm learning a lot from you. Since most of you have used it for some time, I decided to give it a try. [...] Find below a tutorial named "How to use Snapchat" to help you if you have any doubts. But most of you are expert snapchatters. I am the one here who have to learn a lot!"

Normalmente o professor é quem ensina conteúdos aos alunos. No caso desta tarefa houve uma grande inversão, pois eu não sabia quase nada sobre o *Snapchat*, apenas que era possível gravar vídeos por ele. Novamente os alunos tiveram um papel de protagonistas no design instrucional da atividade, ao mencionarem uma ferramenta que foi usada em uma tarefa e ao guiar a professora nos passos a serem tomados para sua realização. Baixei o aplicativo em meu celular e por meio das explicações dos alunos e tutoriais, consegui aprender suas funcionalidades básicas. A partir desse quadro, concluí que a atividade apresentou um espaço de fase instável no sistema sala de aula, que desencadeou a presença de um atrator caótico durante sua execução. Pela falta de intimidade com o aplicativo, foi difícil para eu compreender como lidar com ele e tive problemas até mesmo na avaliação das atividades, pois não conseguia visualizar os trabalhos enviados para minha conta. A colaboração dos alunos foi essencial para aplacar a desordem instaurada no sistema e conduzi-lo a um estado de estabilidade.

Antes que os alunos realizassem a tarefa, houve uma discussão em sala de aula para abordar a rede social *Snapchat* e o gênero *snap*. As perguntas feitas por mim foram:

- 1- *Do you use Snapchat?*
- 2- *If so, how often do you use it?*
- 3- *What do you use it for?*
- 4- *What's a snap?*

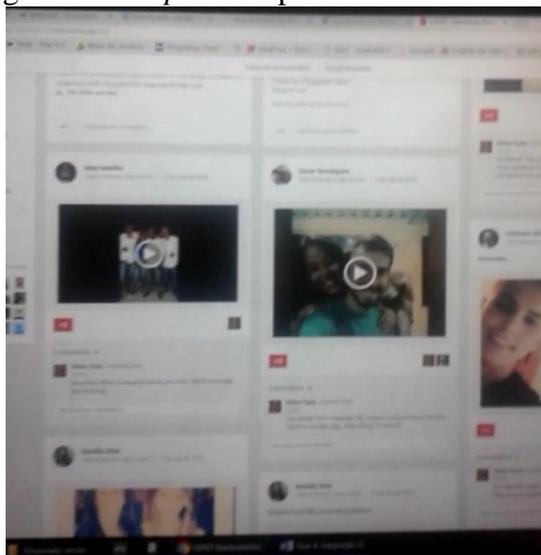
Com já dito, quase todos os alunos, com exceção de quatro deles, eram usuários da rede social. A maior parte disse que usava bastante o *Snapchat*, principalmente para assistir a *snaps* de indivíduos que eles seguem, como cantores e atores famosos, brasileiros e internacionais. Além disso, eles o utilizam para tirar fotos e gravar vídeos para deixar disponível em seu perfil ou para enviar diretamente para amigos *snapchatters*. Há também a função de *chat* no aplicativo, que foi pouco citada entre os alunos. Por fim, um *snap* é uma mídia gerada pelo *Snapchat*, ou seja, uma foto ou um vídeo.

Após a discussão, fizemos uma lista de todos os nomes de usuários do *Snapchat* da turma, em uma folha de papel, para que as produções fossem compartilhadas. Fiquei com uma versão da lista e os alunos com outra. Foi dado um prazo de uma semana para que os quatro alunos que não tinham uma conta no aplicativo criassem uma. Alguns alunos perguntaram se poderiam utilizar o *Snapchat* de um colega para realizar a tarefa. Um alegou estar sem celular, outro que não sabia usar o aplicativo e que o colega iria auxiliá-lo a gravar e compartilhar seu *snap*. Isso não foi um empecilho para mim, pois o mais importante era a realização da tarefa. Esse foi o caso dos alunos Julio Petrini e José de Alencar, que utilizaram a conta do aluno Erlizei para a gravação e compartilhamento de seus vídeos. Esse vínculo foi mais um exemplo de colaboração entre os colegas da turma e de seu engajamento com a comunidade de aprendizagem.

Como explicitado na seção de apresentação das ferramentas, um *snap* permanece on-line por no máximo 24 horas e não pode ser arquivado, a não ser pelo autor da produção. Foi combinado em sala que os conteúdos criados nessa tarefa não seriam postados no *Google Plus*, porque isso descaracterizaria o propósito da ferramenta. Os alunos disseram que normalmente compartilham seus *snap*s diretamente com uma pessoa, não com todos os seus seguidores. Por esse motivo, não há registros das produções na rede social da turma.

Para a tarefa, os alunos gravaram um vídeo descrevendo ações que eles estavam desempenhando no momento. Essa função linguística foi escolhida para revisar um conteúdo que tinha sido ensinado no começo do ano letivo. Foi feita uma revisão sobre o assunto na sala de aula presencial antes da realização da tarefa virtual. Como modelo, postei o que eu estava fazendo no momento, como mostra a captura do vídeo que criei, disponibilizada na figura 35, e a ação executada por mim, publicada no excerto 54.

Figura 35: *Snap* criado por mim como modelo.



Fonte: Retirado de minha conta pessoal no *Snapchat*.

Excerto 54: *I am correcting your Mother's day tasks right now.*

Os vídeos gravados pelo *Snapchat* devem ser curtos, com no máximo 10 segundos. Por esse motivo, os alunos gravaram apenas uma frase. A maior parte delam se referiram a estudos ou lazer. Durante a realização da tarefa, o professor de literatura da turma pediu a leitura do livro *Alienista*, de Machado de Assis, que foi citado por duas alunas:

Excerto 55: *I am reading a book by Machado de Assis called O Alienista.* (Eva)

O excerto 55 faz parte do trabalho de Eva, que fez uma gravação do livro com esses dizeres. Sua colega Marina fez o mesmo, postando uma frase semelhante.

Tony Stark, Vicky, Ana e Júlia também gravaram frases quase idênticas, em vídeos que mostravam um computador ligado ou livros:

Excerto 56: *I am studying (now).* (Tony Stark, Vicky, Ana, Júlia)

A única diferença nas frases dos alunos foi a palavra *now*, dita por apenas alguns deles. Jurandir também incorporou a seu vídeo a temática estudo.

Excerto 57: *I am finishing a math list.* (Jurandir)

O aluno, que estava estudando matemática, compartilhou a ação que estava sendo executada no momento em seu *snap*. Já Jessie e Bianca relataram ações em que estavam descansando:

Excerto 58: *I am watching TV (now).* (Jessie, Bianca)

Jessie utiliza a palavra *now* em seu vídeo, enquanto que Bianca a omite. A gravação foi compartilhada juntamente com a imagem de uma televisão ligada. Outras frases relatando momentos de lazer foram a de John, Isabella e Mione Payne, que são analisadas respectivamente nos excertos 59, 60 e 61.

Excerto 59: *I am playing Playstation 2.* (John)

John, por meio de seu *snap*, revelou que em seu tempo livre gosta de jogar vídeo game.

Excerto 60: *I am listening to music.* (Isabella)

Por outro lado, Isabella menciona que estava ouvindo música quando cumpriu sua tarefa.

Excerto 61: *I'm watching the Vampire Diaries.* (Mione Payne)

Mione Payne, que se interessa muito por séries e filmes, disse estar assistindo o seriado *The Vampire Diaries* em sua atividade.

A meu ver, a tarefa foi muito relevante, por utilizar a ferramenta de um modo que os alunos já estavam habituados. Ao seguir as contas dos alunos no *Snapchat*, pude ter acesso a algumas de suas produções anteriores. Vi fotos de um quadro escolar cheio contendo fórmulas de matemática ou física com a legenda “Meu Deus!”, fotos de colegas de escola e outras em momentos de descontração. Por meio da tarefa, ainda pude trazer para a sala de aula um retrato da vivência social dos alunos, que durante a semana estudam muito e desfrutam de poucas horas de descanso em suas casas. Ana Laura destaca em seu diário que o fato de ter mostrado à turma o que faz quando não está na escola e a oportunidade de visualizar as ações dos colegas foi relevante na atividade.

Excerto 62: Sim, porque você pode compartilha seus momentos e ve de outras pessoas. (Ana Laura)

Esse trecho do diário de Ana Laura é a resposta para a pergunta “Você acha que o *Snapchat* auxilia na aprendizagem de língua inglesa?”. Acredito que essa troca de informações mencionada pela aluna é capaz não só de favorecer a aprendizagem da língua, mas também de auxiliar na manutenção da comunidade de aprendizagem, por meio da proximidade que a atividade oferece. O depoimento de Manu corrobora essa ideia.

Excerto 63: Foi legal, sempre usei, e agora me abriu portas para conversar com meus amigos em inglês. Aprendo novas palavras com mais facilidade. (Manu)

As palavras de Manu comprovam que ela sempre utilizou o aplicativo, mas não o havia enxergado como um meio para aprender inglês antes da realização da atividade. Essa *affordance* ou oportunidade de ação também permitiu a interação com seus colegas na língua estudada. Seguem outros depoimentos argumentando sobre as oportunidades de aprendizagem de inglês pelo aplicativo.

Excerto 64: Foi divertido, pois eu já gostava do aplicativo e sabia usá-lo, mas quem não sabe usar é bem fácil de aprender. Acho que pode ajudar sim, porque dá para adicionar pessoas de outros países, configurar a língua para inglesa para acostumar com o vocabulário, conversar por meio de vídeos com os amigos, também tem o “discover” que mostra vários canais com notícia em inglês e o “ao vivo” que mostra em tempo real diversas pessoas em vários países. (Bianca)

Bianca, em seu diário, salienta que já utilizava o aplicativo antes da tarefa e que é fácil manipulá-lo. Algo que chama a atenção em sua fala é o grande conhecimento que ela tem da rede social e as diversas possibilidades de aprendizagem de inglês por meio dela que a aluna consegue enumerar. Muitas funcionalidades eram desconhecidas por mim e irei aproveitá-las em atividades futuras desenvolvidas pelo aplicativo. Como Manu, ela acredita que o *Snapchat* pode auxiliar sobremaneira a aprendizagem.

Excerto 65: Fazer a tarefa do Snapchat foi prático e inovador, pois me auxiliou com meu vocabulário e a pronúncia. Foi muito bom pois o aplicativo torna o inglês mais interativo. (John)

John, no excerto 65, destaca o caráter prático e inovador da tarefa. Como Bianca afirma em seu diário, o *Snapchat* é uma ferramenta muito fácil de se lidar e acredito que o aluno se refere à inovação porque nenhum outro professor da escola já o incorporou em alguma atividade. Por meio do aplicativo, o aluno pôde aprimorar o vocabulário e a pronúncia em inglês. Ele pôde perceber que pelo *Snapchat* a aprendizagem da língua é mais interativa.

Excerto 66: Eu não usava o Snapchat, mas conhecia por nome. [...] Auxiliou muito meu aprendizado, pois é bem fácil dizer o que está sendo feito no momento, assim mesmo não sendo a tarefa, continuo dizendo o que estou fazendo, treinando meu inglês. (Mione Payne)

Assim como eu, Mione Payne nunca havia usado o *Snapchat*, somente sabia de sua existência. A aluna teve que se adaptar ao aplicativo, que aconteceu de forma tranquila. Ela pôde se beneficiar de seu uso, ao afirmar que ele auxiliou muito em seu aprendizado. A parte mais interessante de sua fala é quando ela confia a *affordance* percebida na tarefa: Mione Payne continua a falar em inglês as ações realizadas por ela em seu dia a

dia. Isso mostra a motivação e a autonomia da aluna ao aprender a língua, que aproveita quaisquer oportunidades para desenvolver sua proficiência.

Excerto 67: Eu não usava o snap mas foi legal pois ele permite que possamos gravar espontaneamente. O snap ajuda em partes pois é fácil transmitir algum vídeo porém o tempo de gravação permitido é curto. (José de Alencar)

O diário de José de Alencar possui aspectos em comum com o de Mione Payne. Ambos não eram usuários do *Snapchat* previamente à tarefa, mas aprovaram a experiência de gravar um relato por meio dele. Porém, o aluno aponta uma limitação presente no aplicativo para a aprendizagem de inglês, que é o curto tempo de gravação permitido de uma só vez. Acredito que isso não seja um empecilho da rede social, pois um usuário pode gravar infinitos vídeos de dez segundos, não impedindo que a aprendizagem ocorra.

Excerto 68: Foi muito legal. Mas acho que no meu caso o SNAP não auxilia no aprendizado de inglês pois não utilizo esse aplicativo para isso. (Júlia)

Já Júlia, mesmo conhecendo o *Snapchat*, não vê nenhuma oportunidade de aprendizagem na língua pelo aplicativo, porque nunca o utilizou para isso. Talvez a aluna não saiba de suas várias funcionalidades, listadas por Bianca em seu diário.

Outra questão que se destacou nos depoimentos dos aprendizes foi o fato de o *Snapchat* ser uma ferramenta que já faz parte da vivência social dos alunos. Essa influência externa despertou um interesse maior na tarefa, como mostra os excertos a seguir.

Excerto 69: Foi interessante, pois foi uma maneira de aprender diferente da do cotidiano, envolvendo um aplicativo em que usamos para diversão e lazer. Sim, pois é uma maneira de chamar atenção, “tendo gosto” de aprender. (Erlizei)

Erlizei, em seu questionário inicial, afirmou que gostaria que novas formas de aprendizagem fossem incorporadas às atividades da disciplina. O aluno é bastante inquieto durante as aulas e, como ele afirma em seu diário, gosta de aprender de uma maneira diferente daquela do cotidiano escolar. O uso do *Snapchat* na tarefa foi muito bem recebido por ele, por já usar o aplicativo em momentos de lazer e por ter mais gosto de aprender por esse motivo.

Excerto 70: Foi legal, pois é uma maneira divertida de aprender com um aplicativo que todos nós gostamos de usar. Auxilia, pois os alunos ficam mais interessados no conteúdo. (Tereza)

Tereza concorda com a opinião do colega, afirmando que todos de sua turma gostam do aplicativo. Por essa razão e pela maneira divertida de aprender oferecida por ele, os alunos se interessam mais pelo conteúdo abordado na atividade, segundo a aluna.

Excerto 71: Foi fácil, porque eu já sabia mexer no aplicativo. Auxilia, pois o aplicativo é em inglês, fazendo com que aprendo novas palavras ao usá-lo. (Lara)

Lara também já era usuária da rede social e destaca que, como sua interface é em inglês, isso permite que novas palavras sejam aprendidas.

Como a maioria da turma já usava a ferramenta, apenas dois dos 24 alunos não cumpriram a tarefa. Um deles foi o Bernardo, que não realizou nenhuma tarefa individual, apenas as coletivas. Quando confrontado por mim sobre o porquê de não participar das atividades, o aluno respondeu que não gostava das tarefas e que sentia vergonha de realizá-las. Ele tem uma proficiência satisfatória na língua e acredito que isso deu segurança a ele de não participar das atividades e mesmo assim conseguir a pontuação necessária para ser aprovado na disciplina. O outro aluno, Ildo Botelho, cujo depoimento segue abaixo, não era usuário dessa rede social e alegou não ter tido tempo para fazê-la.

Excerto 72: Não fiz pois não deu tempo. Creio que o SNAPCHAT auxilia muito pouco no aprendizado. (Ildo Botelho)

Diferentemente de seus colegas, Ildo Botelho acredita que o *Snapchat* auxilia muito pouco na aprendizagem de inglês. Ou seja, ele não percebeu as *affordances* do aplicativo para esse fim. Mas como o aluno não é usuário dessa ferramenta e provavelmente sequer tentou gravar seu vídeo, foi impossível ele opinar sobre algo em que ele não estava inserido.

5.6 Cantando músicas no karaokê do celular

Uma das atividades de lazer mais citadas pelos alunos em seus questionários iniciais foi ouvir música, algo que está presente em basicamente qualquer lugar em que eles estejam, inclusive na escola, onde é comum vê-los com fones de ouvido conectados ao celular e em rodas de amigos cantando acompanhados por um violão. A tarefa de karaokê foi planejada com o objetivo de motivar os aprendizes a aprenderem inglês por meio de músicas que já faziam parte de seu cotidiano. Desde o 1º ano dos alunos, venho incentivando essa prática, alegando que eu mesma comecei a aprender inglês por meio de

músicas e que é super relevante compreender o que é dito por nossos cantores internacionais favoritos. Graças à Internet, todos os alunos têm acesso fácil a *sites* para baixar músicas e suas letras, para assistir vídeo *clips* e para acessar aplicativos de karaokê em seus dispositivos móveis. Além disso, essa foi uma oportunidade de os aprendizes compartilharem com a professora e com seus colegas seus gostos musicais pessoais.

Essa tarefa foi realizada em um momento em que a turma estudava uma unidade do livro didático relacionada à origem do rádio e como as músicas são ouvidas nos dias de hoje, principalmente pelo celular e por meio de *sites* e aplicativos da Internet. Dentre os exercícios orais e escritos da unidade, havia uma entrevista e uma música da cantora americana Kelly Clarkson.

A tarefa do karaokê foi apresentada na sala de aula presencial por meio das seguintes perguntas:

- 1- *What is karaoke?*
- 2- *Have you ever sung songs on karaoke apps? If so, which ones?*
- 3- *Why do people sing karaoke songs?*

Todos os alunos sabiam o significado de karaokê e sabiam da existência de aplicativos para essa finalidade, embora poucas pessoas tenham dito que já cantaram em karaokês on-line. Entre os usuários de tais aplicativos se encontrava Jessie, que disse utilizar o aplicativo *Sing! by Smule* e que ele era muito bom. Dentre vários aplicativos que eu havia testado para essa tarefa, desde quando foi desenvolvido o estudo piloto, apenas o *Yokee* me pareceu interessante, por trazer muitas opções de músicas em inglês que eram facilmente compartilhadas. O problema que obtive com esse aplicativo no estudo piloto foi a impossibilidade de ouvir algumas das músicas gravadas pelos alunos após postadas na rede social da turma. Para avaliar a turma, tive que ouvir as músicas diretamente de seus celulares, o que não era a proposta da tarefa. Testei a ferramenta mencionada pelo aluno e percebi que ela era melhor que a que eu conhecia. Elegi o aplicativo *Sing! by Smule* como a ferramenta oficial da tarefa, embora eu tenha sugerido o *Yokee*, o *Red Karaoke* e o *The Voice* como opções caso ele não fosse compatível com algum aparelho celular. Essa ação foi um exemplo de como o professor pode abrir espaço para a colaboração e a participação ativa dos aprendizes na comunidade de aprendizagem, permitindo sua participação nas tomadas de decisão do design das atividades propostas. Na semana seguinte à realização da tarefa, reconheci e agradei a contribuição de Jessie ao trabalho. Percebi que ele ficou contente em ter ajudado. Finalizando a compreensão do

gênero, os alunos apontaram que as pessoas cantam em karaokês porque essa é uma ótima forma de se divertir e de relaxar.

Quando a tarefa foi apresentada, alguns alunos protestaram dizendo que não iriam cumpri-la por se sentirem envergonhados de cantar em inglês e postar suas produções, porque não sabiam cantar bem na língua. Outro fator limitador da atividade foi a exposição dos alunos para a classe. Embora a turma em geral gostasse de cantar, eles cantavam músicas para si e não tinham o costume de dividir esse momento de descontração com outras pessoas. Para encorajá-los e para que eles tivessem um exemplo a seguir, gravei a música “*We are the champions*”, da banda Queen. Disse em sala que eu cantava muito mal e que também tinha vergonha da minha voz, mas que mesmo assim eu faria a gravação e o compartilhamento da minha música. E o que seria avaliado era o esforço deles ao tentarem cantar, eu não avaliaria pronúncia, entonação e outros aspectos. Na figura 36 a seguir apresento a postagem no *Google Plus* da música cantada por mim pelo aplicativo *Sing! by Smule*.

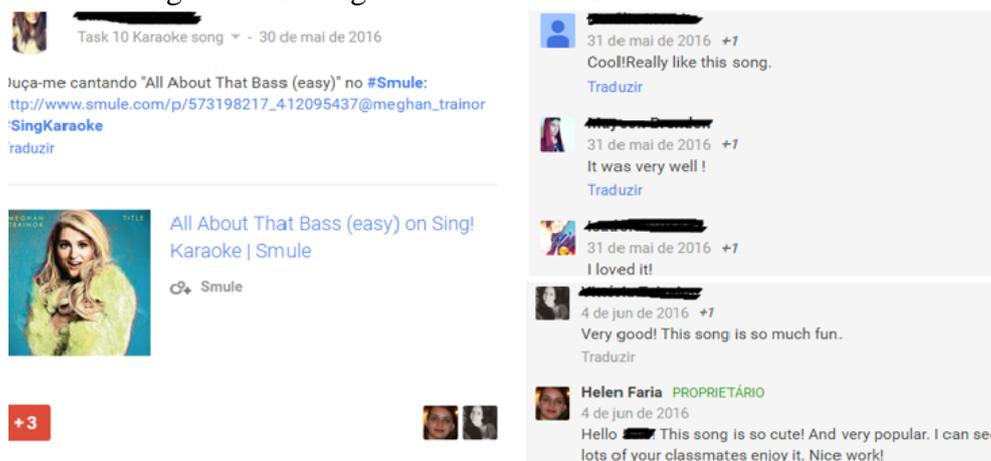
Figura 36: Postagem da tarefa de karaokê da professora.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Para que os alunos se sentissem mais confiantes, disse a eles que uma boa opção para melhorar a pronúncia na música escolhida seria treiná-la no *Youtube*, site que contém muitas músicas com suas letras. Na figura 37 compartilho o trabalho feito por Bianca, que foi comentado por vários colegas de sua turma.

Figura 37: Postagem de música de Bianca e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

A aluna cantou uma música bastante conhecida no Brasil, que inclusive fez parte da trilha sonora de uma novela. Os alunos se identificaram com a música, como Mione Payne, que disse gostar muito dela e Vicky, que afirmou que a música é muito divertida. Os alunos Jessie e Isabella elogiaram a performance da aluna, ao escreverem que ela foi bem e “Amei!”, respectivamente.

Mesmo com todos os incentivos de minha parte e dos colegas, apenas oito alunos participaram da tarefa e, destes, apenas um do sexo masculino, o aluno Jessie, que realizou todas as tarefas do semestre. Percebi em sala que os meninos ridicularizaram a atividade e que muitas meninas não queriam “passar vergonha” cantando para a sala toda. O que foi uma pena, porque as gravações das músicas postadas ficaram excelentes e mostraram o quanto os alunos podem se esforçar em sua pronúncia quando uma atividade envolve algo que eles gostam muito. Pedi para que todos eles escrevessem suas impressões sobre a tarefa, mesmo aqueles que quem não a cumpriram. Cinco alunos que não realizaram a atividade entregaram seus diários. Analiso a seguir seus depoimentos, que apontam as razões ou perturbações para o não cumprimento da tarefa.

Excerto 73: Não fiz porque tenho vergonha e não gostei muito da ideia. (Julio Petrini)

Julio Petrini confessa que o motivo por ter deixado de fazer a tarefa foi por se sentir envergonhado e por não ter gostado muito da ideia de compartilhar uma música cantada por ele. Seu depoimento representou o pensamento de muitos alunos de sua turma e reconheço que a atividade, por envolver algo que muitos fazem apenas sozinhos, inibiu a participação da maioria da turma. Argumento no segundo capítulo que as tecnologias podem superar alguns desafios encontrados no ensino-aprendizagem da sala de aula

presencial. Concluí por meio desta atividade que cantar músicas, em qualquer meio, pode ser constrangedor para muitos alunos, embora essa prática possa auxiliar muito seu desenvolvimento linguístico.

Excerto 74: Não fiz porque eu precisava de moedas e não tinha além do meu e-mail está dando problemas, estou sem computador. (Ana Laura)

Um dos problemas destacados no excerto 74 pela aluna Ana Laura foi não ter moedas para cantar a música no karaokê. Todos os aplicativos listados na tarefa eram gratuitos. A versão paga, que disponibiliza todas as músicas para os chamados usuários *VIP*, não foi nem citada na instrução da atividade. Utilizando a versão gratuita, o usuário pode cantar uma música e, a partir da segunda, ele deve ter moedas para continuar cantando. Para conseguir tais moedas era necessário que os alunos assistissem vídeos recomendados pelo aplicativo ou baixassem outros *apps* da mesma empresa da do karaokê. Vários alunos que cumpriram a tarefa disseram que precisaram seguir esses passos para conseguir moedas e que isso não foi complicado. Ana Laura também afirmou estar com problemas com sua conta de e-mail para acessar a rede social da turma (problema que se arrastou por todo o semestre) e que estava sem computador. A aluna poderia ter usado o laboratório de informática da escola para facilmente resolver o problema, mas isso não aconteceu.

Excerto 75: Apesar de eu não ter enviado o vídeo na comunidade, eu gostei da proposta pois ela influenciaria no aprendizado do inglês. Eu nunca cantei em um karaokê online antes, mas pode ser que em um futuro próximo eu venha a usar o app novamente. (Tony Stark)

Tony Stark não revelou o porquê de não ter cumprido sua tarefa. O aluno inclusive perguntou em sala, após o término de seu prazo de entrega, se ainda poderia postar a atividade. Ele argumentou no excerto 75 que apesar de não a ter cumprido, ele gostou da proposta, pelo auxílio na aprendizagem de inglês. Ele ainda expôs sua intenção de utilizar um aplicativo de karaokê futuramente.

Em dois diários há a menção de não realização da tarefa por conta de problemas técnicos.

Excerto 76: Não fiz pois não consegui achar uma música grátis e depois da ajuda da minha amiga o app travou. (José de Alencar)

José de Alencar provavelmente enfrentou a mesma dificuldade de Ana Laura para conseguir encontrar uma música gratuita. Os aplicativos exigem que hajam moedas para

adquiri-las. O aluno pediu ajuda a uma amiga, mas mesmo assim não foi possível sua gravação.

Excerto 77: Eu não fiz a tarefa online, porque não consegui baixar o app.
(Marina)

Já Marina teve um obstáculo tido como muito simples por adolescentes de sua idade: baixar um aplicativo em seu celular. A aluna não deixa claro se ela não sabia baixar o aplicativo ou se este não era compatível com seu aparelho. Para que isso não fosse um empecilho para os alunos, quatro nomes de aplicativos foram disponibilizados na instrução da atividade. Tanto José de Alencar quanto Marina poderiam ter me procurado extraclasse para solucionar seus problemas, a fim de não perder a oportunidade de realizar a tarefa e consequentemente evitar a perda de pontos na disciplina. Foi o que as alunas Mione Payne e Isabella fizeram.

A voz de Mione Payne, que postou seu trabalho por meio do aplicativo *Yokee*, não foi ouvida por mim nem pelos colegas ao clicarmos no *link* de sua gravação. A aluna afirmou que não ouviu sua música após sua postagem, por vergonha de ouvir sua voz. Como ela havia pelo menos tentado fazer seu trabalho, disse a ela que poderia postar a música novamente, dessa vez por outro aplicativo. Na semana seguinte ela disse que testou as outras ferramentas e nenhuma estava funcionando em seu celular. Para que ela não deixasse de cumprir a tarefa, combinamos que ela teria de postar de alguma forma um vídeo cantando uma música. A aluna compartilhou uma gravação de sua voz acompanhando a música em versão instrumental ao fundo, sem nenhum aplicativo. Nas figuras 38 e 39 a seguir reproduzo as tentativas da aluna ao realizar a tarefa.

Figura 38: Primeira postagem da tarefa de karaokê de Mione Payne e comentários.

Task 10 Karaoke song - 31 de mai de 2016

Ouçã a minha performance de Ed Sheeran - Photograph (Karaoke Version). <http://yokee.tv/r/y8EYfVrRfa>
Traduzir

Photograph
Ed Sheeran
Karaoke Version

Ocultar comentários

31 de mai de 2016 +7
I love this song!
Traduzir

4 de jun de 2016 +7
Great choice Naty, this song is beautiful.
Traduzir

Helen Faria PROPRIETÁRIO
4 de jun de 2016
Hi [redacted] I've tried many times but I couldn't hear your voice. Did you use a microphone to record your voice while singing? Anyway, we talk about it on Monday, don't worry.

My performance with yokee

Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

No comentário que fiz no trabalho da aluna, esclareci que tentei várias vezes ouvir sua música, mas não obtive sucesso. Como eu teria contato com a aluna na sala de aula na semana seguinte, conversei pessoalmente sobre a necessidade de uma nova postagem do trabalho, que foi feita cerca de uma semana depois da postagem original.

Figura 39: Segunda postagem da tarefa de karaokê de Mione Payne e comentário.

Task 10 Karaoke song - 6 de jun de 2016

+3

Helen Faria PROPRIETÁRIO
7 de jun de 2016
Hello [redacted] Now I can hear your voice. Very nice song you chose! You can sing it so well, congrats! Keep developing your English through music :)

Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

A atitude de Mione Payne de postar seu trabalho pela segunda vez demonstra que mesmo inserida em um estado momentâneo de caos, ela pôde se adaptar à situação,

encontrando meios de se auto-organizar para alcançar seu objetivo. Seu dinamismo, aliado à sua autonomia e motivação, não permitiu que as perturbações geradas pela realização da tarefa a afastasse de seu estado atrator usual: participar de todas as atividades do semestre, mesmo que sua trajetória tenha sido diferente da de seus colegas.

O caso de Isabella divergiu em partes do de Mione Payne, pois a aluna afirmou que possuía um *Iphone* e que os aplicativos de karaokê disponíveis em seu celular eram todos pagos. Contudo, ela queria muito participar da atividade e propôs a possibilidade de fazer um dueto com uma usuária *VIP* do aplicativo *Sing! by Smule* cantando trechos da música escolhida, opção gratuita em seu aparelho de acordo com a aluna. Disse que não havia problema, porque o importante seria se esforçar para cumprir a tarefa. Destaco abaixo, na figura 40, a postagem de Isabella contendo meu comentário sobre sua atividade.

Figura 40: Postagem da tarefa de karaokê de Isabella e comentário.

Task 10 Karaoke song ▾ - 31 de mai de 2016

http://www.smule.com/p/593543700_413611526
Helen, not sure given the applications I downloaded, did the duet even in Sing! Smule
I sing the part 2.
Traduzir

How deep is your love on Sing!
Karaoke | Smule
Smule

+3

Helen Faria PROPRIETÁRIO
4 de jun de 2016 +1
Hi [redacted]! I said you could record a duet, no problem. The result was really cool, congrats! In the future, try to record a song all by yourself, you'll rock!

Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Da mesma forma que Mione Payne, a aluna demonstrou desenvoltura para resolver questões que atrapalhavam seu desempenho na disciplina e conseguiu se adaptar às imprevisibilidades encontradas ao longo de seu caminho.

Aos alunos que cumpriram a tarefa, apresentei algumas orientações para a escrita de seus diários. Eles teriam que discorrer sobre suas impressões gerais sobre a atividade, se desenvolveram sua aprendizagem em inglês por meio dela, se eles já haviam cantado

on-line antes e se eles pretendem continuar usando aplicativos de karaokê por conta própria. Análise a seguir, nos excertos 78 a 82, algumas das composições dos alunos, que divergiram bastante entre si.

Excerto 78: Foi uma experiência muito legal e divertida, além de também ter permitido que eu aprendesse algumas palavras e sua pronúncia. Nunca usei o aplicativo, mas após o trabalho eu e minha amiga brincamos de ficar cantando. (Vicky)

Para a aluna Vicky, a tarefa serviu para que ela pudesse aprender palavras novas, juntamente com sua pronúncia. Apesar de nunca ter utilizado o aplicativo, ela conseguiu postar seu trabalho sem problemas e ainda continuou utilizando-o com uma amiga. Sua fala denota a facilidade que ela tem de lidar com o meio virtual e seu envolvimento com a tarefa, ao levá-la para seu convívio social.

Excerto 79: Eu achei a tarefa fácil, minha única dificuldade foi encontrar uma música. Além disso descobri vários apps novos além dos que já conhecia. Gostei muito e pretendo continuar usando. Eu já tinha usado esse tipo de aplicativo antes e acho bem legal. (Eva)

Já Eva, cujo diário é reproduzido no excerto 79, teve dificuldade para encontrar uma música que gostasse. Isso porque a versão gratuita dos aplicativos de karaokê limitam consideravelmente o número de músicas desbloqueadas. A aluna aponta que já utilizava tais aplicativos anteriormente e que, com a tarefa, pôde descobrir vários outros e irá continuar a usá-los. Com isso, podemos concluir que a atividade reforçou uma prática que já fazia parte de seu cotidiano.

Excerto 80: Esta tarefa foi um desafio, mas muito divertida de se fazer, além de que aprendi muito mesmo. Não foi apenas o vocabulário que ampliou, mas a questão de como é a pronúncia dos cantores em suas músicas. [...] Tive dificuldades com a pronúncia em algumas partes da música escolhida, mas depois de treinar bastante deu tudo certo. Gostei muito do aplicativo e talvez continue usando. Já havia cantado muitas vezes no karaokê, que é uma maneira divertida de aprender inglês. (Mione Payne).

Mione Payne, no excerto 80, descreveu a tarefa como um desafio, provavelmente pela dificuldade de lidar com os aplicativos e pela pronúncia de palavras desconhecidas. Entretanto, a aluna argumenta que essa é uma forma divertida de aprender inglês e pôde aprender muito. Uma parte que chama a atenção no diário da aluna é quando ela diz que percebeu “como é a pronúncia dos cantores em suas músicas”. A atividade envolveu um gênero oral autêntico que possibilita a audição de vozes de artistas, caso os alunos ouvissem as músicas originais antes de gravá-las. A aluna se sentiu mais próxima da

língua inglesa ao estudá-la por meio de amostras “reais” da língua, em contraposição com a de exercícios de livros didáticos, por exemplo. Ademais, ela mostra seu esforço com a parte linguística da atividade ao dizer que treinou muito até chegar ao resultado final e que há chances de ela continuar usando aplicativos de karaokê.

Excerto 81: Foi minha primeira experiência com karaokê, pois não canto bem, além de cantar em inglês ser difícil. Eu achei a tarefa legal, *porém* difícil, pois não é todo mundo que sabe cantar e também não tem afinidade/não sabe pronunciar as palavras em inglês. Não pretendo continuar o app pelo motivo de não saber cantar. (Lara)

Lara, no excerto 81, argumenta que nunca havia cantado em um karaokê anteriormente à tarefa por não possuir habilidade para tal. Esse fato, somado à obrigatoriedade de cantar em inglês, fez a aluna tachar a atividade como difícil. Percebemos em seu depoimento que a aluna pôde superar uma limitação para cumprir a tarefa. No entanto, ela não pretende continuar a usar o aplicativo de música. O depoimento de Isabella, no excerto 82, assemelha-se ao de Lara.

Excerto 82: A experiência foi difícil, pois tenho dificuldade na pronúncia das palavras. E tive muita vergonha. Já cantei, mas foi em português. Pretendo mas para cantar em português. (Isabella)

Isabella discorre sobre os obstáculos encontrados na tarefa, que foram a pronúncia das palavras e a questão de se sentir intimidada ao compartilhar uma música cantada por ela na rede social da turma. Ela tem experiência com karaokês e pretende continuar a usar o aplicativo apresentado na atividade, mas com o intuito de cantar músicas nacionais. Vemos que tanto Lara quanto Isabella se sentiram inseguras em relação ao seu desempenho oral na língua inglesa. O objetivo da tarefa foi justamente demonstrar que a turma era capaz de cantar bem uma música que eles gostassem se houvesse treino e a percepção de como pronunciar seus versos. Enquanto alguns deles conseguiram enxergar as *affordances* da atividade, outros focaram em suas restrições pessoais, como a dificuldade na língua e a exposição que a tarefa proporcionou.

5.7 Reunindo lembranças em um slideshow de fotos

Uma das perguntas do questionário inicial aplicado aos alunos foi “Quais são os seus principais interesses pessoais além de seus estudos? (ex. música, religião, esporte). Escreva um pouco sobre eles”. Como resposta à questão, a turma apontou que gosta de ir a

festas, passar tempo com a família, praticar esportes, ler, entre outras atividades. Essa tarefa abriu espaço para que os alunos pudessem compartilhar com a professora e com os colegas o que eles costumavam fazer em seu tempo livre ou discorrer sobre momentos marcantes que eles já vivenciaram, já que a tarefa exigiu a elaboração de um *slideshow* de fotos com a descrição oral de três ações vivenciadas pelos alunos no passado.

Quando a tarefa foi realizada, os alunos estavam estudando como falar sobre acontecimentos passados na sala de aula presencial e a interação escrita e oral por meio do tempo verbal passado simples. Após a leitura e compreensão de um texto do livro didático sobre a origem do rádio, apresentei aos alunos ações praticadas por mim no passado, como “*I went to church yesterday*” e “*Last week I traveled to Formiga*”. Os alunos tiveram que fazer o mesmo em seus cadernos, escrevendo três frases verdadeiras no passado sobre si ou sobre alguém próximo, como familiares e amigos. Essa atividade foi requerida porque acredito que quando a expressão de uma língua se relaciona ao ambiente social dos alunos a aprendizagem se torna mais memorável e relevante.

Na aula seguinte, para fechar a atividade, cada aluno leu uma de suas frases em voz alta e elas foram anotadas no quadro por mim. Os alunos foram encorajados a questionarem o significado de cada frase e prestarem atenção nos verbos no passado que foram utilizados, pois os conteúdos vistos sobre o assunto seriam cobrados em atividades posteriores e em um teste. A prova realizada consistiu de perguntas abertas escritas e orais, sobretudo a respeito da vida pessoal dos alunos. Na parte escrita, eles tiveram que escrever um texto respondendo 5 perguntas sobre si mesmos sobre eventos passados: “*Where were you born?*” “*Who was your best friend as a kid?*” “*What was your favorite band when you were a kid?*” “*When did you start studying at CEFET?*” e “*What did you do yesterday?*”. Já na parte oral foram exigidas o relato de três ações realizadas no dia anterior ou na semana passada. Os alunos foram bem preparados para realizar a atividade do *slideshow*, composta pela postagem de fotos pessoais e pela descrição das ações que haviam sido realizadas naquele dia.

Para iniciar a tarefa, foram feitas algumas perguntas aos alunos referentes ao gênero *slideshow* de fotos:

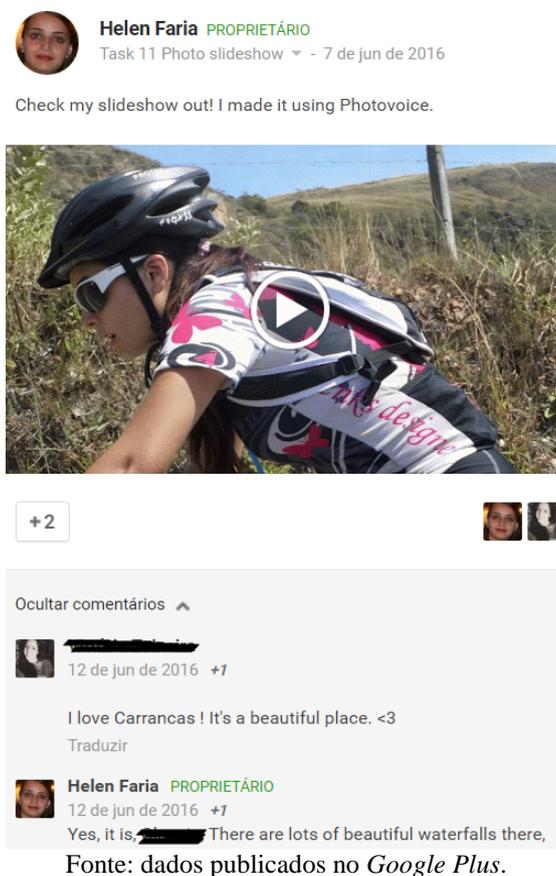
- 1- *What is a photo slideshow?*
- 2- *What is it used for?*
- 3- *Have you ever made a photo slideshow before?*

Todos os alunos sabiam o que era um *slideshow*, que é uma apresentação de vídeo composta por fotos, muitas vezes acompanhadas de comentários escritos, narrações e músicas. Seu propósito social, segundo eles, é homenagear uma pessoa e compartilhar momentos felizes com alguém ou publicamente em uma rede social. Vários alunos já tinham feito um *slideshow* de fotos antes, como o para o Dia das mães na tarefa número 3. Em outros *slideshows* feitos pelos alunos, o conjunto de fotos foi acompanhado por músicas de fundo ao invés de descrições orais.

As ferramentas on-line sugeridas para cumprir essa tarefa foram as mesmas para a tarefa do cartão do Dia das mães, ou seja, os aplicativos *PhotoVoice* e o *Flipagram*. Inserir na instrução da atividade também as ferramentas *VivaVideo* e *VideoShow*, citadas pelos alunos na tarefa do *e-card* para as mães. Os alunos ainda poderiam usar outros aplicativos semelhantes caso preferissem.

Como exemplo da tarefa, fiz a postagem de um *slideshow* pelo aplicativo *Photovoice*, que possibilita o *upload* de fotos e a gravação de até 5 segundos em cada uma delas. Segue abaixo o trabalho que eu postei com a transcrição de minhas falas em cada foto:

Figura 41: Postagem de *slideshow* da professora e comentários.



Excerto 83: *I went to São Paulo in 2013. I rode by bike last year in Carrancas. I went to a rock concert with my friends.*

Ao compartilhar meu próprio *slideshow* na tarefa, mostrei aos alunos que eles poderiam utilizar fotos tanto de momentos do dia a dia quanto daqueles que marcaram suas vidas. Eles puderam conhecer um pouco mais sobre meus *hobbies* e comentá-los, como fez a aluna Vicky, que disse amar a cidade Carrancas por suas belezas naturais. Atividades como essa ajudam a estreitar o relacionamento aluno-professor, podendo até mesmo influenciar o rendimento escolar da turma. A figura 42 a seguir traz o trabalho da aluna Júlia, juntamente com a transcrição de sua gravação e comentários meus e de uma colega.

Figura 42: Postagem de *slideshow* de Júlia e comentários.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 84: *Yesterday I slept. Friday I went to see my father in Bom Sucesso. And last year I went to a 15th birthday party with my friend.* (Júlia)

Júlia discorre em sua tarefa sobre uma ação corriqueira, dormir, sua visita a seu pai, que não mora em Nepomuceno e sua ida a uma festa de 15 anos. A aluna se expressa muito bem em sua gravação, mostrando que aprendeu a narrar fatos ocorridos no passado. Ao revelar alguns aspectos sobre si, como ser de outra cidade e, portanto, morar longe de seus pais (destacado em meu comentário), Júlia reforça sua aprendizagem na língua

discorrendo sobre assuntos que a interessam e compartilha com a turma momentos de sua vida social.

No total, 16 alunos cumpriram a tarefa e não houve queixas quanto a dificuldades para realizá-la. Contudo, não pude compreender o que alguns deles narraram em seus trabalhos. Orientei os alunos a regravam suas falas ou me explicarem o que eles queriam expressar nos *slides* nos comentários da postagem. Um exemplo dessa ocorrência pode ser percebido no trabalho de Erlize, compartilhado na figura 43.

Figura 43: Postagem de *slideshow* de Erlize e comentário.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Argumento abaixo da atividade do aluno que foi um pouco difícil entender duas sentenças de sua gravação e que ele deveria me explicar o que ele pretendeu dizer. Dentre os alunos cujas gravações estavam ininteligíveis, apenas Erlize não fez esforço para clarificar seu trabalho. O aluno perdeu a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos na língua estudada por meio da troca de ideias com a professora. Em outras palavras, ele não percebeu meu comentário como uma *affordance* para auxiliá-lo a prosseguir com sua aprendizagem. Como consequência por não ter se adaptado ao que foi exigido na tarefa, ele recebeu uma nota menor que a dos colegas.

Analisando os diários dos alunos, pude notar sua aprovação quanto à ideia de promover a aprendizagem da língua por meio de *slideshows* que permitem o *upload* de fotos pessoais e a narração de acontecimentos que fazem parte de seu dia a dia, como pode ser visto nos excertos a seguir.

Excerto 85: Eu nunca havia feito um *slideshow*. A única coisa que eu achei interessante na tarefa foi ver as fotos dos meus colegas. O meu aprendizado sobre o *simple past* ajudou bastante, principalmente com os verbos irregulares. (Tony Stark)

Para a escrita do diário da tarefa, perguntei aos alunos se eles já tinham feito um *slideshow* e, em caso positivo, falar a respeito da experiência, apresentar suas impressões gerais sobre a tarefa e dizer se o conteúdo visto na sala de aula presencial auxiliou na realização da atividade on-line. Tony Stark, no excerto 85, afirmou que nunca havia feito um *slideshow* antes e que achou interessante visualizar as fotos de seus colegas. Isso comprova que a inclusão de informações pessoais dos alunos em atividades é algo que os envolve, chamando sua atenção e levando-os a uma posição de protagonistas na comunidade de aprendizagem. O fato de gostarem de falar sobre si mesmos e de terem a curiosidade de saber mais sobre o colega fez com que eles participassem ativamente da elaboração dos *slideshows* e como consequência fixassem a matéria estudada, como aponta Tony Stark ao citar os verbos irregulares.

Excerto 86: Sim. Compartilhar os momentos com os amigos. Sim, bastante, pois havíamos treinado na sala. (Tereza)

Tereza, no excerto 86, concorda com Tony Stark que um dos pontos altos da tarefa foi o compartilhamento das fotos dos colegas. Tal fato serviu para fortalecer a comunidade de aprendizagem, visto que os alunos comentaram as fotos divulgadas não apenas no meio virtual, mas também presencialmente. A aluna, na segunda parte de seu depoimento, afirmou que o trabalho em sala de aula contribuiu para o sucesso da tarefa no meio digital, evidenciando a retroalimentação da aprendizagem entre ambos os espaços.

Excerto 87: [...] O que foi aprendido do *Simple past* antes ajudou totalmente, pois eram coisas que havíamos feito no passado, então sem este conhecimento, iria ter um pouco de dificuldade. Foi bem interessante justamente fazer o *slideshow* com frases de fotos minhas do que tinha feito, foi uma tarefa diferente mais positiva. (Mione Payne)

Corroborando os depoimentos da turma, Mione Payne acrescenta que sem o conhecimento obtido em sala de aula ela teria dificuldade para cumprir a tarefa. Os

conteúdos vistos presencialmente a ajudaram a se adaptar à atividade on-line, visto que previamente ao trabalho realizado em sala grande parte de sua turma não era capaz de expressar eventos passados em inglês.

Um dos objetivos pedagógicos da disciplina Língua estrangeira: Inglês II e um dos focos de interesse desta pesquisa foi a inclusão de ferramentas e gêneros digitais familiares aos alunos em atividades no meio virtual. Nos excertos 88 e 89 a seguir, dois deles relatam sua experiência com *slideshows*. Ademais, eles discorrem sobre a oportunidade de vincular aspectos de sua vivência à tarefa e à aprendizagem que obtiveram na língua estudada.

Excerto 88: Sim, eu já fiz um *slideshow* de fotos antes. Fiz em uma outra tarefa online e em aniversário de amigos. Eu achei muito legal relembrar alguns momentos que vivi. Sim, o que eu aprendi na aula ajudou na pronúncia pois eu já tinha conhecimento de algumas palavras. (Vicky)

Vicky ressalta em seu depoimento que já tinha feito um *slideshow* em outra tarefa (provavelmente se referindo à do Dia das mães) e também para homenagear amigos em seus aniversários. Com isso, ela mostra a relevância desse gênero digital em seu cotidiano. A aluna argumenta que a possibilidade de relembrar momentos de sua vida foi proveitosa. Sua fala comprova que os alunos se sentem motivados ao compartilharem informações pessoais em atividades pedagógicas e, portanto, professores devem ceder espaço para que isso ocorra. Quanto à aprendizagem, Vicky revela que já conhecia algumas palavras e que pôde melhorar sua pronúncia.

Excerto 89: Eu já havia feito alguns *slideshow*, foi interessante porque usei algumas fotos minhas e de amigos e familiares, deu pra aprender muito porque tivemos o auxílio dos verbos no passado que em grande maioria terminam em “ed”. (Jessie)

Jessie também já havia criado *slideshows*, mas não forneceu detalhes sobre a experiência em seu diário. O fato de utilizar fotos suas, de amigos e de familiares na execução da tarefa despertou seu interesse, ponto igualmente destacado por Vicky no excerto anterior. O momento de preparação para a tarefa na sala de aula presencial foi imprescindível para que o aluno pudesse fazer seu trabalho, haja vista que ele pôde aprender verbos no tempo passado e perceber que a maioria deles possuem a terminação “ed”.

É relevante salientar que a atividade de criação dos *slideshows* propiciou não apenas o reforço do conhecimento adquirido em sala sobre a expressão de fatos passados, como também a aprendizagem de conteúdos novos, como é descrito no excerto 90.

Excerto 90: Sim. Foi interessante, pois aprendi novas palavras. Auxiliou para que eu soubesse quais palavras usar para falar as frases no passado. (Isabella)

Isabella é bem econômica em seu depoimento, citando que já fez *slideshows* anteriormente, que achou a tarefa interessante e que além do auxílio das aulas presenciais para sua performance no meio virtual ela pôde aprender palavras novas no decorrer da atividade, certamente por sua participação ativa no trabalho e pela interação com a professora e colegas na rede social da turma.

5.8 Resenhando filmes, livros ou seriados favoritos

No questionário inicial da pesquisa, os alunos apontaram que utilizavam as tecnologias digitais da *Web* com frequência. Algumas das atividades mais citadas por eles relacionadas ao meio virtual foram assistir filmes, séries e se divertir por meio de jogos on-line. Por conta disso, houve a necessidade de desenvolver uma tarefa que abarcasse tais atividades, por serem muito presentes no cotidiano dos alunos. Decidi que a turma faria uma pequena resenha oral sobre qualquer filme, série, jogo, desenho animado ou livro que lhes interessassem, para que eles pudessem expressar seus gostos pessoais e conhecer mais sobre os de seus colegas. Embora desenhos e livros não fossem tão citados nos questionários como as outras mídias, eles foram inseridos na tarefa para que os alunos tivessem várias opções sobre o que abordar em suas resenhas. Dentre as mídias disponíveis, os alunos apresentaram resenhas somente de filmes, seriados e uma aluna sobre livro. Além da resenha, foi pedido também a postagem de um *trailer* retirado do *Youtube* sobre a mídia escolhida para que ficasse claro sobre o que os alunos estavam discorrendo em suas gravações.

O trabalho com o gênero resenha em sala de aula compreendeu as seguintes questões:

- 1- *What is a review?*
- 2- *What are the essential elements of a review?*
- 3- *What is a review used for?*
- 4- *Where can we find reviews? About what?*

5- *Have you ever written reviews?*

Ao questionar os alunos oralmente sobre o significado de resenha, alguns a confundiram com resumo. Os próprios colegas auxiliaram na explicação correta do gênero, ressaltando que a resenha, além do resumo, contém a opinião de seu autor. Sendo assim, a resenha tem o objetivo não apenas de informar sobre um determinado assunto, mas também de contribuir para a formação da opinião pessoal de seu leitor, muitas vezes atribuindo notas para o item resenhado e recomendando-o como algo que vale a pena ser apreciado ou não. Foi também discutido que para a composição do gênero devem ser utilizados adjetivos que enalteçam ou depreciem o objeto criticado. Os alunos apontaram que podemos encontrar resenhas em jornais, revistas e na Internet, sobre vários assuntos. Além de filmes, livros e séries, discutimos que restaurantes e peças de teatro também são resenhados por críticos profissionais e que o conteúdo desses textos pode influenciar em seu sucesso ou fracasso. Todos os alunos disseram que já haviam escrito resenhas, para as disciplinas português e história. O aluno Jessie se lembrou que sua turma fez resenhas de filmes no ano de 2014. Os alunos gostaram da ideia de comentarem sobre suas mídias favoritas na tarefa on-line, mas percebi um desânimo por parte de alguns alunos da turma, devido ao grande número de trabalhos e provas que estavam por vir por conta do fim do bimestre letivo.

As ferramentas on-line sugeridas para a realização do trabalho foram o *site* de gravação de voz *Vocaroo* e o *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Para que os alunos tivessem um exemplo de tarefa a seguir, compartilhei na rede social da turma uma resenha sobre a série americana *Breaking Bad*, da qual gosto muito. Percebi na sala de aula que vários alunos também admiravam essa série e acharam interessante saber que a professora tinha interesses pessoais semelhantes aos deles. A figura 44 mostra minha postagem original para a tarefa 7, retirada da rede social da turma, que contém um *trailer* da série escolhida por mim e o *link* para a resenha oral sobre ela. Logo abaixo da figura apresento a transcrição da gravação da resenha.

Figura 44: Postagem da resenha da professora sobre a série *Breaking Bad*.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 91: *Breaking bad is a series about an ex-chemistry teacher, Walter White, who is diagnosed with a terminal lung cancer. He is capable of doing anything to raise money until he's gone, in order to give it to his pregnant wife and teenage son. Along with Jessie, an ex-student of his, he turns himself into a dangerous drug dealer and goes through unimaginable situations to get more and more money. In my opinion, this series is fantastic, because it is a mix of drama, comedy and action and because you can reflect upon what money can do with greedy and needy people.*

A resenha que gravei foi curta, com duração de 43 segundos. Foi estabelecido na instrução da tarefa que as resenhas tivessem por volta de um minuto. Antes de gravá-las, os alunos poderiam enviar seus textos escritos para mim via *Hangout* ou *Facebook* para correção. Vários alunos o fizeram, evitando a gravação de trechos com erros gramaticais ou estruturais. Mesmo assim, foi difícil compreender completamente as falas dos alunos, pela dificuldade de pronúncia na língua. Após o compartilhamento das atividades, os alunos deveriam ouvir as resenhas dos colegas e comentar pelo menos duas delas. Segue na figura 45 o trabalho de uma aluna e a transcrição da gravação que o acompanha. Os trechos do texto com traços indicam as partes que não consegui compreender a pronúncia da aluna.

Figura 45: Postagem da resenha de Vicky sobre a série *The Originals*.

 **Task 12 Trailer and review** ▾ - 19 de jun de 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=GLGZBcy2IOU>



+2  

Ocultar comentários ▲

 **[Redacted]**
19 de jun de 2016 +2
this series is very good
Traduzir

 **[Redacted]**
20 de jun de 2016 +2
very good I love this series

 **Helen Faria** PROPRIETÁRIO
24 de jun de 2016 +7
Hey **[Redacted]**! H'm, now I got it. The Originals is a spin-off of the Vampire Diaries. That's why many people like it. It must be full of action, since you tell us they have to fight enemies and solve mysteries. Good to know the soundtrack and the cast are awesome. Great job!

 **[Redacted]**
27 de jun de 2016 +7
Thanks

Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Excerto 92: *The originals is a spin-off of the Vampire diaries and tell the story of the original vampire family. The story is the city in New Orleans, _____ to begin. A thousand years ago, Mason brothers took the oath to be together always and forever. Throughout the series, they have to deal with the rain and the consequence that this rain _____. Face the various enemies they win throughout a thousand years and protects those who love, something constant in the life of this family. I love this series because it has a incredible story in which vampire, werewolf, hybrids and is full of mystery and surprise [...].*

A tarefa de escrever e gravar uma resenha não foi fácil para a turma, que possui em sua maior parte uma proficiência básica na língua inglesa. A fim de cumpri-la, os alunos tiveram que pesquisar palavras desconhecidas e treinar sua pronúncia. Apesar disso, considero que a atividade foi extremamente válida para o desenvolvimento linguístico da turma e para que eles pudessem aprender conteúdos relacionados com seus interesses pessoais. A seguir destaco e analiso alguns depoimentos dos alunos, que foram encorajados a escreverem sobre suas impressões gerais sobre a tarefa, as dificuldades enfrentadas para executá-la e o desenvolvimento linguístico alcançado ao finalizá-la.

Excerto 93: Foi uma experiência muito divertida, embora trabalhosa, visto que não tenho uma boa pronúncia em inglês. Palavras que aprendi: throughout, suit. (Vicky)

O depoimento de Vicky, cuja tarefa é apresentada na figura 45, mostra que ela passou por dificuldades ao realizar seu trabalho, por conta de sua pronúncia. No entanto, a aluna conseguiu superar as adversidades e se adaptou ao que foi exigido na atividade, aprendendo novos vocábulos e desenvolvendo seu conhecimento na língua estudada. Outros alunos, como Jessie, cuja fala é descrita no excerto 94, apontaram que a tarefa não foi difícil, ressaltando a heterogeneidade dos participantes da turma investigada.

Excerto 94: Foi fácil porque eu tenho facilidade com baixar, gravar vídeos eu gosto muito de filmes de ficção científica e terror, aprendi palavras como underground, discovered, ecosystem, however. (Jessie)

Para Jessie, a realização da tarefa foi algo simples, pela desenvoltura que ele possui com a manipulação de vídeos. O fato de ele gostar de filmes também contribuiu para que seu trabalho fosse bem-sucedido, pois ele se identificou com a temática da atividade. A exemplo de Vicky, o aluno pôde aprender palavras novas em inglês.

Outro ponto bastante citado nos diários dos alunos foi a possibilidade de discorrer sobre suas mídias favoritas para a turma. Como já enfatizado anteriormente, em geral estudantes gostam de falar sobre si mesmos e de aprender por meio de assuntos que lhes interessam.

Excerto 95: Foi uma boa experiência, pois eu informei meus amigos sobre o que eu assisto e pude expressar o que eu acho da série. Aprendi várias palavras novas, como: review, poltergeist, etc. (José de Alencar)

No excerto 95, José de Alencar se refere a sua participação na tarefa como uma boa experiência, pela oportunidade de poder se expressar sobre uma série da qual ele é fã.

Termos referentes à atividade foram assimilados, contribuindo com a evolução de sua aprendizagem.

Excerto 96: Foi legal falar sobre o que eu gosto. As palavras que eu aprendi foram “tells”, “demages” e “seems”. A história do filme é muito legal. (Lara)

Similarmente, Lara destaca no excerto 96 ter gostado da atividade pelo fato de ter podido abordar em seu trabalho interesses pessoais. A aluna, que publicou a resenha de um filme, também incorporou novas palavras a seu vocabulário linguístico.

Em outros depoimentos, pude perceber que a aprendizagem dos alunos superou as expectativas traçadas na tarefa, que basicamente foi o reconhecimento e produção do gênero resenha oral e o desenvolvimento da língua inglesa por meio de mídias (filmes, séries e livros) conhecidas dos alunos. Essa situação ratifica o caráter dinâmico do sistema complexo sala de aula, não perpassado por uma relação linear de causa e efeito.

Excerto 97: Foi uma experiência legal, pois eu pude ver o filme de uma forma diferente que é através do resumo, e pude treinar um pouco do meu vocabulário. Palavras novas: villain - vilão team - equipe. (Paulo Vitor)

O aluno Paulo Vitor relata no excerto 97 que ao realizar a tarefa pôde enxergar o filme de uma forma diferente, segundo ele através do resumo, que é parte componente da resenha. Analisando suas palavras, verifica-se que ele não possuía familiaridade com o gênero trabalhado em sala e teve a oportunidade de construir uma visão crítica do filme resenhado por ele. Ao ter que refletir sobre essa mídia, sua opinião a respeito dela foi ampliada e possivelmente alterada. Como seus outros colegas, ele também aprendeu palavras novas na língua.

Excerto 98: A última tarefa foi bem interessante, deu pra aprender mais sobre o inglês, além de conhecer novas séries e filmes. (Júlia)

Na opinião de Júlia, a tarefa foi interessante, visto que ela pôde desenvolver seus conhecimentos na língua inglesa. Por meio dela, a aluna também se informou a respeito de novas séries e filmes. A atividade impactou não apenas sua interação no meio instrucional, como também no meio social, uma vez que seu interesse por algum filme ou por alguma série poderia levá-la a assisti-los em seu tempo livre.

Pela leitura dos diários da turma, o grande ganho da atividade foi a expansão do conhecimento na língua estudada. A aprendizagem de vocabulário, citada por vários alunos, evidenciou a emergência de novos estados no sistema complexo “aprendizagem de inglês”, contribuindo para sua evolução. Pude notar também como o meio digital

potencializou as *affordances* pedagógicas do gênero resenha. Os aprendizes puderam ilustrar seus trabalhos com *trailers* além de ouvir e comentar as produções dos colegas.

5.9 Parodiando contos de fadas

Contos de fadas são muito populares entre crianças e adolescentes em idade escolar. Embora eles saibam o conceito desse gênero textual, foi necessário explorar algumas de suas especificidades na sala de aula:

- 1- *What are fairy tales? Give examples.*
- 2- *What are the essential elements of fairy tales?*
- 3- *Have you ever told, listened to or read fairy tales?*
- 4- *What is a fractured fairy tale?*
- 5- *Have you ever told, listened to or read a fractured fairy tale?*

Todos os alunos conheciam vários contos de fadas e citaram as histórias mais famosas, como Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos e Branca de neve. Os elementos que as compõem também foram citados pelos alunos, embora tenha sido necessária a contribuição de vários alunos para nomeá-los. Alguns elementos chave foram destacados por mim, como o início “Era uma vez...” e o final “... e viveram felizes para sempre”, o enredo que deveria conter um conflito que é solucionado no final da história, personagens bons e maus e um desfecho feliz. Tais elementos auxiliariam os alunos a criarem suas próprias histórias. Quanto à fonte de conhecimento dos contos, os alunos citaram livros infantis, filmes, histórias contadas pelos pais e até um seriado americano chamado *Once upon a time*, que retrata contos de fadas em seus episódios. Quando questionados se eles já haviam contado tais histórias, eles afirmaram que não. Por fim, o termo *fractured fairy tale* foi aprendido após a turma assistir a um vídeo em sala, que foi traduzido como “paródia de contos de fadas”. Os alunos não puderam apontar uma paródia de contos de fadas que eles conheciam. Entretanto, o termo “paródia” era familiar, por já terem ouvido e criado versões de músicas.

Como exemplo de paródia de conto de fadas, foi apresentado em sala de aula um vídeo que continha a narração do conto Cinderella. Como ele não tinha legendas, cada aluno recebeu uma folha com a transcrição das falas dos personagens. O vídeo foi retirado do site *YouTube* e, segundo sua autora, foi feito para um trabalho de faculdade. O nome da história era Spinderella, a junção de *spin* (palavra em inglês que significa girar) +

Cinderella. O conto é assim nomeado por conta de sua personagem principal, cujo sonho era ser uma jogadora de basquete de sucesso. O verbo *spin* faz alusão ao giro de um jogador ao fazer uma cesta em um jogo. Na história, Spinderella queria ser jogadora de basquete, mas não tinha uniforme e sua madrasta havia jogado seus tênis no lixo. Além disso, ela tinha várias tarefas domésticas para cumprir e não podia comparecer aos treinos. Haveria uma seleção de novas jogadoras para um time e ela queria muito ir, mas sua madrasta a proibiu, alegando que ela tinha muitos afazeres e que ela nem tinha sapatos adequados. Ela subiu para o seu quarto chorando e sua fada madrinha apareceu. Ela lhe deu um uniforme de basquete completo e um carro esporte rosa para participar da seleção. Às 15:00h ela deveria deixar o ginásio, pois a magia acabaria. Spinderella jogou muito bem e seria aceita no time. Só que precisou sair correndo no horário determinado por sua fada madrinha e não deixou seu nome com a equipe de recrutamento de jogadores. Apenas um par de tênis foi deixado para trás. Um dos membros da equipe guardou o tênis e, com ele em mãos, bateu de porta em porta para encontrar a grande jogadora de basquete. Quando ele chegou à casa de Spinderella, a madrasta disse que ela não precisava experimentar o tênis, pois ela não tinha ido ao jogo. Ela disse que tinha ido sim, o experimentou e ele serviu, provando que ela era a jogadora que havia desaparecido. No final, ela se transforma na maior jogadora de basquete do mundo.

Embora a paródia tenha pontos divergentes à história original, há muitos em comum. No conto Spinderella, a história se inicia com “era uma vez” e termina com “e viveu feliz para sempre”, há uma jovem que tem um objetivo, uma madrasta e duas irmãs más, uma lista interminável de tarefas de casa, sua fada madrinha, um evento importante, roupas especiais para esse evento, um transporte para se chegar até lá, hora certa para a magia se desfazer, um calçado deixado para trás e uma pessoa que bate de porta em porta em busca de seu dono.

Como essa tarefa tinha uma complexidade maior em relação às anteriores, ela foi feita em grupos e os alunos tiveram duas semanas para cumpri-la. Para a sua realização, os grupos tiveram que escolher um conto de fadas, escrever uma paródia sobre ele mantendo elementos da história original, narrá-lo com as vozes de cada componente do grupo, ilustrá-lo com desenhos e fazer a junção de todo esse trabalho em um vídeo, para ser postado na rede social da turma e no *YouTube*. A tarefa foi segmentada em fases: primeiramente, cada grupo teve uma semana para decidir qual conto de fadas iria ser abordado na paródia e entregar a versão escrita da história. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade na parte escrita, pois o gênero conto de fadas requer uma história extensa e várias estruturas da língua e palavras eram desconhecidas por eles. Houve dificuldades

também na parte oral. Embora eu tenha dito aos alunos para utilizarem a ferramenta *Google* tradutor para auxiliar em sua pronúncia (pois o site lê palavras e frases em várias línguas), as narrações ficaram difíceis de se entender e ininteligíveis em algumas partes. Acredito que esse obstáculo desencorajou alguns deles a postarem os vídeos no *Youtube*, como estava previsto no planejamento da tarefa.

Quando a atividade foi requerida, já tínhamos estudado em sala de aula a expressão de eventos, hábitos e fatos passados, o que facilitou a escrita do conto. Destaquei que eles poderiam utilizar dicionários e tradutores on-line para auxiliá-los, embora eu tenha enfatizado que não aceitaria trabalhos traduzidos integralmente por essas ferramentas. Após corrigida a primeira parte, os alunos tiveram mais uma semana para gravarem o áudio da história, para ilustrá-la e para finalizarem o vídeo. A parte final da tarefa, que foi assistir aos trabalhos dos colegas e comentá-los, pôde ser cumprida após o estabelecimento do prazo final.

Como estávamos em fim de semestre e a semana de provas estava próxima, a turma de alunos, constituída por 24 alunos, pediu para que os grupos fossem formados por seis componentes, totalizando quatro grupos. O pedido foi aceito e apenas um grupo não cumpriu a tarefa. As histórias foram muito criativas, bem-humoradas e continham críticas sociais muito interessantes. Apresento-as a seguir, por meio de imagens, transcrições das narrações e comentários meus.

O primeiro trabalho compartilhado foi o do grupo composto por Jessie, Mione Payne, Tony Stark, Varlei Victor, Vicky e Paulo Vitor. A história, baseada em Cinderella e nomeada “*The dream of Bellet*”, foi sobre uma menina chamada Bellet que tinha o sonho de ser uma bailarina, mas era muito pobre e não tinha dinheiro para frequentar uma escola de dança. Transcrevo abaixo o começo da história:

Excerto 99: Once upon a time a beautiful young girl called Bellet lived with her younger brother, Harry. The two were orphans and sold flowers and candies at a traffic light to survive. The dream of Bellet was to become a ballet dancer, but due to her financial conditions she should never realize this dream.

Em sua história, os alunos retratam a dura realidade de muitas crianças e adolescentes brasileiros, a quem infelizmente é negado o direito de estudar e brincar. Elas perdem uma parte importante de suas vidas trabalhando em sinais de trânsito e suas ambições e sonhos dificilmente vêm a se tornar realidade. Somente uma intervenção mágica mudaria esse quadro. É o que ocorre na vida de Bellet e do irmão menor. Ela foi a uma loja com seu irmão e viu pela vitrine sapatilhas de bailarina. Como não tinha dinheiro, voltou com as mãos vazias. Mas teve uma surpresa: no dia seguinte, havia um

pacote com as sapatilhas debaixo de sua cama deixadas por um anônimo. Ela descobriu que o irmão as havia roubado para deixá-la feliz. Ela foi até a loja para devolvê-las e, mesmo se desculpando, o dono da loja chamou a polícia. Depois desse desentendimento, um homem chamado Falsebeast ficou com pena da menina e resolveu dar a ela não só a sapatilha, mas o traje completo de balé. Além disso, ele pagou aulas de danças para ela, que veio a se tornar uma grande dançarina e conseguiu mudar seu destino e o de seu irmão, vivendo felizes para sempre.

A história assemelha-se à de Cinderella por conta da menina bonita e boa que possui um grande sonho mas não tem condição de realizá-lo, de uma fatalidade que quase o arruína e de um benfeitor que possibilita alcançá-lo, levando a um desfecho positivo da história.

O que chama a atenção no conto é a tentativa bem-sucedida de retratar a realidade de menores de idade que são explorados por dinheiro e que se envolvem em crimes. O roubo citado na história é recorrente em nosso país por indivíduos de condições socioeconômicas desprivilegiadas e o desfecho de tais histórias quase sempre é ruim. A oportunidade de mudança de vida que os personagens tiveram mostra o espírito solidário e de esperança que habita o coletivo dos brasileiros. Algumas imagens do vídeo produzido pelo grupo são reproduzidas a seguir.

Figura 46: Imagens da história “*The Dream of Bellet*”.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

O segundo trabalho, criado por Ildo Botelho, Ana, Marina, Eva, Isabella e Ana Laura, também teve inspiração do conto Cinderella. A personagem principal da história era Cleonice, uma adolescente que morava em Nepomuceno com a madrasta e as filhas desta. Ela queria fazer o processo seletivo para estudar no CEFET-MG da cidade. Só que a madrasta não permitia, porque ela tinha muitas tarefas domésticas para cumprir. Cleonice chorou muito por causa disso. Mas sua fada madrinha apareceu e a ajudou a seguir seu sonho de uma maneira inusitada:

Excerto 100: *On the next day, the fairy godmother of Cleonice bewitched her stepmother to sleep for 24 hours.*

Dessa forma, foi possível Cleonice escapar e tentar a seleção, na qual foi aprovada. Mesmo assim, a madrasta não a deixou frequentar a instituição de ensino. Ela fugiu de casa para estudar com a ajuda da fada madrinha. A casa em que a família morava era a herança que seu pai havia deixado para ela. Então ela colocou a madrasta e suas filhas na rua e, com o dinheiro, comprou uma casa menor, indo morar com o namorado e com a fada madrinha. Depois de se formar no CEFET, ela fez um curso de engenharia elétrica e viveu feliz para sempre.

As semelhanças com o conto original são a personagem principal feminina que tinha um sonho, a madrasta com as filhas, o pai que havia morrido, uma figura masculina que se relaciona afetivamente com a protagonista e a fada madrinha, que a auxilia a

alcançar seu maior sonho. Uma discrepância de caráter entre Cinderella e Cleonice é que a última deixou a família de criação na rua e tomou a casa que era sua de direito. Fato que confere à história um efeito cômico e dramático ao mesmo tempo. A atitude das duas meninas quanto a relacionamentos amorosos é também divergente, visto que enquanto Cinderella larga tudo para trás para se casar e viver com o príncipe, Cleonice se preocupa primariamente com sua formação acadêmica e profissional. A dedicação a seu namorado é apenas uma parte de sua vida. Ademais, no conto original, Cinderella vence na vida pelo casamento, ao passo que Bellet e Cleonice se esforçam para se tornarem profissionais independentes.

Acredito que a temática da história se deve ao contexto em que os alunos estão inseridos. Muitos nepomucenenses e adolescentes da região têm o sonho de estudar no CEFET-MG, uma instituição tradicional e de renome que já capacitou muitos ex-alunos a ingressarem em universidades. O ensino de qualidade que leva ao sucesso acadêmico e profissional é o grande chamariz da escola, que inclusive oferece o curso de engenharia elétrica citado na história. Como os alunos têm uma carga horária extensa para cumprir, o CEFET-MG ocupa um espaço privilegiado em suas vidas. Já a atitude independente da personagem acredito ser espelhada nos próprios alunos, que muitas vezes se mudam para Nepomuceno para estudar e arcam com responsabilidades por vezes pesadas para jovens de 14 a 18 anos, como morar em república, gerenciar uma casa e se organizar para cumprir seus compromissos escolares, que não se resumem apenas a aulas³². São apresentadas, a seguir, algumas das figuras que ilustraram o vídeo da história.

³² Além de frequentar aulas, os alunos têm a oportunidade de serem bolsistas de iniciação científica e de complementação estudantil que envolvem pesquisa, de participarem de atividades artísticas, palestras, competições esportivas, gincanas, entre outras atividades.

Figura 47: Imagens da história “*The Cleonice’s dream*”.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

A terceira e última história, escrita por Bernardo, Erlizeu, John, Jurandir, José de Alencar e Julio Petrini, difere totalmente das outras em vários aspectos. O conto, chamado “*The saleswoman Little red riding hood*”, é uma paródia do conto Chapeuzinho vermelho, que se inicia desta maneira:

Excerto 101: *Once upon a time there was a girl called Little red riding hood. Although her innocent face deceived many people, she was a very dangerous drug dealer.*

Na história, a protagonista utilizava uma cesta de biscoitos para armazenar suas mercadorias ilícitas. Em um dia de entrega, indo para a casa de seu fornecedor, Chapeuzinho vermelho é surpreendida por um outro traficante que planejava roubar suas drogas, que a segue até a casa em que ela estava indo. Esse traficante era um lobo. Quando o lobo a alcançou, houve um conflito e a polícia militar chegou ao local. O policial que socorreu Chapeuzinho vermelho era um lenhador, que sacou seu revólver calibre 38 e prendeu o lobo. Nada aconteceu com Chapeuzinho vermelho, acredito que em razão de ela ser menor de idade. Ao questionar os autores da história, eles disseram que a menina continuou a ser traficante de drogas. A história termina com a icônica frase dos contos de fadas, só que às avessas: “*and lived unhappily ever after*”.

Essa versão de Chapeuzinho vermelho traz muitos elementos semelhantes com o conto de fadas, como a história ambientada em uma floresta, a protagonista menina com o

mesmo nome e de rosto inocente que caminha com uma cesta em seus braços, o lobo mau que a persegue e quer prejudicá-la, a aparição do lenhador e um conflito no qual o lobo mau é o perdedor.

A história tragicômica narrada pelos alunos teve a intenção de chocar e ser divertida ao mesmo tempo. Seus escritores são brincalhões e gostam de “fazer graça” com qualquer assunto abordado na disciplina. O enredo apresentado traz uma realidade que é estampada em jornais brasileiros e é recorrente em noticiários televisivos: jovens envolvidos com o tráfico de drogas que quando abordados não são detidos ou o são por pouco tempo, devido à idade inferior à da maioridade penal. Infelizmente muitos permanecem na criminalidade e comumente são presos ou mortos quando adultos. Com isso, Chapeuzinho vermelho não teve um destino favorável como o da personagem principal nem como o de Cleonice e de Bellet, inspiradas em Cinderella. Embora a última também fosse uma menor de idade que trabalhava nas ruas, ela teve uma oportunidade para mudar de vida. Outra divergência marcante com o conto infantil é a ausência da avó da menina, que não é citada na história. Somente quando questionados por mim os alunos afirmaram que a outrora doce vovozinha dos contos tradicionais era uma usuária de drogas e possivelmente explorava sua neta para obter ganhos ilícitamente. Seguem, na figura 48, os desenhos da história.

Figura 48: Imagens da história “*The saleswoman Little red riding hood*”.



Fonte: dados da turma publicados no *Google Plus*.

Como em todas as outras tarefas, os alunos escreveram seus diários a respeito do trabalho desenvolvido. Guiei-os a descreverem suas impressões gerais sobre a atividade, a fonte de inspiração da história e as dificuldades enfrentadas.

Muitos alunos comentaram que se sentiram contentes por trabalharem em grupo e que a atividade foi facilitada pela troca de ideias entre seus componentes. O trabalho também resultou em uma aproximação maior da turma.

Excerto 102: Esta tarefa foi bastante divertida pois houve uma interação entre os membros de nossa equipe criando uma estória cômica. A criação da estória foi pautada mais pelo humor e uma inovação da estória nesta nossa sociedade. (John)

No excerto 102, John, que participou do grupo que criou a história *The Cleonice's dream*, relata que a tarefa foi divertida pelo fato de envolver a interação entre os membros de sua equipe. Como a história é bem-humorada, como aponta o próprio aluno, certamente ela foi criada em meio a muitas risadas, o que certamente fortaleceu o vínculo de amizade entre seus colegas. Essa união entre os alunos é imprescindível para que haja o fortalecimento da comunidade de aprendizagem e conseqüentemente um melhor aproveitamento das atividades da disciplina.

Excerto 103: Foi legal, porém difícil. Legal porque foi feita com os amigos, o que gerou muitos momentos cômicos; e difícil porque o encontro com eles não era fácil devido à distância. A inspiração veio do momento que o Brasil passa com relação ao tráfico [...]. (José de Alencar)

Assim como John, José de Alencar enfatiza em seu depoimento seu interesse por trabalhos em grupo. Porém, ele discorre que uma perturbação que eles tiveram foi a distância, pois não são todos os componentes de seu grupo que residem em Nepomuceno. Mas eles conseguiram superar essa barreira, pois a história contada por eles, *The saleswoman Little red riding hood*, fez sucesso na turma. Quanto à inspiração para a narrativa, o aluno confirma que o grupo se espelhou na conturbada situação com o tráfico de drogas que o país vem enfrentando.

Excerto 104: Foi bom. Porque é bom trabalhar em grupo, aliás, seria bom se todas as tarefas online fossem em conjunto. Do conto cinderela, por ser uma história bem conhecida e fácil de desenvolver outra tendo-a como base. (Marina)

Marina, no excerto 104, argumenta que prefere as tarefas realizadas em colaboração com os colegas e que todas as atividades deveriam ser em grupo. A aluna valoriza o engajamento e a participação conjunta dos colegas na realização das atividades, certamente porque isso afeta positivamente o relacionamento entre os alunos da turma.

Muitos depoimentos ressaltaram as oportunidades de aprendizagem na língua estudada proporcionadas pela tarefa, envolvendo as habilidades orais e as escritas.

Excerto 105: Legal. Pois criamos uma história e contamos ela em inglês, com isso aprendi novas pronúncias. A inspiração veio com a referência que a professora deu na sala de aula. Sim. Em fazer o vídeo. (Ana)

No depoimento do excerto 105, Ana diz que a atividade auxiliou no desenvolvimento de sua pronúncia. Como a história criada envolvia termos desconhecidos, ela pôde ter contato com palavras novas e, conseqüentemente, aprender como expressá-las oralmente. A dificuldade que seu grupo teve envolveu o vídeo, provavelmente com sua edição, pois todos os membros do grupo deveriam participar da narração da história e percebi que em alguns trabalhos os áudios foram gravados separadamente.

Excerto 106: Foi muito legal, gostei bastante, pois testei meus conhecimentos, para traduzir o texto para o inglês, percebi que sabia bastante. Aumentei meu vocabulário e vi o quanto já sabia. Não houve nenhuma dificuldade ao realizá-la. Até mesmo ilustrar o texto foi bem diferente e legal [...]. (Mione Payne)

Mione Payne, cujo diário é reproduzido no excerto 106, discorre sobre sua grande evolução na aprendizagem de inglês. A aluna cumpriu todas as tarefas on-line com empenho e sempre se esforçou nas atividades presenciais e virtuais desde 2015, ano de seu

ingresso no CEFET. Ao cumprir a última tarefa on-line do semestre letivo, ela pôde perceber as mudanças de estado em seu sistema complexo “aprendizagem de inglês”, por meio do conhecimento acumulado durante os últimos um ano e meio, e ainda pôde alterá-lo com a expansão de seu vocabulário ao participar da narração da história “*The dream of Bellet*”.

Outra questão relevante retratada nos diários foi a percepção dos alunos quanto à aprendizagem relacionada com seus interesses pessoais, exercendo o papel de agentes detectores, isto é, selecionando as oportunidades de ação ou *affordances* que os levaram a atingir seus objetivos específicos na disciplina.

Excerto 107: Foi legal, pois como eu tinha facilidade em desenhar foi fácil fazer. Veio da história da chapeuzinho vermelho para expor a sociedade de hoje em uma história de antigamente. (Jurandir)

Jurandir, no excerto 107, confessa que desenha bem e que isso o ajudou a cumprir a tarefa sem dificuldades. Mesmo que houvesse dificuldades na realização da atividade, acredito que a habilidade de desenhar o ajudaria a superá-las.

Excerto 108: Foi legal. Porque eu gosto de trabalhar com o modelo audiovisual. Na verdade a inspiração foi das meninas, pois, eu não tenho conhecimento sobre princesas. Pra ser sincero acho que não. (Ildo Botelho)

O excerto 108 traz o diário de Ildo Botelho. O aluno justifica ter gostado da tarefa por ela ter abarcado mídias audiovisuais. O comentário do aluno se relaciona diretamente com a teoria dos estilos de aprendizagem, que objetiva o favorecimento da aprendizagem conforme as preferências de cada indivíduo. O aluno, que se identifica com o modelo audiovisual, se beneficiou com a oportunidade oferecida pela tarefa.

Excerto 109: Foi interessante, pois para fazer uma história exige muita criatividade, automaticamente se divertindo e aprendendo. Através da conversa entre amigos, juntando filmes, séries etc. Houve na tradução da história. (Erlizei)

Já Erlizei, no excerto 109, destacou que, para a criação da história, é necessário ter muita criatividade e que a tarefa proporcionou a ele diversão e aprendizagem ao mesmo tempo. O que chama a atenção em seu depoimento é que para desenvolver a narrativa seus colegas e ele utilizaram cenas vistas em filmes, séries e outras mídias. Eles souberam aplicar o conhecimento, em uma atividade pedagógica, de algo que lhes interessam fora de contextos instrucionais, promovendo melhor sua aprendizagem. A tradução da história,

mencionada no diário do aluno, se refere à dificuldade que o grupo teve ao realizar a tarefa.

5.10 Análise do questionário final

O questionário final foi aplicado no último dia letivo do primeiro semestre de 2016, em 27/06/16. Neste dia todos os alunos compareceram à aula para fazer a prova escrita de fechamento do bimestre. Apenas o aluno Bernardo não respondeu o questionário, pois não havia feito nenhuma tarefa até aquele momento (os alunos estavam finalizando a de número 8). No segundo bimestre letivo, ele participou somente da última tarefa, que foi realizada em grupo. Assim sendo, houve 23 respondentes do questionário.

As perguntas do questionário final focaram na impressão dos alunos quanto ao ambiente virtual *Google Plus* como um complemento às aulas presenciais, se a proficiência oral da turma melhorou após as tarefas, qual tarefa foi a mais interessante, a impressão dos alunos quanto ao trabalho com as ferramentas digitais, se elas foram utilizadas fora de ambientes instrucionais para fins não-pedagógicos e se conteúdos do curso apresentados pela professora ou pelos colegas foram aprofundados pelos alunos. Como ocorreu com o questionário inicial, as respostas transcritas literalmente para a pesquisa não passaram por uma correção ortográfica ou gramatical. O questionário final se encontra no Apêndice B deste trabalho.

A primeira pergunta foi sobre a opinião dos alunos quanto à adoção de uma rede social agregada à sala de aula presencial. Na mesma questão, os alunos deveriam relatar se houve a retroalimentação de sua aprendizagem em sala de aula com aquela adquirida em ambientes virtuais e vice-versa, citando exemplos. Todos os alunos apontaram como positiva a ideia de o *Google Plus* ser um ambiente aliado e integrado ao ensino presencial. Sete alunos responderam a primeira pergunta com “bom”, “boa”, antecedida ou não de “muito”. Marina disse que com o suporte da ferramenta “saí um pouco do convencional das aulas”. Respondendo a pergunta 2, a aluna aponta que o trabalho on-line ajudou na prova oral, feita presencialmente. Mione Payne respondeu que é possível aprender melhor as palavras novas por meio do *Google Plus*. “Quando gravamos frases no passado e no presente contínuo com imagens nossas, nunca mais esquece”. O depoimento da aluna reforça a ideia de que a junção de conteúdos novos com assuntos, imagens ou quaisquer outros elementos significativos auxilia a aprendizagem. Já Jessie apresentou um exemplo inverso, afirmando que “eu posso pegar algo do G+ e trazer para a sala de aula”. Júlia e Jurandir destacam em suas respostas a oportunidade que a ferramenta traz para a

aprendizagem de novos conteúdos: “[...] dá para aprender muitas coisas novas, melhorou a fala e o vocabulário” e [...] podemos ver palavras que eu não conhecia [...]”.

Quatro alunos utilizaram a palavra “interessante”, antecedida ou não pelas palavras “bem” e “bastante”. Eva, que é citada desde o começo da pesquisa como uma aluna que, embora nunca tenha feito um curso de inglês privado possui uma proficiência de destaque na língua, afirma que o ambiente virtual “ajuda a colocar em prática o que é aprendido na classe”. Como exemplo, ela cita a tarefa do Dia das mães, “onde treinamos muito bem a pronúncia”. Já Ildo Botelho, que deixou de fazer algumas tarefas como a da mensagem pelo *Snapchat* e da música de karaokê, disse que as tarefas poderiam ser mais espaçadas, e não semanais. Acredito que a maior parte das tarefas foi de fácil desenvolvimento e uma semana era suficiente para finalizá-las. Como exemplo de retroalimentação, o aluno cita a narração de vídeos que o capacitou a falar melhor presencialmente.

Três alunos responderam com o verbo “ajuda” e “ajudou”, embora um deles apontasse aspectos negativos. Enquanto Lara afirma que o *Google Plus* a ajudou a desenvolver seu inglês tanto na escrita quanto na fala, José de Alencar ressalta que a rede social ajuda na comunicação com o professor fora da escola “[...] porém nos expõem a micos”. Quanto ao reforço da aprendizagem, ele disse que “[...] como o que aprendi em sala era o mesmo apresentado no *Google+*, não tive a necessidade de reforçar o aprendizado em sala”. Segundo o aluno, não foi preciso o estudo extra presencialmente, já que muitas matérias da disciplina eram revisadas no meio virtual. Quanto aos conteúdos dos dois espaços terem sido os mesmos, isso não foi totalmente verdade, uma vez que houve atividades totalmente diferentes das apresentadas em sala (quanto ao vocabulário, conteúdo e formato) que exigia que os alunos pesquisassem termos novos e aprendessem conteúdos que jamais tínhamos visto em sala, como a tarefa da música de Karaokê, do tutorial on-line e da paródia de contos de fadas.

Quatro alunos destacaram o trabalho com a rede social como uma novidade, utilizando as palavras “diferenciado”, “diferente”, “nova forma de aprendizagem” e “maneira diferente de aprender”. Erlizei salientou que sua “[...] opinião é totalmente favorável, pois os exercícios feitos ficam na memória”. Isabella apontou como exemplo de reforço da aprendizagem “frases no passado”, se referindo à tarefa do *slideshow* de fotos. Outros alunos responderam a questão com “favorável”, “gostei”, “muito legal”, “método bem pensado” e “uma forma divertida de aprender”.

A segunda pergunta, que questionou a melhora ou não da proficiência oral na língua inglesa, teve resposta quase unânime: 18 alunos escreveram que “sim”, seguido ou não das palavras “um pouco” e “não muito” e antecedido por “em partes”. Já Mione Payne

respondeu “muito”. Dentre as respostas positivas, quatro alunas apontaram que com as tarefas sua pronúncia melhorou. Ana, por exemplo, disse ter aprendido a pronunciar palavras que não conhecia. Duas alunas utilizaram a palavra “pratiquei”. “Sem as tarefas eu não iria praticar tanto”, afirmou Nayani. Jurandir disse que as tarefas estimularam a fala, Tony Stark que “[...] gaguejava muito para falar e agora estou melhor”, John, um aluno que disse ser tímido, apontou que com as tarefas ele pôde se expressar mais um pouco e Mione Payne disse que agora consegue formar frases sem a ajuda de um dicionário. Julio Petrini, que tinha uma expectativa baixa quanto a sua aprendizagem, conseguiu melhor sua proficiência na língua. O aluno respondeu que “sim, pois foi muito utilizado esse tipo de tarefa”.

Dois alunos responderam a questão com “um pouco”. Júlia, sem justificativa nenhuma, e José de Alencar com “tive que esforçar para não “pagar mico” falando errado”. E dois com “não”. Erlizei explicou o porquê da resposta negativa com “pois não fiz todas”, se referindo às tarefas e Varlei Victor respondeu “não muito, pois não sou de tentar muito, sabe”. Realmente os dois alunos deixaram de realizar algumas tarefas e não se esforçam tanto quanto muitos de seus colegas.

Na pergunta de número três, os alunos tiveram que apontar a melhor tarefa do semestre e justificar. Pelas respostas recebidas, pude depreender que aquelas que envolviam ferramentas, pessoas ou assuntos que mais faziam parte do cotidiano dos alunos foram as preferidas. Concluí também que quanto menos didatizadas mais interessantes foram as atividades aos olhos dos alunos. A primeira colocada, citada por sete alunos, foi a atividade do cartão do Dia das mães. Jessie, que inclusive postou o trabalho feito na rede social *Facebook* e marcou sua mãe, disse ter gostado da tarefa por envolver a família. Já outros cinco alunos apontaram que essa foi uma maneira de aprender inglês e homenagear suas mães. Varlei Victor ressaltou que a tarefa foi uma forma de presentear sua mãe.

Em segundo lugar, seis alunos afirmaram que a tarefa da resenha oral de alguma mídia (ex. série, filme, livro) foi a melhor. Isabella e Vicky justificaram dizendo que a atividade envolveu séries que elas gostam, sendo que Vicky ainda destacou que teve a oportunidade de treinar sua pronúncia. E José de Alencar porque pôde falar sobre algo que ele estava acostumado a assistir.

Quatro alunos responderam que a tarefa preferida foi a que envolveu a gravação de vídeo pelo *Snapchat*. Todos eles confidenciaram que isso se deveu por já serem usuários do aplicativo. “Foi mais fácil ☺ e o *snap* é uma rede a qual já sou mais vinculada”, segundo Marina. Paulo Vitor completou sua resposta com “[...] eu acho muito legal enviar

vídeo no snap”. Três alunas gostaram mais da tarefa de cantar uma música de karaokê. Eva explicou que “trabalhou com algo que realmente gostamos e já somos familiarizados” e Mione Payne que amou cantar músicas em inglês, por “[...] ter aprendido a pronúncia melhor e vocabulário”.

Dois alunos citaram a tarefa do tutorial on-line por ser divertida, nas palavras de Tony Stark, e por ter sido algo bem criativo que deu subsídios para sua aprendizagem, segundo Julio Petrini. Apenas Lara apontou a tarefa do *slideshow* de fotos como a melhor.

A quarta pergunta solicitou aos alunos sua impressão geral a respeito do trabalho com as ferramentas digitais para o ensino de língua inglesa e os pontos positivos e negativos desse trabalho. A maioria dos alunos apontou que com as ferramentas eles puderam aprender mais, desenvolvendo sua escrita, fala, pronúncia e/ou vocabulário, fixando conteúdos e aprendendo palavras novas. Marina disse que as ferramentas ajudam muito, pois há a necessidade de se esforçar mais. Já para Jurandir as tarefas “[...] cobram coisas que irão aperfeiçoar nossa fala e o entendimento da língua”. Por fim, José de Alencar declarou que não gostou de usar as ferramentas, não justificando por quê. Como pontos positivos, foram bastante citados a aprendizagem e o desenvolvimento da língua. Mas sete alunos foram além desses aspectos, como Bianca: “[...] uma maneira de ligar a escola ao cotidiano do aluno, o que ele realmente gosta de fazer”. Essa foi exatamente a proposta de meu trabalho, ao apresentar aos alunos um modo de aprender relacionado com assuntos e mídias que já fazem parte de suas vidas. Complementando a resposta de Bianca, John afirma que um ponto positivo foi a utilização de ferramentas que fazem parte do lazer dos alunos e Erlizei que as atividades podem ser feitas pelo celular. Jessie, Isabella e Ildo Botelho apontaram a integração entre os colegas de classe como um fator positivo. Realmente o trabalho realizado auxiliou no fortalecimento da comunidade formada pela turma, pois além das tarefas em grupo, havia a fase interativa em todas elas. A resposta de Maria foi simplesmente “acho que é uma das melhores formas de aprender inglês”.

A maioria dos alunos disse que os pontos negativos foram a falta de tempo para cumprirem as tarefas e o prazo curto para entregá-las. Júlia, apontou que “[...] dependendo do nº de trabalhos e provas na semana a tarefa não é feita com empenho”. Varlei Victor e Ildo Botelho destacaram que foram muitas tarefas para realizar, Erlizei, Isabella e Julio Petrini relataram dificuldades técnicas, José de Alencar que “dá trabalho utilizá-los” e Paulo Vitor que algumas tarefas foram constrangedoras. Confesso que atividades como a do Karaokê e a do tutorial expõem bastante a imagem dos alunos. No entanto, considero

que cantar músicas e dar instruções são duas ações que auxiliam muito na aprendizagem de uma língua.

A questão 5 verificou se os alunos utilizaram as ferramentas digitais contempladas nas tarefas fora do ambiente escolar e, em caso positivo, onde, quais e como. Quatro alunos responderam “não”. Acredito que todos os alunos deveriam responder afirmativamente, pois é improvável que os alunos não acessem o *Youtube*, por exemplo. Dentre os que responderam “sim”, o *Snapchat* foi o mais citado, por onze alunos, para se divertirem e para ver e criar *snaps* (fotos e vídeos). Lara relatou que utiliza o *Snapchat* “que serve para ver o que meus amigos estão fazendo”. Ela também gosta de usar o *VivaVideo* para fazer montagens de fotos e vídeos, como a Marina. A aluna Isabella também gosta de editar vídeos, só que com o *Flipagram*: “utilizei para fazer um vídeo no aniversário de minha irmã”. Eva e Mione Payne disseram que usam aplicativos de karaokê. Eva cita o *Yokee*. Já Mione Payne utilizou o aplicativo *Smule* para treinar o inglês e para ouvir outras pessoas. Vale ressaltar que a aluna conheceu a ferramenta durante a tarefa de karaokê. Erlize e Julio Petrini citaram o *Youtube* para assistir vídeos. Maria e Ana disseram que utilizam as ferramentas em casa, mas não citaram quais. Manu afirmou que “Sim, mostrei para minha mãe e ela adorou”, mas não disse qual ferramenta. Acredito que seja a utilizada no cartão do Dia das mães.

A última pergunta questionou se algum conteúdo visto durante as tarefas on-line, apresentado pela professora ou pelos alunos, foi aprofundado ou utilizado em contextos fora da escola. Em caso afirmativo, foi pedido para que fosse apontado quais conteúdos, como e onde eles foram utilizados. Quinze alunos responderam “não”, “ainda não” ou deixaram a questão em branco. No estudo piloto, houve um aluno que disse ter utilizado conteúdos aprendidos para se comunicar em jogos on-line com não-falantes de português. Na presente pesquisa, Mione Payne afirmou utilizar o presente contínuo, *simple past* e o *present perfect*. “Na minha casa e na internet (com meus amigos). Fazendo frases do que outros faziam e eu também - ex: I ate a cake” e Tony Stark relatou que “Por assistir muitas séries algumas em inglês, eu utilizo muito ao assistir a regra de que o adjetivo vem antes”. Já outros alunos não se concentraram na questão linguística: Ana respondeu que “O *Snapchat* eu tinha, mas depois que eu fiz a tarefa eu comecei a fazer um uso mais frequente do aplicativo” e Jessie que ia fazer um avatar para a irmã, mas não teve tempo. Outros dois alunos relataram que conteúdos foram utilizados, mas não citaram quais.

Com o questionário final, obtive respostas afirmativas quanto à melhora da proficiência oral dos alunos, embora tal fato já havia sido percebido por mim durante o semestre. Tive a certeza da aprovação da turma quanto à adoção do *Google Plus* como

recurso pedagógico e de que a rede social auxiliou muito na aprendizagem das funções linguísticas abordadas em sala e na promoção da aprendizagem de novos conteúdos. Concluí que as tarefas que os alunos mais gostaram foram aquelas que utilizavam as ferramentas com as quais eles já estavam familiarizados. Isso mostra a importância de se conhecer a fundo os interesses pessoais de uma turma por meio de um levantamento no começo do ano letivo. Pude conhecer a opinião dos alunos quanto ao trabalho com as ferramentas digitais e, traçando os pontos positivos e negativos apontados, irei aprimorar meu trabalho nos semestres seguintes. Ademais, as ferramentas das tarefas on-line continuaram sendo utilizadas para a aprendizagem de inglês fora da escola e conteúdos aprendidos durante o semestre foram inseridos em ambientes sociais não-instrucionais, segundo algumas respostas.

5.11 Conclusões

O sistema complexo sala de aula, cuja configuração envolveu os contextos presencial e on-line, abarcou diversos subsistemas, como os aprendizes, os grupos formados para cumprir certas tarefas do semestre letivo e a própria aprendizagem em língua inglesa. Tais sistemas, por sua vez, são partes constituintes de um sistema complexo maior, denominado escola, que se situa dentro de outros sistemas complexos. Por serem abertos e trocarem energia, eles interagem entre si e com outros sistemas, a fim de constantemente se alterarem, evoluírem e retroalimentarem.

O foco de análise desta pesquisa foram as interações ou práticas dos agentes que compuseram a sala de aula – os aprendizes – no ambiente instrucional, vinculados com àquelas pertencentes aos demais contextos sociais fora da escola que integram sua vivência cotidiana, para o desenvolvimento de suas habilidades orais em inglês. Era esperado que a aprendizagem de funções linguísticas e de vocabulário em uma atividade fosse aproveitada em atividades posteriores. O desenvolvimento linguístico da turma ocorreu de maneira não-linear, de forma espiralada como a de um fractal. Portanto, erros cometidos pelos alunos eram corrigidos, mas não punidos, devido ao desenvolvimento constante da aprendizagem de inglês entre os aprendizes da turma.

Levando-se em consideração as condições iniciais da turma de alunos investigada (heterogeneidade dos aprendizes, conhecimento prévio na língua, interesses pessoais para se alcançar sua fluência e como os aprendizes gostavam de aprender inglês), oito tarefas foram realizadas e, durante sua execução, ocorreram perturbações internas e externas que influenciaram seu andamento, como problemas técnicos e falta de tempo por parte dos

alunos para se dedicarem aos estudos. Por seu dinamismo, a turma não deixou de cumprir atividades que necessitavam de ferramentas on-line específicas que não eram compatíveis com seus aparelhos celulares, como a tarefa do Dia das mães, na qual os aprendizes trouxeram para a sala de aula aplicativos de seu uso pessoal que contribuíram significativamente para o design pedagógico da disciplina. Esse exemplo revela um dos vários momentos em que houve imprevistos que geraram desordens no sistema, mas que foram devidamente contornados devido à auto-organização e à coadaptação dos aprendizes frente aos desafios do sistema complexo sala de aula. Uma nova ordem emergiu a partir desse episódio, pois as ferramentas indicadas pelos alunos foram incorporadas a atividades subsequentes que demandavam o uso de aplicativos que permitiam a inserção de foto/vídeo e de voz.

Além das características previamente citadas, os atratores desempenharam um papel central durante a disciplina. Um deles foi logo no início do trabalho, quando os alunos demonstraram querer aprender inglês para participarem do intercâmbio de estágio no Reino Unido oferecido pela escola, mostrando que essa vontade se configurava como um atrator de ponto fixo. Outro ocorreu na tarefa em que o aplicativo *Snapchat* foi utilizado. Eu sabia muito pouco sobre as funcionalidades da ferramenta e não sabia exatamente o que exigir dos alunos para que eles pudessem explorar suas habilidades orais, embora tivesse certeza de que o *Snapchat* fosse capaz de auxiliar os alunos nesse sentido. Houve o estabelecimento de um atrator caótico na disciplina, devidamente resolvido com a ajuda dos alunos, que tomaram uma posição de protagonistas na atividade.

A sala de aula analisada foi também denominada por mim como uma comunidade complexa-ecológica, pois os aprendizes possuíam objetivos em comum, havia proximidade e interação entre eles para alcançarem esses objetivos e pela construção e desenvolvimento de ideias, trabalhos e discursos. O fato de valorizar a participação dos alunos como central no processo de ensino-aprendizagem, como lhes dar a possibilidade de escolherem datas de entrega de trabalhos e ferramentas que seriam utilizadas em atividades, fortaleceu a visão de aprender em comunidade que defendo nesta pesquisa.

Outra característica fundamental de uma comunidade é a colaboração. Ela esteve presente em várias atividades, como nas ocasiões em que os alunos Marina e Ildo Botelho postaram as tarefas de Ana Laura no *Google Plus* após ela ter tido problemas com sua conta, a ajuda do aluno Jessie na tarefa do avatar e as tarefas em grupos como a da paródia de contos de fadas, que contou com a participação conjunta de todos seus componentes. A interação em contextos colaborativos é um aspecto facilitador do reconhecimento das *affordances*, que uma vez percebidas, interpretadas e acionadas proveem oportunidades de

aprendizagem na língua. Tais *affordances* podem ser providas pelo professor, por alunos ou por elementos que compõem o ambiente instrucional que abriga os aprendizes. As instruções para o cumprimento da tarefa do tutorial on-line, que dizia que os alunos poderiam escolher qualquer tópico de seu interesse para compor a atividade, foi um exemplo de *affordance*, haja vista que os alunos poderiam selecionar práticas significativas de suas vivências e aprenderem como expressá-las oralmente em inglês. Operando como agentes detectores, os aprendizes selecionaram as oportunidades de aprendizagem que melhor os auxiliaram a alcançar seus objetivos específicos, como aconteceu na tarefa da resenha de uma mídia escrita ou oral, em que os alunos aprenderam vocabulário associado com seus filmes ou seriados favoritos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é composto por quatro seções: na primeira, respondo a pergunta de pesquisa. Já na segunda, discorro sobre o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos no capítulo introdutório da tese. A terceira seção traz sugestões para futuras pesquisas e na quarta teço comentários finais sobre o trabalho.

6.1 Resposta à pergunta de pesquisa

O seguinte questionamento foi fundamental para dar início à investigação e para nortear as ações executadas durante toda a pesquisa:

Como expandir o contexto de sala de aula de uma disciplina de língua inglesa com foco nas habilidades orais com o intuito de fazer com que as práticas educacionais e sociais dos aprendizes se interrelacionem e se influenciem?

O ensino-aprendizagem das habilidades orais em inglês no ensino básico é uma tarefa árdua, em especial a conversação, pois na maioria das vezes as turmas são numerosas, sendo difícil dispensar uma atenção individualizada a todos os alunos. Ademais, duas aulas de 50 minutos por semana são muito pouco para cumprir com o conteúdo programático e conduzir atividades de prática oral de modo significativo. A solução encontrada e apresentada nesta tese foi a expansão da sala de aula para o meio virtual, com o qual os aprendizes possuem familiaridade e se sentem mais à vontade para se expressarem na língua estudada. O espaço presencial juntamente com o meio virtual se complementaram e os conteúdos vistos em cada um deles reforçaram a aprendizagem na língua durante o semestre letivo. O obstáculo da atenção individualizada foi também sanado por meio dessa contrapartida, haja vista que tive a oportunidade de ouvir e avaliar as atividades pedagógicas extraclasse a qualquer hora e lugar.

Analisando as atividades realizadas na Internet apontadas pelos alunos, pude identificar várias delas que envolviam as habilidades orais e poderiam ser exploradas em nosso contexto instrucional, como a gravação de *snaps*, de tutoriais do *YouTube* e a criação de *slideshows*. Os depoimentos dos alunos em seus questionários finais comprovaram que eles puderam aprimorar sua fala e compreensão auditiva. Da maneira como as tarefas foram conduzidas, as práticas sociais influenciaram as práticas educacionais no meio escolar e o inverso também ocorreu. Por meio de relatos, os alunos revelaram que ao

assistir séries e ouvir músicas em inglês eles tem tido uma consciência maior quanto à compreensão do que é dito, com o intuito de promover sua aprendizagem oral na língua. Outros exemplos da influência de práticas pedagógicas no cotidiano dos alunos são apresentados na discussão do objetivo específico 3 deste capítulo.

6.2 Discussão dos objetivos da pesquisa

Nesta seção são retomados o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, a fim de apresentar os desdobramentos das ações tomadas para o cumprimento de cada um deles ao longo do estudo.

6.2.1 Discussão do objetivo geral

O objetivo geral se relaciona intimamente com a pergunta de pesquisa discutida anteriormente e teve como alvo **investigar a interconexão das práticas pedagógicas de uma disciplina de língua inglesa com as práticas sociais dos aprendizes para o desenvolvimento das habilidades orais em contextos presenciais e digitais**. O objetivo pôde ser primeiramente cumprido ao ouvir o que os aprendizes tinham a dizer quanto às suas atividades de lazer fora de contextos instrucionais. Ao confirmar o grande interesse deles por atividades realizadas no meio virtual e elencar temas relevantes disponibilizados em seus questionários como família, festa e música, tarefas com o foco na compreensão e produção de gêneros digitais orais foram desenvolvidas, em parte na sala de aula presencial e também nos diversos ambientes on-line selecionados por mim juntamente com os alunos. A rede social *Google Plus* desempenhou um papel importante na pesquisa, por reunir os perfis virtuais dos alunos da turma e suas atividades executadas em *sites* e aplicativos da *Web* em um só espaço. Ela também contribuiu para a interconexão das práticas sociais e educacionais dos aprendizes por conta de sua interface e funcionalidades similares às de outras redes sociais utilizadas pelo grupo.

Por meio de uma investigação de cunho qualitativo, pude chegar à conclusão de que o formato de ensino presencial com expansão para o meio virtual garantiu que atividades que abarcassem práticas sociais dos alunos focalizando as habilidades orais fossem bem-sucedidas, superando os desafios do processo de ensino-aprendizagem de tais habilidades em contextos presenciais – turmas grandes, inibição por partes dos alunos, participação maior dos alunos mais proficientes, uso da língua materna e avaliação da produção oral – apresentados no capítulo 2 desta pesquisa.

6.2.2 *Discussão dos objetivos específicos*

Discorro nesta seção sobre os quatro objetivos específicos da investigação. O primeiro objetivo foi **investigar, a partir dos pressupostos da teoria da complexidade, a evolução de uma comunidade de aprendizagem interagindo em ambientes presenciais e virtuais**. Primeiramente, ressalto que a percepção da sala de aula como uma comunidade de aprendizagem é de extrema relevância, pois uma comunidade agrega valores essenciais para a aprendizagem, como o trabalho colaborativo, a participação nas atividades como membros de um determinado grupo e o engajamento desses membros para alcançar objetivos comuns.

Sob uma visão complexa, a comunidade de aprendizagem se caracterizou como um espaço em que a interação entre alunos e professor e com o contexto que os cercava gerasse subsídios para a evolução desses agentes e da comunidade como um todo. Os pressupostos da teoria, tais como a heterogeneidade de elementos, condições iniciais, não-linearidade, auto-organização, adaptação e emergência, auxiliaram na compreensão das ações ocorridas na comunidade e na tomada de decisões durante a pesquisa. Percebi evoluções não apenas no campo linguístico, como também no comportamental. Quanto ao desenvolvimento linguístico, posso citar que a percepção da heterogeneidade da proficiência dos alunos foi notada logo na análise das condições iniciais e que, por essa razão, a avaliação de cada um deles seria feita de acordo com suas potencialidades e limitações. A partir da interação nas atividades com os colegas da turma, os alunos com conhecimento mais restrito na língua iam acompanhando os colegas e conseguiram cumprir as atividades. Outro ponto que merece destaque foi a adaptação dos alunos às atividades que envolviam aplicativos que não eram compatíveis com seus aparelhos celulares. Tal fato não os desanimaram a cumprir suas tarefas e sua posição de alunos evoluiu para *codesigners* da disciplina, ao apontar ferramentas similares para a realização das tarefas. O trabalho pedagógico desenvolvido na pesquisa teve um cunho complexo ao englobar os contextos instrucionais (sala de aula presencial e espaço da turma no *Google Plus*) e os demais contextos sociais em que os alunos interagiam (ex. contexto familiar, turma de amigos) como sistemas complexos conectados pela troca de energia entre eles.

O segundo objetivo foi **observar de que forma a percepção, interpretação das affordances e ação pelos aprendizes impactam o desenvolvimento de suas habilidades orais em inglês**. Inseridos em ambientes em que a interação e a colaboração eram requisitos para a realização das tarefas, os alunos puderam agir perante as inúmeras

oportunidades de aprendizagem diante de si para promoverem a aprendizagem de suas habilidades orais. Cito aqui alguns exemplos discutidos ao longo da tese.

Ao se engajarem nas tarefas e perceberem limitações quanto ao seu vocabulário, os alunos precisaram pesquisar termos necessários para cumpri-las. Eles visualizaram uma oportunidade de aprendizagem para alcançar objetivos específicos. Isso ocorreu em diversas tarefas da disciplina cujos temas eram abrangentes e demandavam o uso de termos desconhecidos dos alunos, como a atividade do tutorial e da resenha. Outro exemplo foi encontrado em um depoimento da aluna Bianca, que relatou que as informações pessoais fornecidas na tarefa 1 serão utilizadas por ela sempre que for preciso se apresentar para alguém em inglês. A aluna conseguiu perceber a adequação de seu discurso em uma interação real de seu contexto social. Devo citar também a declaração da aluna Manu a respeito da ferramenta *Snapchat*. Usuária da rede social há algum tempo, ela confessou que apenas após utilizar o aplicativo na escola é que percebeu que a ferramenta poderia ser utilizada para conversar em inglês com seus amigos. A oportunidade de ação ou *affordance* foi percebida por conta da atividade realizada durante a aula de inglês. Esses exemplos mostram que o professor deve estar constantemente a par dos interesses pessoais de seus aprendizes, pois somente assim ele conseguirá oferecer ferramentas, situações e interações que irão prover *affordances* para a evolução de sua aprendizagem.

O terceiro objetivo foi **compreender como a inserção das práticas sociais dos aprendizes em contextos instrucionais favorece a aprendizagem de língua inglesa e como atividades pedagógicas contribuem para sua vivência fora da escola**. Por meio de observações e relatos dos alunos, pude notar que eles se sentiram mais motivados ao aprenderem a língua por meio de ações recorrentes de seu cotidiano. O fato de lidar com temas e ferramentas digitais já conhecidos também estimulou a participação dos alunos nas tarefas, pela segurança ao desenvolverem suas habilidades orais. A oportunidade de poder se expressar sobre assuntos de interesse pessoal, como na tarefa da resenha de filme/série/livro, certamente impactou o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Similarmente, a trajetória inversa pôde ser observada por mim: atividades pedagógicas influenciaram a vivência social dos aprendizes. Muitos alunos que jogam online e necessitam se comunicar em inglês com outros jogadores relataram que sua proficiência tem melhorado com o estudo da língua na escola. Ressalto também que dois alunos, Jessie e Julio Petrini, puderam estreitar laços com suas mães por meio da tarefa do *e-card* feito para o Dia das mães. O primeiro compartilhou seu cartão na rede social *Facebook* e marcou sua mãe em sua postagem. O segundo percebeu que não tinha fotos

recentes com sua mãe e resolveu tirar algumas *selfies* para compor seu cartão. Ambas atitudes fortaleceram a relação afetiva de mãe e filho.

O quarto e último objetivo foi **perceber como o uso das ferramentas digitais da Web podem potencializar o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes em contextos presenciais**. Como não convivo com adolescentes em meu dia a dia, apenas na sala de aula, pude compreender melhor por meio dessa pesquisa como meus alunos ocupam seu tempo livre. Muitos disseram que não assistem televisão, ouvem rádio e raramente leem da maneira convencional. Tudo isso é feito basicamente pela Internet. Algo que eu não conhecia muito bem e que me chamou muito a atenção foram os *vlogs*, versão em vídeo dos *blogs*. Descobri que há *vlogs* sobre vários assuntos e que eles fazem muito sucesso entre jovens, influenciando sua forma de pensar, agir e compreender questões atuais sobre política, economia, moda, comportamento, etc. Além dos *vlogs*, há uma infinidade de redes sociais, aplicativos e *sites* que disputam a atenção dos estudantes, “impossibilitando-os” a se dedicarem a outras atividades.

A incorporação de espaços da *Web* em atividades da disciplina mostrou que a aprendizagem se tornou mais significativa para os aprendizes, pois muitas das práticas e ferramentas presentes em seu dia a dia foram integradas ao ambiente escolar. Seu uso para o desenvolvimento das habilidades orais em contextos presenciais foi muito válido, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de aprender e reforçar conteúdos por meio de ferramentas on-line sem as barreiras de tempo e espaço. Os trabalhos dos colegas também influenciaram a aprendizagem. A pesquisa mostrou alternativas de se desenvolver em um contexto presencial atividades que vão além da simulação de interações orais. Com a produção de gêneros digitais orais como produto final das tarefas, foi possível conceder propósitos reais às atividades.

Por fim, aponto que os desafios do ensino-aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais, apresentados no segundo capítulo desta pesquisa, foram superados. Pude dar atenção individualizada a todos os 24 alunos da turma investigada ao ouvir e assistir às produções orais de cada um e comentá-las. Quanto à inibição dos alunos, pude verificar que algumas atividades geraram um certo desconforto ao serem cumpridas, como a da música cantada em um aplicativo de karaokê. Entretanto, o depoimento de Mione Payne a respeito de como o meio virtual a auxiliou no cumprimento de tarefas orais que nunca seriam realizadas por ela presencialmente, me fez acreditar no quanto vale a pena investir no desenvolvimento das habilidades orais em contextos digitais. Uma das maiores razões para que isso aconteça é que todos os alunos têm a oportunidade de participar e serem ouvidos em todas as atividades, independentemente de sua proficiência linguística.

Durante o semestre letivo, os alunos foram encorajados a desenvolver suas produções orais sob o argumento de que suas falas não precisariam ser linguisticamente impecáveis, pois o que seria avaliado era o esforço ao cumprir as tarefas. Ademais, a relevância para cada um deles ao desenvolver e postar suas atividades on-line era a aprendizagem descentralizada, em que os alunos aprendem conteúdos não só por meio do professor, mas também com os colegas de turma. O uso da língua materna nas gravações das atividades foi nulo. Naturalmente, dicionários e tradutores foram utilizados para auxiliar na realização das tarefas, pois em muitas ocasiões os aprendizes se depararam com vocabulário e termos gramaticais desconhecidos. Enxergo tais intervenções como positivas, porque a pesquisa de termos linguísticos contribuiu para a autonomia dos aprendizes. A avaliação da produção oral postada em meio on-line ocorreu de forma mais eficiente em comparação àquela no meio presencial. Pude analisar cada trabalho em um horário extraclasse com calma e repetir as gravações arquivadas no *Google Plus* quantas vezes fosse necessário.

6.3 Sugestões para futuras pesquisas

Em minha pesquisa, tive a preocupação de investigar as práticas sociais de uma turma de alunos do ensino médio, para a qual eu lecionava, com a intenção de fazer uma conexão com as práticas de espaços pedagógicos. Em um processo de retroalimentação, quis fazer com que as práticas escolares influenciassem as práticas sociais extraclasse, com o objetivo de desenvolver habilidades orais em língua inglesa. Pesquisas futuras poderiam analisar como as práticas sociais dos aprendizes contribuem para a aprendizagem da língua materna. Outra opção seria focalizar a aprendizagem das habilidades escritas, seja para o desenvolvimento da língua materna ou estrangeira, vinculada às práticas sociais de uma turma de alunos. A investigação de contextos em que o pesquisador não seja o professor da turma também poderia ser interessante e essa intervenção poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de escolas públicas.

6.4 Palavras finais

Como professora de inglês do ensino básico público por cinco anos, tenho observado que a maior parte de meus alunos gostaria de alcançar uma fluência oral satisfatória na língua. Afinal, quem não gostaria de entender as músicas de seus artistas,

compreender os *snap*s de celebridades internacionais e se expressar com facilidade na língua ao conversar com um falante nativo? Em contrapartida, a aprendizagem das habilidades orais sempre foi um desafio, embora houvesse o interesse por parte dos alunos. A fim de prover o ensino da língua de uma forma bem-sucedida, após tentativas frustradas aprendi que é preciso ouvir o que cada turma de alunos tem a dizer sobre suas vidas, incluindo suas atividades cotidianas, seus interesses pessoais, suas influências culturais, suas condições socioeconômicas e quaisquer outras informações que auxiliem o professor a construir em sua mente uma identidade para um determinado grupo de alunos. Afinal de contas a visão que tenho da aprendizagem de inglês é que a escola é um espaço para dar continuidade a algo que ocorre em diversos momentos de lazer dos aprendizes.

Tive uma satisfação imensa com os resultados desta pesquisa. Acredito que seu sucesso foi devido particularmente ao grande engajamento da turma como parceiros na construção das atividades pedagógicas. A identificação dos alunos com o trabalho realizado, que envolveu ferramentas digitais, práticas sociais e temas de seu interesse, foi crucial para que suas habilidades orais pudessem ser desenvolvidas. É dessa forma que acredito que possamos desenvolver uma educação de qualidade em nosso país: sustentada pela seriedade de professores e alunos que, trabalhando juntos, se respeitam e reconhecem a importância um do outro para alcançarem seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Z.I. The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German. *The Modern Language Journal*, v. 87, n. 2, p. 157-167, 2003.

ABOUT.COM. *Site que traz estatísticas sobre o número de aprendizes de língua inglesa no mundo. Disponível em:*
<http://esl.about.com/od/englishlearningresources/f/f_eslmarket.htm>. Acesso em: 18/10/16.

ABUSEILEEK, A. F. Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment. *Computer Assisted Language Learning*, v. 20, n. 5, p. 493-514, 2007.

ALASTUERY, M.C.B. Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, v. 24, n. 5, p. 419-432, 2011. Disponível em:
<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588221.2011.574639>>. Acesso em: 18/10/16.

ANTUNES, C.R.N.A. *Mudam-se os tempos, mudam-se os gadgets: Voki, uma proposta de trabalho da expressão oral no ensino das línguas. Dissertação (mestrado em ensino de português e de espanhol). Universidade do Minho, 2012. Braga, Universidade do Minho, 2012. 119 p.*

AUGUSTO, R. C. *O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 218 p.*

AUSUBEL, D.P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford: Grune and Stratton, 1963.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, A.M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. 207 p.*

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2a edição. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.

BOHN, V.C.R. Seja Audacity na criação de Podcasts: a união do Software livre e da Web 2.0 no ensino de língua estrangeira. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, v.2, n. 1, p. 1-9, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/19/18>>. Acesso em: 18/10/16.

_____. *Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da web 2.0*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 158 p.

BUFFINGTON, J. *Learning communities as an instructional model* (on-line, 2012). Disponível em: <http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Learning_Communities_as_an_Instructional_Model>. Acesso em: 18/10/16.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980. p. 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CHIU, T; LIOU, H; YEH, Y. A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, v. 20, n. 3, p. 209-233, 2007.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *The Sage handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2005.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DICIONÁRIO CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE. Apresenta a tradução do termo “*snap*”. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/snap>>. Acesso em: 18/10/16.

DICIONÁRIO MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY. Apresenta traduções do termo “*afford*”. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/afford>>. Acesso em: 18/10/16.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

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

ELLIS, R. Instructed language learning and task-based teaching. In: *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 713-728, 2005.

ESTIVALET, G.L; HACK, J.R. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. Curitiba: Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, 2011. Disponível em: <http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/02/Gustavo_Estivalet_Josias_Hack.pdf> . Acesso em: 18/10/16.

FARIA, H. O. *Socializando e Aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 130 p.

FRANCO, C. P. *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. 201 p.

FREIRE, M.M. Complex Educational Design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, v. 30, n. 3, 2013. p. 174-185.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

HSU, H; WANG, S; COMAC, L. Using audioblogs to assist English-language learning: an investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 2, p. 181-198, 2008.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Logman, 1992.

JONASSEN, D. H. Designing constructivist learning environments. In: REIGELUTH, C. M. *Instructional theories and models*. Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum, 1998.

JONASSEN, D.H. What are Mindtools? In:_. *Computers as Mindtools for schools: engaging critical thinking*. Columbus: Prentice Hall, 2000. p. 3-20.

KILPATRICK, S.; BARRETT, M.; JONES, T. *Defining learning communities*. Tasmânia: Universidade da Tasmânia, 2003. Disponível em: <<http://olms1.cte.jhu.edu/olms/data/resource/6018/Defining%20Online%20Communities.pdf>>. Acesso em: 16/10/16.

KO, C. 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.

KRAMSH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? In: *Mélanges CRAPEL*, v. 33, 2012. p. 9-24. Disponível em: <<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/02.pdf>>. Acesso em: 16/10/16.

LAND, S; HANNAFIN, M. Student-centered learning environments. In: JONASSEN, D.H; LAND, S.M. *Theoretical foundations of learning environments*. London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-23.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M.H. An introduction to second language acquisition research. Nova York: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *APPLIED Linguistics*, v.18, n. 2, p.141-165, 1997.

_____. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSH, C. (ed.). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum, 2002. p. 36-44.

_____; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008a.

_____; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 201- 213, 2008b.

LARSEN-FREEMAN, D. Having and doing: learning from a complexity theory perspective. In: SEEDHOUSE, P.; WALSH, S.; JENKS, C. (eds.). *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. p. 52-68.

LÉVY, P. *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LIGHT, D. *Building a classroom learning community: three instructional design principles for a Web 2.0 world*. Artigo apresentado no evento Global Learn Asia Pacific. Melbourne, 2011. Disponível em: <http://cct.edc.org/sites/cct.edc.org/files/publications/Build%20Learning%20Community%20Web2.0Final_0.pdf>. Acesso em: 18/10/16.

MANDELBROT, B.B. *The Fractal geometry of nature*. New York: W.H. Freeman and Company, 1982.

MANN, C.; STEWART, F. Introducing online methods. In: _____. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage, 2002, p. 65-98.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-63.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento complexo, 2000 (on-line). Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu/introduct.html>>. Acesso em: 16/10/16.

MARTINS, A.C.S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 189 p.

MCLOUGHLIN, C.; LEE, M.J.W. Future learning landscapes: transforming pedagogy through social software. *Innovate*, 4 (5), 2008. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=539>>. Acesso em: 18/10/16.

MIRANDA, M.A.L. *Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. 188 p.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, M.B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: _____. *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 7-17.

NERI, A; MICH, O, GEROSA, M. GIULIANI, D. The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 5, p. 393-408, 2008.

NEWSROOM. Apresenta estatísticas sobre o número de usuários do *site Facebook*. Disponível em: <<https://newsroom.fb.com/company-info/>>. Acesso em: 16/10/16.

NUNAN, D. Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In: CROOKES, G.; GRASS, S. *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 55-68, 1993.

OLIVEIRA, R. A. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.13-34.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0: design patterns and business Models for the next generation of software* (on-line), 2005. Disponível em: <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>>. Acesso em: 16/10/16.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (org.). *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

_____. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: ____; NASCIMENTO, M. (orgs.) *Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-203.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>>. Acesso em: 18/10/16.

_____; BORGES, E.F.V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul/dez. 2011.

_____; NASCIMENTO, M. Processamento metafórico e metonímico na produção de texto/sentido: um exemplo de compressão fractal. In: SILVEIRA, E.M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 351-373. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/metomiltonvera.pdf>>. Acesso em: 16/10/16.

PRESKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. In: *On The Horizon*, v. 9, n.5, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcpresky.com/writing/Presky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 16/10/16.

_____. Why Education and Training Have *Not* Changed. In: _____. *Digital Game-Based Learning*. London: Paragon House, 2001b.

SANTOS, E.S.S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *Babel*, n. 1, 2001. p. 1-7. Disponível em: <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 18/10/16.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SELINGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVEIRA, R. Avaliando a proficiência oral em língua inglesa: o papel do perfil dos avaliadores e dos informantes. In: MOTA, M.B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011. p.73-95.

SILVA, L. O. *Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. 192 p.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo colaborativo de aprendizagem: um estudo na perspectiva da complexidade e do caos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 216 p.

SOUZA, V.V. S. *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. 256 p.

TECHTUDO. Apresenta artigo sobre o aplicativo Flipagram. Artigo de 30/12/13. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2013/12/aprenda->

usar-o-flipagram-para-criar-montagens-em-video-no-instagram.html>. Acesso em: 18/10/16.

_____. Apresenta artigo sobre o aplicativo Snapchat. Artigo de 29/02/16. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-snapchat.html>>. Acesso em: 18/10/16.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 9-36.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

USHIODA, E. Motivating Learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

VALÉRIO, K.M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V.L.M.O. (org.). *Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: PAVLENKO, A; LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. An Ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. (ed.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 2004a. p. 140-164.

_____. *The ecology and semiotics of language learning: a socialcultural perspective*. Norwell: Kluwer Academics Publishers, 2004b.

_____. Case study. In: *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 195-208.

WANG, S.K.; HSU, H.Y. Using the ADDIE model to design Second Life activities for on-line learners. In: *TechTrend*, 53(6), p.76-82, 2009.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, J.V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-68.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo *affordance*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Affordance>>. Acesso em: 18/10/16.

_____. Apresenta informações sobre o *site Google Plus*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Google%2B>>. Acesso em: 18/10/16.

YOUNG, M; BARAB, S; GARRET, S. Agent as detector: an ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting systems. In: JONASSEN, D.H; LAND, S.M. *Theoretical Foundations of learning environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000a. p. 147-171.

YOUNG, M; GUAN, Y.; TOMAN, J.; DEPALMA, A.; ZNAMENSKAIA, E. Agent as Detector: an ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting systems. In: FISHMAN, B; O'CONNOR-DIVELBISS, S. (Eds.). *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000b. p. 299-300.

YOUNG, M. An ecological psychology of instructional design: learning and thinking by perceiving–acting systems. In: JONASSEN, D. H. (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 2^a ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. p. 169-177.

ZHENG, R. Z. Designing dynamic learning environment for Web 2.0 application. In: YANG, H. H.; YUEN, S. C.Y. *Collective intelligence and E-learning 2.0: implications of web-based communities and networking*. Nova York: Hershey, 2009. p. 61-77.

ZOU, B. Teachers' support in using computers for developing students' listening and speaking skills in pre-sessional English courses. *Computer Assisted Language Learning*, v. 26, n. 1, p. 83-99, 2013.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa sob a luz da complexidade

Eu, Helen de Oliveira Faria, professora de língua inglesa do quadro docente permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Unidade Nepomuceno e doutoranda em Linguística Aplicada na linha de pesquisa linguagem e tecnologia do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, gostaria de esclarecer por meio deste termo que todos os alunos do 2º ano integrado com o curso técnico Eletrotécnica do CEFET-MG de Nepomuceno estão convidados a fazerem parte de uma pesquisa como voluntários. Pretendo coletar dados das interações orais e escritas dos alunos em sala de aula e em ambientes virtuais vinculados à disciplina Língua estrangeira: inglês 2 por dois bimestres letivos (de março a julho de 2016) para posteriores análises. Parte dos dados coletados será usada pela pesquisadora em sua tese de doutorado, em apresentações em congressos e em artigos científicos. Os nomes dos alunos, bem como outras informações pessoais dos participantes da pesquisa, serão mantidos em sigilo. É importante ressaltar que todos os alunos da disciplina realizarão as atividades propostas pela professora, quer sejam participantes da pesquisa ou não. A assinatura deste termo pelos responsáveis dos alunos, quando menores de idade, vem consentir e autorizar o uso das interações ocorridas em sala para fins científicos.

O principal objetivo da pesquisa em andamento é investigar como a interconexão das práticas pedagógicas da disciplina Língua estrangeira: inglês 2 com as práticas sociais dos aprendizes promove a aprendizagem das habilidades orais em contextos presenciais e digitais.

A colaboração dos participantes na pesquisa é de extrema relevância, já que a análise das interações ocorridas entre os alunos e com a professora será essencial para que as considerações e conclusões a respeito do objeto de estudo possam contribuir para o aprimoramento do ensino.

Por concordar com as condições estabelecidas neste termo, eu _____, RG nº _____, declaro estar ciente do conteúdo da pesquisa e de seus procedimentos e concordo com a participação do (a) aluno (a) menor de idade _____, RG nº _____ no estudo, permitindo que a Profa. Helen de Oliveira Faria utilize os dados decorrentes da investigação em apresentações e publicações científicas, desde que sejam guardados em sigilo os nomes e quaisquer outras informações dos alunos.

Nepomuceno, _____ de _____ de 2016.

Caso haja a necessidade para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, os interessados poderão contatar a Profa. Helen de Oliveira Faria pelo telefone (35) 3861-4500, pelo e-mail hlnfaria@nepomuceno.cefetmg.br ou pelo endereço institucional Av. Monsenhor Luís de Gonzaga, 103, Centro. Nepomuceno-MG.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA

- 1- Quais são suas expectativas quanto à aprendizagem de habilidades orais nesta disciplina?
- 2- Como você avalia sua expressão e compreensão orais em língua inglesa?
- 3- Como você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula?
- 4- Quais são os seus principais interesses pessoais além de seus estudos? (ex. música, religião, esporte). Escreva um pouco sobre eles.
- 5- Com que frequência você utiliza as tecnologias digitais da Web?
- 6- Quais são as redes sociais, séries, aplicativos, jogos, blogs e outros sites que são mais utilizados por você no seu dia a dia? Há alguma ferramenta que dê subsídios para interações orais?
- 7- Você aprende conteúdos em inglês por meio de tais mídias? Explique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL DA PESQUISA

- 1- Qual sua opinião sobre a adoção de uma comunidade virtual agregada à sala de aula presencial? Você pôde reforçar a aprendizagem de conteúdos apresentados na sala de aula presencial na rede social Google Plus e vice-versa? Dê exemplos.
- 2- Sua proficiência oral na língua inglesa melhorou após o trabalho com as tarefas on-line neste semestre? Explique.
- 3- Qual foi a tarefa que você mais gostou? Por quê?
- 4- Qual é a sua impressão geral sobre o trabalho com as ferramentas digitais para o ensino de língua inglesa? Aponte os pontos positivos e negativos desse trabalho neste semestre.
- 5- Você realizou tarefas por meio de várias ferramentas digitais. Você as utilizou/utiliza fora do ambiente escolar? Se sim, onde? Quais delas? Como você as utilizou/utiliza?
- 6- Algum conteúdo tratado durante a realização das tarefas apresentado pela professora, pelos colegas foi aprofundado ou foi utilizado por você em contextos fora da escola? Se sim, quais conteúdos, como e onde eles foram utilizados?