

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**SUZAN SEVERO DE SEVERO**

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
EM UM CONTEXTO DE BLENDED LEARNING**

**SÃO LEOPOLDO**

S968u Severo, Suzan Severo de.

O uso do Whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de Blended Learning / Suzan Severo de Severo. – 2016.

87 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília dos Santos Lima.”

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – estudo e ensino. 3. Whatsapp. I. Lima, Marília dos Santos. II. Título.

CDU 81'33

2016

Suzan Severo de Severo

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
EM UM CONTEXTO DE BLENDED LEARNING**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2016



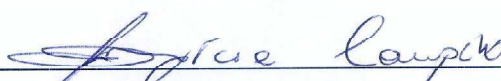
**SUZAN SEVERO DE SEVERO**

**O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA HABILIDADE COMUNICATIVA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
EM UM CONTEXTO DE BLENDED LEARNING**

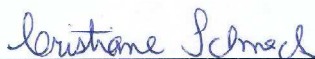
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 9 de janeiro de 2017.

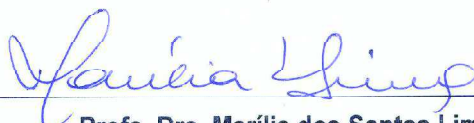
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos - UFRGS



Prof. Dra. Cristiane Maria Schnack - UNISINOS



Prof. Dra. Marília dos Santos Lima - UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus alunos que são minha fonte de inspiração e o motivo para eu continuar nessa caminhada em busca de me tornar uma professora melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Marília dos Santos Lima, por todo o ensinamento e, pela confiança na minha capacidade de me tornar uma professora-pesquisadora.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão do auxílio taxa, permitindo que eu pudesse continuar meus estudos e aprimorar minha prática como professora.

Às professoras Dra. Cristiane Maria Schnack e Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos por aceitarem fazer parte da minha banca, contribuindo com valiosas sugestões que me permitiram aprimorar este trabalho.

Aos professores e aos colegas do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS pelo estímulo à reflexão sobre o significado de se trabalhar com o ensino de língua, considerando-se diferentes contextos e possibilidades.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelo apoio e pelas conversas inspiradoras, em especial, à Ana Carolina Moreira Paulino pelo trabalho verdadeiramente colaborativo que desenvolvemos ao longo do curso.

À Aline Pessôa que, tantas vezes, “parou para me ouvir” e, me ajudou a “organizar o pensamento”, dando sugestões de suma importância cujo conteúdo está presente no corpo deste trabalho.

À professora Dra. Isis da Costa Pinho por ter sido uma professora inspiradora e por ter me incentivado a continuar meus estudos. Agradeço também por ter, gentilmente, se disponibilizado a ler meu trabalho e também ter contribuído com seu conteúdo final.

Aos meus familiares e amigos que torceram por mim e entenderam minha ausência. Em especial, a Luciane G. Sarti e Fausto Silveira por lerem o meu projeto e me incentivarem a ir em frente, e por, terem sempre, desde a graduação, deixado

claro que eu podia contar com eles, tornando a minha vida tão mais fácil e tão mais bonita.

À colega de profissão e amiga Mirian Fuhr da Universidade de Warwick, UK por ter disponibilizado seu tempo para me ajudar com uma referência bibliográfica essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas colegas do LEP pelo apoio e incentivo. Em especial à coordenadora, Profa. Ms. Rossana Kramer, por possibilitar que eu pudesse continuar trabalhando com a turma ao longo da pesquisa.

Ao meu marido pela paciência e pelo apoio incondicional desde o sonho da graduação até este momento.

Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, por aceitarem fazer parte dela e por me inspirarem a refletir sobre minha prática e meu papel como professora.

Também preciso agradecer, imensamente, a minha mãe que, da sua maneira, sempre me incentivou e cujo apoio propiciou que eu pudesse continuar a me dedicar aos estudos.



## RESUMO

Este estudo parte de um contexto de aprendizado misto ou *b-learning*, em que se experimentou o uso do WhatsApp, uma ferramenta comunicacional largamente utilizada na sociedade, para a promoção de diálogos espontâneos entre aprendizes de Inglês como LE, incentivando a prática da LE. Dentro de uma perspectiva sociocultural e considerando-se que a aprendizagem se dá através da mediação de artefatos socioculturais e na interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 1978), este trabalho objetiva compreender como se dá a mediação da aprendizagem através da ferramenta WhatsApp. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a produção dos aprendizes de inglês como LE durante a interação na língua que aprendem através de grupos formados no WhatsApp, buscando compreender como se organizam as interações através do aplicativo e como elas poderiam contribuir para o aprendizado da LE. O resultado demonstrou que os aprendizes, na medida em que trocavam mensagens com seus colegas e com a professora, testavam hipóteses, percebiam lacunas em seu conhecimento e engajavam-se em análises metalinguísticas (SWAIN, 1985, 1995, 2005). Além disso, através da interação, foi possível perceber que os aprendizes apoiavam uns aos outros e buscavam formas de expandir o conhecimento e manter-se no diálogo, seja através da pesquisa de palavras em dicionários, seja apoiando-se na primeira língua (L1) ou, ainda, fazendo uso de táticas conversacionais para a negociação de sentido (LONG, 1983, 1996), o que permitiu aos estudantes manterem-se engajados nas conversas e tanto pedir apoio quanto oferecer apoio no processo de produção e aprendizagem da LE.

**Palavras-chave:** *Blended Learning*. WhatsApp. Aprendizado de Língua Estrangeira. Teoria Sociocultural.

## ABSTRACT

This study was developed in a blended learning context in which there was an experiment on using WhatsApp, a largely used and well known tool for communication, as a means for fostering spontaneous dialogues among learners of English as a foreign language. Based on a sociocultural perspective and considering that learning happens through interaction mediated by sociocultural artifacts (Vygotsky, 1978), this work aims at understanding how the process of learning is mediated as students chat on WhatsApp. More specifically, it aims at analyzing students' production of the foreign language as they interact using the language they learn through the group on WhatsApp and how it could, in some way, contribute with their learning process. Based on the data and the students' opinions, it was found that WhatsApp can be an effective resource to engage students in producing the language they learn so that they have more opportunities for hypothesis testing, noticing gaps in their knowledge of the foreign language as well as engage them in metatalk (SWAIN,1985,1995,2005). Moreover, through their chatting, it was possible to notice that learners scaffolded each other and searched for means of maintaining themselves engaged in the dialogue by searching words in *online* dictionaries, using the first language as a support or using conversational tactics for negotiating meaning (LONG, 1983, 1996), what allowed students to get engaged in conversations and ile maintaining themselves engaged in conversations and both ask for and give support on the process of producing and learning the foreign language.

**Key-words:** Blended Learning. WhatsApp. Language Learning. Sociocultural Theory.

## LISTA DE SIGLAS

L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
MALL	Mobile Assisted Language Learning
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>14</b>
2.1 Princípios da Teoria Sociocultural.....	14
2.2 A Hipótese da Produção/Lingualização .....	17
2.3 A Negociação no Processo Interativo .....	21
2.4 O Modelo Misto de Aprendizagem ou Blended Learning .....	26
2.5 A Aprendizagem Móvel ou <i>Mobile Learning</i> .....	31
2.6 O WhatsApp como Ferramenta para Interações em LE.....	34
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
3.1 Contexto e Participantes .....	42
3.2 Instrumentos e Procedimentos .....	44
3.3 Categorias de Análise .....	45
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>48</b>
4.1 Interações no WhatsApp .....	49
4.2 Entrevistas .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO A – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO .....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Equipamentos tecnológicos conectados a uma rede mundial de computadores diminuem distâncias, conferem mobilidade e autonomia na medida em que nos auxiliam nas mais diversas tarefas do dia a dia. Com nossos aparelhos telefônicos inteligentes podemos resolver nossas questões diárias a partir de diferentes locais e a qualquer momento.

Da mesma forma e, no que concerne o aprendizado, expandimos a possibilidade de aprender a partir de todo e qualquer lugar e a todo e qualquer momento. Não se trata de desconsiderar o aprendizado formal e presencial, mas de valorizar o aprendizado contínuo, pois com as facilidades de acesso à informação e a interações *online* com outros sujeitos que, ora exercem o papel de ensinantes, ora de aprendizes, o aprendizado pode acontecer a qualquer momento ou a partir de qualquer lugar.

Em uma perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) revela que o desenvolvimento humano acontece na medida em que o sujeito se engaja em experiências socialmente mediadas, ou seja, a relação do sujeito com o mundo não acontece de forma direta, mas mediada por artefatos simbólicos e/ou materiais que funcionam como mediadores do aprendizado e do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a tecnologia também pode funcionar como mediadora da aprendizagem, na medida em que permite que o aprendiz possa engajar-se em experiências socialmente mediadas através de ferramentas digitais que permitam a interação e a busca por informação, seja através de conversas em *chat*, fóruns na web ou através de consultas em websites ou dicionários.

Nesse contexto, o ensino misto ou *blended-learning (b-learning)* é um modelo pedagógico que agrega diferentes métodos, ambientes e estilos de aprendizagem, combinando ensino presencial e a distância. O *b-learning* utiliza, de um lado, metodologias de ensino aplicadas à interação dos estudantes em encontros presenciais e, de outro, tecnologias digitais como ferramentas cognitivas aliadas ao processo de aprendizado.

Conforme Jonassen (2001, p. 22), “[...] as ferramentas cognitivas são dispositivos quer mentais, quer informáticos, que apóiam o pensamento significativo como um andaime em que o aluno pode apoiar-se e subir a um novo nível de conhecimento”. Em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

(LE), o modelo de ensino que combina aulas presenciais e a distância tem se mostrado forte aliado no desenvolvimento da habilidade comunicativa, pois, através do computador, os estudantes realizam atividades práticas cujo objetivo principal é prepará-los para o encontro presencial, momento em que o foco recai na realização de atividades comunicativas na língua-alvo. No entanto, é importante observar que o *b-learning* prevê não só a prática de exercícios estruturais realizados através e com o suporte do computador e de ferramentas computacionais, mas também de momentos de interação *online* que podem acontecer na própria plataforma de aprendizagem através de *chats* e fóruns de discussão ou, ainda, através da criação de grupos nas redes sociais. Especificamente, no caso deste trabalho, optou-se pelo uso do aplicativo para celulares WhatsApp<sup>1</sup> como forma de criar uma rede social entre os aprendizes da turma para que pudessem interagir dentro de sua comunidade de prática. (LAVE;WENGER,1991).

Por isso, e a considerar o enfoque que o *b-learning* dá ao ensino associado a tecnologias digitais, não podemos deixar de pensar no *Mobile Learning* como complementar ao aprendizado, visto que sua característica ubíqua proporciona maior oportunidade de interação e fomenta o aprendizado continuado. Dentro desse contexto e considerando o crescimento do uso de tecnologias móveis, observa-se a potencialidade de empregar o aplicativo para celulares WhatsApp como forma de contribuir para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em LE, já que esse aplicativo pode expandir os limites da sala de aula e promover diálogos significativos entre os estudantes de um curso de língua inglesa no qual o *b-learning* é utilizado como modelo pedagógico.

Assim, considerando-se que a aprendizagem se dá através da mediação de artefatos socioculturais e na interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 1978), este trabalho tem como objetivo geral observar como se dá a mediação da aprendizagem através da ferramenta WhatsApp em um contexto de *b-learning*. Mais especificamente, pretende-se analisar a produção escrita dos aprendizes de inglês como LE durante a interação na língua que aprendem através de grupos formados no WhatsApp, buscando compreender como se organizam as interações através do

---

<sup>1</sup> Embora tenhamos optado pelo uso do nome Whatsapp, faz-se importante salientar que este é um aplicativo para troca de mensagens entre usuários e que, assim como ele, existem outros aplicativos com a mesma função e que, portanto, poderiam ter sido utilizados. A opção por este aplicativo deveu-se a sua popularidade entre os aprendizes ao tempo desta pesquisa.

aplicativo e se elas podem contribuir de alguma forma para o aprendizado da LE. A análise dos dados buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais ações interativas são identificadas nas conversas?;
- b) Os estudantes, ao produzirem a língua que aprendem, testam hipóteses, percebem lacunas em seu conhecimento, fazem uso da metafala para mostrar reflexão sobre a linguagem?;
- c) É possível observar negociação de sentido e trocas corretivas ou *feedback* negativo?;
- d) Qual é a percepção dos estudantes quanto ao uso da ferramenta?.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de uma pesquisa-ação realizada pela docente com um grupo de seus alunos durante o período de dois anos. Como base para tal reflexão, utiliza-se a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978), estudos relacionados ao ensino de línguas assistido por computador (PINHO, 2013; PINHO; LIMA, 2015; WARSCHAUER, 1997), ao modelo de ensino misto ou *b-learning* (GRAHAM, 2004, 2006; MARSH, 2012; NEUMEIER, 2005; TORI, 2009) ao aprendizado móvel (KUKULSKA-HULME, 2009) à hipótese da lingualização (SWAIN, 2005) e à hipótese da interação (GASS, 2008; GASS; SELINKER, 2008; LONG, 1983, 1996). Na próxima seção, passar-se-á à apreciação dos pressupostos teóricos que embasam o presente estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo baseia-se em uma visão sociocultural de ensino-aprendizagem de segunda língua e/ou língua estrangeira<sup>1</sup>, percebendo a aquisição/aprendizagem da língua como um processo resultante da interação mediada por artefatos culturais e/ou materiais. Além disso, considera-se o papel da produção na LE e a negociação de sentido ocorrida nas interações.

### 2.1 Princípios da Teoria Sociocultural

A teoria sociocultural origina-se a partir do trabalho desenvolvido por Lev Vygotsky (1896-1934), cujo construto teórico defende que o desenvolvimento humano se dá a partir de experiências socialmente mediadas. À época de sua pesquisa, Vygotsky utilizava como método a observação de crianças engajadas na realização de uma tarefa que não conseguiam realizar sozinhas, para, então, fornecer elementos que as ajudassem a completar a tarefa, procurando observar como os aprendizes incorporavam essas ferramentas (simbólicas e/ou concretas) para a resolução da atividade. Na concepção de Vygotsky, embora o sistema neurobiológico humano seja uma condição necessária para o pensamento de ordem superior, a mais importante forma de desenvolvimento cognitivo se dá através da interação em ambientes social, histórico e culturalmente formados. (LANTOLF; THORNE, 2007). Assim, o conceito de mediação é chave na teoria sociocultural, na medida em que a relação do indivíduo com o mundo não se dá de forma direta, mas sim mediada por artefatos culturais, dentre eles, a própria linguagem.

Para Vygotsky (1978), pensamento e linguagem estão atrelados, já que o pensamento só existe pela possibilidade de representação simbólica do mundo através da linguagem. Essa possibilidade nos é dada pelo aprendizado de um sistema simbólico, articulado, compartilhado e organizado por regras, que nos permite interagir com o outro por intermédio da linguagem. Nesse sentido, a língua pode ser considerada como o mais significativo artefato utilizado para mediar a relação humana com o mundo e com outros indivíduos. (LANTOLF; THORNE, 2007)

---

<sup>1</sup> Os termos língua estrangeira e segunda língua serão utilizados indistintamente.



Segundo Swain, Kinnear e Steinman (2011), um pressuposto do trabalho de Vygotsky é o fato do indivíduo não poder ser estudado ou compreendido de forma isolada, mas somente como parte do contexto em que se insere. A aprendizagem de uma segunda língua (L2) é uma forma superior de atividade mental mediada por artefatos culturais simbólicos e/ou materiais como, por exemplo, o livro didático, o computador, a própria língua materna, a língua do aprendiz e as interações sociais com indivíduos mais proficientes. Todos esses artefatos simbólicos e/ou materiais utilizados para uma atividade com objetivo direcionado são meios que podem fornecer subsídios para o alcance dos resultados e a internalização do aprendizado. No entanto, e conforme explicam Swain, Kinnear e Steinman (2011), é a natureza do artefato e da interação da pessoa com o artefato que irá determinar sua utilidade como ferramenta mediadora, sendo importante atentar para o fato de que, até que sejam usados para a mediação, os artefatos apresentam apenas potencialidades para a mediação. Ou seja, o que poderá tornar um artefato, seja ele simbólico ou concreto, mediador da aprendizagem será a agência por parte do professor e, principalmente, do aprendiz sobre esse artefato.

A teoria sociocultural é formada por construtos teóricos que se complementam e, por isso, devem ser explicados na sua inter-relação. Na interação mediada, por exemplo, pode ser possível observar o que Vygotsky (1978) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN 2011). Assim, será através da interação social mediada que o indivíduo irá reconstruir e reelaborar os significados em sua ZDP. Para Vygotsky (1978, p. 6)<sup>2</sup>, a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com parceiros mais capazes.

Além da ZDP, Vygotsky (1978) concebeu duas outras zonas de aprendizagem. A zona de desenvolvimento real, ou aquilo que o aprendiz já sabe e já consegue realizar sozinho e a zona de desenvolvimento potencial ou aquilo que o aprendiz está apto a desenvolver. Na perspectiva vygotskiana, a instrução deve estar à frente do desenvolvimento atual do indivíduo, ou seja, deve atuar em uma

---

<sup>2</sup> Essa e todas as outras traduções no presente trabalho devem ser consideradas tradução nossa.

rede próxima de desenvolvimento, permitindo, assim, que o indivíduo possa ativar sua zona de desenvolvimento potencial, de modo a desenvolver-se e expandir seu aprendizado.

Embora Vygotsky não tenha direcionado seus estudos para a aquisição de segunda língua, sua teoria tem influenciado os estudos sobre aquisição/aprendizado de LE/L2. (LANTOLF, 2000). Outro importante conceito desenvolvido a partir da teoria sociocultural e utilizado na pesquisa sobre aquisição de L2 é o de andamento (*scaffolding*). Lantolf e Thorne (2007) alertam que muitos estudiosos tomam o termo andamento (*scaffolding*) equivocadamente como sinônimo de ZDP. *Scaffolding*, no entanto, é um termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) que se refere à quantidade de assistência disponibilizada ao aprendiz pelo especialista, ou seja, à assistência prestada por um sujeito mais proficiente ou por uma ferramenta que proporcione ao estudante realizar mais e melhor na língua alvo.

Ao trabalhar de forma colaborativa na realização de uma tarefa na aprendizagem de uma L2, por exemplo, a interação dos estudantes pode proporcionar andamento no processo de internalização, ou seja, quando o estudante expressa um enunciado, mesmo que esteja incorreto ou parcialmente correto do ponto de vista estrutural, tanto o professor na condição de especialista como o colega, também aprendiz, podem auxiliar no processo de estruturação e permitir a participação desse estudante no diálogo. (DONATO, 1994). Esse movimento atua na ZDP, possibilitando ao aprendiz internalizar o conhecimento que ainda não havia desenvolvido. Por isso, é importante que, na sala de aula e/ou fora dela, se promova o que Swain e Lapkin (1998) chamaram de ocasiões de aprendizagem, ou seja, atividades em que os estudantes colaboram na resolução de uma tarefa e que, ao interagirem, co-constroem o conhecimento.

Donato (1994), partindo dos conceitos de ZDP e andamento, analisou as interações em sala de aula de um grupo de alunos aprendizes de francês ao planejarem a apresentação de uma atividade oral. O objetivo do estudo foi o de observar como o andamento pode ser obtido através do trabalho colaborativo entre aprendizes com o mesmo nível de competência na L2/LE e não, somente, através da ajuda unidirecional dada por um especialista a um aprendiz como tradicionalmente se pensou acontecer na ZDP. Em relação ao conceito de andamento, Donato (1994, p. 40,) explica que “[...] na interação social, um participante com maior conhecimento pode criar, através do discurso, condições

para apoiar a participação do aprendiz e ampliar seus conhecimentos para níveis mais altos de competência”. De acordo com Wertsch (1979 apud DONATO, 1994), o desempenho alcançado através do andamento é construído por um mecanismo intersicológico através do conhecimento co-construído dialogicamente. Lima e Pinho (2007, p. 88-89) explicam que

O conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais, sendo o conhecimento um movimento que parte do intersicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo).

Partindo do conceito de ZDP em relação ao ensino de língua, Pinho (2015) destaca a importância da elaboração de tarefas colaborativas que propiciem aos aprendizes ativar sua ZDP ao serem desafiados a “testar suas competências enquanto compartilham a produção, negociam sentido e forma da língua, dão apoio e *feedback* mútuo” (PINHO, 2015, p. 248).

Assim, a possibilidade de produção da LE através de atividades que proporcionem a interação entre os aprendizes e o trabalho da língua com gêneros que circulem na sociedade parece ser uma condição *sine qua non* para o aprendizado dessa língua de modo a preparar o indivíduo para agir na sociedade. Na próxima seção trataremos da hipótese da produção/lingualização de Swain (1985, 1995, 2005) no que se refere às funções da produção e como elas podem contribuir para o aprendizado da LE.

## **2.2 A Hipótese da Produção/Lingualização**

Swain (1985) propõe a hipótese da produção compreensível ao discutir a hipótese do insumo compreensível proposto por Krashen (1982; 1985). Para Krashen (1982) a única condição necessária para a aprendizagem de uma L2 é o acesso a insumo compreensível que esteja um passo além do que o aprendiz já sabe. Swain (1985) discorda de Krashen e, embora reconheça a importância do insumo na aprendizagem de L2, propõe o que ela chamou de hipótese da produção (*output*) compreensível. Nessa perspectiva, o que, de fato, irá contribuir para o aprendiz desenvolver a fluência serão as oportunidades que terá para produzir e testar hipóteses utilizando-se da língua que aprende. Essas oportunidades são mais bem exploradas através da interação (entre os aprendizes, entre o aprendiz e o

professor, entre o aprendiz e o falante nativo), estabelecida com a mediação de artefatos culturais materiais (dicionário, livro, computador) e/ou simbólicos (a própria língua, textos, imagens etc.).

O que impulsionou a proposta da hipótese da produção foi a observação de que estudantes de francês em contexto de imersão, e, portanto, com vasto acesso a insumo, apresentavam melhor desempenho na compreensão do que na produção da língua alvo. A partir dessa observação, Swain (2000, p.100) ressalta a importância dos aprendizes engajarem-se em produções verbais na sala de aula,

Ao falar ou escrever, os aprendizes podem estender sua interlíngua para alcançar os objetivos comunicativos. Para produzir, os aprendizes precisam fazer algo. Eles precisam criar forma linguística e significado, e ao fazer isso, descobrem o que eles podem e o que não podem fazer. Assim, a produção pode estimular os aprendizes a moverem-se de um processamento estratégico, semântico e aberto para um processamento gramaticalmente completo e necessário para a produção acurada na língua alvo.

Swain (2005) ressalta que, durante a década de 80, a palavra *output* foi usada para indicar o resultado ou o produto da aquisição da língua alvo e explica que a hipótese da produção (*output hypothesis*) percebe a produção não como produto, mas como parte do processo de aprendizagem da língua alvo. Devido ao fato da palavra *output* estar associada a algo acabado, sem possibilidade de modificação e também pela mudança de perspectiva teórica adotada, Swain (2005) propõe uma nova terminologia para a sua hipótese da produção, passando a considerar a produção por uma perspectiva sociocultural e não mais por um viés cognitivo. Em vista do exposto, Swain (2005) passa a chamar o processo de produção escrita ou oral (*output*) como *linguaging* que, em português, foi traduzido por Vidal (2010) como lingualização.

Swain (1995, 2005) percebe três funções essenciais da produção para a aquisição de uma segunda língua, são elas: a função da percepção (*noticing*), a testagem de hipótese e a função metalinguística. A função da percepção se refere à possibilidade do aprendiz de, ao produzir a língua que aprende, notar lacunas em seu conhecimento. Swain (2005, p. 474) advoga que a percepção da lacuna em seu conhecimento, poderá levar o aprendiz a voltar sua atenção para o insumo relevante para ele naquele momento,

[...] ao tentarem produzir a língua alvo, (vocalmente ou silenciosamente [subvocalmente]), os aprendizes podem perceber que não sabem como dizer ou (escrever) o sentido que desejam expressar. Em outras palavras, em algumas circunstâncias, a atividade de produzir a língua alvo pode levar os aprendizes a reconhecerem conscientemente alguns de seus problemas linguísticos: Isso pode fazê-los atentar para algo que precisam descobrir sobre a língua alvo (possivelmente direcionando a atenção para o *input* relevante). Essa consciência promove processos cognitivos que podem gerar conhecimento linguístico novo ou que consolidem o conhecimento já existente.

Em relação à testagem de hipóteses de formas e funções linguísticas, o aprendiz poderá, ao testar a língua que aprende, perceber se é compreendido pelo que diz do modo como diz e ainda engajar-se em análises gramaticais contribuindo para a produção acurada da língua. No que se refere à função metalinguística, Swain (1995, p. 126) defende que, “ao refletir sobre a própria produção, o aprendiz tem oportunidade de controlar e internalizar conhecimento estrutural da língua”. O processo de internalização acontece quando sistemas simbólicos adquirem status psicológico, isto é, será a internalização desses sistemas simbólicos que permitirá ao indivíduo organizar e controlar a atividade mental para realizar atividades práticas no mundo material. (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF; THORNE, 2007; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

Com o intuito de identificar as funções da produção, Swain e Lapkin (1995) conduziram um estudo com jovens aprendizes de francês como L2 em um programa de imersão. O resultado do estudo demonstrou que os aprendizes, ao produzirem a língua alvo, percebiam lacunas em seu conhecimento linguístico. E, ao perceberem tais lacunas, engajavam-se em análises linguísticas, modificando a própria produção de modo a melhor comunicarem o que desejavam comunicar.

Assim, ao produzir na língua alvo, o aprendiz tem oportunidade de testar hipóteses e, até mesmo sem receber *feedback* explícito/implícito de um interlocutor, poderá, ao tentar expressar-se na língua alvo, perceber lacunas em seu conhecimento linguístico o que, por sua vez, poderá gerar processos cognitivos para preencher tais lacunas, promovendo novo conhecimento ou consolidando o conhecimento previamente adquirido. No entanto e, apesar de a própria produção poder gerar novo aprendizado, não se pode descartar a importância do *feedback* relevante para auxiliar os estudantes a avançarem, já que a falta dele poderá gerar hipóteses incorretas e generalizações inapropriadas. (SWAIN; LAPKIN, 1995).

Uma das implicações da produção na língua alvo está no fato da produção forçar o aprendiz a processar a língua de forma mais profunda, ou seja, com maior esforço mental do que somente quando recebe insumo. (SWAIN, 1985,1995, 2005). Deste modo, a proposta de adoção de uma ferramenta tecnológica como o WhatsApp tem como objetivo estabelecer um espaço para a interação entre os aprendizes, expandindo as oportunidades de produção/lingualização, negociação de sentido e colaboração a partir do uso da língua que aprendem.

Pinho e Lima (2007) realizaram estudo sobre o uso de tarefas colaborativas para a aprendizagem de LE. As autoras buscaram por evidências de que o diálogo colaborativo estabelecido para a realização das tarefas propostas poderia mediar a aprendizagem de LE. Os dados demonstraram que a produção na LE levou à percepção, formulação e testagem de hipóteses evidenciando que houve foco na forma e no sentido. As autoras definem diálogo colaborativo, a partir de Swain (2000), como: “a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa na qual a língua medeia a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas linguísticos” (PINHO; LIMA, 2007, p.88). Ainda em relação ao processo de colaboração na interação entre aprendizes de uma LE, Pinho (2013), em sua tese intitulada “A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual”, realizou estudo de caso em que pesquisou a realização de tarefas colaborativas de produção oral através do uso de ferramentas e materiais disponíveis na Web. Pinho (2013) investigou os efeitos da mediação da interação, da língua, da tarefa e da tecnologia no processo de aprendizagem de um grupo de alunos de inglês em um curso de licenciatura em Letras. Os aprendizes, futuros professores, puderam refletir sobre a língua através da resolução de tarefas de forma colaborativa em ambiente virtual. Segundo a autora, ao mesmo tempo em que esse uso mediu a aprendizagem da língua, atuou como mediador da percepção por parte dos participantes do potencial que ferramentas tecnológicas digitais possuem para o ensino-aprendizagem de uma LE/L2. Considerando que tanto a produção da língua quanto as ferramentas tecnológicas possuem potencial para o processo de ensino/aprendizado de línguas como evidenciou o estudo de Pinho (2013), acreditamos que, ao engajarem-se em bate papos através de um aplicativo de celular, os aprendizes podem, além de perceberem lacunas no conhecimento da língua, testarem hipóteses e envolverem-se em análises metalinguísticas. Além disso, as interações proporcionam aos aprendizes negociarem sentido, utilizando-se

de táticas conversacionais como pedido de confirmação, checagem de compreensão e pedido de esclarecimento (LONG, 1996), colaborando, assim, com o aprendizado um do outro. Em vista disso, na seção seguinte, passaremos a uma análise teórica dos processos de negociação possíveis de ocorrer na interação entre aprendizes de uma L2/LE.

### **2.3 A Negociação no Processo Interativo**

Como esclarecido anteriormente, este estudo parte de princípios socioculturais vygotkianos. No entanto, entendemos que o conceito de negociação de Long (1983,1996), que não se relaciona originalmente com a perspectiva sociocultural, mas com a perspectiva interacionista, pode ser trazido para o contexto desta pesquisa, considerando-se que negociação é aqui entendida como envolvendo troca colaborativa e o conceito pode ser incluído como fundamental para a análise que será apresentada.

O aprendizado de uma L2 é comumente entendido como o aprendizado de regras de gramática, lista de vocabulário e regras de pronúncia, porém, segundo Gass (2008) essa seria uma visão simplista já que mais do que isso é preciso considerar o papel da interação conversacional para o aprendizado de língua. Wagner-Gough e Hatch (1975), pioneiras nas pesquisas referentes ao papel da interação no desenvolvimento da L2, identificaram modificações na fala do falante nativo cujo discurso era adaptado para facilitar a compreensão de seu interlocutor, falante não nativo da língua. (GASS, 2008). De acordo com Paiva (2014), Hatch (1978) levanta a hipótese de que a aquisição não parte da estrutura para o discurso, mas o contrário. Nessa concepção, a interação leva ao desenvolvimento da sintaxe. Será a partir das pesquisas de Wagner-Gough e Hatch (1975) e Hatch (1978) que Long (1983) irá propor que, além dos ajustes para tornar o discurso compreensível, existem características na estrutura da interação que colaboram para a negociação de sentido e, por conseguinte, para a compreensão. Long (1983, 1996) defende a existência de uma maior incidência de táticas conversacionais como repetições, pedidos de confirmação e pedidos de esclarecimento nas interações entre falantes nativos e não nativos (FN-FNN).

Em sua primeira versão da hipótese da interação, Long, (1983) concordava com a tese proposta por Krashen (1982,1985) da existência de um mecanismo ou



dispositivo de aquisição de linguagem (LAD). Porém, enquanto para Krashen o acesso a insumo seria suficiente para ativar tal mecanismo de aquisição da linguagem, para Long (1983) o insumo seria mais produtivo ao ser obtido em um contexto interacional. Isso porque a análise das interações entre falantes nativos e não nativos demonstravam-se produtivas em termos de negociações de sentido. No entanto, Long (1996) reformula sua primeira versão da hipótese da interação, propondo a incorporação do processamento linguístico no escopo da hipótese da interação. (MITCHEL; MYLES; MARSDEN, 2013). Assim, Long (1996) busca indícios de que a evidência negativa (*feedback* negativo), resultante da negociação de sentido, promove a atenção do aprendiz para determinado aspecto linguístico. Nessa perspectiva, a negociação contribuiria não só para prover insumo compreensível ou para a compreensão momentânea do ato comunicativo, mas para o desenvolvimento da L2. Conforme Long (1996, p. 414, grifo nosso),

É proposto que as contribuições do ambiente para a aquisição são mediadas pela atenção seletiva e o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de processamento da L2 e estes recursos são mais bem aproveitados, embora não exclusivamente, durante a negociação de sentido. O *feedback* negativo obtido durante a negociação pode ser um facilitador do desenvolvimento da L2, pelo menos, em relação à aquisição de vocabulário, aspectos morfológicos e aspectos específicos da sintaxe, bem como, para o aprendizado de contrastes específicos entre a L1-L2

Gass (2008) ressalta que as abordagens que consideram o insumo e a interação possuem como princípio básico a ideia de que o aprendizado é estimulado através da “pressão comunicativa”. Nesse sentido, a abordagem interacionista busca compreender “a relação entre a comunicação e os mecanismos (percepção, atenção) que medeiam essa relação”. (GASS, 2008, p. 224). Em relação às táticas conversacionais, o pedido de confirmação pode ser entendido como a repetição da fala do outro para checar a compreensão, esclarece Gass (2008). No exemplo a seguir é possível perceber um pedido de confirmação, seguido por uma reformulação da fala do FNN.

Pedido de confirmação Mackey e Philip (1998 apud GASS, 2008, p. 233, grifo nosso):

*FNN: What are they (.) What do they do you picture?*

*FN: What are they doing in my picture? [Reformula a fala do FNN]*

*FN: there's, there's just a couple more things*



*FNN: a sorry? Couple?* [Repete parte da elocução anterior]

O pedido de esclarecimento, por sua vez, relaciona-se com o movimento pelo qual o interlocutor busca assistência na compreensão do que o outro acabou de dizer, através de um pedido de esclarecimento, com o uso de interrogativas, além de frases declarativas como “*eu não entendo*” ou até mesmo imperativas como “*repita, por favor*”, explica Pica et al. (1987). Gass e Selinker, (2008, p. 319) trazem como exemplo de pedido de esclarecimento, a seguinte passagem de um diálogo entre dois falantes não nativos da língua.

Pedido de Esclarecimento Gass e Selinker (2008, p. 319):

*FNN1: [...] research.*

*FNN2: Research, I don't know the meaning.*

Ainda, segundo Pica (1987), a checagem da compreensão acontece quando o falante confirma se o outro falante entendeu, de fato, a mensagem. Gass, (2008) explica a checagem de compreensão como a tática utilizada quando o falante percebe que seu interlocutor pode não ter compreendido e, em vista disso, busca certificar-se da compreensão do outro. Gass e Selinker (2008, p. 319) trazem o seguinte exemplo.

Checagem de compreensão Gass e Selinker (2008, p. 319):

*“FNN: I was born in Nagasaki. Do you know Nagasaki?”.*

Mackey (1999) investigou a relação entre interações conversacionais e o desenvolvimento da estrutura de frases interrogativas por aprendizes de inglês como L2 com base na hipótese da interação de Long (1996). Segundo Mackey, (1999, p. 583), “[...] a natureza da interação e o papel do aprendiz são importantes fatores, além do tipo de estrutura que pode ser afetada durante a interação”. O resultado do estudo demonstrou que as modificações do discurso realizadas durante as negociações de sentido levaram ao desenvolvimento da estrutura objeto da pesquisa, ou seja, da estrutura de frases interrogativas. Mackey (1999) ressalta,

ainda, o fato de que a participação ativa dos aprendizes nas negociações de sentido levou a um maior desenvolvimento da L2.

A hipótese da interação proposta por Long (1983,1996) focou em um contexto de aprendizado de L2 a partir de interação entre FN-FNN. Porém, Long (1996) reconhece que a negociação de sentido pode ocorrer nas interações entre aprendizes em que um interlocutor é mais competente. Sobre isso, Long, (1996, p. 451-2) afirma que,

A negociação de sentido, e especialmente, o trabalho de negociação que promove ajustes interacionais pelo falante nativo, ou um interlocutor mais competente, facilita a aquisição porque conecta o insumo, as capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva e a produção de forma produtiva.

Assim, a nova versão da hipótese da interação incorpora em seu escopo a evidência negativa e a atenção seletiva como aspectos a serem considerados na análise das interações, inclusive nas interações entre falantes não nativos. (GASS 2008; GASS, SELINKER 2008; MITCHELL MYLES, MARSDEN, 2013). A conversação pode ser compreendida como um meio pelo qual o sujeito aprende a língua ao mesmo tempo em que a utiliza. Gass (2008, p. 234) afirma que “[...] a conversação não é somente um meio de prática, mas também, o meio pelo qual o aprendizado acontece”. Essa afirmação corrobora nossa percepção de que, ao engajar-se em bate-papos, através de um ambiente de *chat*, o estudante está, além de se comunicando, aprendendo a língua.

Mitchel, Myles e Marsden, (2013) destacam Swain (1985, 1995) e a hipótese da produção como complementação da hipótese da interação. Swain (1985, 1995), como vimos, defende a oportunidade do aprendiz de produzir na língua que aprende como fundamental na promoção da percepção e internalização de linguagem nova, pois “Somente o *input* não é suficiente para a aquisição, já que ao ouvir a língua é possível interpretar o sentido, sem o uso da sintaxe”. (GASS; SELINKER, 2008, p. 325).

Gass (2008) ressalta que, além da produção estimular o aprendiz a desenvolver aspectos sintáticos e morfológicos da língua que aprende, também pode dar oportunidade ao aprendiz de receber retorno explícito ou implícito sobre a sua produção. Por sua vez, Swain (2005) reconhece que as mudanças na produção dos aprendizes podem ser resultantes da negociação de sentido. Ao propor a

testagem de hipótese como uma função da produção (lingualização) do aprendiz, a autora afirma que “[...] se os aprendizes não estivessem testando hipóteses, não modificariam a própria produção após receberem algum tipo de *feedback*”. (SWAIN, 2005, p. 476, grifo nosso). A autora destaca, ainda, o fato de pesquisas demonstrarem a mudança da produção após um pedido de esclarecimento e/ou confirmação, citando o estudo de Pica et al. (1989) cujo resultado demonstrou a mudança de um terço dos enunciados dos aprendizes após o uso de táticas conversacionais como pedido de esclarecimento e confirmação. Além disso, Swain cita o trabalho de Loewen (2002) em que, aproximadamente, três quartos dos enunciados dos aprendizes foram modificados em resposta ao *feedback* do professor. Swain (2005) atribui o aumento do número de modificações dos enunciados no estudo de Loewen (2002) ao caráter mais informal do contexto de pesquisa, o que, segundo a autora, pode ter contribuído para que os estudantes se sentissem mais confortáveis para testar hipóteses.

Gass e Selinker (2008, p.327/8) consideram três possibilidades pelas quais a produção em contexto interacional pode ser produtiva em termos de aprendizado da língua:

- a. Oportunidade de receber retorno ao testar hipóteses;
- b. Testar hipóteses sobre estruturas e significados da língua alvo;
- c. Desenvolver automaticidade na produção da língua;
- d. Forçar a mudança de um processamento baseado no sentido para um processamento mais sintático.

Como vimos, Swain (1985,1995), em seus primeiros estudos, analisa a interação sob o viés da psicologia cognitiva, ou seja, examinando os processos cognitivos individuais que acontecem na mente dos aprendizes ao receberem e ao produzirem insumo compreensível. No entanto, mais tarde, a autora passa a considerar a interação sob a perspectiva sociocultural, percebendo a produção não como produto, mas como meio de estabelecimento de relações sociais propiciando a ocorrência de trocas significativas durante as interações. Essas trocas ocorrem na medida em que os aprendizes negociam sentido, podendo traduzir-se em aprendizado.

Considerando que a interação pode proporcionar episódios de negociação de sentido, contribuindo para a atenção seletiva do aprendiz para determinado aspecto da língua que aprende, utilizaremos, além das funções da produção propostas por

Swain (1985, 1995, 2005), as táticas conversacionais utilizadas na negociação de sentido propostas por Long (1983, 1996) como categorias de análise para as interações ocorridas através do *chat* do WhatsApp. Assim, buscar-se-á evidências das três funções da produção propostas por Swain: testagem de hipótese, percepção e metafala e dos três principais movimentos de negociação de sentido propostos por Long (1983,1996): pedidos de confirmação, pedidos de esclarecimento, e, checagem de compreensão, bem como, a evidência negativa e a possível modificação do enunciado como resultado desses movimentos interacionais.

## 2.4 O Modelo Misto de Aprendizagem ou Blended Learning

Em termos gerais, o modelo misto de aprendizagem, *blended learning*, também conhecido como *b-learning*, é compreendido como a associação do ensino presencial e a distância com a integração de diferentes materiais, métodos e tecnologias buscando maximizar as oportunidades de aprendizagem para além do tempo e do espaço da sala de aula. (GRAHAM, 2004; TORI, 2009). Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o *b-learning* pode ser visto como a integração do ensino face a face (FtF) e do ensino apoiado por computador (CALL). (NEUMEIER, 2005, MARSH, 2012). No entanto, essa definição pode ser bastante simplista visto que, no *b-learning*, não é possível separar as duas modalidades. (NEUMEIER, 2005). Isso significa que aquilo que acontece no ambiente virtual pode ser uma extensão do que acontece no encontro presencial e vice-versa. No contexto desta pesquisa, os estudantes realizam atividades introdutórias com exercícios para a prática de vocabulário e estrutura através de uma plataforma de aprendizagem de línguas, conhecida como LMS (*language management system*) para, no encontro presencial, realizarem atividades interativas com a mesma temática trabalhada na plataforma. Nesse caso, busca-se oportunizar aos estudantes momentos para a produção da língua de modo significativo.

Graham (2004) explica que o *b-learning* pode ser visto como a combinação de dois modelos de ensino historicamente separados: aulas face a face e sistemas de aprendizagem distribuída.<sup>3</sup> Para o autor, essa separação binária entre as duas modalidades deveu-se às restrições impostas pela tecnologia acessível na época

---

<sup>3</sup> O termo sistemas de aprendizagem distribuída refere-se ao aprendizado online.

que limitavam a prática pedagógica em ambiente *online*, não permitindo, por exemplo, interações síncronas. Da mesma forma, Marsh (2012) sugere que o termo *blended learning* surgiu no início dos anos 2000 e foi, primeiramente, compreendido como uma forma de complementar o aprendizado do conteúdo estudado em sala de aula, através da realização de exercícios distribuídos em ambiente digital, focalizando-se o estudo autônomo. No entanto, com o avanço da tecnologia, da web 2.0 e com as facilidades de acesso à internet, já é possível combinar o que há de melhor em termos de técnicas, metodologias, materiais e ferramentas para enriquecer tanto o ambiente de aprendizagem presencial quanto o ambiente de aprendizagem *online*, buscando, assim, abranger diferentes estilos de aprendizagem e expandir o ambiente presencial para uma realidade virtual permitindo que, mesmo à distância, estudantes possam interagir e trabalhar colaborativamente para a construção do conhecimento. Por isso, faz-se necessário o planejamento cuidadoso de cursos na modalidade mista para que se possa mais bem aproveitar as características de cada modalidade.

Tori (2009) discute a convergência entre o ensino presencial e virtual e ressalta o fato das novas tecnologias interativas serem capazes de aumentar a sensação de presença e de imersão. Ao defender um cenário de educação misto em que se utilize tecnologias interativas, o autor destaca o potencial dessas tecnologias de incentivarem a cooperação mútua entre os interagentes e de promoverem a autonomia tanto de aprendizes quanto de professores no processo de ensino e aprendizagem, alertando, porém, para a importância do planejamento ao se adotar o modelo de ensino misto. De acordo com Tori (2009, p. 122),

O *blended learning* possui, portanto, grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem. No entanto, qualquer que seja o nível de *blended learning* que se adote, é essencial um planejamento sério e um design instrucional bem feito, considerando sempre os objetivos educacionais, os aspectos pedagógicos e cognitivos, o perfil do aluno e a avaliação constante.

Da mesma forma, Neumeier (2005) defende a necessidade de se pensar os fatores que definem o ensino misto no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e sugere alguns parâmetros para a concepção de um ambiente de ensino misto. Segundo a autora, devido às muitas possibilidades de combinar diferentes recursos de aprendizagem para o estabelecimento de um curso no modelo misto, é preciso que haja o planejamento cuidadoso com base na análise das habilidades e

necessidades dos participantes. A autora ressalta que a escolha da modalidade principal (presencial ou a distância) deverá estar alinhada ao estabelecimento dos objetivos e prever a estrutura e as ferramentas de comunicação necessárias ao cumprimento dos objetivos. Além disso, ressalta a importância da definição do perfil de aluno e da carga horária necessária para cada uma das modalidades.

No contexto da pesquisa de Neumeier, a modalidade principal era a distância, pois os estudantes realizavam a maior parte do curso através do ambiente virtual. A carga horária total do curso era de 33 horas e previa que 27% da carga horária deveria acontecer no modelo presencial e 73% através do ambiente virtual. Com a definição do perfil de aluno e de professores, os criadores do curso perceberam a inexperiência do público alvo e dos professores e tutores em trabalhar com a modalidade de ensino assistido por computador. Devido a essa constatação, segundo a autora, foi previsto um encontro presencial logo no início e a disponibilização de um guia para o usuário, bem como treinamento aos professores e tutores do curso. Esses elementos, entre outros, são citados como essenciais para um curso na modalidade *blended* ser bem-sucedido.

Considerando que, ainda hoje, nem todos os aprendizes e professores estão acostumados à modalidade de ensino assistido por computador, é preciso garantir capacitações aos professores para que, estes, por sua vez, possam auxiliar os estudantes e dar tempo para que se familiarizem com as ferramentas computacionais utilizadas. Também é importante garantir suporte contínuo, material impresso e coerência entre a aula presencial e o estudo através do computador. A falta desses cuidados poderá resultar no aumento do número de desistências. Stracke (2007) pesquisou os motivos que podem levar estudantes a desistirem de um curso no modelo misto. O trabalho focalizou a visão de três estudantes sobre a experiência e as razões que os levaram a desistir de um curso em que se combinava a prática da língua através do computador e aulas no modelo presencial. A análise levantou três razões principais: a percepção de falta de suporte e de conexão entre a aula presencial e o estudo através do computador, falta de apoio de material de leitura impresso e a rejeição por parte dos estudantes do uso do computador como um meio para o aprendizado de línguas.

Marsh (2012) cita como potencialidades do modelo misto para a aprendizagem de línguas o fato de, através dele, ser possível potencializar ações como: apoiar e encorajar o trabalho colaborativo, aumentar o engajamento do

aprendiz no seu próprio aprendizado, contemplar estilos de aprendizagem variados, disponibilizar um lugar para a prática da língua alvo além do espaço da sala de aula, proporcionar aos aprendizes uma experiência de aprendizagem individualizada com apoio personalizado, bem como garantir um ambiente de prática menos estressante para a prática da língua alvo, além de prover o estudo flexível (a qualquer hora e a partir de qualquer lugar) para alcançar as necessidades dos estudantes e ajudá-los a desenvolverem habilidades de aprendizagem necessárias ao estudante do século XXI.

De acordo com Graham (2004), o *blended-learning* pode ser pensado em diferentes categorias (corporativo, educação superior, militar) e também em diferentes níveis (nível da atividade, do curso, do programa de ensino, da instituição). Além disso, o *b-learning* pode utilizar como repositório para o endereçamento de atividades de modo virtual páginas na internet como *blogs*, *wikis*, plataformas como *moodle* e *blackboard*. No contexto da presente pesquisa, o *b-learning* acontece no nível institucional, ou seja, o curso de inglês é planejado e estruturado para acontecer intercalando aulas presenciais e a prática da língua apoiada por computador. Para isso, é utilizada uma plataforma virtual delineada pela editora Cambridge – Learning Management System (LMS) com o mesmo conteúdo do livro didático utilizado. A realização das atividades na plataforma de aprendizagem é mandatória, faz parte da avaliação e é essencial para o trabalho no encontro presencial. Na plataforma existem tanto ambientes favoráveis à prática controlada com exercícios de fixação quanto à interação entre os estudantes através de fóruns, *blogs* e *chats* e a possibilidade de criação e compartilhamento de mídias. Além da combinação de diferentes tecnologias digitais ou não digitais (o livro didático, dicionários em papel, por exemplo), o ensino misto pressupõe a integração de diferentes mídias, linguagens, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. No entanto, para que esta integração aconteça de modo efetivo é preciso haver a mediação e o suporte do professor que deverá conhecer e ajustar essa vasta gama de materiais, metodologias e técnicas às necessidades e aos objetivos dos aprendizes, complementando e adequando a prática pedagógica mesmo em contextos nos quais a plataforma é previamente delineada como no caso do contexto pesquisado.

Assim, os estudantes, com o auxílio da tecnologia e de práticas de ensino que favoreçam o aprendizado contínuo, colaborativo e interativo, possuem, hoje, muito



mais oportunidades de produção da língua alvo. Como vimos, Swain (1985,1995, 2005) defende a importância de os aprendizes engajarem-se em produções verbais na sala de aula. No ensino misto presencial e a distância, esse engajamento pode transcender a sala de aula e acontecer em diferentes momentos, potencializando as oportunidades de produção verbal na língua alvo e pode-se, com isto, potencializar ainda mais a função da percepção (noticing), a testagem de hipótese e a função metalinguística que, segundo Swain (1995), podem levar à internalização e ao aprendizado da língua alvo.

Em resumo, ao delinear um curso no modelo misto presencial e a distância, é preciso prever o uso de metodologias, abordagens e ferramentas de apoio a aprendizagens diversas. Além disso, é preciso prever o desenvolvimento de atitudes, tanto por parte do professor quanto do aluno para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Ferramentas que permitam aos estudantes engajarem-se em conversas através de *chat*, de realizarem questionamentos e debates através de fóruns, de compartilharem suas produções escritas através de *blogs*, de realizarem diários, de escreverem colaborativamente de modo remoto, etc. são essenciais e devem estar previstas. É importante ressaltar que essas ferramentas, embora tenham o potencial para atuarem como mediadoras da interação entre os aprendizes, e, portanto, de propiciar trocas e aprendizado, só serão bem aproveitadas se houver agência por parte do professor e dos estudantes. Sem a agência destes, essas ferramentas não terão utilidade.

Marsh (2012) lembra que, muitas vezes, professores e alunos engajam-se em atividades com uso de ferramentas tecnológicas interativas e sem perceberem já estão tendo uma experiência de ensino misto. No entanto, resalta que existem muitos estudantes e professores que ainda resistem a esse novo modelo de ensinar e aprender e apresentam dificuldade de abandonar o modelo de ensino tradicional, apesar de haver uma tendência crescente de práticas pedagógicas que pressupõem o uso dessas ferramentas. Por isso, resalta a importância de refletirmos sobre como utilizar essas ferramentas associadas à aprendizagem presencial de modo a explorar seu potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes necessárias ao aprendizado contínuo e autônomo indispensável ao sujeito do século XXI.

Mynard (2007) investigou o potencial de um *blog* como ferramenta para os aprendizes refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem através da escrita.



O resultado do estudo demonstrou que a prática estimulou os aprendizes a retomarem conhecimentos prévios e refletirem sobre seu aprendizado além de se tornarem mais autônomos no processo de aprendizagem. Sun e Chang (2012) também investigaram o uso de um *blog* como uma maneira de estimular a escrita em LE, ressaltando sua característica colaborativa e interativa. O resultado sugeriu que a atividade de escrita no blog estimulou os aprendizes a engajarem-se em compartilhar o conhecimento, mas também em gerar conhecimento novo e a desenvolverem estratégias para lidar com dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Como vimos, ferramentas digitais acessíveis a partir de um computador e, mais recentemente, de aparelhos móveis como *tablets* e celulares do tipo *smartphones* podem ser usados de diferentes formas para apoiar o aprendizado de uma L2/LE. Pesquisas na área de aprendizagem móvel demonstram o potencial pedagógico que aparelhos portáteis com ou sem acesso à Internet podem ter para otimizar processos de ensino/aprendizagem em geral. Mais recentemente, no entanto, a evolução dos aparelhos celulares para *smartphones* possibilita pensarmos o aprendizado móvel como processo pedagógico apoiado por aparelhos celulares através do uso de suas diversas funcionalidades como máquina fotográfica, gravador e reproduzidor de mídias, produtor de conteúdo e ferramenta de interação, ressaltando sua característica ubíqua e sua potencialidade para promover a interação e o aprendizado autônomo.

No contexto desta pesquisa, o conceito de aprendizagem móvel pode ser aplicado na medida em que, a partir de um curso proposto no modelo misto (*blended learning*), utilizou-se de mecanismos da tecnologia móvel para promover atividades interativas através de um aplicativo para celular. Assim, na próxima seção, passaremos a dissertar sobre a literatura em torno do conceito de aprendizagem móvel ou *mobile learning*.

## **2.5 A Aprendizagem Móvel ou *Mobile Learning***

A tecnologia móvel como ferramenta pedagógica tem sido pesquisada pela UNESCO através de experimentos em diferentes países. Segundo o relatório da UNESCO (2013), o resultado das pesquisas apontou para a potencialização do aprendizado e culminou na publicação de um guia com recomendações para a

adoção da tecnologia móvel para apoiar o aprendizado. Segundo as diretrizes políticas para a aprendizagem móvel da UNESCO, o *mobile-learning (m-learning)* envolve o uso de tecnologia móvel individualmente ou combinada com outras tecnologias da informação e comunicação (TICs) com o intuito de promover o aprendizado a qualquer momento e em qualquer lugar. O guia apresenta, ainda, o conceito de tecnologias móveis, adotando uma visão ampla, ao considerar tecnologia móvel todo e qualquer equipamento digital com tecnologia multimídia, portátil, controlado por indivíduos, com acesso à Internet e que facilite diversas atividades, entre elas, a comunicação. De acordo com Valentim (2009), o *m-learning* pode ser compreendido como “O conjunto de processos para chegar ao conhecimento mediante a conversação em múltiplos contextos entre pessoas e tecnologias interactivas (sic) pessoais”. (VALENTIM, 2009, p. 6).

Assim como o *m-learning* tem crescido e demonstrado grande impacto na educação em geral, o ensino de línguas também tem se beneficiado das funcionalidades de aparelhos móveis. Pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas apoiada por tecnologia móvel analisaram o uso dos antigos PDAs, passando pelos tocadores de música e vídeo portáteis, os computadores portáteis pessoais até os modernos telefones celulares do tipo *smartphones* como ferramentas para apoiar o ensino-aprendizagem de línguas. O grande número de pesquisas na área dá origem a uma subárea do campo de pesquisas em aprendizagem móvel conhecida como aprendizado de línguas assistido por tecnologias móveis - MALL (*mobile assisted language learning*). (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008).

Duman, Ohron e Gedik (2014) revisaram a literatura existente na área de ensino de línguas assistido por tecnologias móveis (MALL) entre os anos de 2000 e 2012, traçando um panorama de suas principais características, evolução e tendências. Dentre os resultados da pesquisa, os autores citam o crescimento no número de publicações sobre o tema a partir de 2008. Em relação aos tópicos mais pesquisados, os autores, embora tenham encontrado grande variedade, ressaltam que o ensino de vocabulário com o uso de aparelhos celulares e PDAs<sup>4</sup> foi o tópico abordado no maior número de estudos (n= 28), seguido pela usabilidade de sistemas desenvolvidos para o MALL (n=16) e estudos em relação à percepção e

---

<sup>4</sup> PDAs refere-se aos *Personal Digital Assistants*, mais popularmente conhecidos como Palmtops.

atitudes em relação ao MALL (n=11). Em relação à interação e à colaboração, foram encontrados apenas quatro estudos dentre os pesquisados.

Da mesma forma, Kukulska-Hulme e Shield (2007) revisaram a literatura com o objetivo de encontrar publicações sobre MALL em que dispositivos móveis tenham sido usados para apoiar o contato social e o aprendizado colaborativo e ressaltam que, embora se reconheça a potencialidade de aparelhos móveis como uma forma de ampliar o contato social e o aprendizado colaborativo, a maioria dos estudos na área focaliza o uso de aparelhos móveis como forma de distribuir/entregar conteúdo aos aprendizes, não havendo ênfase no uso de aparelhos móveis como forma de promover a interação entre os aprendizes. Em vista disso, Kukulska-Hulme e Shield (2007, p. 4) destacam a necessidade de mais estudos na área de MALL que focalizem a comunicação e a colaboração entre os aprendizes e aprendizes e professores,

Estudos que abordam o desenvolvimento de materiais e tipos de atividades frequentemente focam em contextos formais de aprendizagem de língua. Embora haja algumas exceções, esse tipo de estudo frequentemente utiliza aparelhos móveis como um meio de distribuir conteúdo aos estudantes.

Na revisão da literatura conduzida por Duman, Ohron e Gedik, (2014), no que se refere aos tipos de aparelhos móveis mais usados, os autores identificaram o uso do celular em primeiro lugar (n=29), seguidos por PDAs (n=17), tocadores de música e vídeo portáteis (n=10), *smartphones* (n=9), *tablets* (n=3). O número reduzido de estudos com *smartphones* pode estar associado ao fato de, na época, os aparelhos ainda não serem populares como são hoje. A evolução da tecnologia associada aos aparelhos de celular do tipo *smartphone* permite associar todos os outros aparelhos móveis em apenas uma ferramenta. Esse fator associado à evolução das redes e ao aumento do acesso à Internet aumenta a potencialidade de uso devido à portabilidade e à ubiquidade dos *smartphones*.

Assim, no contexto da presente pesquisa, considera-se aprendizagem móvel aquela possibilitada por aparelhos celulares do tipo *smartphones*, já que tais dispositivos portáteis permitem ao usuário acessar conteúdo educacional diverso, consultar palavras em dicionários, acessar sites de referência, praticar vocabulário e estruturas gramaticais através de aplicativos específicos para o aprendizado de uma LE e, principalmente, interagir com os colegas na língua alvo. Considerando que as ferramentas digitais podem colaborar no processo de andamento (JONASSEN,

2001), aplicativos para aparelhos móveis com tecnologia digital também podem ser utilizados como suporte para o aprendizado, já que, da mesma forma que aqueles, podem potencializar o aprendizado.

Nesse contexto, e em relação ao aprendizado de um idioma, quando usamos uma ferramenta como o aplicativo de celulares WhatsApp para apoiar o aprendizado, incentivando a interação na língua-alvo entre os aprendizes, estamos promovendo a construção da habilidade comunicativa a partir do uso de uma ferramenta que permite apoiar o estudante em seu processo de aprendizagem de LE, através da produção escrita realizada em ambiente de *chat*. Da mesma forma e, considerando que o aprendizado de uma língua é uma atividade social (WARSCHAUER, 1999), aplicativos que ampliem as possibilidades de contato social fomentando diálogos significativos na língua alvo e favorecendo o trabalho colaborativo podem ser essenciais para fomentar o aprendizado. Feita a análise sobre as características e tendências do *mobile learning* para a aprendizagem de línguas, passaremos à análise do aplicativo WhatsApp como ferramenta para a proposta de interações entre aprendizes de LE.

## **2.6 O WhatsApp como Ferramenta para Interações em LE**

O WhatsApp é um aplicativo para aparelhos celulares do tipo *smartphone* que permite a troca de mensagens de áudio, vídeo e de mensagens de texto escrito tanto de modo síncrono quanto assíncrono. O aplicativo pode ser baixado gratuitamente e é preciso, apenas, que o usuário possua em seu aparelho um pacote de dados ou acesso a uma rede WI-FI. O WhatsApp possui potencial para apoiar os aprendizes no processo de aquisição da língua alvo por possibilitar a produção oral e escrita nessa língua em diferentes momentos e a partir de diferentes locais.

Warschauer (1997) defende a interação em LE através de ferramentas para comunicação *online* e cita pesquisas que demonstram que, quando a comunicação foi realizada através de *blogs*, *chats* ou outros recursos, os participantes experienciaram diversos benefícios, dentre eles, a possibilidade de maior interação com os colegas, o compartilhamento de mídias e *hyperlinks* de interesse comum, também a possibilidade de praticar a qualquer tempo e local, e a possibilidade de escrita, leitura, edição e reedição do conteúdo escrito. Além disso, o autor ressalta

que o texto (escrito), ao contrário do discurso (fala), pode ser acessado, analisado e editado a qualquer momento, permitindo combinar reflexão e interação no processo de produção escrita na língua alvo. Quando falamos no aprendizado de uma LE, possibilitar ao falante editar, refletir, consultar e reavaliar sua *fala* mostra-se um eficiente recurso para o processo de aquisição da língua alvo. (WARSCHAUER, 1997).

Nesse sentido, ao se adotar um aplicativo como o WhatsApp para fomentar diálogos significativos na língua alvo, se possibilita que a comunicação escrita esteja muito próxima à comunicação oral, mas com a vantagem de o falante poder reavaliar a sua fala. Outro benefício é o de possibilitar ao professor promover atividades que funcionem como *warm-ups* (a distância) para o encontro presencial, fazendo com que o estudante mobilize conhecimentos prévios e seja incitado a refletir sobre o tema a ser discutido na aula presencial, melhorando, com isso, a qualidade do debate. Todos esses recursos podem ser usados para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizados de uma forma que permita ao estudante exercer um papel ativo diante do conteúdo, interagindo de forma colaborativa, compartilhando conhecimento, criando, significando, perguntando e respondendo, enfim, interagindo com seus pares de maneira colaborativa. Em relação às desvantagens da adoção do aplicativo podemos citar o caráter ubíquo da interação que, se por um lado, é positiva por possibilitar a aprendizagem contínua e o diálogo constante, pode também, por vezes, se tornar inoportuna e assoberbante, principalmente em relação ao professor que poderá sentir-se pressionado a prover respostas quando questionado. Por isso, o professor que optar pela utilização de uma ferramenta de chat como WhatsApp precisará definir as regras com seu grupo, deixando claro seu papel e estabelecendo os limites da interação e da sua própria participação.

Castrillo, Martín-Monje e Bárcena (2011) realizaram estudo cujo objetivo foi explorar o potencial do WhatsApp como ferramenta para o aprendizado colaborativo e a negociação de sentido em um contexto de aprendizado de alemão como LE. O resultado do estudo indicou que os participantes foram capazes de compreender seus colegas e de se fazerem compreender, apesar de cometerem erros gramaticais, além de terem melhorado a habilidade de negociar sentido. Além disso, a participação nas interações levou a redução no número de erros lexicais, morfológicos e sintáticos cometidos pelos aprendizes. Em relação ao papel do

professor, as autoras defendem que mais do que simples provedor de feedback, o professor, nesse contexto, precisa ser capaz de endereçar questões e conduzir os aprendizes na discussão dos tópicos propostos.

Oliveira et al. (2014) apresentaram os resultados de uma experiência de uso do WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem formal e destacaram algumas das vantagens do ensino através de aparelhos móveis. Entre as vantagens do *M-Learning* estão o desenvolvimento da autonomia no aprendizado, a portabilidade/mobilidade, a facilidade de entendimento e a flexibilidade. Quanto à autonomia, pode-se pensar na capacidade do estudante de organizar o seu próprio estudo, inclusive, buscando, através da Internet, outras fontes de informação. Em relação à portabilidade, está o fato de os estudantes e o professor poderem acessar o ambiente a qualquer momento e em qualquer local. Quanto à facilidade de entendimento, pode-se atribuir ao fato de os estudantes poderem escolher o ambiente que mais lhes agrada e que já estão acostumados a usar. Em relação à flexibilidade, pode-se considerar flexível na medida em que possibilita aos professores aproximarem-se de seus alunos, fomentando interações e monitorando as atividades de modo remoto. (OLIVEIRA et al., 2014).

Em relação ao uso do WhatsApp no contexto deste trabalho, podemos adicionar às vantagens acima citadas, a possibilidade de manipular o objeto de aprendizagem, pois, ao usar a língua em uma situação de comunicação real com a necessidade de se atribuir significado ao texto, os estudantes estão manipulando o objeto de estudo e, assim, ressignificando esse objeto na medida em que interagem com ele e através dele. Assim, o uso do *chat* através do WhatsApp apresenta potencial por permitir que o estudante tenha maior oportunidade de produzir na língua alvo para comunicar-se com seus pares de modo significativo e a partir de locais e momentos diversos. Para que isso aconteça, porém, faz-se importante observar as características próprias do gênero textual com o qual estaremos trabalhando.

Com base em uma noção de língua sociointerativa em que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”, Marcuschi (2010, p.23) define gênero textual como “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Nesse sentido

podemos pensar que as mensagens trocadas no WhatsApp pertencem a um determinado gênero com características discursivas e enunciativas próprias.

Crystal (2006), um dos pioneiros no que se refere ao estudo dos gêneros emergentes na Internet, define o *chat* como uma forma de comunicação *online*, síncrona, envolvendo várias pessoas que trocam mensagens sobre um assunto determinado. O autor em seu livro *Language and the Internet*, publicado primeiramente em 2001, faz um estudo detalhado dos gêneros textuais presentes na Internet definindo, caracterizando e diferenciando a linguagem característica do e-mail, de blogs e do *chat*. Em 2006, ao reeditar sua obra, Crystal introduz um novo capítulo em que discute a mensagem instantânea, ressaltando a diferença da mensagem instantânea em relação às mensagens enviadas em ambiente de *chat* e explica que, enquanto o *chat* tem como característica principal permitir a participação de várias pessoas anonimamente, e possui um objetivo definido a priori, a mensagem instantânea se caracteriza por ser mais intimista já que permite “usar um computador para estabelecer conversas naturais em tempo real com outra pessoa ou com um pequeno grupo de amigos ou conhecidos”. (CRYSTAL, 2006, p. 251). O autor se referia à tecnologia que emergiu em 1996 com a criação do ICQ e que se popularizou com a criação do MSN/Windows Messenger e Yahoo Messenger. Em relação às características da linguagem, Crystal (2006) percebeu que, enquanto o *chat* se dá com o envio da mensagem em turnos mais longos, a mensagem instantânea possui maior fragmentação dos turnos. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de “em um ambiente de *chat* com vários usuários, a interação acontecer de maneira volátil e a fragmentação de turno poder implicar na perda da coerência do enunciado”. (CRYSTAL, 2006, p. 251-52). Já, em um ambiente que permite o envio de mensagens instantâneas entre duas pessoas ou um grupo reduzido de pessoas, a fragmentação da mensagem terá menor probabilidade de implicar na perda da coerência. Em relação a essa fragmentação do enunciado, Crystal (2006) ressalta que os participantes desse tipo de conversa *online* percebem essa diferença e sabem quando podem dividir seu enunciado ou quando essa divisão poderá implicar na perda de coerência. Além disso, ao examinar o conteúdo das mensagens instantâneas, Crystal (2006, p.252) percebeu a existência de dois tipos distintos de fragmentação dos turnos:



O primeiro tipo de fragmentação se dá pela divisão de um enunciado longo com um mesmo ponto semântico (o que eu chamo de fragmento de tema único) e o segundo tipo de fragmentação apresenta uma série de pontos semânticos separados (fragmentos multi-temas), frequentemente feitos em resposta a enunciados diferentes, os quais já apareceram antes na tela.

Em sequências multi-temas é preciso compreender as mensagens anteriores e a rapidez da interação pode ocasionar dificuldades na compreensão. No entanto, Crystal (2006, p.252) destaca que “a beleza da mensagem instantânea é que os problemas de comunicação podem ser resolvidos rapidamente, pois embora o *feedback* não seja simultâneo, está próximo de ser”.

Ainda, segundo Crystal (2006) outra diferença entre o *chat* e a mensagem instantânea relaciona-se ao nível de intimidade ou familiaridade que unem os participantes de uma conversa *online*, destacando-se o fato dos participantes em contexto de mensagem instantânea possuírem um contexto em comum compartilhado fora do ambiente. Assim, a mensagem instantânea possui maior probabilidade de os participantes serem menos explícitos em suas colocações e de fazerem pressuposições relacionadas ao contexto já que, usualmente, os participantes de grupos de mensagens instantâneas compartilham uma realidade fora do ambiente de *chat*, e isso permite que o participante retome uma colocação feita em uma conversa anterior, por exemplo.

Crystal (2006), ao analisar extratos de conversas instantâneas, comparando-as às conversas em ambientes de *chat* em grupo, percebeu algumas características comuns da linguagem encontrada nos grupos de mensagens instantâneas. Entre as características típicas das conversas através de mensagem instantânea está a preferência pelo uso de dêiticos além da maior incidência de uso da primeira e segunda pessoa. Outras características linguísticas encontradas nos extratos de mensagens instantâneas foram o uso de abreviações, erros de digitação, a falta de letras maiúsculas no início das frases, ou seja, a informalidade da linguagem.

Considerando a caracterização feita por Crystal (2006), as mensagens trocadas no WhatsApp parecem se aproximar do que o autor classificou como mensagens instantâneas já que o grupo é pequeno, compartilha um contexto comum fora do ambiente e a linguagem é fragmentada com traços de informalidade. No entanto, se convencionou chamar esse tipo de troca de mensagens de bate-papo ou *chat*. Por isso, embora se reconheça que há diferença na linguagem dependendo



do tipo de ambiente de *chat* utilizado, atualmente se convencionou chamar as trocas de mensagens através do aplicativo WhatsApp como *chat*.

Leite e Silva, (2015, p.94) definem o *chat* via WhatsApp como “um gênero digital que possui marcas estáveis, como o uso da informalidade, a ressignificação dos recursos de escrita (pontuação, letras), o uso de *emoticons* e as abreviações”. Com base nos estudos sobre gênero textual (BAKHTIN, 2003) e sobre multiletramentos (KALANTZIS E COPE, 2012), Leite e Silva (2015) propõem uma caracterização do gênero *chat* por meio do aplicativo WhatsApp com o objetivo de discutir sua potencialidade como ferramenta de apoio no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Segundo as autoras, os critérios adotados por elas para a análise do gênero partiram de Bakhtin (2003) e foram elaborados pelo grupo de pesquisas do Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Tecnologia (NALET) do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG. Entre os critérios citados pelas autoras estão as condições de produção, o *layout*, os movimentos textuais e os aspectos linguísticos inerentes ao gênero. Dentre as características citadas, as autoras se propuseram a analisar o *layout* e os movimentos textuais. Em relação ao *layout*, citam o desenvolvimento de recursos semióticos (*emoticons*, imagens, GIFs, memes, fotos instantâneas) possíveis de serem utilizados no ambiente de *chat* de modo a compensar a falta de recursos como gestos e expressões faciais comuns a uma conversa presencial. Quanto aos movimentos textuais, destacam a coerência, coesão e retórica, destacando a importância de haver coerência entre os recursos semióticos utilizados e a linguagem verbal utilizada seja ela oral ou escrita.

Horton (2000 apud ABREU, 2005) faz uma importante observação ao diferenciar o *chat* social e o *chat* educacional. O autor define o *chat* educacional com características próprias e diferentes daquelas do *chat* social, embora reconheça que existam características comuns aos dois tipos. O *chat* educacional, diferentemente do social, pressupõe organização e preparação prévia, ou seja, os estudantes e o professor/tutor se encontram virtualmente, em um horário marcado para debater um determinado assunto previamente estudado, por exemplo. Já no *chat* social não existe um conteúdo pré-programado e a interação se dá de maneira espontânea, aproximando-se mais de uma conversa entre amigos, podendo abordar diferentes tópicos e ter a participação de todos do grupo ou de apenas dois componentes. Os assuntos podem sobrepor-se e a mudança de tópico pode acontecer de maneira

livre. Não existe a necessidade de manter um tópico de discussão já que o objetivo é produzir a língua alvo para tratar de assuntos e interesses que surgem espontaneamente.

Assim, podemos dizer que, dentre os vários gêneros textuais presentes no nosso dia a dia, o *chat* ou bate-papo que acontece através do WhatsApp se constitui em um gênero textual com características próprias que se aproximam da oralidade e em que o nível da linguagem é informal. O que propomos com o uso do bate-papo do WhatsApp é que os estudantes o utilizem de maneira informal, comunicando-se com seus colegas na língua alvo. Isso não significa dizer que a ferramenta não possa ser usada para a realização de *chats* educacionais, sessões de *brainstorming* antes de um encontro presencial ou, ainda, para dar explicações sobre certo tópico de gramática estudado em aula. Porém, é importante destacar que o objetivo primeiro não é ser um meio para distribuição de conteúdo, para praticar gramática ou falar sobre um determinado tópico estudado em aula e, sim, para falar sobre situações da vida cotidiana, utilizando-se da língua alvo.

No entanto, para que o grupo se forme e queira de fato interagir na língua alvo, é importante a construção de uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991), entendida como um grupo de pessoas com interesses em comum que, ao interagirem regularmente, trocam experiências e aprendem uns com os outros, aperfeiçoando, assim, sua prática. Com base no conceito de comunidade de prática e, dentro de uma perspectiva sociocultural, Hall (2001) apresenta o conceito de comunidade de aprendizes compreendido como o estabelecimento de um ambiente de aprendizado colaborativo, socialmente situado e transformador em sala de aula. Nesse contexto, o professor é responsável tanto por assistir os aprendizes em seu processo de aprendizado quanto por estimular o estabelecimento de laços entre os participantes. Nesse sentido Hall, (2001, p. 46) afirma que,

A criação de comunidades de aprendizes de língua estrangeira implica a colaboração de professores e aprendizes na criação de um ambiente no qual os aprendizes tenham oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e as habilidades necessárias para participar em uma larga variedade de atividades comunicativas na língua alvo. Além disso, aprendizes e professores juntos engajam-se em desenvolver uma comunidade em sala de aula na qual as relações interpessoais e sentimentos de apreciação e respeito mútuos são estimulados.

Na comunidade de prática de interesse do presente estudo pretendemos que os estudantes possam sentir-se à vontade para comunicar suas necessidades e arriscar na língua alvo, negociando sentido, testando hipóteses, reavaliando sua produção a partir do *feedback* dado pelos interlocutores, compartilhando conhecimento, praticando a língua, ou seja, aprendendo a partir da interação com os outros membros do grupo, e com a própria produção na língua alvo estendendo as relações interpessoais e os sentimentos de apreciação e respeito mútuos bem como a prática da língua para além do ambiente escolar.

### 3 METODOLOGIA

Considerando a importância do uso de tecnologias para potencializar a aprendizagem de LE, torna-se relevante pensar cientificamente o uso dessas ferramentas para melhor aproveitar seu potencial pedagógico como um ambiente formal e/ou informal de aprendizado. Com o intuito de colaborar para essa reflexão, objetiva-se desenvolver uma pesquisa-ação conduzida pela pesquisadora e docente da turma em foco. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre o uso do aplicativo WhatsApp como uma ferramenta adicional para a promoção da habilidade comunicativa em um curso de língua inglesa que utiliza o *b-learning* como metodologia.

#### 3.1 Contexto e Participantes

A presente pesquisa parte de um contexto de ensino de Inglês como LE para aprendizes adultos com idades entre 19 e 40 anos. O curso acontece no modelo misto (*b-learning*), faz parte do programa de extensão de uma universidade privada no sul do país e prevê uma carga horária de seis horas semanais. Dessas, duas horas acontecem no modelo presencial e quatro horas através de uma plataforma de aprendizagem virtual. Os participantes dessa pesquisa são alunos de uma das turmas do curso em extensão e estudantes de graduação na própria universidade com exceção de uma participante que faz parte da comunidade externa e juntou-se à turma no segundo semestre de 2015.

A metodologia utilizada no curso é o *b-learning* e está de acordo com os preceitos da abordagem sociocultural, ou seja, prevê momentos de interação, mediação e trabalho colaborativo. No entanto, como vimos em 2.4, uma das características do *b-learning* é combinar diferentes metodologias e abordagens pedagógicas. Desse modo, na plataforma de aprendizagem virtual (LMS) utilizada no curso existe uma combinação de exercícios de repetição com foco na forma e controlados com exercícios em que o estudante pode praticar a língua de maneira menos controlada. Na própria plataforma existe um blog em que os aprendizes postam suas produções textuais, bem como, a previsão do uso de fóruns e *chat* com o intuito de incentivar a produção e a interação dos aprendizes.

As outras quatro horas realizadas através de plataforma multimídia não preveem atividades síncronas. Os estudantes acessam conteúdos diversos como vídeos, jogos e exercícios variados em conformidade com o conteúdo presente no livro didático adotado. Assim, a plataforma desenvolvida pela *Cambridge University Press* possibilita que os aprendizes pratiquem vocabulário e estrutura antes do encontro presencial quando o foco é dado para atividades comunicativas. Embora existam ferramentas de *chat* e fóruns na plataforma virtual, a docente da turma percebeu que o *chat* da plataforma, por depender de um computador do tipo *laptop* ou *desktop* para ser acessado, dependia da disponibilidade dos estudantes de marcarem hora e locais fixos, o que dificultava a possibilidade de interações espontâneas entre os aprendizes. Também pelo curso não prever atividades síncronas, o *chat* da plataforma não era utilizado. Em vista do exposto, e buscando fomentar a interação entre os estudantes da turma, através de uma ferramenta de *chat*, e de diálogos que fossem significativos para eles, a docente da turma propôs o uso do WhatsApp. Foi estabelecido que os diálogos no ambiente de *chat* do aplicativo seriam, exclusivamente, na língua que aprendiam. A grande aceitação dos aprendizes que passaram a interagir a partir de diferentes locais, espaços e a qualquer tempo, suscitou na docente os questionamentos que guiam essa pesquisa.

É importante observar uma diferença essencial entre o uso da plataforma *online* e da tecnologia móvel via aplicativo WhatsApp. Na plataforma, o conteúdo é idêntico ao do livro didático utilizado em sala de aula e o objetivo é que o conteúdo estudado a distância seja alinhado com o conteúdo estudado em aula, além de que a realização dos exercícios da plataforma é mandatória e vale trinta por cento da avaliação. No caso do uso do aplicativo, a interação acontece de maneira informal, ou seja, sem um conteúdo predefinido ou uma sequência de assuntos a serem sobrepostos ou mesmo a obrigação de participação, porém, existe a intermediação do professor que, principalmente no início, precisará ter um papel ativo, de modo a incentivar que os estudantes troquem mensagens e utilizem a ferramenta para produzir na língua alvo. O objetivo é que os estudantes, através do aplicativo, sintam-se livres para comunicarem suas necessidades e responderem a questionamentos diversos com autonomia e liberdade, podendo escolher entre participar ou não dos diálogos. Acredita-se, porém, que, até mesmo aqueles estudantes que participam do grupo como leitores acabam por se beneficiarem, já

que, ao lerem os *posts* dos colegas, atribuem sentido e estão, de alguma forma, em contato com a língua alvo. (WARSCHAUER, 1997)

Assim, a partir da proposta da professora, o grupo foi criado por uma das alunas em março de 2014 e continua ativo até o momento da escrita deste trabalho. Entre os participantes da pesquisa, três permanecem no grupo desde 2014, dois participantes entraram na turma em 2015, um participante entrou em 2016 e alguns participantes deixaram a turma ao longo desses dois anos.

A presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética sendo aprovada sob o número 1.370.602. Os participantes da pesquisa foram informados sobre seu conteúdo através do termo de esclarecimento livre e esclarecido (TCLE)<sup>1</sup>, documento, no qual, se explicitou os objetivos, os métodos de coleta de dados, os fins para os quais os dados seriam utilizados e seus possíveis riscos.

### **3.2 Instrumentos e Procedimentos**

O presente trabalho parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa e caracteriza-se como um estudo de caso a partir de uma pesquisa-ação realizada pela própria docente e pesquisadora. Para Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação “[...]compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”. Na pesquisa-ação, o professor se torna pesquisador, envolvendo-se no processo de olhar para sua própria prática. Desse modo, busca embasamento teórico para a proposta de melhorias e de novas perspectivas pedagógicas com o intuito de contribuir não só para a sua prática pedagógica, mas para a área de ensino-aprendizagem ao propor o diálogo com outros professores.

Para a obtenção dos dados, serão utilizadas as próprias conversas através do aplicativo WhatsApp, além de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com depoimentos sobre a experiência de uso da ferramenta. Sobre a entrevista semiestruturada, Manzini (1991, p.154) explica que esse tipo de entrevista “[...] é mais adequado quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o entrevistado faz, emergindo assim, de forma mais livre”. Assim, a condução de entrevistas semiestruturadas se justifica por, através delas, ser

---

<sup>1</sup> O termo de esclarecimento livre e esclarecido (TCLE) encontra-se no apêndice B.

possível pré-elaborar questões, mantendo a flexibilidade de se incluir perguntas suplementares.

A seguir, trataremos das categorias de análise utilizadas na análise dos dados, focalizando a hipótese da interação e as negociações de sentido (LONG, 1983,1996), bem como a hipótese da produção/lingualização (SWAIN, 1985, 1995,2005).

### 3.3 Categorias de Análise

A interação, através de grupos das turmas no WhatsApp, pode ser relacionada com ocasiões de mediação da aprendizagem através de artefatos simbólicos e/ou materiais, ou seja, a mediação pode ocorrer na medida em que os aprendizes interagem, negociam sentido, notam lacunas em seu conhecimento, realizam metáforas, pesquisam palavras e maneiras de dizer algo que querem expressar. Além de negociação de sentido, é possível perceber colaboração, andamento e trocas entre os aprendizes na medida em que, ao interagirem, colaboram para o aprendizado um do outro.

A noção de colaboração que adotamos no presente trabalho parte de Swain (1998 2005). A autora explica que o diálogo colaborativo acontece quando os estudantes se dedicam à solução de um problema e à construção conjunta de conhecimento. Swain referia-se à realização de tarefas pré-estabelecidas realizadas por duplas de aprendizes, porém, acreditamos que é possível observar colaboração também através da negociação de sentido ocorrida entre os aprendizes ao conversarem no ambiente de *chat*, ou seja, podemos pensar que, quando estudantes de uma LE se engajam em uma conversa através de um *chat*, negociam sentido, e precisam encontrar a melhor forma de expressar suas ideias na língua que aprendem, estão construindo conhecimento conjuntamente e colaborando para o aprendizado um do outro, tanto no movimento de formular quanto no movimento de receber/fornecer *feedback* (positivo ou negativo).

Assim, as categorias de análise deste trabalho surgiram a partir das interações ocorridas entre os aprendizes e entre os aprendizes e a professora, considerando-se as negociações de sentido ocorridas nas interações e a utilização de táticas tais como pedido de confirmação, checagem de compreensão e pedido de

esclarecimento (LONG, 1996), bem como a hipótese da produção/lingualização e as três funções da produção (SWAIN, 1998, 2005).



**HIPÓTESE DA INTERAÇÃO (LONG, 1983,1996)**

<b>PEDIDO DE CONFIRMAÇÃO</b>	<b>CHECAGEM DE COMPREENSÃO</b>	<b>PEDIDO DE ESCLARECIMENTO</b>
<p>O pedido de confirmação dá-se pela repetição, com elevação da entonação da elocução anterior ou de parte dela.</p>	<p>A checagem da compreensão acontece quando o falante confirma se o outro falante entendeu, de fato, a mensagem. Esses movimentos interacionais auxiliam na negociação de sentido, e, portanto, no processamento linguístico do aprendiz.</p>	<p>O pedido de esclarecimento, por sua vez, relaciona-se com o movimento pelo qual o falante busca assistência na compreensão de que o outro acabou de dizer, através de um pedido de esclarecimento, com o uso de interrogativas, além de frases declarativas como “ eu não entendo” ou até mesmo imperativas como “repita, por favor”</p>

(cfe. legenda de tabela de Pica et al, 1987, p.74)

**HIPÓTESE DO OUTPUT / LINGUALIZAÇÃO (SWAIN, 1985, 1995,2005)****FUNÇÕES DA PRODUÇÃO**

<b>TESTAGEM DE HIPÓTESES</b>	<b>PERCEPÇÃO (NOTICING)</b>	<b>METAFALA</b>
<p>A produção pode ser considerada, a partir da perspectiva do aprendiz, como uma maneira de testar uma hipótese em relação a como dizer ou escrever o que ele intenciona dizer. (Swain, 2005, p. 476).</p> <p>O aprendiz pode usar sua produção como uma forma de testar novas formas de linguagem na medida em que amplia sua língua para satisfazer a necessidade comunicativa. (Swain, 1998, p. 66)</p> <p>O aprendiz poderá utilizar seu próprio conhecimento internalizado ou poderá obter informações úteis de outras fontes ao testar sua hipótese. (Swain, 1998, p. 68)</p>	<p>Ao tentar produzir a língua alvo (vocalmente ou subvocalmente) o aprendiz pode notar que ele não sabe como dizer (ou escrever) precisamente o significado que deseja passar. (Swain, 1998, p. 67).</p>	<p>Nesse caso, a própria produção do aprendiz indica a conscientização sobre sua produção ou a produção de seu interlocutor.</p> <p>O aprendiz usa a própria língua para refletir sobre a língua não necessariamente fazendo uso de metalinguagem. (Swain, 1998, p. 68)</p>

#### 4 Análise e Discussão dos Dados

Conforme exposto, o presente trabalho buscou investigar a mediação da aprendizagem através de interações entre aprendizes e professora e entre os próprios aprendizes de Inglês como LE em um grupo no WhatsApp. Para isso, analisaremos a produção escrita dos aprendizes, buscando compreender como se organizam as interações através do aplicativo e, se elas podem contribuir, de alguma forma, para o aprendizado da LE. Assim, a análise dos dados buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais ações interativas são identificadas nas conversas?;
- b) Os estudantes, ao produzirem a língua alvo, testam hipóteses, percebem lacunas em seu conhecimento, fazem uso da metafala para mostrar reflexão sobre a linguagem?;
- c) É possível observar negociação de sentido e trocas corretivas ou *feedback* negativo?;
- d) Qual é a percepção dos estudantes quanto ao uso da ferramenta?

Como vimos em 2.2, Swain (1985,1995,2005), compreendendo que a produção na LE pode ser capaz de não só aumentar a fluência, mas também de promover o processo de aprendizagem aumentando a acuracidade da língua do aprendiz através do foco na forma pela reflexão da própria produção, propõe a existência de três funções da produção: percepção (*noticing*), testagem de hipóteses e metalinguagem ou metafala. Nas interações entre os aprendizes e os aprendizes e a professora da turma, no WhatsApp, é possível perceber a ocorrência das funções da produção propostas por Swain já que, na medida em que os aprendizes produzem a língua alvo para comunicarem o significado que desejam expressar, testam hipóteses, percebem lacunas e engajam-se em análises da própria produção. A seguir, passaremos à apreciação das interações, considerando tanto as funções da produção quanto as táticas conversacionais para a negociação de sentido (LONG, 1996).

#### 4.1 Interações no WhatsApp

O primeiro excerto é representativo de uma interação entre professora e aluna. Camila<sup>1</sup> responde ao chamado da professora da turma que pergunta como vão as coisas de uma maneira bem informal. O objetivo da professora é promover a interação e o uso da língua em momentos diferentes daqueles reservados à sala de aula, de maneira informal e significativa para os alunos, já que, desse modo, eles têm oportunidade de usar a língua para falar de si mesmos. Como vimos anteriormente, em uma abordagem sociocultural da aprendizagem, a interação em ambientes social, histórico e culturalmente constituídos é uma importante forma de desenvolvimento cognitivo, (LANTOLF; THORNE, 2007) contribuindo, assim, para o desenvolvimento e a aprendizagem. No excerto em destaque, Camila entra na conversa e passa a relatar o problema de saúde da avó. Algo relevante para ela naquele momento e, portanto, mais provável de haver engajamento por parte da aprendiz que se esforça para expressar o significado que deseja.

##### Excerto 1 (testagem de hipótese)

24/04/16, 19:17 - Teacher: Hi, everyone!  
 24/04/16, 19:18 - Teacher: What's up?  
 (...)  
 24/04/16, 19:22 - Camila: I am so so  
 24/04/16, 19:22 - Teacher: What happened, sweetheart?  
 24/04/16, 19:23 - Camila: My grandmother in the hospital  
 24/04/16, 19:23 - Teacher: Oh, how is she?  
 24/04/16, 19:24 - Camila: She's better now, but the problem is dangerous  
 24/04/16, 19:25 - Camila: She's have cancer since 2009  
 24/04/16, 19:25 - Teacher: :(  
 24/04/16, 19:26 - Teacher: Let's pray for her to get better soon.  
 24/04/16, 19:26 - Camila: Thanks  
 24/04/16, 19:27 - Camila: I went visit her  
 24/04/16, 19:27 - Camila: Today  
 24/04/16, 19:28 - Camila: At lest (pelo menos é assim?) the family is big  
**(testagem de hipótese)**  
 24/04/16, 19:29 - Camila: Very people visit her, she's not is alone  
 24/04/16, 19:29 - Teacher: Yeah! She must be happy about that.  
 24/04/16, 19:29 - Teacher: \*at least  
 24/04/16, 19:30 - Camila: : Ah ok

<sup>1</sup> De modo a preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os nomes dos sujeitos envolvidos são fictícios.

24/04/16, 19:30 - Teacher: *many people 24/04/16, 19:31 - - Camila: (sinal de positivo)
--

É possível perceber que, durante a interação em foco, a professora opta por não corrigir a aluna já que os erros cometidos não interferem no sentido da mensagem. A professora, no papel de interlocutora, ignora os erros e segue a interação. No entanto, Camila, em certo momento expressa sua dúvida em relação a uma expressão aprendida anteriormente e declara sua incerteza sobre a acuracidade da forma. Devido ao questionamento da aluna, a professora atua como mediadora da aprendizagem, corrigindo a expressão. Além da questão de ortografia, objeto de atenção da aprendiz no momento da produção, a professora também corrige um erro de adequação lexical. A reação da aluna, através do sinal de positivo, demonstra que ela compreendeu o *feedback* oferecido pela professora da turma, também em relação ao uso de *many* ao invés de *very*.

Outra função da produção é a da percepção (*noticing*), isto é, ao produzir a língua, o aprendiz pode perceber uma lacuna em seu conhecimento e isso pode fazer com que ele busque apoio para poder expressar o que deseja. Esse movimento, por parte do aprendiz pode fazer com que ele atente para o insumo. Conforme Swain, “ao tentar produzir a língua alvo (vocalmente ou subvocalmente) o aprendiz pode notar que ele não sabe como dizer (ou escrever) precisamente o significado que deseja passar”. (SWAIN, 1998, p. 67). O próximo excerto, sequência da interação anterior (excerto 1) é representativo da função da percepção, pois a aprendiz, ao tentar explicar o problema de saúde da avó, percebe uma lacuna em seu conhecimento e expressa essa lacuna, apoiando-se na L1.

<b>Excerto 2 (função da percepção - <i>noticing</i>)</b>
--

24/04/16, 19:31 - Teacher: Camila, my dear! Be strong and if you need anything, please, let me know! 24/04/16, 19:32 - Camila: And she not feel pain. 24/04/16, 19:32 - Camila: Ok 24/04/16, 19:32 - Teacher: That's important! 24/04/16, 19:32 - Camila: Yes 24/04/16, 19:33 - Teacher: Thanks God she doesn't feel pain! 24/04/16, 19:34 - Camila: The problem is.... I don't know speak ( <b>percepção</b> ) 24/04/16, 19:34 - Camila: Falta de ar
--

24/04/16, 19:37 - Teacher: Lack of  
 24/04/16, 19:37 - Teacher: falta de algo  
 24/04/16, 19:37 - Teacher: Lack of air  
 24/04/16, 19:37 - Camila: Hum  
 24/04/16, 19:37 - Camila.: Aaab  
 24/04/16, 19:37 - Camila: Yes  
 24/04/16, 19:37 - Teacher: Or you could say  
 24/04/16, 19:37 - Camila: Kkkk  
 24/04/16, 19:37 - Camila: Easy  
 24/04/16, 19:38 - Teacher: Breathlessness  
 24/04/16, 19:38 - Teacher: Or shortness of breath

Como é possível depreender da interação acima, foi através da produção que a aluna pôde perceber a lacuna em seu conhecimento da LE. Para Swain e Lapkin (1995) tal prática pode estimular processos cognitivos passíveis de gerar conhecimento linguístico novo ou consolidar o conhecimento já existente. No excerto em destaque, a professora (interlocutora no momento da interação) atua como mediadora da aprendizagem, apoiando a aluna para que ela pudesse expressar o sentido que desejava. Ao prover a expressão que a aprendiz precisava, a professora iniciou um processo de andamento (*scaffolding*). Como vimos em 2.1, o conceito de *scaffolding* se refere à quantidade de assistência disponibilizada ao aprendiz pelo especialista (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou seja, à assistência prestada por um sujeito mais proficiente a um sujeito menos proficiente.

No excerto em destaque, o apoio foi dado pela professora, considerada uma especialista na LE, porém esse auxílio poderia ter sido prestado por qualquer participante da conversa que tivesse conhecimento para auxiliá-la naquele momento, já que o processo de andamento pode ser gerado não só na interação de um sujeito menos proficiente com um mais proficiente, mas mesmo na interação entre aprendizes trabalhando colaborativamente. (DONATO, 1994). A estudante poderia ainda recorrer ao dicionário para descobrir como expressar tal significado. Nesse caso, o dicionário, de papel ou *online*, funcionaria como uma ferramenta mediadora da aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para a realização do ato comunicativo e contribuindo para o aprendizado de um novo termo na L2/LE.

Segundo Gass (2008), uma das dificuldades dos pesquisadores que olham para a interação é de determinar se houve internalização do termo objeto de negociação na interação. A autora chama a atenção para o fato de, em alguns

casos, ser difícil determinar se, como resultado de uma negociação de sentido, há aprendizado de fato. O excerto a seguir, pode ser representativo da evidência de aprendizagem, pois, quatro dias depois da interação em que a aluna percebe a lacuna em seu conhecimento e questiona sobre como dizer que a avó sentia falta de ar, ela retoma o termo (objeto de negociação) e o incorpora em seu discurso.

### Excerto 3 (evidência de aprendizado)

28/04/16, 09:39 - Teacher: Camila, and your grandma?  
 28/04/16, 09:40 - Teacher: How is she?  
 28/04/16, 09:40 - Camila: Doctor say she's good for situation  
 28/04/16, 09:41 - Camila: She's strong  
 28/04/16, 09:41 - Teacher: Is she still in the hospital?  
 28/04/16, 09:41 - Camila: But have "anemia"  
 28/04/16, 09:41 - Teacher: Yes  
 28/04/16, 09:43 - Camila: She not sleep cause *lack of air* (**retoma o termo**)  
 28/04/16, 11:11 - Teacher: Let's keep praying for her recovery

Em uma perspectiva de aprendizagem sociocultural em que o aprendizado se dá através da interação em um contexto sociocultural situado, a interagente, naquele momento, atuou como um andaime (*scaffold*) oferecendo apoio à aprendiz para que ela pudesse expressar o sentido que desejava. Esse apoio oferecido pela professora foi compreendido e incorporado no discurso da aluna, já que quatro dias depois ela o utilizou para expressar o sentido que desejava expressar. Não é possível precisar se a aprendiz lembrou da expressão ou se retomou a conversa passada para rever o termo. De qualquer forma, a facilidade das conversas ficarem salvas no histórico de conversas do aplicativo pode auxiliar os estudantes a atentarem para o insumo e retomá-lo caso necessário.

O próximo excerto (excerto 4) é parte da interação entre dois aprendizes. A sequência pode ser ilustrativa da função de testagem de hipótese. Como vimos, Swain (2005) explica que, ao testar hipóteses sobre formas e funções linguísticas, o aprendiz poderá engajar-se em análises gramaticais. Nesse caso, o aprendiz parece ter se engajado, a partir de sua produção, em uma análise semântico-lexical, ao usar uma locução adverbial inadequada, retomando sua produção e a corrigindo dois minutos depois.

### Excerto 4 (testagem de hipótese)

<p>21/03/16, 17:57 - Thales: I'm fine :)</p> <p>21/03/16, 17:57 - Thales: Instead the day is gray... (<b>testagem de hipótese</b>)</p> <p>21/03/16, 17:59 - Thales: : *Although (<b>autocorreção</b>)</p> <p>21/03/16, 17:59 - Thales: Right</p> <p>21/03/16, 18:00 - Thales: Next Saturday we won't have class</p>
---

Na produção do aluno, embora não tenha ocorrido *feedback* negativo por parte da professora ou de algum colega da turma, o próprio aprendiz demonstra ter refletido sobre sua “fala”, ao recuperá-la, dois minutos depois e modificá-la. Teria utilizado o dicionário para checar o sentido e corrigir a expressão “*instead*” para “*although*”?

Alinda assim, como é possível perceber, foi através da produção que o aprendiz pôde atentar para o sentido que desejava expressar naquele momento e isso o estimulou a refletir sobre a sua própria produção, buscando a forma correta da expressão e a modificando posteriormente.

O próximo excerto destaca a interação entre aprendiz e professora em que elas conversam sobre a participação da professora em um evento em que houve um *quiz* com perguntas sobre conhecimentos gerais.

<p><b>Excerto 5 (metafala)</b></p>
------------------------------------

<p>30/01/2015, 00:52 Teacher: The other question was about who said that in the future everybody will have 15 minutes of fame</p> <p>30/01/2015, 00:52 - Anna: Who did it?</p> <p>30/01/2015, 00:53 - Teacher: This was the only one I knew.</p> <p>30/01/2015, 00:53 - Teacher: Andy Warhol</p> <p>30/01/2015, 00:53 - Anna: <b>I didn't know that</b></p> <p>30/01/2015, 00:53 - Anna: (<b>or knew?</b>)</p>
--

Durante a interação, Anna produz uma estrutura correta, porém demonstra refletir sobre a própria produção ao questionar se teria utilizado a forma correta do verbo. Para Swain (2005, p. 478), “usar a língua para refletir sobre a língua produzida pelo outro ou por si mesmo é uma das funções da produção e pode ser uma forma de mediação do aprendizado”. Pinho (2015, p, 258) ressalta que “o uso da língua proporciona aos aprendizes um ambiente de intensa reflexão e de análise de seus conhecimentos e capacidades, contribuindo para a regulação diante de sua língua”. O que podemos depreender do questionamento de Anna, é que o uso da língua a levou à reflexão do que ela sabia sobre a estrutura do tempo verbal.

No próximo excerto, os estudantes conversam sobre o clima e, ao mencionar que não gosta de dias frios, Thales procura explicar o motivo referindo-se a problemas de saúde que lhe ocorrem no inverno.

**Excerto 6 (testagem de hipótese e metafala)**

27/04/16, 19:01 - Thales: I dont like these cold days  
 27/04/16, 19:01 - Thales: I have "rinite, sinusite" every "ite"  
 27/04/16, 19:01 - Thales: Maybe "ache" in English  
 27/04/16, 19:03 - Karen: we're living in arendelle  
 27/04/16, 19:03 – Karen: I think i'll sing 'let it go' until midnight

Ao generalizar a regra de um sufixo aprendido anteriormente como forma de falar de problemas de saúde, (*headache, stomachache, backache*), o aprendiz apoia-se na L1 e demonstra refletir sobre a L2. Ao perceber que o sufixo “ite” é recorrente em termos como sinusite, rinite, o aprendiz questiona-se sobre a possibilidade de, do mesmo modo, aplicar o sufixo “ache” na língua que aprende. Ainda que a generalização feita pelo aprendiz não se aplique, sua “fala” retórica demonstra reflexão sobre a língua, pois ele formula uma hipótese e, embora não chegue a testá-la, a formulação da hipótese já indica que houve reflexão sobre a língua. Pinho (2015) chama a atenção para o que ela denominou “mediação da metafala”. Para ela, “a produção na LE possibilita a metafala com o surgimento e a percepção de erros, a reflexão sobre a língua e a testagem de hipóteses para a solução dessas lacunas” (PINHO, 2015, p. 257).

No excerto seguinte, professora e aprendiz interagem e iniciam a análise de uma determinada estrutura utilizada equivocadamente pela aluna. Nesse caso, também é possível perceber que é através da produção da aluna que as duas engajam-se em uma análise metalinguística.

**Excerto 7 (metafala)**

06/09/16, 15:13 - Karen: Ok, if I arrive early from Sto Antonio da Patrulha, I would go to University.  
 06/09/16, 15:20 - Teacher: Great! But notice....If I arrive, I will go...Not would, ok?  
 06/09/16, 15:24 - Karen: i was thinking about.... Kkk eu pensei eu PODEREI IR por isso usei Would. Se eu afirmasse eu VOU IR eu usaria Will go. Tá certo meu raciocínio?



06/09/16, 15:24 - Teacher: Nope  
 06/09/16, 15:25 - Teacher: I would go: eu iria...  
 I will go: eu irei  
 06/09/16, 15:25 -Teacher: I will eat: eu comerei  
 06/09/16, 15:25 - Teacher:: I would eat: eu comeria  
 06/09/16, 15:26 - Karen: Poderia ir como seria?  
 06/09/16, 15:26 - Teacher: I would eat a pizza if I weren't on a diet!  
 06/09/16, 15:27 - Teacher: I could go if I weren't out of the city.  
 06/09/16, 15:27 - Karen: Ok!! Tks.  
 06/09/16, 15:30 - Teacher: Also it could be...if I wasn't... But if I weren't is more gramatcally correct.  
 06/09/16, 15:30 - Teacher: \*gramatically

Conforme exposto em 2.2, o aprendiz, “ao refletir sobre a própria produção, tem oportunidade de controlar e internalizar conhecimento estrutural da língua”. (SWAIN, 1995, p. 126). Nesse caso, a aluna engaja-se na reflexão estimulada pela professora que chama sua atenção para a inadequação estrutural do período. Sobre a função metalinguística ou reflexiva da produção, Swain (2005) ressalta que usar a língua para refletir sobre a língua produzida pelo outro ou por si mesmo, é uma maneira de mediar a aprendizagem da língua, destacando, a teoria sociocultural e a concepção vygotskiana de ferramentas mediacionais. A autora destaca ainda o potencial do diálogo colaborativo como meio de mediação e, portanto, fonte de aprendizagem. Sobre o diálogo colaborativo, Swain (2005) defende o uso de tarefas, em que os estudantes sejam estimulados a escreverem colaborativamente para que tenham oportunidades de discutir como melhor representar o significado pretendido. Da mesma forma, na negociação de sentido que se estabelece entre professora e aprendiz, a interação levou à reflexão sobre a produção, mas também ao diálogo colaborativo entre as participantes da interação na medida em que as duas discutiam como melhor expressar o que a aluna queria dizer.

Todos os movimentos verificados a partir das interações entre os aprendizes corroboram com a teoria sociocultural na medida em que o aprendizado acontece na interação em contexto sociocultural mediado, através da produção/lingualização da LE. (SWAIN, 1985, 1995, 2005). Além de demonstrarem o quanto a produção em situações interativas pode ser produtiva para a reflexão sobre a língua e para o seu desenvolvimento. A interação proporcionou trocas em que um participante pôde oferecer apoio ao outro (andamento), em que o aprendiz, ao produzir a língua pôde perceber lacunas em seu conhecimento (*noticing*), além de situações de

engajamento em análises linguísticas (*metafala*) e testagem de hipóteses. Da mesma forma, foi possível perceber que a interação propiciou o que Swain e Lapkin (1998) chamaram de ocasiões de aprendizagem, já que, as interações revelaram dúvidas e oportunidades de aprender um com o outro.

Foi possível perceber ainda que, conforme os estudantes engajavam-se nas conversas no WhatsApp, utilizavam meios para esclarecer, confirmar ou sinalizar problemas com a própria produção ou com a produção do outro. Em vista disso, trouxemos para a análise dos dados a hipótese da interação observando a ocorrência das táticas conversacionais para a negociação de sentido propostas por Long (1983, 1996) cuja origem baseia-se em uma concepção cognitivista sobre aquisição de língua, mas que pode ser compreendida como uma forma de mediação da aprendizagem. Considerando que, em uma perspectiva sociocultural, a própria língua pode mediar o aprendizado da língua, entendemos que a negociação de sentido que se estabelece entre os interagentes pode ser uma forma de mediação da aprendizagem.

Como vimos em 2.3, embora Long (1996) tenha formulado sua hipótese com base na interação entre falantes nativos e não nativos, o próprio autor reconhece que a negociação de sentido também pode ocorrer nas interações entre falantes não nativos da língua. Segundo a hipótese da interação, três fatores são fundamentais para o aprendizado da L2: insumo (*input*), produção da língua (*output*) e resposta (*feedback*), já que a interação pressupõe tanto a produção quanto a compreensão da língua. A produção, por sua vez, além de propiciar a percepção (*noticing*), a testagem de hipóteses e a metalinguagem ou metafala, conforme proposto por Swain, também propicia negociações de sentido, reformulações (*recasts*) e resposta (*feedback*) (LONG, 1983, 1996; GASS, 2008; GASS; SELINKER, 2008). Esses movimentos podem ser facilitadores não só da compreensão momentânea do ato comunicativo, mas podem ser promotores do aprendizado da L2/LE.

Voltando aos dados deste estudo, no próximo excerto é possível verificar a negociação que ocorre entre aprendizes falantes não nativos em um contexto de aprendizado de inglês como LE.

A negociação de sentido se dá a partir da elocução de Thales informando não poder ir à aula devido à paralisação do trem. Thales utiliza a palavra *subway* para se referir ao trem. Douglas, através de um pedido de confirmação com a repetição de parte do enunciado proferido por Thales, busca, na verdade, chamar a atenção do

colega para o uso incorreto da palavra, oferecendo, em seguida, uma explicação sobre o contexto de uso da palavra *subway*.

**Excerto 8 (pedido de confirmação + *feedback* explícito)**

30/04/16, 10:20 - Thales: Folks  
 30/04/16, 10:20 -Thales: Sorry  
 30/04/16, 10:20 - Thales: But I cant go to class again  
 30/04/16, 10:21 -Thales: The subway starts on 10:45 in Novo Hamburgo and Mercado....  
 30/04/16, 10:21 - Thales: Maybe is a "protesto" of subway again....  
 30/04/16, 10:22 - Thales: :(  
 30/04/16, 10:24 - Douglas: Subway (food shop) or train? Because subway is an underground train  
 30/04/16, 10:25 - Thales: You understand ;)  
 30/04/16, 10:26 - Douglas: I do, but people protest for the strangest reasons sometimes.

A produção de Thales e a negociação que segue à intervenção de Douglas, que faz um pedido de confirmação, pode ter levado Thales a aprender algo novo sobre a língua que aprende ou a consolidar um conhecimento já existente. Foi a interação entre os aprendizes que propiciou a ocorrência da negociação de sentido e estimulou a percepção da diferença no uso dos termos, *subway* e *train*.

No próximo excerto, um dos aprendizes, diante da incompreensão da produção do colega, faz um pedido de esclarecimento. De acordo com Gass e Selinker (2008), quando o fluxo da conversa é interrompido devido a uma incompreensão, os participantes frequentemente compensam através da formulação de uma pergunta ou através de um pedido de esclarecimento.

**Excerto 9 (pedido de esclarecimento)**

09/04/16, 07:23 – Karen: Good morning guys!! I love it teacher, but unfortunately today I will be working and not going to class. ☹️  
 09/04/16, 07:48 - Teacher: Shame... Who's taking the cofee?  
 09/04/16, 07:49 - Teacher: Karen my dear  
 09/04/16, 07:49 - Teacher: Have a good day!  
 09/04/16, 09:48 - Thales: Oh sh....!  
 09/04/16, 09:51 - Thales: If I had seen the whatsapp, I would have taken coffee  
 09/04/16, 09:51 - Thales:'(  
 09/04/16, 09:51 - Thales: Sorry...

09/04/16, 09:51 - Thales: But...  
 09/04/16, 09:51 - Thales: Starting again...  
 09/04/16, 09:52 - Thales: Good morning folks!  
 09/04/16, 09:53 - Thales: I will come very late, but...  
 09/04/16, 09:53 - Thales: Better late than never  
 09/04/16, 10:00 – Douglas: I might not be able to make it today. I have graduation ceremony planning.  
 09/04/16, 10:02 - Thales: Make what? (**pedido de esclarecimento**)  
 09/04/16, 10:02 - Thales: xD  
 09/04/16, 10:02 - Thales: : Coffee or come late?  
 09/04/16, 10:03 - Douglas: Make in this context of the frase means not going.  
 09/04/16, 10:03 - Douglas: Coffee would not interfere much on time  
 09/04/16, 10:04 - Thales: But I will go  
 09/04/16, 10:04 - Thales: Just late

Esse tipo de negociação assegura que o participante se mantenha engajado na conversa e atente para uma forma desconhecida de uso de um léxico já conhecido. Quando Thales questiona, “*Make what?*” e complementa “*coffee or come late?*” Ele aponta para a incompreensão da produção do colega, pois embora conhecesse a palavra *make* não a conhecia com o significado empregado por Douglas. O colega, diante do pedido de esclarecimento, oferece uma explicação sobre o uso do termo no contexto da frase. Não é possível precisar, no entanto, se como resultado da negociação de sentido, Thales, de fato, tenha compreendido o uso do termo ou se apenas tenha compreendido que o colega comunicava que não poderia ir à aula naquele dia.

Embora o uso do WhatsApp tenha como primeira função promover interações espontâneas entre os aprendizes, que o utilizam para enviarem recados, comunicarem atrasos e compartilhem de forma espontânea questões pessoais referentes ao seu dia a dia, além de compartilharem materiais na LE, o excerto seguinte é representativo de uma tentativa da professora de utilizar a ferramenta para a realização do tema de casa. O objetivo era que os aprendizes pudessem estender a prática realizada em sala de aula conversando sobre o mesmo tópico abordado na aula presencial através do aplicativo. Para realizar tal tarefa, os aprendizes deveriam utilizar tanto o vocabulário estudado quanto a gramática ou a estrutura frasal estudada. Assim, a interação seguinte é fruto do pedido da professora para que os estudantes, a partir do que haviam estudado em aula,

conversassem no ambiente de *chat* do aplicativo. O tópico da lição tratava de coisas que precisavam ser consertadas em casa e os aprendizes, através do livro didático utilizado, já tinham trabalhado a estrutura comumente usada para expressar tal sentido, ou seja, o uso de verbos causais e da voz passiva. Embora um tanto longa, a interação possui aspectos interessantes em relação tanto à hipótese da produção e às funções da produção propostas por Swain, quanto às negociações de sentido da hipótese da interação propostas por Long, por isso, optamos por trazê-la na íntegra, salientando os pontos de interesse da pesquisa.

**Excerto 10 (testagem de hipóteses, feedback, pedido de esclarecimento e modificação)**

03/09/16, 12:15 - Teacher: Remember the homework of today's class.  
 03/09/16, 12:17 - Teacher: Think of something in your home that needs to be repaired and something that needs to be fixed. You can answer here!  
 05/09/16, 15:43 - Karen: I need to get my printer...  
 05/09/16, 15:43 - Karen: Kkk  
 05/09/16, 15:44 - Teacher: Fixed?(**complementação e pedido de confirmação**)  
 05/09/16, 15:45 -Camila: My bed needs to be repair  
 05/09/16, 15:46 - Camila: Kkkk  
 05/09/16, 15:46 - Teacher: What happened to your bed that it needs to be repaired? (**reformulação**)  
 05/09/16, 15:47 - Teacher: ☺  
 05/09/16, 16:11 - Camila: My bed is made of Wood and she's headboard fell.  
 05/09/16, 16:11 -Camila: ☺☺  
 05/09/16, 16:12 - Camila: She is already old  
 05/09/16, 16:13 - Camila: I have to preach  
 05/09/16, 16:13 - Camila: Or buy one now  
 05/09/16, 16:13 - Camila: ☺☺☺  
 05/09/16, 16:39 - Camila: I have\*  
 05/09/16, 16:43 - Teacher: What do you have to do, Camila? (**pedido de esclarecimento**)  
 05/09/16, 17:08 - Camila: To preach the headboard  
 05/09/16, 17:10 - Camila: On the bed  
 05/09/16, 17:11 - Camila: Preach does not mean pregar? (**pedido de confirmação**)  
 05/09/16, 17:12 - Teacher: <https://goo.gl/images/xytX5i>



05/09/16, 17:16 - Camila: Ooooh I meant nailing the Wood not the word of God

05/09/16, 17:17 - Camila: 😊 😊 😊

05/09/16, 17:17 - Teacher: 😊 😊 😊

05/09/16, 17:18 - Camila: What is correct?

05/09/16, 17:20 - Camila: They are different expressionismo?

05/09/16, 17:21 - Camila: Expressions\*

05/09/16, 17:24 - Teacher: That's how we learn, trying and making mistakes...

05/09/16, 17:26 - Camila: Kkkk

05/09/16, 17:28 - Camila: I listen to some gospel songs, so I'm learning new expressions also

05/09/16, 17:28 - Camila: 😊 😊 😊

05/09/16, 17:29 - Camila: Nail is prego ou unha??? **(pedido de esclarecimento)**

05/09/16, 17:29 - Anna: Nail is just nail

05/09/16, 17:29 - Anna: Unha

05/09/16, 17:29 - Camila: I search images and have pregos.

05/09/16, 17:30 - Camila: Kkkkk

05/09/16, 17:30 - Camila: I need study more

05/09/16, 17:32 - Camila: I always thought that nail means unha

05/09/16, 17:32 - Camila: But this prego mistake me

05/09/16, 17:32 - Camila: Kkk

05/09/16, 17:33 - Teacher: Nail is "unha"

05/09/16, 17:33 -Teacher: And also "prego"

05/09/16, 17:33 - Teacher: And also the verb

05/09/16, 17:33 - Teacher: To nail = pregar

05/09/16, 17:34 - -Camila: Ooooooh

05/09/16, 17:34 - Camila: 😊

05/09/16, 17:35 - Teacher: Btw, I need to have my nails done. **(mudança de tópico)**

05/09/16, 17:35 -Camila: Me too

05/09/16, 17:35 -Camila: Kkk



05/09/16, 17:35 - Teacher: You do it yourself?  
 05/09/16, 17:35 - Camila: Yes  
 05/09/16, 17:35 - Teacher: Or you have them done?  
 05/09/16, 17:36 - Camila: Is not a Wonder, but I make  
 05/09/16, 17:36 - Teacher: Kkk  
 05/09/16, 17:37 - Teacher: Me, too! I do my nails myself.  
 05/09/16, 17:37 - Camila: Teacher, so I have to nail my bed??? **(pedido de confirmação)**  
 05/09/16, 17:38 - Teacher: Yeap! Your headboard needs to be nailed.  
 05/09/16, 17:38 - Teacher: Are you going to nail it?  
 05/09/16, 17:39 - Camila: Not today  
 05/09/16, 17:39 - Camila: :(  
 05/09/16, 17:41 - Teacher: Get your boyfriend to nail it for you!  
 05/09/16, 17:41 - Camila: Good idea  
 05/09/16, 17:42 - Teacher: ☺☺☺  
 05/09/16, 17:42 - Camila: Hahaha  
 05/09/16, 17:42 - Teacher: Remember? We studied this structure last class...  
 05/09/16, 17:43 - Teacher: Get (somebody) to do something.  
 05/09/16, 17:44 - Camila: Uhum...

Como é possível deprender da interação, Camila generaliza uma expressão aprendida anteriormente, devido ao fato da palavra pregar em português, diferentemente do inglês, ser utilizada tanto no contexto religioso quanto para expressar a ação de fixar algo com pregos. Camila usa a expressão *preach* para dizer que precisava pregar a cabeceira da cama. Ao ser questionada pela professora: “*What do you have to do, Camila?*”? Camila repete: “*To preach the headboard*”. E, em seguida questiona: “*Preach does not mean pregar?*” expressando o momento em que percebe a diferença: “*Ooooh I meant nailing the wood not the word of God*”. Camila explica, então, que tem ouvido música gospel e que teria aprendido a expressão *preach* através das músicas: “*I listen to some gospel songs, so I'm learning new expressions also*”.

Através da generalização do termo, a aprendiz testa uma hipótese e, ao testá-la, inicia-se a negociação em torno do termo *preach* inadequado para o sentido que desejava expressar. Foi a partir do trabalho de negociação que a aprendiz, ao reagir ao pedido de esclarecimento da professora, percebe a existência de um problema com seu enunciado, modificando-o. Assim, podemos pensar que a mudança na

produção de Camila resultou da testagem de hipótese e da negociação de sentido que se estabeleceu a partir da interação. Ao propor a testagem de hipótese como uma função da produção do aprendiz, Swain afirma que “se os aprendizes não estivessem testando hipóteses, não modificariam a própria produção após receberem algum tipo de *feedback*” (SWAIN, 2005, p. 2005, p.476). Camila modificou sua produção após ter sido questionada pela professora que, a partir do questionamento, pode ter feito com que ela atentasse para a adequação do termo utilizado por ela e procurasse outra forma de expressar o sentido que desejava expressar. A negociação de sentido prossegue quando Camila questiona: “*Nail is prego ou unha?*” Nesse momento, Anna entra na conversa e afirma: “*Nail is just nail (unha)*”. Camila, então, responde: “*I search images and have pregos*”. Ao perceber a dúvida das aprendizes, a professora intervém e explica: “*nail is "unha" and also "prego" and also the verb: to nail = pregar*”.

Como vimos em 2.2, Pinho e Lima, (2007, p. 88) explicam que “a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa na qual a língua medeia a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas linguísticos pode ser entendida como diálogo colaborativo”. Em vista disso, é possível compreender o diálogo que se estabelece na interação analisada como um diálogo colaborativo, já que colabora para o aprendizado do termo objeto da negociação de sentido e, portanto, com o próprio aprendizado da língua.

Ainda, no excerto 11, é possível perceber que tanto professora quanto aluna utilizam imagens como forma de mediação da aprendizagem. Camila afirma ter pesquisado imagens e ter percebido que apareciam imagens de pregos: “*I search images and have pregos*”. A professora envia imagem fazendo alusão à expressão *preach*. Nesse caso, tanto professora quanto aprendiz utilizaram um artefato simbólico (imagens na internet) para mediar a compreensão do termo.

O próximo excerto é exemplificativo da interação entre dois aprendizes em que um aprendiz com maior conhecimento em relação ao uso do pronome reflexivo colabora com o outro ao repetir e corrigir parte do enunciado do colega.



**Excerto 11 (repetição (recast) - *feedback* corretivo)**

27/04/16, 19:04 - Karen: I need to drink a cup of tea


27/04/16, 19:17 - Thales: I need take a shower and throw me on the bed

27/04/16, 19:21 - Douglas: Throw myself on the bed (***feedback* corretivo**)

27/04/16, 19:23 - Thales: Thanks

27/04/16, 19:23 - Douglas: ☺

27/04/16, 21:20-Teacher: <https://janiceheck.files.wordpress.com/2013/04/001-41.jpg>



Subject Pronouns	Verb	Object: Reflexive Pronoun
I	hurt	myself.
You	cut	yourself.
He	hit	himself.
She	loves	herself.
It (the cat)	washes	itself.
We	prepare	ourselves.
You	congratulated	yourselves.
They	support	themselves.

27/04/16, 21:25 - Teacher: You know? This usage of the reflexive is very interesting. I will take some material for us to review this topic.

27/04/16, 21:26 - Teacher: Thales, winter is so beautiful. Take some hot chocolate!

Douglas faz uma reformulação da “fala” de Thales provendo a forma correta do pronome reflexivo. Embora a reformulação possa ser uma maneira de prover *feedback* corretivo, é importante ressaltar que, a reformulação ou os *recasts* podem ser ambíguos já que o aprendiz pode não diferenciar se a repetição se deu por ser um *feedback* negativo ou uma forma diferente de dizer a mesma coisa. (LONG,1996). No entanto, no exemplo acima, o aprendiz demonstra perceber a tentativa do colega de, ao repetir a expressão, estar apresentando a forma correta do pronome reflexivo, pois responde ao colega agradecendo pela correção, o que pode ser indicativo de sua percepção, não necessariamente da apropriação da estrutura.

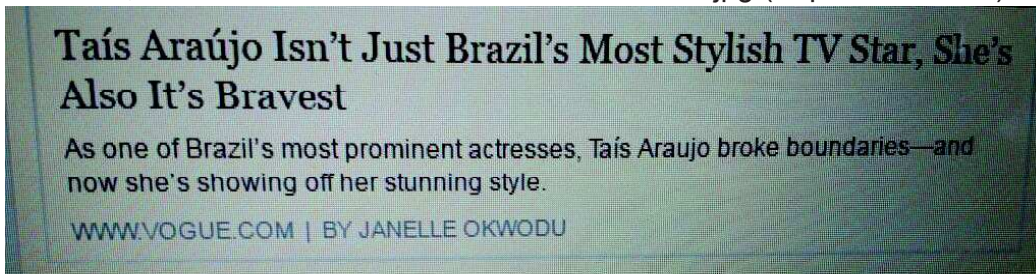
A professora da turma, ao observar a interação ocorrida entre Douglas e Thales, intervém buscando atuar na zona de desenvolvimento potencial que possa ter se formado a partir da interação entre os dois aprendizes. Como vimos, em uma

perspectiva vygotskiana, a instrução deve atuar em uma rede próxima de desenvolvimento, permitindo, assim, que o indivíduo possa ativar sua zona de desenvolvimento potencial de modo a desenvolver-se e expandir seu aprendizado. Nesse caso, ao intervir, disponibilizando material de referência relacionado ao termo, objeto da negociação de sentido, a professora da turma pôde atuar na ZDP do aprendiz, podendo ter contribuído para a compreensão pelo aprendiz do uso dos pronomes reflexivos.

No excerto seguinte, a professora, em uma situação do cotidiano, ao deparar-se com um erro bastante comum na língua inglesa, registra, através do recurso de câmera de seu celular, a imagem de uma manchete veiculada em uma revista internacional de moda. O texto apresenta uma incorreção no uso do pronome possessivo (*its*)<sup>1</sup>. A professora registra e compartilha, através do aplicativo, a imagem com os estudantes, perguntando se conseguem identificar o erro. Thales responde ao questionamento, sugerindo o erro, embora afirme não ter certeza sobre sua hipótese, conforme é possível observar no excerto a seguir.

#### Excerto 12 (metalinguagem)

16/08/16, 13:41 – Teacher: IMG-20160816-WA0002.jpg (arquivo anexado)



16/08/16, 13:42 - Teacher: There is a mistake in this statement. Can you identify it?

16/08/16, 16:46 - Thales: This "Its bravest" is strange for me....

16/08/16, 16:47 - Thales: But I dont know

16/08/16, 16:47 – Thales What is?

16/08/16, 16:55 - Thales : Maybe the order of the adjectives?

16/08/16, 16:55 - Thales: 😊

16/08/16, 16:59 - Teacher: Yeap! In the context of the sentence, " its" is a possessive pronoun. A common mistake is to use it's instead of its. See another example: 'London is famous for its red buses. 'its' indicates that the buses belong to the city.

<sup>1</sup> A manchete foi compartilhada na página pessoal do *facebook* da docente e a imagem é uma fotografia da página retirada instantaneamente. No site da revista Vogue, a manchete foi corrigida e está em Okwodu (2016).

Como é possível perceber por sua resposta, o aprendiz compreende o erro, embora expresse dúvida sobre sua hipótese. A manchete compartilhada pela professora no grupo do WhatsApp possibilitou ao aprendiz retomar o aprendizado de uma estrutura anterior e engajar-se em uma análise gramatical. A professora aproveita a dúvida declarada pelo aprendiz para explicar o ponto gramatical em destaque. Nesse caso, a partir da análise do uso, foi possível atuar na ZDP do aprendiz.

Importante ainda ressaltar que, embora apenas um aprendiz tenha se manifestado em relação ao questionamento feito pela professora, é possível que outros participantes também tenham lido e atentado para a manchete e para a discussão em torno dela, sem, contudo, terem se manifestado sobre o assunto.

O excerto 13 faz parte de uma atividade proposta pela professora como revisão para a prova oral prevista para acontecer no encontro presencial. A professora seleciona questões existentes no livro didático referente aos tópicos estudados e propõe o debate.

#### **Excerto 13 (testagem de hipótese, metalinguagem)**

16/12/15, 23:52 - Teacher: Now, what natural disasters do we usually have in Brazil?

16/12/15, 23:53 - Thales: Thunderstorms?

16/12/15, 23:53 - Thales: Cristo Redentor que o diga xD

16/12/15, 23:55 - Teacher: What happened to Cristo Redentor?

16/12/15, 23:56 – Thales: Thunder and lightning damaged \*him/it **(testagem de hipótese)**

16/12/15, 23:56 - Teacher: When?

16/12/15, 23:57 - Lucy: Rain in canoas city...

16/12/15, 23:58 – Karen: The mainly disaster in Brasil are people.

16/12/15, 23:59 - Thales: I agree with you Karen

17/12/15, 00:00 - Karen: I didn't remember this ....

17/12/15, 00:02 -Thales: It's the same finger that Didi sitted?

17/12/15, 00:08 - Teacher: Hahaha

17/12/15, 00:09 - Teacher: I am going to sleep. Night, night...Sleep tight! Let's see if tomorrow we won't have whatsapp.

17/12/15, 00:10 - Teacher: Wi-Fi will work.I guess.

17/12/15, 09:51 - Teacher: Hi there

17/12/15, 09:52 - Teacher: It's not working

17/12/15, 10:01 - Teacher: Omg

17/12/15, 01:06 - Anna: I can't choose just one disaster  
 17/12/15, 01:06 - Anna: Even a little rain can destroy a lot of things here  
 17/12/15, 07:56 - Carlos: Rains in Pelotas city after July.  
 17/12/15, 08:23 - Thales: Hummmm  
 17/12/15, 08:23 - Thales: In 17/01/2014 a lightning damaged the Cristo Redentor and broke your finger xD  
 17/12/15, 08:23 – Thales: Maybe his finger, I don't know! (**metalinguagem**)  
 17/12/15, 08:23 – Thales: Cristo Redentor has many lightning rod/arrester (pára-raios)  
 17/12/15, 10:26 Teacher: Yeah...I would say ... My finger? Kkkk  
 17/12/15, 10:26 Thales: Kkkkk  
 17/12/15, 17:33 - Teacher: Besides all these tragedies, what major events are in the news right now?

A interação que segue apresenta testagem de hipótese quando Thales responde “*Thunder and lightning damaged \*him/it*” e a metafala ao refletir sobre a linguagem “*a lightning damaged the Cristo Redentor and broke your finger*” e, em seguida, “*Maybe his finger, I don't know!*”. Durante a interação, Thales pesquisa a expressão pára-raios e testa sua hipótese, porém complementa utilizando-se da L1, provavelmente, pressupondo que seus colegas, assim como ele, não conheciam a expressão. No excerto também é possível perceber a fragmentação dos turnos e a interposição de temas (Crystal, 2006) em resposta a enunciados que apareceram anteriormente na tela como quando Thales em 17/12/15, às 08:23 explica “*a lightning damaged the Cristo Redentor and broke your finger xD*”, a resposta de Thales acontece após vários turnos em que outros participantes respondiam à pergunta da professora.

Como foi possível perceber pela análise dos excertos, os aprendizes demonstraram testar hipóteses, fazer uso da metafala, negociar sentido, buscar apoio tanto do professor quanto dos colegas e fazer uso de ferramentas mediadoras da aprendizagem (dicionário, por exemplo) para garantir sua participação nas interações. A partir da sua própria produção, os aprendizes analisaram seus enunciados e perceberam erros tanto em relação ao léxico quanto à estrutura de seus enunciados. Assim, pode-se inferir que a produção levou os aprendizes a refletirem sobre a língua que aprendiam na medida em que a utilizavam.

A seguir analisaremos extratos das entrevistas em que se buscou conhecer a percepção dos estudantes em relação ao grupo da turma no WhatsApp.

## 4.2 Entrevistas

Com o objetivo de compreender como os aprendizes viam a própria participação e a interação com os colegas através do aplicativo foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio e, posteriormente transcritas, seguindo-se as convenções de transcrição propostas por Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) em Ostermann (2012). Quatro dos sete participantes do grupo no WhatsApp compareceram no dia marcado para as entrevistas.<sup>2</sup>

Quando perguntados sobre a experiência de participar do grupo, os entrevistados foram unânimes em classificar a experiência como positiva para o aprendizado e também se referiram ao fato de poderem se expressar sem ter vergonha de errar, destacando o caráter informal da ferramenta e a possibilidade de pesquisar vocabulário para poderem expressar o sentido que desejavam. A seguir, destacamos as respostas dos aprendizes Thales, Karen e Camila à pergunta sobre a opinião deles de participarem do grupo:

*“Eu acho: bem legal (.) porque: é: a oportunidade que a gente tem de: se expressar de outra forma, a gente acaba muitas vezes pesquisando para saber se vai usar a palavra certa e até porque a gente @ tem medo de errar às vezes porque passa: (.) >pra não fazer feio<e.; às vezes, tu tá na prática, às vezes tu se sente um pouco confiante e >XXX assim, ah, vai assim mesmo tãããããã,< daí é: >muito legal< porque: tu vai interagindo”.*  
(Karen)

*“Bom, é construtiva porque: nós (.) perdemos um pouco a vergonha de se comunicar, porque: >bem ou mal, o WhatsApp é uma ferramenta de comunicação informal<, então: tu tá aprendendo Inglês, e tu tá aplicando, conversando com a professora e conversando com teus colegas que também tão aprendendo”.*  
(Thales)

*“Eu achei bem legal, porque: no início eu tinha um pouco de vergonha, né? Assim de conversar porque: eu sabia que eu ia falar errado, mas*

---

<sup>2</sup> No dia marcado para a entrevista, dois aprendizes, Carlos e Douglas, não faziam mais parte da turma, pois cursaram apenas o semestre anterior. Douglas por já ter proficiência na língua deixou claro desde o início que seu objetivo era conquistar as horas complementares necessárias para a sua graduação. Carlos embora não estivesse cursando naquele semestre continuava no grupo do WhatsApp da turma. Anna continuava na turma, porém não compareceu à entrevista.

*depois eu fui me acostumando, eu fui entendendo melhor, eu vi que: ali eu poderia: que: >mesmo que eu falasse errado não teria problema< que: eu iria aprender, então eu acho bem interessante e: eu me sinto confortável assim para falar com vocês em Inglês, >mesmo que eu fale errado<”. (Camila)*

Como é possível perceber pelo depoimento dos aprendizes, eles destacam a característica interativa da ferramenta. Outros fatores mencionados pelos entrevistados foram a vergonha e o medo de errar. Thales e Camila mencionaram que as interações, através do WhatsApp, os ajudaram a perder a vergonha de se comunicar em Inglês. Karen ressalta a oportunidade de “se expressar de outra forma” e explica que há momentos em que pesquisa antes de enviar a mensagem, “[...] a gente acaba muitas vezes pesquisando para saber se: vai usar a palavra certa e até porque a gente @ tem medo de errar”. No entanto, por seu depoimento, é possível perceber que há momentos em que testa hipóteses sem se preocupar com a forma ou em pesquisar antes a palavra.

Em relação ao modo como os participantes viam as interações no WhatsApp comparado às interações em sala de aula, um participante destacou o fato das interações através do ambiente de *chat* permitirem equiparar a participação:

*Tem uma certa diferença, né: (.) uma peculiaridade que na sala de aula, tem as pessoas ali te olhando, um fala, daí tu consegue: - >uns falam mais outros falam menos<, cada um tem seu tempo, né? e:na: ferramenta ali: tu consegue meio que >equiparar essas coisas...>meio que se equipara< (.) pq o que tu não sabe tu dá uma pesquisa:da ali. (Mauro)*

Como vimos em 2.4, Marsh (2012), ao tratar das vantagens do ensino misto e de ferramentas digitais para a prática da LE, destaca o fato das ferramentas digitais propiciarem um ambiente menos estressante para a prática da língua alvo. No caso do depoimento de Mauro é possível perceber que o aprendiz sente-se pressionado nas interações em sala de aula: “[...]na sala de aula, tem as pessoas ali te olhando [...]”. Além disso, Mauro expressa a questão do tempo e da característica pessoal de cada um dos alunos da turma: “[...]uns falam mais outros falam menos, cada um tem seu tempo, né? [...]”. E destaca uma característica importante sobre o uso da ferramenta de *chat*: “[...] e na ferramenta ali, tu consegue meio que equiparar essas coisas...meio que se equipara, porque o que tu não sabe tu dá uma pesquisada ali”.



De fato, no encontro presencial, as interações se dão de forma mais rápida e pessoal e isso pode inibir a participação daqueles aprendizes que precisam de mais tempo para conseguirem formular uma resposta na LE. O relato do aprendiz também nos permite perceber que ele utiliza artefatos para mediar sua participação nas interações do grupo. Como vimos, Jonassen (2001) também usa a metáfora da construção de um andaime, porém através de dispositivos informáticos utilizados como ferramentas cognitivas capazes de apoiar o aprendiz para que ele possa garantir sua participação e avançar em seu aprendizado.

Ainda em relação à diferença das interações em sala de aula e através do WhatsApp, Thales destaca o caráter informal intrínseco ao gênero textual e o fato de as interações no WhatsApp acontecerem em sua maior parte através da escrita, ao contrário da sala de aula onde as interações acontecem oralmente. Thales menciona ainda que, às vezes, utiliza a ferramenta de áudio do aplicativo, embora fique envergonhado:

*“Acho que é: mais a questão da informalidade, nós nos comunicamos, na verdade em sala de aula de maneira informal, >mas é diferente< porque: em aula a gente mais fala e no WhatsApp a gente mais escreve. Às vezes, acontece, né? (.) > da gente enviar um áudio assim<, meio com vergonha, >mais vai<. @@@” (Thales)*

Camila também destaca a escrita, ressaltando que, muitas vezes, recorre ao tradutor do *google* ou ao dicionário para buscar palavras e expressões que não saiba, mas que, às vezes, “*manda assim mesmo*”, esperando uma correção. Durante a entrevista, é possível perceber, através do depoimento da estudante que ela, de fato, testa hipóteses e espera um *feedback* por parte da professora ou dos colegas para modificar sua produção, se necessário:

*“Na sala de aula, ãh: (.) a gente pronuncia mesmo sem saber como aquela palavra é escrita, né? Na: fa:la (.) a gente: não pensa muito na escrita, a gente tá falando, é: mais automático. No grupo do WhatsApp eu me preocupo mais com a gramática, né? E: (.) >Acho que é isso a diferença assim<, é be:m (.) [Tem mais tempo, né?] E na sala de aula, também eu to: fazendo: formulando uma frase (.) aí eu começo a falar a frase (.) tranco numa palavra que eu não saiba ou que eu não saiba pronunciar, só saiba: escrever. Aí:, >eu te pergunto, aí: tu me ajuda<. Então, eu acho: [E no Whatsapp?] No WhatsApp daí: eu recorro a alguma*

*ferramenta, né? Ao dicionário ou ao google, ou, ou >eu mando assim mesmo< esperando uma correção, às vezes, assim ou de ti: ou de alguém". (Camila)*

Se retomarmos o excerto 10, é possível perceber esse movimento de testagem de hipótese quando Camila usa o termo *preach*, e responde ao pedido de esclarecimento da professora, questionando "*preach does not mean "pregar"?* "; o que pode ser indicativo da percepção por parte dela de que sua testagem de hipótese não foi bem-sucedida.

Quando perguntados se analisavam sua escrita antes de enviá-la, os participantes, de modo geral, afirmaram analisá-la, porém levantaram em seus depoimentos questões sobre formalidade x informalidade intrínsecos à modalidade ou ao gênero textual, também sobre autocorreção, além de elementos referentes à crença sobre a autoridade do professor, como é possível depreender do comentário de Karen:

*Sim, sim (.) porque: é ruim né?, enviar uma coisa de forma errada, >assim como em português<, até porque: tem a professora ali, né?@@@ A gente não quer ficar escrevendo muito errado. (Karen)*

Mesmo que a professora se coloque como uma participante no grupo, Karen demonstra, através da sua fala que, ainda assim, reconhece o papel da professora como alguém que possui maior conhecimento da língua e autoridade para monitorar os erros.

Em resposta à pergunta sobre se analisava sua fala/escrita antes de enviar, Camila, em seu depoimento, nos permite refletir sobre fatores associados à ferramenta e ao gênero textual, à dicotomia conteúdo x forma, bem como, sobre análise metalinguística e autocorreção, como vemos em seu depoimento:

*[...] >eu não me preocupo muito<, eu me preocupo em enviar certo, né? Mas não me preocupo muito assim porque: é: > uma coisa mais informal o grupo do WhatsApp< (.) que nem agora eu falei ali: (.) I am can e depois eu vi e botei um asterisco e corriji a mim mesma, ma:s >eu procuro sim, mandar certo para as pessoas me entenderem porque: é: >eu analiso, sim.< (Camila)*



Através do depoimento de Camila, é possível perceber que ela, embora diga *não se preocupar muito* e entender como um ambiente informal de uso da língua, se engaja em análises metalinguísticas a partir de sua própria produção e que faz autocorreção. “[...] *que nem agora eu falei ali:(.) “I am can” e depois eu vi e botei um asterisco e corriji a mim mesma [...]*”. Também é possível perceber que a participante reconhece o caráter informal do ambiente de *chat* e do gênero textual, dizendo: “[...] *eu me preocupo em enviar certo, né? Mas não me preocupo muito assim porque é uma coisa mais informal o grupo do WhatsApp*”. Embora demonstre sua percepção em relação ao caráter informal do gênero, ao complementar, “[...], *mas eu procuro sim, mandar certo para as pessoas me entenderem[...]*”, é possível perceber que sua atenção está mais centrada no conteúdo da mensagem do que propriamente na sua forma. Embora, como vimos, a releitura da frase a tenha feito refletir sobre a forma e se autocorriger. Da mesma forma, Karen também relata refletir e perceber erros mesmo após ter enviado a mensagem:

*“ sim, sim, e: >já aconteceu vá:rias vezes de: eu mandar, tipo assim ó< MANDEI , isso acontece muito, na verdade, e depois (.) eu olho assim e percebo que tava errado e daí depois, tu mesma coloca um asterisco ou tu deixa assim, >a: paciência agora foi<”.*(Karen)

Considerando que alguns aparelhos do tipo *smartphone* possuem a possibilidade de configurar a previsão de texto tanto em português quanto em inglês, essa ferramenta pode ser considerada um dispositivo informático capaz de apoiar os aprendizes (JONASSEN,2001).

Os aprendizes foram questionados se utilizavam a previsão de texto do celular para escrever na LE. Apenas um aprendiz, porém, afirmou utilizar o recurso. Através do depoimento dos aprendizes é possível perceber que o fato de não usarem a opção de previsão de texto, os levou a prestar atenção para a ortografia. Como é possível depreender dos depoimentos a seguir:

*“Sim. É bom. Eu passo ali pro: Inglês, e me ajuda a escrever”.* (Mauro)

*“Não. Tenho em Português, né? Mas, às vezes, me atrapalha no Inglês, às vezes eu to escrevendo uma palavra em Inglês e eu não consigo mandar certa porque o português me atrapa-, corrige. Daí eu tenho que apagar e escrever de novo e não deixar ele corrigir. >Eu tenho até que desativar essa função do meu celular, eu acho.<”* (Camila)

*“Não. >o meu atrapa:lha, na verdade<. O meu correto:r (.) eu vou ter que desativar porque: ele corrige para o português e daí: >fica trocando as palavras<, então eu tenho que cuidar muito e: (.) > de certa forma até é bom< porque: eu escrevo alguma coisa, sei lá, with, e daí: (.) > ele coloca uma coisa:< , uma coisa:> muito diferente de with< , então (.) eu tenho que ficar cuidando exatamente ca:da letrinha, que nem o thought...>que é o passado, né? de pensar< ãh: (.) ele é be:m (.)é: ,é: - pra mim é difícil escrever o T-H-O-U-G-H-T ((soletra)) então (.) ele: (.) ela: > é uma palavra comprida<, então (.), às vezes, ele vai corrigir e daí ele vai corrigir o que ti força a saber exatamente qual a ordem das letras , então...>ajuda, a:cho que ajuda<”.(Thales)*

Através do depoimento de Thales é possível perceber o quanto a produção escrita no ambiente de *chat* o ajuda a atentar para a ortografia, principalmente por não utilizar a previsão do texto.

Os participantes foram questionados se refletiam sobre a língua (ao como dizer ou a que tempo verbal usar) ao tentar expressar algum sentido no grupo. E se, ao fazer tal reflexão, percebiam alguma lacuna no conhecimento da língua:

*Eu acho que já é mais automático, mas mais no passado, no presente e futuro, claro só.(.) a: minha dificuldade, >na verdade, é o present perfect<, mas daí: eu: acabo colocando no passado ou no presente, >eu não penso muito na estrutura frasal<.(Thales)*

*Olha, essas frases é meio: que: automático, >eu já tenho elas na cabeça e: às vezes me dá: >muita dúvida< se: é: >passado, presente, futuro< é: uma coisa, >não vou dizer frustrante<, ma:s >mexe nos teus brios<, como que tu não sabe aquilo? Ma:s, se eu não sei >eu vou lá e vou pesquisa:<.(Mauro)*

Embora sua participação tenha sido bastante pontual, geralmente para comunicar um atraso ou explicar a ausência na aula presencial, o depoimento de Mauro indica que o a necessidade de comunicar, por vezes, levou-o a pesquisar questões referentes à estrutura da língua.

Sobre o papel da professora no grupo, os aprendizes afirmaram a ver como mais uma participante, mas também como alguém com quem eles podem contar para indicar-lhes o erro, conforme é possível depreender dos depoimentos a seguir:

*“Obviamente, naquele ambiente ela também, ãh: >ela socializa, né?< com a gente, né? Então, não vejo só como alguém que vai ficar ali, ãh:, >só corrigindo<, é alguém que interage, né? Envia: conteúdos também, muitas vezes, eu não consigo acessar, ma:s é: >por minha por falta de tempo<, mas que ne:m (.) esse *third conditional*, eu ainda quero ler e a música da Adele também. Mas eu acho que: ela interage de forma positiva, conversando com a gente de forma normal, interagindo de forma normal, né? ãh: com os alunos e também enviando conteúdo e >até corrigindo alguma questão errada<”. (Thales)*

*“Vejo como alguém que que tá: ali para nos auxiliar na correção de uma palavra ou na pronúncia, vejo (.) como uma integrante do grupo, assim também como os alunos, mas que ela é: um suporte, assim, pra dizer...ah isso é assim, aquela palavra é assim, tu não quis dizer “preach” mas “nail”. Então, eu tenho confiança de que mesmo que eu fale alguma coisa errada, eu vou ser corrigida e quando a gente aprende com uma coisa que a gente errou >é mais difícil de esquecer, né? <” (Camila)*

Em relação ao papel dos colegas no grupo, Mauro menciona o fato dos aprendizes terem um objetivo em comum. Como vimos, uma característica típica de uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991) é, justamente, o compartilhamento de um mesmo objetivo ou de interesses em comum que os levem a interagir regularmente para trocam experiências e aprenderem uns com os outros. Nesse sentido, os trechos a seguir são significativos:

*“Os colegas é:(.) como eu falei, >cada um tem seu tempo, né?< O nosso grupo é um grupo bem eclético, <tem várias idades, todo mundo se dá bem>, pensamentos divergentes,> mas todo mundo se dá bem<, é porque: tá todo mundo focado num único objetivo que é: aprender inglês, >learn English<.@@@” (Mauro)*

*“É bom, tem os que interagem mais, outros que interagem menos, mas é bom, porque: é: nós, né? (.) estamos mantendo:> “keeping in touch”<, né?@@@ Mantendo contato e conversando (.) Aos poucos, né?, uns tem uns momentos mais quietos, né? Mas é bom porque: >ali a gente vai interagindo assim<” (Thales)*

*“Eu vejo eles ali como: (.) eles interagem e podem corrigir uns aos outros assim, eu acho que isso é normal, porque: >apesar de ter uma professora no grupo ela não tá ali online 24 horas, né?< E não precisa esperar (.) ah:*

*espera para a professora ver e me corrigir, de repente um colega pode me dizer, ah Camila, tu não quis dizer isso ou não é isso e depois a professora vem e confirma. >Eu acho legal< porque: se alguém me pergunta o que eu quis dizer, está me forçando a eu me expressar melhor. (Camila)*

Ao declarar “[...]se alguém me pergunta o que eu quis dizer, está me forçando a eu me expressar melhor”, Camila reforça a tese sobre o papel da interação conversacional para o aprendizado de língua (WAGNER-GOUGH; HATCH 1975), evidenciando o trabalho de negociação de forma a promover a atenção seletiva do aprendiz (LONG,1996) e a produção ou a reformulação da produção após uma testagem de hipótese (SWAIN,2005).

Uma característica do WhatsApp é permitir que seus usuários enviem mensagens de áudio, porém as intervenções de voz pelos aprendizes foram realizadas poucas vezes. Considerando que esta pesquisa parte das interações espontâneas dos aprendizes e da professora no grupo do WhatsApp, o número reduzido de intervenções com mensagens de voz pode ter sido resultado da não exigência do uso dessa modalidade. Embora se reconheça a potencialidade de tal recurso para os aprendizes de uma LE praticarem a oralidade através da gravação da sua produção para posterior análise no que se refere à pronúncia e à prosódia, o foco deste trabalho está relacionado à produção escrita em ambiente de *chat* e não propriamente ao recurso de voz disponibilizado no ambiente utilizado. Essas intervenções, embora tenham ocorrido, ficaram a critério dos participantes, e aconteceram em número reduzido quando comparadas às intervenções escritas. Ainda assim, durante a realização da entrevista, os estudantes foram questionados sobre o recurso de voz do aplicativo. A maioria afirmou preferir utilizar a escrita embora também enviassem áudios em alguns momentos

O aprendiz Mauro diz usar tanto o recurso de voz quanto o escrito e ressalta “até prefiro a escrita, mas eu uso a voz que é pra ir me acostumando a falar, né?” Embora, como explicamos antes, sua participação tenha sido pontual, geralmente para comunicar um atraso ou explicar a ausência na aula presencial, o aprendiz de fato fez uso das duas modalidades proporcionadas pela ferramenta. Mauro demonstra refletir sobre a potencialidade da ferramenta para a realização de uma autoanálise de seu desempenho linguístico e aposta na análise da professora e dos colegas, como vemos abaixo:

*“Eu uso os dois. Eu gosto de usar os dois. Eu,> até prefiro a escrita<, mas eu uso a voz que é: > pra ir me acostumando a falar, né?< Porque: daí eu vejo como eu estou (.) e: já aproveito para ter uma análise da professora, né? E: > até dos colegas<” (Mauro)*

*“Às vezes quando é eu to: com pressa ou: (.) > é uma frase que tá: bem clara na minha cabeça<, assim,(.) eu pensei na frase, tá (.) acho que tá ok a estrutura e já: obviamente eu não vou pensar qualquer coisa e: e: gravar um áudio, né? Tipo, NÃO, daí já são: (.) obviamente primeiro eu penso em Inglês.” (Thales)*

*“Eu prefiro utilizar a escrita (.) mesmo que eu escreva errado às vezes, porque a pronúncia eu também vou errar, mas não é por: (.) eu prefiro a escrita porque: > eu não gosto muito de falar no WhatsApp<, mas eu: (.) a escrita eu acho que me compreendem melhor, por enquanto, na escrita , eu acho que a minha pronúncia ainda não é compreensível facilmente, assim, ainda. Eu sei falar <eu sei que eu sei falar>, ma:s às vezes (.) eu to: >naquela ansiedade ou naquela vontade de falar certo< e: tranco (.) ou: uma palavra não me vem na mente(.) só se eu: >buscar a frase pronta<, construir a frase antes e depois mandar,> sem pensar muito<, ma:s isso não acontece no celular porque: alguém pergunta e: >a gente já tem que responder rápido<”. (Camila)*

Como vimos, Camila menciona preferir a escrita por não se sentir segura em relação a sua pronúncia. Thales explica que usa o áudio quando está com pressa ou quando pensa na estrutura da frase antes, a analisa e a considera apropriada.

Considerando que as interações não tinham hora marcada para acontecer, nem assuntos predefinidos e, por vezes, aconteciam tarde da noite ou nos finais de semana, os aprendizes foram questionados se a existência do grupo e as trocas de mensagens podiam ter sido invasivas de algum modo para eles. Os entrevistados foram unânimes em responder que não sentiam como algo que pudesse ser invasivo por considerarem as trocas construtivas. Thales destaca a questão do tempo, mas enfatiza o fato do grupo conversar sobre questões “*pontuais e úteis*”. Camila destaca o livre arbítrio e destaca que, mesmo quando não participa das interações, procura ler o conteúdo das mensagens, e ressalta “[...] *nunca aconteceu nenhuma situação [...] que agredisse ou que entrasse mais na intimidade, né?* ” Sobre isso, destacamos os depoimentos a seguir:

“Não. Na verdade (.) é: >que nem aquela questão< alguns conteúdos assim, às vezes eu não tenho tempo naquele momento por conta da faculdade, das cadeiras (.) to correndo e daí >eu deixo pra segundo plano, né?< ma:s sempre que eu posso >dá um momentinho ali< uns minutinhos, eu respondo, eu mando alguma coisa. Não me atrapalha de forma alguma. Não porque: não é um grupo que assim, que tá: sempre assim, não é uma coisa que fica te incomodando, que nem >aqueles grupos chatos assim< (.) NÃO. É um grupo que o pessoal conversa coisas ãh: pontuais assim e úteis, <então é tranquilo, não me atrapalha>” (Thales)

“Não. Porque: (.) assim, o grupo é uma ferramenta que: depende da internet pra funcionar, depende da minha vontade de abrir ele pra ler, >depende da minha iniciativa também<, apesar de ter um grupo aqui no meu celular apitando, eu só vou (.) >eu posso simplesmente abrir as mensagens< e: nem ler e: fechar e: não me incomodar com aquilo >se eu não gostasse daquilo, né? <, ma:s, não, eu inclusive: > eu leio, né?< Quando: eu to muito tempo sem olhar o celular (.) eu procuro dar uma olhada ali no que aconteceu antes e nunca achei que aconteceu nada, nunca aconteceu nenhuma, ãh: situação assim que, nem a mim, nem a outra pessoa, na verdade que: agredisse ou que entrasse mais na intimidade, né? Acho que é be:m (.) É um grupo que a gente: >que a gente combina um lanche, combina, o horário da aula, o que vamos trabalhar em aula ou o que aconteceu no dia<. Então eu acho que é bem normal.” (Camila)

Para finalizar, a entrevistadora pede para os aprendizes, dizerem, de um modo geral, o que foi bom e o que foi ruim na experiência, pedindo para que deixassem algum comentário, crítica ou sugestão em relação à experiência. Os aprendizes foram unânimes em destacar mais uma vez os aspectos positivos da experiência. Mauro sugere que o grupo deveria se comunicar mais através de áudio. Thales ressalta que espera que, mesmo com o fim da pesquisa, o grupo continue. A seguir, destacamos o depoimento de três aprendizes sobre a experiência:

“Olha (.) eu acho que deve continuar porque:> tá muito boa<. Eu acho que a gente deveria usar mais áudio porque: >a gente aprende muito é no listening, né?<” (Mauro)

“Boa experiência, por ser uma forma de manter contato com os colegas e com a língua. Espero que a gente continue porque: >se não tiver mais, vai me fazer falta<@@@” (Thales)



*“Eu acho que ele é: >muito legal<. Eu não tinha participado de um grupo assim, eu acho que ele é bem interessante. Minha sugestão é que: como o grupo, às vezes, >a gente fica sem falar nada<. Então, eu sugiro que a professora ou >até um colega< proponha alguma atividade assim, >pra gente pesquisar alguma coisa”. (Camila)*

Como vimos, Camila em seu depoimento, traz como sugestão o endereçamento de atividades (seja por parte da professora ou dos colegas) para envolver os aprendizes e fomentar as trocas. Embora o objetivo dessa experiência com a criação de um grupo de aprendizes de LE no WhatsApp tenha sido fomentar interações espontâneas entre os aprendizes e não, necessariamente, um canal para endereçamento de tarefas, a sugestão de Camila nos permite pensar que ainda há espaço para pesquisa e para a discussão sobre como incorporar uma ferramenta tecnológica como o WhatsApp em nossa prática pedagógica, não só para interações espontâneas, mas para o endereçamento de tarefas colaborativas. Para Warschauer, (1997, p. 477), o uso da tecnologia deve ser associado a atividades que envolvam os aprendizes, pois “as atividades colaborativas mais potentes envolvem não somente encontrar e usar informação, mas, fazer uso das tecnologias para construir coletivamente novo conhecimento”.

Assim, essa pesquisa não se encerra em si mesma, pois abre caminho para muitas questões que possam ser levantadas e que ainda precisam ser abordadas como, por exemplo, a modalidade do uso, (se como um ambiente formal ou informal de aprendizagem), sobre os tipos de atividades que possam ser endereçadas de modo a potencializar seu uso e fomentar a troca colaborativa entre os aprendizes, questões sobre elementos e condições favoráveis para que a interação aconteça de maneira produtiva, o papel do professor e dos aprendizes no endereçamento e na promoção dessas atividades, bem como questões sobre correção, sobre o gênero textual ou ainda sobre possíveis trocas interculturais com a criação de um grupo com aprendizes de diferentes países que possam produzir na LE e compartilhar experiências. Como vimos, as possibilidades de uso de tecnologias digitais para a educação são inúmeras e, da mesma forma, o aplicativo WhatsApp por seu caráter multimodal, acessível e interativo, possui potencial para se pensar em inúmeras formas de utilizá-lo em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, este estudo parte de uma visão sociocultural de ensino/aprendizagem de LE e entende que a aquisição/aprendizagem de uma LE é um processo resultante da interação mediada por artefatos culturais e/ou materiais. Nesse sentido, as interações entre os aprendizes ou entre os aprendizes e a professora são de extrema relevância para a aprendizagem. Com o avanço da tecnologia, essas interações podem acontecer tanto no ambiente presencial, quanto através de ferramentas que permitam a interação *online*. Assim, o ensino misto presencial e a distância, bem como o avanço da tecnologia móvel apresentam novas possibilidades de propostas didáticas e de incentivo à prática de uma LE, não só no que concerne ao insumo (*input*), através da possibilidade de acesso e compartilhamento de uma vasta gama de textos multimídia, mas também no que se refere à produção (*output*) em contextos socialmente mediados. Em vista disso, parece ser de fundamental relevância a pesquisa que olhe para essas novas possibilidades de produção da língua estrangeira.

Deste modo, o presente estudo apresentou o relato de uma experiência pedagógica, desenvolvida em um contexto de *b-learning*, em que houve a adoção do WhatsApp, um aplicativo para celulares de larga aceitação e uso cotidiano, para promover a produção significativa da língua através de um gênero que circula na sociedade, possibilitando e, até mesmo, incentivando os aprendizes de inglês como LE a produzirem a língua que aprendiam em diferentes momentos e a partir de locais diversos.

Em vista do exposto, e a partir dos dados gerados, através das trocas de mensagens entre os aprendizes e os aprendizes e a professora, buscou-se compreender como se organizavam as interações e se elas podiam, de alguma forma, contribuir para o aprendizado da LE.

Assim, buscou-se identificar as ações interativas identificadas nas conversas, bem como, se os aprendizes, na medida em que interagiam e produziam a LE, testavam hipóteses, percebiam lacunas no conhecimento e se faziam uso da metáfora. Além disso, buscou-se identificar se era possível perceber, nas interações, negociação de sentido (LONG, 1996) e a mudança da produção, a partir de *feedbacks* prestados tanto pelos colegas quanto pela professora.



A partir da análise dos dados gerados (as conversas no aplicativo) foi possível perceber que os aprendizes faziam uso de estratégias conversacionais para a negociação de sentido, colaboravam um com outro tanto no que se refere à troca de informações e *feedback* sobre a língua e realizavam autocorreções e correções do outro. Também foi possível perceber que testavam hipóteses e percebiam lacunas em seu aprendizado, buscando apoio através da própria língua que aprendiam (negociação de sentido), do uso da primeira língua, do dicionário ou de outro artefato que pudesse mediar a participação nas conversas. Além disso, os participantes demonstraram refletir sobre a linguagem, expressando dúvidas, questionando e buscando esclarecimentos.

Ao serem entrevistados, os estudantes declararam perceber a experiência como positiva para o seu aprendizado já que as interações proporcionaram a eles refletir sobre a língua, consultar palavras em dicionários e consultar fóruns na Internet. Além disso, os aprendizes relataram compreender as características do gênero textual comumente utilizado em um grupo de *chat*, diferenciando-o da linguagem que aprendem através do livro didático e compreendendo sua importância.

Dentro de uma perspectiva sociocultural em que os sujeitos aprendem a partir da interação com outros sujeitos em ambientes sócio, histórico e culturalmente formados, a experiência permitiu dar oportunidade aos aprendizes para que praticassem a língua que aprendiam através de um gênero textual presente na sociedade e largamente utilizado para diferentes fins, seja para manter contato com a família, com colegas de trabalho, com amigos ou com sujeitos que compartilham de um mesmo interesse (aprendizagem de uma LE) e interagem, trocando informações, produzindo a LE e oferecendo apoio mútuo.

Da mesma forma que os aprendizes, compreendemos a experiência como positiva do ponto de vista pedagógico por entendermos que ela possibilitou uma maior prática da LE em diferentes momentos, a partir de quaisquer lugares e com a possibilidade dos aprendizes utilizarem a língua que aprendiam para comunicarem questões pontuais sobre si mesmos, criando, compartilhando, negociando significados, refletindo sobre a língua, ou seja, tendo um papel ativo e autônomo no seu próprio aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, L.S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. in DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 3. ed. RJ: Lucena, 2005, p. 85-94.
- CASTRILLO, M.D.; MARTÍN-MONJE, E.; BÁRCENA E. New forms of negotiating meaning on the move: the use of mobile-based chatting for foreign language distance learning **IADIS International Journal on WWW/Internet** v. 12, N. 2, p. 51-67, 2011. Disponível em: < <http://www.iadisportal.org/ijwi/papers/2014121204.pdf>> Acesso em: 19 set. 2016.
- CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge; Cambridge University Press, 2006.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.
- DUMAN, G. O.; GEDIK, G. N. Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. **ReCall**, v. 21, (2014), p. 1-20,2014. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/research-trends-in-mobile-assisted-language-learning-from-2000-t2012/489DCED61DB1E314154DBDC1CDA62158>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- GASS, S.M. Input and Interaction. In. DOUGHTY, C.J.; LONG, M.H. **The handbook of second language acquisition**. Malden: Blackwell, 2008.p. 225-255.
- GASS, S.M.; SELINKER, L. Input, interaction, and output. In. GASS, S.M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An introductory course**. New York. Routledge,2008, p. 305-367
- GRAHAM, Charles. **The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs**. São Francisco, CA: Pfeiffer. Chapter 1: Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions, 2006. p. 3-22.
- HALL, J. K. **Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.
- JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítica nas escolas**. [S.I.]: Porto Editora, 2001.
- KUKULSKA-HULME, A. Will mobile learning change language learning? **ReCALL**, v.21, (2009). p.157-165, 2009 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/42798542\\_Will\\_mobile\\_learning\\_change\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/42798542_Will_mobile_learning_change_language_learning)>. Acesso em: 01 mar. 2016
- KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? **The Open University**, UK, p.1-20, 2007. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.84.1398&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 01 mar. 2016

LANTOLF, J. P. Sociocultural and Second Language Research: An Exegesis. In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, New Jersey: Routledge, v. I, 2005. p. 335-353.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning In: VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LAVE, J. WENGER. E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, N.C.; SILVA, M.O. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 85-97, jul. 2015. ISSN 1983-3652. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/7365>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (eds.), **Handbook of Second Language Acquisition** New York: Academic Press, 1996. p. 413-468.

MACKEY, A. Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. **Studies in Second Language Acquisition**, v.21 n.4 p. 557-587, 1999. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf) Acesso em: 03 mar. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARSH, D. **Blended Learning: creating learning opportunities for language learners**. New York: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <[http://www.cambridge.org/download\\_file/851168/126722/](http://www.cambridge.org/download_file/851168/126722/)> Acesso em: 02 jan. 2015.

MITCHELL, R.; MYLES F.; MARSDEN, E. **Second Language Learning Theories**. New York: Routledge, 2013.

MYNARD. J. A Blog as a Tool for Reflection for English Language Larnner. **Asian EFL Journal**. Professional Teaching Articles, v. 24. 2007 Disponível em: [www.asian-efl-journal.com/pta\\_Nov\\_07\\_jm.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_jm.pdf)>. Acesso em 05 jul. 2016.

NEUMEIER, P. A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. **ReCALL**, 17, (2005). pp. 163-178. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/recall>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OKWODU, Janelle. Taís Araújo isn't just Brazil's most stylish TV star, she's also its bravest. **Vogue**, [S.I.], Aug. 15, 2016. Disponível em: <<http://www.vogue.com/13466608/tais-araujo-style-brazil-groundbreaking-telenovela-tv-star/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

OLIVEIRA, et al. Estratégias de Uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. In. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, 2014. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: file:///C:/Users/sony%20vaio/Downloads/835-3240-1-PB%20(4).pdf. Acesso em: 2 de mar. 2015.

OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: O Estudo da Fala em Interação. In. OSTERMANN, A. C. MENEGHEL, S.N. **Humanização, Gênero, Poder: Contribuições dos Estudos de Fala em Interação Para a Atenção à Saúde**. Campinas, SP. Mercado das Letras; 2012, p. 33-43.

PAIVA, V.L.M de O. e. Aquisição de Segunda Língua. São Paulo: Parábola, 2014.

PICA, T; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of Interaction on Comprehension. **TESOL Quaterly** v. 21 n. 4, 1987, p. 737-758. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586992/full>>. Acesso em: 02 jun. 2016

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

PINHO, I. A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual. 2013. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>> Acesso em: 10 mar. 2016.

PINHO, I. As potencialidades das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem colaborativo de língua estrangeira. In. Rottava, L.; Barcellos, P.; Dutra, E. Pinho, I. (Org.) **Reflexões em Linguística Aplicada: A formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas**. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2015

STRACKE, E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. **ReCALL**, v. 19 p. 57-78. 2007. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/recall>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SUN, Y. C., & CHANG, Y. J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. **Language Learning & Technology**, v. 16,

p.43–61. Disponível em: < <http://lt.msu.edu/issues/february2012/sunchang.pdf>>  
Acesso em: 10 ago. 2016.

SWAIN, M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 16 n.3. Oxford University Press. 1995 p. 371-391. Disponível em: <<https://span670rw2010.wikispaces.com/file/view/Swain+Output.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2016.

SWAIN, M.; The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. p. 471-483.

TORI, R. Cursos Híbridos ou Blended Learning. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. M. **Educação a Distância: o Estado da Arte**. 2. ed. [S.l.]: Pearson, 2009, p. 121-128.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. Paris, 2013. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf> > Acesso em: 26 de jan.2015

VALENTIM, H. D. Para uma Compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a Utilidade das Tecnologias Móveis na Aprendizagem Informal e para a Construção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/3123>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, p. 470-481, 1997. Disponível em <<http://links.jstor.org/sici?sici=00267902%28199724%2981%3A4%3C470%3ACCLTAP%3E2.0.CO%3B2-H>>. Acesso em: 02 mar. 2016

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In. **Journal of Child psychology and psychiatry**. v. 17, p. 89-100,1976.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA

- 1) De modo geral, qual sua opinião sobre a experiência de participar de um grupo em Inglês no WhatsApp?
- 2) Como você vê as interações no WhatsApp comparado às interações em sala de aula?
- 3) Você analisa sua escrita antes de enviá-la? Alguma vez recorreu a dicionários e/ou outra ferramenta?
- 4) Você utiliza a previsão de texto do celular para escrever? Qual sua opinião sobre esse recurso?
- 5) Você considera ter refletido sobre a língua (“ao como dizer” ou a que “tempo verbal usar”) ao tentar expressar algum sentido no grupo. Essa reflexão lhe fez perceber alguma lacuna no seu conhecimento? Como resolveu isso?
- 6) Como você vê o papel da professora no grupo?
- 7) Como você vê o papel dos colegas no grupo?
- 8) Como você vê o recurso de voz do aplicativo? Prefere utilizar a escrita ou a gravação de voz? Por quê?
- 9) Você considera que a existência do grupo possa ter sido invasiva de algum modo e/ou em algum momento?
- 10) De um modo geral, o que foi bom e o que foi ruim nessa experiência? Você teria algum comentário, crítica ou sugestão em relação à experiência?



## APÊNDICE B – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu SUZAN SEVERO DE SEVERO, como docente da sua turma e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo-RS desejo realizar minha pesquisa de mestrado em sua turma do curso de inglês desse programa, sob orientação da Professora Doutora Marília dos Santos Lima, e convido você a participar da pesquisa. Por pesquisar a área de tecnologias aplicadas à área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e acreditar poder contribuir com o seu desenvolvimento, estou realizando uma pesquisa cujo título é “O uso do whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de blended learning”, e ela objetiva investigar como interações no WhatsApp podem contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para conduzir a pesquisa, o/a convido a participar de interações que serão propostas por mim no grupo do WhatsApp da turma, através da proposta de debates sobre assuntos estudados em sala de aula e, após, participar de momentos de análise de suas interações com análise das produções, suas e de seus colegas, no grupo. Essas análises serão realizadas em duplas ou grupos de três e a interação será gravada em áudio. Além disso, serão conduzidas entrevistas com o intuito de ouvir você sobre a experiência de participar das interações e sua percepção quanto ao seu aprendizado, bem como, sobre o papel do professor no contexto do grupo e sobre a contribuição das interações e do trabalho de análise para o seu próprio aprendizado. Da mesma forma, essas entrevistas serão gravadas em áudio.

O material coletado para esta pesquisa será utilizado somente para fins de estudo, podendo ser utilizado nesta e em outras pesquisas futuras. A apresentação de todos os dados coletados, seja através de entrevistas, interações no whatsapp ou gravações em vídeo ou áudio, preservará a identidade dos participantes e da instituição de ensino, ou seja, seu nome nunca será divulgado.

Para saber mais informações sobre o andamento da pesquisa, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento através do meu telefone: (51) 99618541 ou do meu e-mail: sueufrgs@gmail.com, e, se não desejar participar mais da pesquisa, poderá desistir também a qualquer momento, sem ter prejuízo algum.

Os riscos para os participantes desta pesquisa são mínimos, mas podem incluir certo constrangimento aos alunos devido ao trabalho de análise e correção de erros cometidos durante as interações na língua estudada. Contudo, farei o possível para que esse processo seja encarado como um momento de crescimento, sem julgamentos, e entendendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e contribui para o próprio. Também poderá haver certo desconforto pela presença de gravadores durante as análises e entrevistas. Poderá haver a necessidade de encontros extras para a realização das entrevistas. Contudo, farei o possível para não prejudicar o andamento do seu curso e da sua rotina, combinando previamente as datas e horários nos quais acontecerá a coleta dos dados, para que sejam apropriados para todos.

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul, Brasil  
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

Em: 17/12/21  
 Ass: [Assinatura]



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

A assinatura deste termo mostra que você está ciente dos métodos de coleta de dados da pesquisa, os fins para os quais serão utilizados, e seus possíveis riscos, e autoriza a sua participação na mesma. Este documento será assinado em duas vias: uma ficará sob sua responsabilidade, e a outra sob meus cuidados.

Muito obrigada pela colaboração.

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

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

Nome completo da coordenadora da pesquisa: Suzan Severo de Severo

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

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 17/12/15  
.....  
JF



## ANEXO A – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

<sup>1</sup> Convenções de transcrição propostas por Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) em Ostermann (2012).