



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E  
EXTENSÃO (NITAE<sup>2</sup>)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM  
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR (PPGCIMES)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

RAFAEL SILVA COSTA

**ABORDAGEM PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
EM CURSOS INTERVALARES POR MEIO DE WHATSAPP:  
PRIMEIROS PASSOS**

BELÉM

2019

RAFAEL SILVA COSTA

ABORDAGEM PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS  
INTERVALARES POR MEIO DE WHATSAPP: PRIMEIROS PASSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior – PPGCIMES, do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão – NITAE<sup>2</sup>, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

BELÉM

2019

RAFAEL SILVA COSTA

ABORDAGEM PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS  
INTERVALARES POR MEIO DE WHATSAPP: PRIMEIROS PASSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior – PPGCIMES, do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão – NITAE<sup>2</sup>, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz  
(Orientador – PPGCIMES/UFPA)

---

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo  
(Membro Interno – PPGCIMES/UFPA)

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
(Membro Externo – PPGED/PPGEDUC/UFPA)

BELÉM

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C837a Costa, Rafael  
ABORDAGEM PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA EM CURSOS INTERVALARES POR MEIO DE  
WHATSAPP: PRIMEIROS PASSOS / Rafael Costa. — 2019.  
188 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Diniz Diniz  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação  
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior,  
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,  
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Aprendizagem. 2. WhatsApp Messenger. 3. Cursos  
Intervalares. 4. Formação de professores de inglês. I. Título.

CDD 370.71

---

A Maria Isabel, que nos deixa eternas  
saudades de seu sorriso.

## AGRADECIMENTOS

Toda esta jornada somente foi completada com a ajuda e companheirismo de algumas pessoas que estiveram presentes em minha vida nestes dois anos de pós-graduação. Elas, sem sombra de dúvida, foram os degraus para que eu alcançasse o que alcancei.

Minha mãe, Rosa, sempre esteve ao meu lado para me mostrar algum caminho que eu outrora não conseguia ver. Mesmo em seu singelo silêncio, é possível notar que ela está torcendo por mim. A ela, todo meu carinho e respeito.

Meu pai, Marcos, que já não se encontra entre nós, lhe agradeço por ter sido um dos meus maiores exemplos de busca por conhecimento. Sem ele, não poderia ter descoberto meu desejo por entender o funcionamento do mundo e seus diversos mistérios. Infelizmente, você não está aqui para eu lhe dizer obrigado.

Esta jornada não teria começado se, naquele fatídico dia, Anne Gleice não estivesse me falando sobre desenvolver meu potencial e descobrir novos horizontes. Naquela conversa, por mero acaso, me deparei com o edital da primeira turma do PPGCIMES. Foi ali que essa nova estrada me mostrou onde eu poderia chegar. Um caminho que eu não teria encontrado sem a ajuda dela. Minha gratidão será eterna, minha grande mentora.

Não posso esquecer de agradecer pelo constante apoio e incentivo de Alessandra, Camilla, Carmen, Jhonatan, Madalena e Michelle, pessoas fortes e guerreiras que são inspiração para mim todos os dias.

Agradeço muito ao PPGCIMES e seu corpo docente, por me mostrarem que Criatividade e Inovação não são fenômenos do acaso, mas sim, de muito trabalho e dedicação.

Meu orientador, Prof. Dr. Marcos Diniz, lhe agradeço pelos vários momentos que pude vislumbrar parte de seus vastos conhecimentos.

Agradeço do fundo do coração toda a ajuda, preocupação e dedicação da Profa. Dra. Marianne Eliasquevici. Ela me mostrou qual é o verdadeiro papel de um professor: guiar e apoiar seus alunos.

Companheirismo, colaboração, dedicação, carinho, diversão e amizade são algumas das palavras que posso mencionar para representar as duas pessoas que o programa trouxe para minha vida: Marcelo Pacheco e Victor Oliveira. Vocês tornaram essa jornada mais significativa para mim. Obrigado, amigos.

E aqui, expresso meus profundos agradecimentos àquela que desde o princípio me apoiou e motivou a seguir este caminho. Ela que esteve ao meu lado, dia e noite, incansavelmente. Ela que me ensinou muito. Ela que, em todos os momentos difíceis, falou “você vai conseguir”. O que você fez por mim é inestimável. Sem você, o caminho não estaria completo. Obrigado, Rayza.

*“Descobertas serendipitosas muitas vezes envolvem trocas entre as disciplinas tradicionais”*

*(Steven Johnson)*

## RESUMO

Este estudo objetivou trabalhar com atividades para desenvolvimento de habilidades comunicacionais (escuta, fala, leitura e escrita) de discentes de Cursos de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, em regime intervalar de ensino. Para isso, adotou-se o procedimento metodológico da Pesquisa-Ação Prática, que é composta por quatro Ciclos de pesquisa, para alcançar o objetivo principal desta dissertação: desenvolver guias de atividades para a utilização de aplicativos de mensagem instantânea com o intuito de auxiliar discentes em cursos de formação de professores organizados de forma intensiva. No Ciclo I, realizou-se quatro etapas para a identificação do problema dentro do contexto, neste caso, os cursos intervalares. Questionários virtuais foram utilizados para compreender quais as dificuldades mais presentes no processo de aprendizagem da língua inglesa dos discentes do curso. Portanto, no Ciclo II, um plano de ação foi elaborado para auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicacionais por meio do uso de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EAL), elaboradas por Oxford (1990). Dentro deste ciclo, ocorreu o processo de validação das atividades propostas por um painel de especialistas, com o intuito de propor ajustes e avaliar a factibilidade da proposta no contexto dos cursos intervalares. Após ajustes sugeridos pelos especialistas, passou-se ao Ciclo III, onde se implementou as atividades onde realizou-se novas coletas de dados e análises para ajustar a proposta enquanto estava em execução. Com isso, passou-se para o Ciclo IV, cujo objetivo foi coletar dos participantes sugestões para melhorias e adaptações da proposta. Portanto, foi elaborado o primeiro volume dos cinco guias para utilização de EAL em aplicativos de mensagens instantâneas. Percebeu-se que ainda há dificuldades e entraves a serem superados na implementação da proposta, como: acesso à internet dos participantes que moram em localidades afastadas, regularidade das atividades e engajamento dos participantes. Porém, notou-se que a proposta é válida para o contexto, pois mostra-se como um recurso relevante para o processo de formação de professores de língua inglesa.

Palavras-chave: Aprendizagem; *WhatsApp Messenger*; Cursos Intervalares; Formação de professores de inglês

## ABSTRACT

This study aimed to work with activities for the development of communication skills of students of English Language Undergraduate Courses, in an interval setting. In order to achieve this, the methodological procedure of the Practical Action-Research, which is composed of four research cycles, was used to achieve the main objective of this dissertation: to develop activity guides for the use of instant messaging applications with the purpose of helping students in teacher training undergraduate courses organized in an intensive setting. In Cycle I, four steps were performed to identify the problem within the context, in this case, the interval courses. Virtual questionnaires were used to understand the most present difficulties in the process of learning the English language of course students. Therefore, in Cycle II, an action plan was developed to assist in the development of communication skills through the use of Language Learning Strategies (LLS) developed by Oxford (1990). Within this cycle, the validation process of the activities proposed by a panel of experts occurred, with the purpose of proposing adjustments and evaluating the feasibility of the proposal in the context of the interval courses. After adjustments suggested by the specialists, Cycle III was implemented, where the activities were carried out in which new data collections and analyzes were carried out to adjust the proposal while it was in execution. With this, it was moved to Cycle IV, whose objective was to collect from the participants suggestions for improvements and adaptations of the proposal. Therefore, the first volume of the five guides for the use of LLS in instant messaging applications was developed. It was noticed that there are still difficulties and obstacles to be overcome in the implementation of the proposal, such as: access to the internet of participants living in remote locations, regularity of activities and participants' engagement. However, this project is valid for the context it is aimed at, for being a relevant resource in the English Teacher Education process.

Palavras-chave: Learning; WhatsApp Messenger; Interval Courses; English Teacher Education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gêneros de Escrita .....	43
Figura 2 - Características de Estratégias de Aprendizagem de Línguas.....	46
Figura 3 - Diagrama do Sistema de Estratégias.....	47
Figura 4 - Distribuição das Estratégias Afetivas com base em Kondo e Ying-Ling (2004).....	62
Figura 5 - Níveis de proficiência de acordo com o QCER.....	68
Figura 6 - Principais ações para realizar a Pesquisa-Ação.....	185
Figura 7 - Etapas do Ciclo I da Pesquisa-Ação.....	72
Figura 8 - Etapas do Ciclo II da Pesquisa-Ação.....	73
Figura 9 - Etapas do Ciclo III da Pesquisa-Ação.....	74
Figura 10 - Etapas do Ciclo IV da Pesquisa-Ação.....	75
Figura 11 - Etapas da Pesquisa-Ação.....	76
Figura 12 – Mapa Conceitual dos Documentos Oficiais.....	83
Figura 13 – Convite para participação na pesquisa.....	87
Figura 14 - Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas.....	91
Figura 15 - Introdução a Atividade 1.....	104
Figura 16 - Atividade postada por StudentP29.....	105
Figura 17 - Resposta de StudentP14 para Atividade 1.....	106
Figura 18 - Explicação sobre os procedimentos da pesquisa.....	109
Figura 19 - Mapa conceitual dos Documentos Oficiais (atualização).....	111
Figura 20 - Formação de duplas (Discentes de Soure).....	113
Figura 21 - Atividade 2 (Belém).....	116
Figura 22 - Atividade 2 (Soure).....	117
Figura 23 - Atividade 2 (Soure) – Continuação.....	118
Figura 24 - Atividade 2 (Soure) – Speaking.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de Estratégias de Memória .....	49
Quadro 2 - Exemplos de Estratégias Cognitivas .....	51
Quadro 3 - Exemplos de Estratégias de Compensação .....	53
Quadro 4 - Exemplos de Estratégias Metacognitivas .....	56
Quadro 5 – Efeitos do Filtro Afetivo .....	60
Quadro 6 - Exemplos de Estratégias Afetivas .....	63
Quadro 7 - Exemplos de Estratégias Sociais .....	66
Quadro 8 - Falas dos docentes (Dificuldades na formação dos discentes).....	93
Quadro 9 - Estratégias sugeridas para minimizar as dificuldades .....	93
Quadro 10 - Relatos sobre a organização do ritmo de estudo (Discentes) .....	97
Quadro 11 - Requisitos para elaboração do plano .....	99
Quadro 12 - Plano da proposta (Etapa I) .....	101
Quadro 13 - Pareceres dos Especialistas .....	102
Quadro 14 - Feedback – Atividade 2 (Belém).....	120
Quadro 15 - Feedback - Atividade 2 (Soure) .....	121

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Discentes com matrículas ativas em 2018.....	70
Tabela 2 - Discentes participantes da pesquisa .....	70
Tabela 3 - Caracterização dos respondentes.....	78
Tabela 4 - Seleção de referenciais teóricos (Ciclo I).....	85
Tabela 5 - Total de participantes convidados .....	87
Tabela 6 - Discentes do Curso de Letras (UFPA/Soure).....	108

## LISTA DE SIGLAS

- API - Application programming interface.
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- AVAM – Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel
- BBC - British Broadcasting Corporation.
- B-Learning – Blended Learning.
- CLT – Communicative Language Teaching.
- EaD – Educação a distância
- EAL – Estratégias de Aprendizagem de Línguas.
- EFL - English as a Foreign Language.
- E-Learning – Electronic Learning.
- ESL - English as a Second Language.
- FGV-EAESP – Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- GIF - Graphics Interchange Format.
- GPRS - General Packet Radio System.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LE – Língua Estrangeira.
- MEC/CNE – Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação
- MEC/SASE – Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
- M-Learning – Mobile Learning.
- NMC Horizon Report - New Media Consortium Horizon Report.
- OPNE – Observatório do Plano Nacional da Educação
- PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
- PDF - Portable Document Format.
- PE – Painel de Especialistas.
- PNE – Plano Nacional da Educação
- PPGCIMES - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior.
- QCER - Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas.
- TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs - Tecnologias da informação e comunicação.

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UMTS - Universal Mobile Telecommunications System.

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

WAP - Wireless Application Protocol.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 O PANORAMA EDUCACIONAL ATUAL FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 A Educação no Ensino Superior: uma busca por novos horizontes .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 A Aprendizagem para o futuro .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.1 Educação e Tecnologia .....</b>	<b>27</b>
<b>1.2.2 <i>Mobile Learning</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>1.2.3 WhatsApp Messenger.....</b>	<b>37</b>
<b>1.3 Aprendizagem de Língua Inglesa.....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.1 Estratégias de Aprendizagem de Línguas .....</b>	<b>45</b>
<b>1.3.1.1 Estratégias de Memória .....</b>	<b>48</b>
<b>1.3.1.2 Estratégias Cognitivas .....</b>	<b>50</b>
<b>1.3.1.3 Estratégias de Compensação .....</b>	<b>52</b>
<b>1.3.1.4 Estratégias Metacognitivas .....</b>	<b>55</b>
<b>1.3.1.5 Estratégias Afetivas .....</b>	<b>59</b>
<b>1.3.1.6 Estratégias Sociais .....</b>	<b>64</b>
<b>2 HEY, THERE! I AM USING WHATSAPP! .....</b>	<b>68</b>
<b>2.1 Ciclo I: Detecção do problema .....</b>	<b>76</b>
<b>2.2 Ciclo II: Elaboração do plano.....</b>	<b>100</b>
<b>2.3 Ciclo III: Implementação e Avaliação do plano .....</b>	<b>104</b>
<b>2.4 Ciclo IV: Feedback .....</b>	<b>120</b>
<b>3 QUANDO A MENSAGEM É RECEBIDA.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Qual é o papel da educação na sociedade hoje? Como deve ser a formação dos indivíduos para que possam agir como sujeitos atuantes e transformadores do cenário atual? Deve-se aprender o que já está consolidado ou deve-se aprender a aprender? Estas são pouco exemplos das perguntas feitas todos os dias quando se fala de educação. Com as transformações incessantes do mundo atual, as práticas outrora consolidadas e prontas encaram uma nova realidade, onde o ser humano urge por inovações e libertações. Em meados a tantas oscilações, o papel da educação se reconstrói a cada dia. Ela precisa estar em harmonia com novos ciclos, pois, a partir dela, surgem aqueles que perpetuarão os conhecimentos descobertos diariamente.

As práticas de ensino e aprendizagem passam por um momento de reestruturação em que os atores assumem novos papéis frente as emergentes demandas da sociedade. A tecnologia avança exponencialmente a cada instante. A relação homem/máquina se ressignifica com o passar dos dias e isso traz novas questões fundamentais que afetam estruturas sólidas da sociedade. O processo educacional já não pode estar à margem destes avanços. É necessário que educadores e educandos entendam seus papéis neste novo cenário. Ensinar e aprender se tornaram processos mais abertos. Eles, assim como outros processos humanos, começam a se tornar mais maleáveis no sentido de se integrarem com os demais acontecimentos da sociedade.

As Instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental na reconstrução das práticas educacionais atuais: é delas que as novas metodologias, modelos e produtos educacionais surgem. São elas as maiores responsáveis pelo avanço das práticas pedagógicas frente as mudanças atuais. As diversas formas de ensino devem coadunar com as várias transformações da sociedade.

As vastas possibilidades de melhorias do processo de ensino e aprendizagem desencadeiam inquietações acerca das nuances que perpassam a trajetória de formação de professores durante os anos de suas graduações. Nos cursos ofertados em regime intervalar, como por exemplo o PARFOR, a desconstrução dos limites físicos da sala de aula pode ser um dos vieses a serem seguidos para a melhoria dos processos formativos deste plano. Segundo o site da CAPES (2010), os objetivos do plano são

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;

- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede.
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas. (BRASIL, 2010)

Com isso, este trabalho surge a partir de dois questionamentos acerca de fatores que podem ser prejudiciais a esta formação em cursos em formato intensivo: de que maneira o recesso entre períodos letivos influencia na formação de discentes nos cursos de licenciatura? Como os discentes nesta modalidade mantêm contato com o processo de formação quando não estão em períodos letivos?

Normalmente, em cursos de graduação presencial na capital do estado, há recessos entre períodos letivos que podem variar de dias até meses. Porém, em cursos que são realizados na condição de intervalar, como aqueles ofertados pelo PARFOR e outras IES, este recesso é mais longo, os quais podem ser de até quatro meses.

A partir desta situação, pensa-se que o longo tempo distante do ambiente acadêmico pode ser danoso ao processo de construção dos conhecimentos na formação de professores. Não há certeza que esses discentes mantenham o hábito de estudar, pesquisar, debater e produzir, no período que estão de recesso, ações importantes para suas formações. O contínuo contato com os conhecimentos adquiridos, bem como a interação com os demais discentes, já faz parte do dia a dia em um período letivo, portanto pondera-se acerca da eficácia de uma rotina de interação, construção e reflexão fora do período letivo, ambientada em um espaço virtual que propõe a continuidade do processo de formação de professores.

À vista disto, o propósito desta dissertação é desenvolver uma série de *e-books* que demonstrem a ambientação de aplicativos de mensagem instantânea, que permitam a comunicação por meio de grupos de *chat*, com a finalidade de encorajar o uso de estratégias de aprendizagem de línguas de forma colaborativa, síncrona ou assíncrona e móvel, durante estas intervalos existentes entre períodos letivos.

A colaboração é um fator importante para o surgimento de ideias e a construção do conhecimento. Johnson (2011), ao descrever as etapas do processo criativo, enfatiza que o fluxo social nos ajuda a desenvolver novas ideias e a solucionar problemas. O autor cita que “quando trabalhamos sozinhos num gabinete, [...] nossas ideias podem ficar presas aos nossos preconceitos iniciais. O fluxo social da conversa em grupo transforma esse estado sólido privado numa rede líquida” (JOHNSON, 2011, p. 56). Entende-se rede líquida como o meio onde as ideias, opiniões e conhecimentos se encontram e se misturam, do jeito que normalmente ocorre em salas de *chat* virtuais. Bender (2003, p. 8, tradução nossa) afirma que “colaboração é vital para o aprendizado de tal forma que os estudantes entendem perguntas, desenvolvem argumentos, e compartilham significados e conclusões em uma comunidade de aprendentes<sup>1</sup>”.

Devido a proliferação e facilidade de aquisição de dispositivos móveis, bem como o acesso mais expandido a redes de dados móveis, os aplicativos de mensagens instantâneas ganham grande força e quebram os limites que outrora eram impostos pelo restrito acesso somente por computadores pessoais. A disponibilidade 24 horas por dia contribui para a interrelação de dois momentos temporais: síncrono e assíncrono. Estes momentos estão relacionados à uma das bases da “Flexibilidade Pedagógica” proposta por Mill (2014), o tempo. Para ele,

pensar na flexibilidade dos tempos educacionais implica considerar horários e momentos de convivência/relações entre educadores-educandos-educandos-conteúdos-conteúdos-educadores, nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as)sincronicidade dos estudos, nos aspectos logísticos e fluxos de materiais e pessoas, na organização temporal dos ambientes pedagógicos (aulas, intervalos, horários de disciplinas, atividades físicas, semestralidade, séries, por exemplo). (MILL, 2014, p. 102)

A possibilidade de acessar conteúdos a qualquer instante em um ambiente virtual com o intuito de construir novos conhecimentos mostra que a temporalidade fixa e curta encontrada nas salas de aulas já não é mais um fator limitante para o processo de ensino e aprendizagem.

A mobilidade propiciada a partir das novas tecnologias torna qualquer lugar e qualquer momento um local e hora para se aprender algo. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 3) explicam que, com um outro viés do *e-learning* – *m-learning* – “[...] a informação é acessível, o que faz com que se torne mais ‘presente’ em qualquer tempo e espaço, pois, em primeiro

---

<sup>1</sup> Collaboration is vital to learning so that students understand questions, develop arguments, and share meaning and conclusions among a community of learners.

lugar, não são necessários sequer fios para acessá-la, em segundo lugar, é muito mais prático e simples acessá-la em função da portabilidade das tecnologias”. As autoras ressaltam que

Dessa forma, a mobilidade física, a tecnológica, a conceitual, a socio-interacional e a temporal [...] propiciam maior facilidade de acesso à informação. Isso pode propiciar maior autonomia ao sujeito, visto que, além de acessar ou capturar os dados onde quer que eles se encontrem, é possível transformá-los em informações quase instantaneamente (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 3).

Sabe-se, a partir de dados que serão demonstrados posteriormente, que a utilização de dispositivos móveis aumenta progressivamente no País e que estes possuem diversos aplicativos que facilitam as atividades diárias. Neste caso, elege-se o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp Messenger* com o intuito de utilizá-lo como um Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel (AVAM) com discentes de graduação em formato intensivo de ensino e aprendizagem. Tal escolha é reforçada devido à adesão ao aplicativo pela população brasileira, como mostram dados a seguir. Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), a popularização desses dispositivos contribui de maneira significativa para o estreitamento da relação entre tecnologia e ensino e aprendizagem.

Entende-se que a utilização deste aplicativo para fins educacionais reforça que ensinar e aprender não possuem ferramentas e materiais restritos e limitados. Um aplicativo que foi desenvolvido para comunicação e entretenimento tem o potencial de auxiliar no processo de construção de conhecimentos como se demonstra posteriormente. As inovações no sistema educacional emergem paulatinamente. Hoje, abordagens pautadas em Metodologias Ativas, aprendizado híbrido, aprendizado por pares, são algumas das formas de se transformar a educação e tornar o aprendente o centro deste processo. Portanto, utilizar um recurso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para auxiliar o aprendizado é uma forma de seguir essas novas tendências no âmbito educacional.

Para a concepção deste trabalho, decidiu-se focar nos cursos de Letras – Licenciatura Plena em Língua Inglesa, ofertados pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na modalidade do PARFOR, e pela Universidade Federal do Pará, ofertado em regime intercalar no Campus de Soure. Portanto visa-se auxiliar o processo de formação destes discentes com o olhar para o uso e domínio da Língua Inglesa. O público-alvo são os alunos de três turmas: Belém, Castanhal e Soure, respectivamente, as duas primeiras no sexto módulo e a terceira no quinto módulo do curso.

Este curso se estrutura de acordo com as bases descritas nas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e nos Projetos Político Pedagógico do curso elaborado pelo Departamento de Língua e Literatura da UEPA (2011) e da UFPA. Deste modo, buscou-se nestes documentos elementos que reforcem a necessidade do domínio da Língua Inglesa como um dos requisitos essenciais para o exercício da docência como professor de língua estrangeira.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua materna ou estrangeira que seja objeto de seu estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, p. 30).

Com base nessas premissas, para a elaboração desta dissertação de Mestrado Profissional, levanta-se a seguinte questão-foco: De que forma o uso do aplicativo de mensagens instantâneas pode se configurar como um AVAM no sentido de contribuir para a continuidade da formação de professores de Língua Inglesa, a partir de interações realizadas durante pausas entre os períodos letivos?

Para responder a esta questão e construir o produto final desta dissertação, objetivou-se desenvolver guias de atividades para a utilização de aplicativos de mensagem instantânea com o intuito de auxiliar discentes em cursos de formação de professores organizados de forma intensiva. Isso gerou a necessidade de mapeamento das dificuldades mais frequentes enfrentadas por estes discentes e o entendimento de como é a usabilidade do aplicativo de modo geral (entretenimento, estudo, etc.). A partir disto, visou-se trabalhar com atividades que se baseiam no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de línguas, as quais foram propostas a partir da pausa entre períodos letivos para que os acadêmicos pudessem praticar e desenvolver habilidades comunicativas da língua inglesa – escuta, fala, leitura e escrita.

Por fim, a análise dos resultados e dados coletados permitiu elencar as estratégias de maior êxito dentro do AVAM para a estruturação dos processos inerentes ao procedimento metodológico que este trabalho se propõe.

Um dos motivos principais para a adoção do WhatsApp como objeto de estudo e de base para a produção deste processo é o fato de ele ser demasiadamente popular entre os usuários de dispositivos móveis. Segundo pesquisas da revista virtual Panorama, em 2015 e 2017 o aplicativo esteve no topo da lista dos 20 aplicativos mais utilizados pelos brasileiros (PANORAMA, 2015, p. 7; 2017, p. 8). O site de dados estatísticos *Estatista* (2018) mostra que

em Dezembro de 2017, o número de usuários do aplicativo, em escala global, chegou à marca de um bilhão e meio de usuários ativos mensalmente.

Em um contexto mais regional, pensou-se que a utilização de um recurso com essa popularidade e aceitação pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, devido a mobilidade e o fácil manuseio, pois muitas comunidades e municípios da Região Norte não possuem acesso fácil a IES e a utilização deste aplicativo pode “encurtar” a distância entre os discentes e o processo de formação superior. Nesta direção, esta dissertação de Mestrado surge para auxiliar a formação de discentes neste intenso processo de mudanças no panorama atual, haja vista que as novas possibilidades de aprendizagem por meio das tecnologias emergentes são um viés fértil para a adoção de novas posturas e atitudes perante as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais deste momento histórico. Busca-se, aqui, prover alternativas para a melhoria do desenvolvimento de conhecimentos inerentes (domínio da língua inglesa, noções sobre o processo de aprendizagem desta língua e recursos didáticos e tecnológicos para esta prática) as futuras práticas dos discentes em cursos de Graduação, neste caso, ofertados em regime intervalar.

Para tal, elegeu-se a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* como ambiente virtual para desenvolver práticas de aprendizagem durante os intervalos entre períodos letivos destes cursos.





## 1 O PANORAMA EDUCACIONAL ATUAL FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

*“If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow.”*

*(John Dewey)*

### 1.1 A Educação no Ensino Superior: uma busca por novos horizontes

A expansão de indústrias, o surgimento de novos ramos da ciência, bem como a proliferação exponencial de novas tecnologias geram novas demandas dos profissionais do século XXI. A sociedade necessita que os integrantes deste mercado de constantes mudanças e transformações estejam aptos a solucionar os problemas emergentes e a propor alternativas viáveis para o futuro. Em virtude disso, o sistema educacional não pode mais se posicionar da mesma forma que outrora era feito, baseado na transmissão de conhecimentos e preparo de mão de obra qualificada. Hoje, os profissionais necessitam de uma formação reflexiva e ativa, com o objetivo primordial de se inserir na sociedade, para que possam contribuir de forma positiva e transformadora. Dentro deste cenário, nota-se que o número de pessoas que buscam melhores formações, principalmente em Nível Superior, aumenta significativamente a cada ano.

Frente a este panorama, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel relevante no processo de qualificação destes novos profissionais. Behrens (2015, p. 76) explica que as IES, na sociedade atual, são desafiadas a “[...] oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico”. As constantes quebras de paradigmas e os novos problemas trazidos pelas tecnologias emergentes são fatores que pressionam essas instituições a adotar novas posturas para com a formação dos futuros profissionais. A autora ressalta que o Ensino Superior, ainda, alimenta a ideia de que a conclusão de um curso de graduação implica no preparo pleno para atuar como profissional da área estudada, o que é visto como falso pela própria autora. Ela afirma que essa mentalidade faz parte de uma “[...] crise significativa nos meios acadêmicos” (BEHRENS, 2015, p. 79). Ela aponta que o viés a ser seguido pelas IES é o da instrumentalização dos alunos “[...] para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda sua vida” (idem).

Algumas das mudanças fundamentais que as IES precisam para atender as demandas da sociedade atual são estipuladas pelo Plano Nacional da Educação – PNE – aprovado pela lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Dentre os vários objetivos sancionados para a educação no Brasil, destacam-se as 20 metas que devem ser alcançadas até 2014.

Segundo o documento “Planejando a Próxima Década”,

as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9).

Dentre as 20 metas propostas pelo plano, destacam-se aqui as de número 12 e 15, cujas estratégias buscam o aumento de vagas disponibilizadas na Educação Superior e a oferta de formação específica para professores atuantes na Educação Básica, respectivamente.

De acordo com o documento, a meta 12 visa

eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

Atualmente, ainda com a referência de 2015, a taxa bruta de matrículas referentes à população de 18 a 24 anos é de 34,6% do total desejado (PNE, 2018), e a taxa líquida é de 18,1%. Dentre as estratégias elencadas para alcançar tal meta, ressalta-se a segunda, que objetiva

ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de Educação superior, [...] considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (BRASIL, 2014, p. 73).

Destacam-se aqui as modalidades de Ensino a Distância e os cursos intervalares, neste caso as graduações em municípios do interior e aquelas ofertadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Estas são propostas de ensino e aprendizagem que se tornaram populares desde suas implementações, pois notavelmente buscam democratizar o acesso ao Ensino Superior no país. A modalidade de Educação a Distância (EaD) foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996) e o PARFOR instituído pelo decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. A primeira modalidade, segundo Silva et al. (2017, p. 17), objetiva a “[...]”

ocorrência do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que professor e aluno estejam separados espacialmente e/ou temporalmente”, o que corrobora para a expansão das IES para localidades longínquas e com restrito acesso a cursos de graduação e pós-graduação. A segunda modalidade “[...] visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2017a, p. 2). Neste plano, oferta-se a possibilidade do professor-discente cursar a primeira graduação ou a segunda graduação, caso leccione matérias diferentes de sua formação inicial.

A meta 15 é de grande valia para a proposta deste trabalho, pois, além das vagas que precisam ser ofertadas nos cursos de licenciatura, busca-se melhorar a formação dos profissionais que lidam com a base do sistema educacional brasileiro: o Ensino Básico. Assim esta meta objetiva

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 79).

De acordo com o sítio do Observatório do PNE (2017), o percentual de professores da Educação Básica com curso superior é de 77,5%, com base nos dados referentes ao ano de 2016. Na região Norte, este percentual é de 71,6% e no estado do Pará alcança a marca de 66,7%. Estes indicadores mostram que ainda há muito a ser feito acerca destes profissionais da educação.

A formação de profissionais preparados para o novo cenário social é um dos resultados que se espera com a execução de tais planos e projetos. O PNE, se cumprido em sua integralidade, trará inúmeros benefícios para a sociedade brasileira. As contribuições que a educação de qualidade trará para os âmbitos social, econômico, cultural e científico-tecnológico serão significativas e representarão um grande salto para toda a Nação. Porém, o panorama atual no Brasil configura um cenário de adversidades na execução do PNE, o que pode acarretar o não cumprimento de boa parte dos objetivos e soluções propostas.

Em junho de 2017, o Observatório do PNE (OPNE) divulgou um balanço dos três anos de execução do plano. Segundo o documento, apenas 20% dos 30 dispositivos que deveriam

ter sido cumpridos até o ano de 2017 foram realizados (OPNE, 2017). Destaca-se, também, que não há a priorização devida para com o plano, pois não foram elaborados planos de ação e políticas que possam auxiliar a execução dos objetivos (OPNE, 2017). Nota-se que as desigualdades persistem claramente na realidade brasileira, principalmente ligada às localidades e grupos populacionais que necessitam de grande suporte.

De acordo com o balanço divulgado pelo OPNE (2017), a meta de número 15, citada anteriormente, ainda não possui dados sobre a amplitude da adesão dos professores sem licenciaturas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (OPNE, 2017). Pontua-se que, na análise desta meta, o relatório indica que a colaboração dos estados e municípios e a articulação das redes de ensino com as universidades são fundamentais para o êxito na execução e destaca a necessidade de atenção para com o plano de carreira dos profissionais da educação a fim de incentivá-los a valorizar o aprimoramento profissional (OPNE, 2017).

O documento deixa claro que as metas são uma das formas de se melhorar a educação no País. Outras políticas nacionais devem surgir para corroborar com a melhoria do panorama educacional do Brasil. Ressalta-se que a qualidade da formação de professores é de suma importância para o enfrentamento da atual realidade escolar (OPNE, 2017). Além disso, destaca-se a necessidade de uma política nacional de formação de professores que

precisa abordar a temática de maneira sistêmica, isto é, articulando-se com questões relativas à atratividade da carreira, dando maior clareza aos instrumentos regulatórios do ensino superior e maior centralidade ao ensino da didática, apoiando as redes a redefinirem os critérios de ingresso e de efetivação do estágio probatório e, por último, induzindo e apoiando o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de modo que estejam ancoradas na melhoria da prática em sala de aula (OPNE, 2017, p. 47).

Outro ponto que deve ser enfatizado como complicador para a execução do PNE até o ano de 2024 é a crise econômica que assola o país. O diretor de Programas da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, Ektor Passini, durante o Seminário Nacional sobre os três anos do Plano Nacional de Educação explicou que a educação, para ter sucesso no país, depende da colaboração da tríade União, estados e municípios e ressalta que é necessário focar nas melhores maneiras de se atingir as metas, haja vista o baixo número de recursos (BRASIL, 2017b).

Esta conjuntura leva a questionamentos acerca da qualidade na formação de professores atualmente. Pondera-se como este processo se dá nos cursos de licenciatura e se as práticas de

ensino são suficientes para garantir que o profissional esteja apto a lecionar assuntos da sua área. Da mesma forma, atenta-se para cursos de licenciatura de organização intensiva, que devem completar a mesma quantidade de carga horária de um semestre extensivo em um período normalmente de dois meses.

Sabe-se que prover vagas para a formação em nível superior é de suma importância para o desenvolvimento nacional, porém não é o suficiente no panorama atual, tanto nacional, como internacional. A formação de qualidade é essencial para que se possa afirmar que os profissionais estão aptos a adentrar as salas de aulas e trilhar percursos educacionais de sucesso nestes ambientes. Entretanto, a realidade dos cursos de formação no que diz respeito ao preparo para lidar com o âmbito escolar não é satisfatório. Segundo a análise do OPNE (2017, p. 46), “[...] os cursos de formação de professores no Brasil estão aquém do necessário para o preparo desses profissionais em relação aos desafios da sala de aula, que envolvem muito mais do que o conteúdo da disciplina que ministram”.

O processo de formação de professores não pode se caracterizar somente pela transmissão de conteúdos e aprovações em avaliações quantificadas. Necessita-se de uma formação pautada na reflexão, na postura ativa perante as problemáticas da sociedade, na construção ativa do conhecimento. Sobre a formação de professores, Lombardi (2016, p. 30) enfatiza que “[...] é preciso fazer da educação um espaço de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada em um espaço de reflexão sobre a realidade existente que permita realizar uma ação e uma educação efetivamente transformadora”. As palavras do autor reforçam como a formação dos futuros docentes deve ser trabalhada, de modo a fomentar habilidades e competências capazes de contribuir com o crescimento e melhoria da educação como um todo.

Formar professores é formar profissionais que estejam conectados com as mudanças contínuas na sociedade atual. As novas formas de aquisição de conhecimento propiciadas pelas tecnologias emergentes são um grande desafio para o ato de ensinar e aprender. Hoje, não se pode pensar que o professor, em sua formação, aprenderá tudo o que seja necessário para exercer sua profissão. Ele precisa ser preparado para um mundo que não possui um futuro estático e determinado, cujos conhecimentos estão prontos e acabados. A constante onda de mudanças e transformações do cenário global exige novas perspectivas e atitudes daqueles que são engolfados por ela.

No cenário atual, a vida humana se sustenta nas novas tecnologias, pois, cada vez mais, elas se tornam indispensáveis na realização das mais diversas atividades. Hoje, é raro encontrar alguém que não possua algum dispositivo que se conecte a rede mundial de computadores ou que não tenha ouvido falar em redes sociais ou aplicativos. Os dispositivos móveis, ou *mobiles*, facilitam o uso dessas tecnologias devido à capacidade de compilação de inúmeras funcionalidades em um único aparelho.

Muitas dessas tecnologias já integram o processo de formação de acadêmicos de graduação. Moran (2015, p. 14) é enfático quando discorre sobre as novas mídias e as maneiras de serem utilizadas quando afirma que “a digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis e determinados. O mundo físico se reproduz em plataformas digitais [...]”. Com todas as novas tecnologias emergentes e a facilidade de acesso a elas, novas posturas devem ser adotadas, assim como aquelas mais tradicionais devem ser repensadas, pois, como diz o autor, “há um diálogo crescente [...] entre o mundo físico e o chamado mundo virtual [...] e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente [...] as formas de ensinar e aprender que estamos habituados” (MORAN, 2015, p. 14).

O autor ainda cita que o impacto dessas tecnologias afeta a relação entre o âmbito educacional e o aluno. Ele mostra que este espaço “[...] pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, [...] a serem proativos [...] e interajam” (MORAN, 2015, p. 31). Percebe-se que essas características são alguns dos elementos necessários para a formação de profissionais qualificados que atuem de maneira eficaz e produtiva no mundo contemporâneo.

O ato de aprender se ressignifica neste novo cenário tecnológico. A construção de novos conhecimentos dá-se de maneira mais interconexa e ampla. A relação professor ensina, aluno aprende se transforma e a centralidade do processo volta-se para o segundo, pois não se pode entender o ensino como algo unidirecional que advém de um único indivíduo, neste caso o professor. Em consonância com estas ideias, Gomez (2015, p. 111) ressalta que “[...] a aprendizagem deve ser vista como um processo ativo de indagação, investigação e intervenção. Qualquer aplicação do conhecimento é uma nova oportunidade para aprender e toda nova

aprendizagem abre uma nova oportunidade de aplicação”. O aprendente<sup>2</sup>, hoje inserido em um contexto altamente conectado e global, necessita de um processo dinâmico em que seu papel seja ativo e amplo. A sala de aula ficou pequena frente às inúmeras possibilidades que o mundo atual propicia.

Moran (2015, p. 30) discute a participação e a integração de momentos dentro de sala – presenciais – e momentos fora de sala – a distância. Para ele, é possível “[...] utilizar uma parte do tempo de aprendizagem com outras formas de aulas, mais de orientação a distância”. Derrubar os limites físicos da sala de aula é essencial para mostrar que o processo de aprendizagem independe de lugar e de tempo. Essa aprendizagem pode se dar de maneira *on-line*, pois essas novas tecnologias, mesmo não conectadas à internet, podem oferecer grande liberdade ao aprendente. Moran (2015), ao discorrer acerca desta realidade, demonstra claramente que “os espaços se multiplicam, mesmo que não saíamos do lugar. As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, [...] de intercomunicação *on-line*, [...] com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo” (idem, p. 31).

## 1.2 A Aprendizagem para o futuro

Aprender é uma das ações mais essenciais para a vida humana. Aprender é um ato dual, pode-se fazê-lo conscientemente ou inconscientemente. Aprender é inevitável. Para que a humanidade tenha chegado onde chegou, muito teve de ser aprendido. Muito ainda deve ser aprendido para que se possa melhorar a vida humana como um todo. Tentar definir aprendizagem é algo que se discute há muito tempo. Como se deve aprender? Quem deve ensinar? Para que se aprende?

Responder estas perguntas não é algo simples. A sociedade atual se mostra em intensa metamorfose. A cada dia há uma nova descoberta que reestrutura conhecimentos e hábitos que estavam consolidados. A preparação para lidar com o novo se configura como um desafio constante para toda a sociedade.

---

<sup>2</sup> Adota-se este termo como definido por Andrade (2006).

Para enfrentar este desafio, conta-se com o potencial único do ser humano: a criatividade. Este traço faz-se necessário para qualquer tipo de mudança, independente do âmbito que se pensa, seja ele social, cultural, econômico ou tecnológico. Nas palavras de Kneller (1971, p. 19), “o pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O risco e a incerteza estimulam-no”.

Essa inovação perpassa as várias áreas do conhecimento. Está presente nas descobertas e nas soluções de problemas. Inovar é um processo que muda paradigmas e por isso está ligado a todas as instâncias da vida humana. Para Masetto (2012), inovação é um conjunto de

[...] novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até as demandas que o século XXI dirige à educação em seus diferentes ângulos (MASETTO, 2012, p. 15).

A aprendizagem, ao inovar-se, deve percorrer caminhos que antes não percorria. A escola, que é a maior referência quando se fala em aprendizagem, deve acompanhar as inovações que a sociedade passa. Sabe-se que ensinar e aprender no âmbito escolar relacionam-se, normalmente, a dois papéis de destaque: o professor e o aluno. Porém, entre todas as mudanças que ocorrem hoje, qual destes dois atores é o protagonista?

Pensar no processo de ensino e aprendizagem atual é entender a importância daqueles que fazem parte desta ação. É entender que aprender é construir e não transmitir. O cenário contemporâneo mostra-se imbuído de novos hábitos e novas perspectivas, e o sistema educacional não pode ser indiferente a isso. Deve abraçar as mudanças e transformá-las em oportunidades e inovação para a sociedade.

### 1.2.1 Educação e Tecnologia

O processo de ensino e aprendizagem passa por constantes adaptações e reconstruções aceleradas de suas práticas pedagógicas atualmente. Sabe-se que este processo não ocorre restritamente dentro do âmbito da sala de aula. Aprender é uma ação que não possui barreiras estruturais e temporais. Hoje, com todos os avanços tecnológicos e sociais, o ato de aprender

se torna uma ação de contínua metamorfose. Não há o jeito certo de aprender e não há o jeito certo de ensinar. O que há são oportunidades de construção dos conhecimentos por meio das diversas interações nas quais os sujeitos estão imersos.

Muito se discute acerca das mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Fala-se sobre a ruptura do sistema educacional tradicional que, segundo Khan (2013), foi inicialmente concebido no século XVIII, na Prússia, e que ainda possui fundações sólidas na sociedade atual. O autor explica que o objetivo primordial desse sistema “[...] não era produzir pensadores independentes, mas extrair cidadãos leais e complacentes [...]” (KHAN, 2013, p. 81). Devido às novas demandas emergentes no contexto global, o papel do sistema educacional tradicional foi posto em xeque. Não se pode esperar que os sujeitos dentro deste sistema sejam passivos às mudanças dos contextos que estão inseridos.

Para Horn (2015) e Khan (2013), o mundo atual requer mais trabalhadores intelectuais. O sistema educacional tradicional apenas buscava alimentar a demanda dos trabalhos ditos braçais, mas, hoje, esse panorama já não é mais monolítico. A automatização e informatização de inúmeros processos, o aumento da velocidade de transmissão de informações, as descobertas da ciência nas mais diversas áreas do conhecimento são alguns dos motivos para a redução desta antiga demanda do mercado. Horn (2015, p. 7) pontua que a tradicional configuração educacional por meio de divisão de idades não é eficaz para determinar o grau de aprendizagem. Ele mostra que, devido a “[...] níveis diferentes de conhecimentos prévios [...]” (HORN, 2015, p.7), os sujeitos tendem a aprender em ritmos e momentos diferentes, bem como com necessidades de aprendizagem diversas. Esse tipo de compreensão é necessária para personalizar o sistema educacional atual, de modo que os sujeitos sejam contemplados em suas diferentes formas de olhar o mundo e de aprender. Khan (2013, p. 57) reforça que “é possível padronizar currículos, mas não é possível padronizar a aprendizagem”. A fala do autor é pertinente com relação à necessidade de mudança da perspectiva atual de ensino, pois implica na reestruturação de sistematizações que já não atendem as demandas emergentes da atualidade.

A renomada instituição *World Economic Forum*, em 2016, publicou um artigo acerca das habilidades necessárias para os profissionais da próxima década. De acordo com Gray (2016, tradução nossa), o mundo se encontra na quarta Revolução Industrial e, assim como as anteriores, trarão mudanças nos estilos de vida e de trabalho. O autor, baseado nos dados obtidos no *Future of Jobs Report*, prevê que “[...] alguns empregos desaparecerão, outros aumentarão

e alguns que não existem hoje serão comuns”<sup>3</sup> (GRAY, 2016). Com isso, as demandas, sociocognitivas neste caso, devem ser “[...] alinhadas para acompanhar o ritmo”<sup>4</sup> (GRAY, 2016). As três habilidades que estão no topo da lista são: resolução de problemas complexos, pensamento crítico e criatividade. As demais habilidades apresentadas no artigo são fortemente relacionadas à inteligência interpessoal. Essas são características que devem ser desenvolvidas e aprimoradas durante o processo de formação dos sujeitos, principalmente no seio da esfera educacional.

Moran (2018) reforça a necessidade da mudança de postura do sistema educacional atual. Ele acredita que as tecnologias digitais não podem ser negligenciadas dentro do projeto pedagógico de aprendizagem. O autor afirma que “[...] é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida [...] baseada em encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)” (MORAN, 2018, p. 11). Para ele, o processo de aprendizagem deve se apropriar das novas tecnologias para que a comunicação entre os sujeitos, presentes fisicamente ou não, leve a uma construção colaborativa de conhecimentos.

O novo cenário mundial é fortemente pautado nos avanços tecnológicos que emergiram principalmente na segunda década do século XXI. Essa evolução tecnológica transforma, desde tempos remotos, as formas de pensar e agir dos seres humanos. Kenski (2012) é bastante enfática acerca da relação homem-tecnologia. A autora mostra que essas mudanças de comportamento afetam desde indivíduos até os maiores grupos sociais. Ela pontua que as tecnologias “[...] quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente [...] com outras pessoas e com todo o mundo” (KENSKI, 2012, p. 22). Isso reforça o quão intensas são as novas demandas da sociedade atual e quais posturas são necessárias para que os sujeitos atuem de forma ativa dentro deste processo.

A intensificação e modernização das TDIC reconfigurou as relações sociais e propiciou novas formas de relacionamento entre homem e conhecimento. Esse estreitamento nesta relação faz com que essas tecnologias se comuniquem “[...] com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas [...] de maneiras peculiares” (KENSKI, 2012, p. 38). Dentro do contexto educacional, nota-se que as TDIC se tornam

---

<sup>3</sup> Some jobs will disappear, others will grow and jobs that don't even exist today will become commonplace.

<sup>4</sup> [...] align its skillset to keep pace

recursos de grande influência na atividade pedagógica. Professores podem utilizar recursos audiovisuais e comunicativos para melhorar a compreensão dos seus alunos.

Dentro deste panorama, volta-se a atenção ao processo de aprendizagem dentro dos maiores centros de construção e disseminação do conhecimento: as Instituições de Ensino Superior (IES). São nestas instituições que muitas das portas para as mudanças na sociedade são abertas. A formação dos profissionais especializados nos diversos campos do conhecimento se dá nos cursos de graduação ofertados pelas IES como determinado pelo artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

Dentre as finalidades do Ensino Superior, destaca-se o inciso VIII deste mesmo artigo, a qual determina que as IES devem “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 2015).

A atuação na educação básica é o foco principal dos profissionais formados em Cursos de Licenciatura. Sabe-se que este nível escolar é a base do sistema educacional nacional. Hoje, estes profissionais encontram-se inseridos em um contexto de inúmeras mudanças e transformações, em que o conhecimento está ao alcance de todos aqueles conectados a rede mundial de computadores.

As novas tecnologias adentram o ambiente escolar com muita facilidade e estão presentes com quase todos os alunos. As chamadas tecnologias móveis facilitam o acesso a novas informações de maneira instantânea e os professores não podem negligenciar este fato. A UNESCO, em documento publicado em 2014, afirma que

Dispositivos móveis como tablets e leitores *touch-screen* sem fio vão se tornar significativamente mais baratos e acessíveis até 2030. Além disso, dados móveis estarão disponíveis de maneira fluida em todos os dispositivos pessoais. No entanto, entendemos que é extremamente difícil prever como serão os dispositivos móveis daqui a 15 anos. Por isso, a UNESCO simplesmente reconhece que no futuro os dispositivos móveis devem compartilhar as características centrais dos seus pares atuais, ou seja: serão digitais; facilmente portáteis; normalmente pertencerão e serão controlados por um indivíduo, não por uma instituição; poderão se conectar a internet e outras redes; terão capacidade multimídia; e poderão facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas com a comunicação. (UNESCO, 2014, p. 17).

O processo de ensino e aprendizagem deve acompanhar as constantes mudanças da sociedade e, portanto, deve-se olhar para novos horizontes a fim de desenvolver sujeitos

capazes de entender seus papéis e suas relações no mundo, e, para isso, novas formas de se ver o conhecimento são necessárias.

### 1.2.2 *Mobile Learning*



Um das mais populares tecnologias disponíveis hoje são os dispositivos móveis. Eles estão presentes em quase todas as instâncias da vida humana e permitem grande facilidade de acesso aos mais diversos tipos de recursos digitais e informacionais.

Em 2017, as vendas de dispositivos móveis superaram as vendas dos computadores tipo desktop no Brasil (E-COMMERCE BRASIL, 2017). Segundo pesquisa da FGV-EAESP (MEIRELLES, 2017), a projeção de smartphones em uso no Brasil é de 208 milhões, um dispositivo para cada habitante. O site de estudos estatísticos *Statista* (2018) fez uma projeção que, em 2018, haveriam em torno de 2,53 bilhões de usuários de smartphones no mundo, mais de 36% da população mundial. Esses dados comprovam a expressiva presença dos dispositivos móveis, com destaque para os smartphones, no cotidiano dos sujeitos da sociedade atual.

A emergência dos dispositivos *mobile* também trouxe mudanças para o âmbito educacional. Moura (2016, p. 2) destaca que “num mundo focado no digital, a educação está a ficar cada vez mais digitalizada e a tecnologia está a moldar o ensino e as práticas pedagógicas [...]”. De acordo com o *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition* (2017, p. 40, tradução nossa), “a pervasidade<sup>5</sup> dos dispositivos móveis está mudando o jeito que as pessoas interagem com conteúdo e seus arredores<sup>6</sup>”. O que antes era apenas acessado em um computador desktop, hoje pode ser feito na palma da mão. O acesso à internet e a aplicativos de diversas funcionalidades permitem aos usuários novas experiências na relação homem-tecnologia.

A evolução dos modelos de aprendizagem na última década do século XX e nas décadas iniciais do século XXI teve como base a estrutura virtual. A Educação a Distância abriu portas para uma modalidade chamada *e-learning*, cujo intenso uso das mídias eletrônicas exigiu

---

<sup>5</sup> Capacidade ou tendência a propagar-se, infiltrar-se, difundir-se total ou inteiramente através de vários meios, canais, sistemas, tecnologias etc. Fonte: <http://www.aulete.com.br/pervasividade>

<sup>6</sup> The pervasiveness of mobile devices is changing the way people interact with content and their surroundings.

mudanças atitudinais dos professores (CABERO, 2006). O autor enfatiza que dentro desta modalidade,

o papel do professor será notavelmente diferente do que normalmente desempenha na formação tradicional-presencial, de forma que a função de professor como transmissor de informação passará a desempenhar outras coisas mais significativas, como a de desenhador de situações de aprendizagem mediada, tutor e orientador virtual, desenvolvedor de mídias, etc. (CABERO, 2006, p. 6, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O *e-learning* possibilitou maior abertura das TIC no âmbito educacional, o que exigiu maior proficiência no uso dessas tecnologias por parte de seus usuários (professores e alunos). Uma nova carga de trabalho intelectual é necessária para que ambos tenham êxito dentro deste modelo. O autor também trata acerca do fator colaborativo e coletivo no processo de aprendizagem. Ele diz que tal fator deve iniciar a partir “[...] da criação de um sentimento de comunidade entre os diferentes participantes, que será ao mesmo tempo a base para uma comunidade virtual (CABERO, 2006, p. 8)”<sup>8</sup>. Segundo Cabero (2006), é necessário que este sentimento seja uma das bases para a instauração do *e-learning*, pois ajuda a reduzir a sensação de isolamento e solidão dos alunos (CABERO, 2006).

Outro modelo que surgiu a partir da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem foi o *blended-learning* (*b-learning*). De acordo com Horn (2015, p. 33), este termo surgiu da união do “[...] ensino *on-line* com a experiência da escola física tradicional”. Nota-se que, mesmo com tantas possibilidades para o aprendizado, o fator presencial ainda se faz necessário, pois, segundo o autor citado, “[...] existe um limite para o número de estudantes que podem trabalhar sem a supervisão explícita e a assessoria presencial de um adulto” (HORN, 2015, p. 33). Naturalmente, não se pode pensar a implementação do *b-learning* somente pelo viés da fiscalização ou coerção. Há experiências de sucesso em ambos os modelos educacionais. O que se busca é a congruência entre essas experiências e vantagens que podem advir de uma prática híbrida.

---

<sup>7</sup> el papel del profesor será notablemente diferente al que normalmente desempeña en la formación tradicional-presencial, de forma que de la función del profesor como transmisor de información pasará a desempeñar otras más significativas, como la de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tutor y orientador virtual, diseñador de medios, etc.

<sup>8</sup> de la creación de un sentimiento de comunidad entre los diferentes participantes, que será al mismo tiempo la base de una comunidad virtual

Moran (2015,) esclarece que os mundos físico e virtual não podem ser vistos como espaços separados. Ele destaca que a união dos dois é “[...] um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015, p. 39). Aqueles que estão inseridos neste modelo, devem entender que, suas práticas dentro e fora de sala de aula, pertencem a um só ambiente. Não se pode confinar a construção do conhecimento a uma sala de aula com quatro paredes. O ser humano é exposto a várias experiências em todos os momentos de sua vida. Tentar estipular um único local para a aprendizagem, seja ele físico ou não, é negligenciar a vastidão do potencial humano para se transformar. Neste cenário, de acordo com o autor, o professor é um intermediário dentro desta hibridização. Ele deve manter a comunicação “[...] face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente [...] equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p.39).

Dentro desta onda de modalidades educacionais que emergem a partir do uso das novas tecnologias, surge uma forma de utilizar tais tecnologias com foco nos dispositivos móveis: o *mobile learning* ou *m-learning*. Esta modalidade educacional se diferencia das outras previamente citadas em vários aspectos. Primeiramente, a ampliação dos serviços de internet baseados em fios (*wired*) para os sem fios (*wireless*) foi, fundamentalmente, um dos maiores avanços nos dispositivos móveis. Keegan (2002) reforça que as novas tecnologias que utilizam conexões sem fio conseguiram se consolidar e são irreversíveis. Ele afirma que

com o bem-sucedido desenvolvimento do Bluetooth, WAP (Protocolo para Aplicações Sem Fio), GPRS (Serviços Gerais de Pacote por Rádio) e UMTS (Sistema Universal de Telecomunicação Móvel), as estruturas tecnológicas para telefonia sem fio e computação sem fio estão agora firmemente em lugar. (KEEGAN, 2002, p. 9, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Como supracitado, mais de um terço da população mundial já possui um dispositivo móvel (STATISTA, 2018). Segundo o site *The Guardian* (2016), em outubro de 2016, os acessos à internet por meio de *smartphones* e *tablets*, em escala global, foram de 51,3%, o que superou o acesso por meio de computadores *desktop*. Esse número mostra que a adoção dos dispositivos móveis com acesso *wireless* à internet é um fato que não pode ser ignorado dentro da esfera educacional.

---

<sup>9</sup> with the successful development of Bluetooth, WAP (Wireless Application Protocol), GPRS (General Packet Radio System) and UMTS (Universal Mobile Telecommunications System), the technological structures for wireless telephony and wireless computing are now firmly in place.

Keegan (2002, p. 42) destaca que a chegada da tecnologia *wireless* “[...] libertam o(a) aprendiz, que pode ter gasto muito do seu dia de trabalho na frente de um computador conectado a cabos”<sup>10</sup>. Este é um fator muito importante, pois o usuário de um dispositivo móvel, nos dias atuais, pode ter acesso a uma infinidade de conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento.

Além da possibilidade de acesso irrestrito, Horn (2015, p. 4) ainda ressalta que o “conteúdo da internet está se tornando mais envolvente. E a maioria dos estudantes agora tem um dispositivo com internet ao seu alcance, seja um laptop, seja um tablet, seja um telefone celular”, o que justifica, também, o crescimento do acesso à internet por meio de *mobiles* nos últimos anos.

Outro fator que diferencia o *e-learning* do *m-learning* são as terminologias associadas ao modelo. Koruku e Alkan (2011), em um artigo acerca das diferenças entre os dois modelos, revelam que

[...] enquanto os termos **multimídia, interativo, estar linkado, ambiente rico em mídia** [grifos nossos] estão entre as terminologias do *e-learning*; termos como, **espontâneo, íntimo, situado, conectado, informal, leve** estão entre as terminologias do *m-learning*. (KORUKU & ALKAN, 2011, p. 2, grifos nossos)<sup>11</sup>

Com relação ao seu uso no ambiente educacional, o *m-learning* surge como uma proposta promissora para a utilização das TDIC no processo de aprendizagem. Este modelo contribui fortemente para a melhoria e expansão do Ensino a Distância. Vários estudos e práticas já foram realizados e muitos outros estão em andamento em diversas partes do mundo. Trabalhos como os de Moura (2010), Göksu e Atici (2013), Hamidi e Chavoshi (2017), Briz-Ponce et. al (2016), So (2016), Keng-Boon Ooi et al. (2018), entre muitos outros, mostram bases teóricas e práticas para a utilização do *m-learning* no processo de ensino e aprendizagem. Esses autores convergem no que diz respeito à facilidade de acesso e a popularidade dos dispositivos móveis entre os estudantes dos vários níveis escolares. Göksu e Atici (2013, p. 3) ressaltam que as “[...] técnicas de comunicação sem fio podem ajudar estudantes a obterem a informação necessária. Além disso, professores e os sistemas de aprendizagem também podem

---

<sup>10</sup> [...] frees the learner, who may have spent much of his or her working day in front of a wired computer.

<sup>11</sup> while the terms multimedia, interactive, hyperlinked, media-rich environment are among the terminology of e-learning; terms like spontaneous, intimate, situated, connected, informal, lightweight are among the terminology of m-learning.

direcionar os estudantes às informações por meio dessas técnicas”<sup>12</sup>. Essas técnicas podem auxiliar na construção dos conhecimentos dos sujeitos, devido à grande mobilidade propiciada por estes dispositivos. Desta forma, torna-se mais factível a relação teoria-prática, pois durante a prática, a teoria pode advir da pesquisa realizada concomitantemente naquele momento.

O *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition* (2017, p. 40) enfatiza que “instrutores estão aproveitando as capacidades dos dispositivos móveis para promover abordagens de aprendizagem mais profundas [...]”<sup>13</sup>. Devido ao grande uso desses dispositivos, torna-se viável a inserção dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os usuários desse tipo de tecnologia têm a possibilidade de derrubar barreiras, tanto geográficas como informacionais, a partir de alguns cliques. Saccol et al. (2011, p. 14) concordam que o *m-learning* é um âmbito viável para ser trabalhado, pois “[...] nos dá maior mobilidade em função do reduzido tamanho dos equipamentos e do acesso sem fio às redes de informação e redes sócias [...]”. De acordo com os autores, a flexibilidade é elemento essencial para a construção do conhecimento, pois se sabe que a prática não deve se desvencilhar da teoria. Eles afirmam que “[...] a construção do conhecimento se dá na ação do sujeito, [...] vinculado ao ensino formal ou não formal [...] ao longo de toda a vida” (SACCOL et al., 2011, p. 14). Portanto, como defendido anteriormente, não se pode prezar pelo aprendizado somente em um ambiente espacial e temporalmente restrito. O uso do *m-learning* permite a maleabilidade desses tempos e espaços de aprendizagem.

Esta mobilidade destacada por Saccol et al. (2011) condiz com a fala de Moran (2015) quando destaca que a utilização dos *mobiles* pode auxiliar na melhoria das práticas de ensino de maneira integrar as diferentes formas de aprendizado dos alunos. Para Moran,

As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos. (MORAN, 2015, p. 34).

De acordo com os estudos de Keng-Boon Ooi et al. (2018), a aprendizagem com dispositivos móveis, com destaque para os *smartphones*, ainda está em um estágio inicial dentro

---

<sup>12</sup> wireless communication techniques may help students obtain the necessary information. Besides this, it also teachers and the learning systems can direct students to the information by using these techniques

<sup>13</sup> instructors are harnessing the capabilities of mobiles to foster deeper learning approaches

dos sistemas educacionais. Porém, os autores já identificam casos promissores de utilizações de tais recursos, bem como as redes sociais que por meio deles são acessadas, para a melhoria do desempenho acadêmico. Eles analisaram casos que apontam a facilidade do uso de *mobiles* como um dos fatores de efetividade da prática do *m-learning*. Destacam atividades como: (a) compartilhamento de conhecimentos por meio de grupos de discussão, (b) acesso ao material de aula e (c) interação com instrutores e amigos assincronamente. Os autores reforçam que o uso de dispositivos móveis permite “[...] experiência de aprendizagem criativa e inovadora que pode ocorrer em qualquer formato ou configuração”<sup>14</sup> (Keng-Boon Ooi et al., 2018, p. 5, tradução nossa).

Sabe-se que umas das funcionalidades que foram transportadas dos computadores *desktop* para os *mobiles* foi o acesso a redes sociais. Além das mais populares como Facebook, Instagram e Twitter, outras mais surgiram com a popularização do uso de *mobiles*, tais como: Pinterest, WhatsApp Messenger, Facebook Messenger, Telegram Messenger e Snapchat (STATISTA, 2018). O aumento de acessos a essas redes sociais está relacionado com a maior facilidade de acesso à internet por meio dos dispositivos móveis.

Dentro deste contexto, pensa-se sobre a influência de aplicativos como os citados anteriormente dentro do processo de ensino e aprendizagem. Muitas iniciativas tentam implementar aplicativos como recursos pedagógicos em diversos tipos de abordagens e relacionados às várias áreas do conhecimento.

Durante consulta na internet em repositórios como Google Acadêmico, SciELO, Springer, ERIC, foram mapeadas práticas pedagógicas que tem como base a utilização de aplicativos de dispositivos móveis, especificamente o *WhatsApp Messenger*, o que é justificado posteriormente. Dentre os trabalhos pesquisados, destacam-se Oliveira et al. (2014), Volles, Oliveira & Domingues (2016), Bouhnik & Deshen (2014), Gallon & Richter (2016) e Junior & Albuquerque (2016). Esses autores versam sobre o uso deste aplicativo como formas de: comunicação entre alunos e professores, compartilhamento de experiências, estudos e construção de conhecimentos específicos, socialização e colaboração.

---

<sup>14</sup> [...] creative and innovative learning experience that can occur in any form or setting.

### 1.2.3 WhatsApp Messenger

O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp Messenger* foi desenvolvido por dois ex-programadores da empresa Yahoo, Brian Acton e Jan Koum. Eles lançaram este software em 2009. O aplicativo surgiu como uma alternativa ao serviço de mensagens SMS, pois possibilitou a comunicação entre usuários sem taxas, o que contribuiu para a popularização do aplicativo. *WhatsApp* está disponível para diversas plataformas *mobile* como Android, Iphone, Blackberry e Symbian, bem como para uso em computadores Mac e Windows (DÂMASO, 2017).

Como mencionado anteriormente, o aplicativo se tornou um dos mais utilizados em todo o mundo. No Brasil, como mostra pesquisa da revista Panorama (2017, p. 17), o aplicativo ainda continua sendo o mais presente nas *homescreens* dos usuários de *smartphones*, mesmo com uma queda no percentual desde abril de 2016. Na mesma pesquisa, quando perguntados qual aplicativo instalariam se tivessem de escolher apenas um deles, 50% dos entrevistados responderam que seria o *WhatsApp* (idem, p. 8).

O aplicativo possui diversas funcionalidades, dentre elas destacam-se: envio de mensagens de texto, as quais podem ser customizadas com caracteres especiais; negrito, itálico e riscado, bem como com emojis<sup>15</sup>, imagens em formato GIF<sup>16</sup> e, mais recentemente, *stickers*<sup>17</sup> (WHATSAPP, 2018). Há também os recursos de chamadas de áudio e vídeo, cuja viabilização possibilitou a não taxaço pelo serviço, pois depende apenas da conexão com a internet. Criação de grupos de conversa<sup>18</sup>, compartilhamento de arquivos de imagem, vídeo, documentos e envio de mensagens de voz. Todas as conversas são protegidas com criptografia de ponta-a-ponta<sup>19</sup>, o que permite o sigilo dos conteúdos enviados entre usuários.

---

<sup>15</sup> Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos (imagens) e moji (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmitem a ideia de uma palavra ou frase completa. Fonte: <https://www.significados.com.br/emoji/>

<sup>16</sup> Acrônimo para Graphics Interchange Format. Um tipo de formato de imagem, normalmente animadas.

<sup>17</sup> Imagens mais elaboradas que emojis.

<sup>18</sup> Com capacidade para 256 pessoas ao mesmo tempo. Fonte: <https://www.whatsapp.com/features/>

<sup>19</sup> A criptografia de ponta-a-ponta do WhatsApp assegura que somente você e a pessoa com que você está se comunicando podem ler o que é enviado e ninguém mais, nem mesmo o WhatsApp. As suas mensagens estão seguras com cadeados e somente você e a pessoa que as recebe possuem as chaves especiais necessária para destrancá-los e ler as mensagens. E para uma proteção ainda maior, cada mensagem que você envia tem um cadeado e uma chave. Tudo isso acontece automaticamente: não é necessário ativar configurações ou estabelecer conversas secretas especiais para garantir a segurança de suas mensagens. (WHATSAPP, 2018)

Devido a sua grande popularidade, o aplicativo é, atualmente, utilizado de diversas formas, tanto por usuários, quanto por empresas e instituições. Divulgações de notícias e informativos, compra e venda de produtos, comunicação entre equipes e grupos de trabalho, debates e entretenimento são algumas das formas de utilização do aplicativo.

Dentro do âmbito educacional, o aplicativo toma diversos direcionamentos. Pode ser utilizado como veículo de comunicação entre docentes, discentes ou ambos, espaço de debates e compartilhamento de matérias e atividades pedagógicas, ambiente de socialização entre pares. Barcellos (2015) relata a utilização do aplicativo como forma de verificação dos conteúdos assimilados na disciplina de Língua Portuguesa por alunos do Ensino Médio do Rio de Janeiro. Gallon e Richter (2016) realizaram um levantamento sobre o uso do WhatsApp como meio para a construção de comunidades de prática durante a formação de docentes. Por meio de questionários, os autores perceberam que os entrevistados necessitavam de algum espaço para compartilhamento de materiais e discussões sobre assuntos relacionados às suas disciplinas (p. 4). Paiva, Ferreira e Corlett (2016) mostram como a utilização do *WhatsApp* contribuiu para a melhoria do que eles chamam de “comunicação didática pedagógica” (p. 8). Os autores versam sobre o uso do aplicativo em duas disciplinas do curso de computação da Universidade Federal da Bahia: Laboratório de Informática na Educação e Interação Humano-Computador. Eles apontam que o aproveitamento destas disciplinas, tanto para os docentes, quanto para os discentes foi efetivo para o processo de ensino e aprendizagem.

As práticas citadas são algumas das iniciativas que visam inserir o WhatsApp como recurso pedagógico para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se aqui que este trabalho não objetiva conceber uma abordagem que utilize o aplicativo como centro do processo, mas sim um meio para que os aprendentes possam existir em suas construções de conhecimentos.

A facilidade na utilização do aplicativo permitiu a quebra de barreiras geracionais. Nota-se que o aplicativo é utilizado por usuários de diversas faixas etárias, tanto os mais jovens, quanto os de mais idade. Outra característica importante para se destacar, e que é base para a utilização do software neste trabalho, é a possibilidade de acesso a qualquer momento e em qualquer lugar que se tenha acesso à internet. A assincronia é uma das características mais marcantes neste tipo de aplicativo. A possibilidade de ter acesso a conversas do passado faz com que o usuário não perca o que falou caso fique ausente do ambiente por algum motivo.

Ao se olhar pela perspectiva educacional, este fator é essencial caso objetive-se criar uma comunidade de compartilhamento de materiais, experiências e conhecimentos, pois sabe-se que não são todos os usuários que possuirão acesso contínuo à internet ou ao *mobile*. Pode-se ousar em rotular o WhatsApp, no caso do âmbito educacional, como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo Almeida (2003), os AVA

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 5).

Kenski (2012, p. 95) também explica que os AVA “[...] oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários”. A autora discorre sobre as facilidades que as mídias e hipermídias propiciam a seus usuários durante a comunicação. Essa facilidade de compartilhamento e obtenção de informações e conteúdo, dentro do âmbito educacional, é um fator de grande ajuda no processo de construção de conhecimentos, haja vista que essa interação se dá de maneira colaborativa. Pois, como afirma Moran (2017, p. 32), “a comunicação aberta, em múltiplas redes, é um componente-chave para a aprendizagem significativa, pelas possibilidades de acesso, troca, recombinação de ideias, experiências e sínteses”.

Essas características foram necessárias para a contemplação dos objetivos propostos para este trabalho, pois visou-se auxiliar o processo de formação de alunos de Cursos Superiores organizados no formato intensivo. Partiu-se do pressuposto que, por serem cursos que acontecem em períodos letivos curtos, a oportunidade de compartilhamento e construção de conhecimento também sejam reduzidos, o que pode ser danoso ao desenvolvimento de habilidades comunicativas da Língua Inglesa, um dos principais alicerces das práticas futuras destes discentes.

### 1.3 Aprendizagem de Língua Inglesa

Para entender como funciona o processo de aprendizagem da Língua Inglesa, faz-se necessário esclarecer algumas terminologias acerca disto. São elas: língua e linguagem, inglês

como língua estrangeira<sup>20</sup>, inglês como segunda língua<sup>21</sup>, língua-alvo<sup>22</sup>, aquisição de linguagem<sup>23</sup> e aprendizagem de linguagem<sup>24</sup>. Estes são termos comumente utilizados quando se trata de aprendizagem de alguma língua.

Para fazer a diferenciação entre os termos língua e linguagem, buscou-se o apoio dos autores Cunha e Cintra (1985, p. 1) que entendem a linguagem enquanto “[...] conjunto complexo de processos [...] que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer”. Também é possível utilizar o termo enquanto sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Ainda segundo os autores, “língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age” (CUNHA e CINTRA, 1985, p.1). Optou-se por utilizar ambos os termos para a construção textual.

A definição de inglês como Segunda Língua (L2) mostra que o contexto em que o aprendente está inserido lhe permite a exposição quase constante ao idioma. Broughton (1980, p. 6, tradução nossa) esclarece que, neste contexto, “[...] inglês é a língua da mídia de massa: jornais, rádio e televisão [...]. Inglês também é a língua de instituições oficiais – corte, governos locais e centrais – e da educação”<sup>25</sup>. Para o autor, o uso da língua que cerca o aprendente em seu dia a dia é um fator que determina a variação de inglês que será aprendido, pois não seria apropriado educacionalmente o aprendizado de uma variação que não seja a local (Broughton, 1980, p. 6).

No caso de inglês como Língua Estrangeira (LE), entende-se que o aprendente encontra-se em um contexto no qual normalmente não há exposição à língua estudada fora da organização da sala de aula, pois tal língua não é essencial na sociedade na qual o aprendente se encontra (BROUGHTON, 1980). Outra característica relevante é o fato do aprendente “[...] ter uma escolha de uma variedade linguística maior que aprendentes de segunda língua”<sup>26</sup> (BROUGHTON, 1980, p. 7, tradução nossa). Isso significa que, por exemplo, um aprendente

<sup>20</sup> English as a Foreign Language (EFL)

<sup>21</sup> English as a Second Language (ESL)

<sup>22</sup> Target Language

<sup>23</sup> Language Acquisition

<sup>24</sup> Language Learning

<sup>25</sup> In a second language situation, English is the language of the mass media: newspapers, radio and television are largely English media. English is also the language of official institutions—of law courts, local and central government— and of education.

<sup>26</sup> Learners of English as a foreign language have a choice of language variety to a larger extent than second language learners.

Japonês pode optar por aprender Inglês Americano ou Britânico, pois ambos são aceitos em seu país (idem). Segundo Broughton (1980, tradução nossa), isso é “[...] parcialmente influenciado pela disponibilidade de professores, localização geográfica e influência política”<sup>27</sup>. Portanto, no Brasil, normalmente estuda-se Inglês como Língua Estrangeira.

Língua alvo é definida como “[...] a língua que os aprendentes estão estudando, e também itens individuais da língua que eles queiram aprender, ou que o professor queira que eles aprendam”<sup>28</sup> (BBC, 2007). Este termo pode ser utilizado em ambos os casos de aprendizagem de segunda língua e aprendizagem de língua estrangeira (OXFORD, 1990).

Aquisição e aprendizagem de línguas são termos que delimitam dois tipos de processos relacionados a novas línguas. Krashen (1981) define aquisição de língua como um processo mais natural, similar ao que acontece com crianças quando aprendem a língua materna ou segunda língua. Ele afirma que os “[...] falantes não estão preocupados com a forma de suas falas, mas com as mensagens que estão transmitindo e entendendo”<sup>29</sup> (KRASHEN, 1981, p. 1, tradução nossa). No caso de aprendizagem de linguagem, entende-se que o processo de aprendizagem é construído a partir de instruções formais, o que implica em conhecimento consciente das regras da língua (OXFORD, 1990).

Oxford (1990) enfatiza que a distinção entre aquisição e aprendizagem é algo que parece muito rígido. Ela diz que “é possível que aprendizagem e aquisição não sejam mutuamente exclusivas, mas sim partes de um potencial leque de experiências”<sup>30</sup> (OXFORD, 1990, p. 4, tradução nossa). Portanto, busca-se, aqui, trabalhar pelo viés da aprendizagem de língua inglesa, pois propõe-se um processo orientado a partir de necessidades linguísticas determinadas por documento oficial do curso de Letras – Inglês da UEPA e UFPA – o Projeto Político Pedagógico. Assim, Oliveira (1993 p. 57), segundo seus estudos em Vygotsky, define aprendizagem como “[...] o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

---

<sup>27</sup> The Japanese situation is one in which both British and American varieties are equally acceptable, and both are taught. The choice of variety is partly influenced by the availability of teachers, partly by geographical location and political influence.

<sup>28</sup> the language learners are studying, and also the individual items of language that they want to learn, or the teacher wants them to learn.

<sup>29</sup> speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

<sup>30</sup> It is likely that learning and acquisition are not mutually exclusive but are rather parts of a potentially integrated range of experience.

Há, também, a necessidade de descrever as quatro habilidades comunicativas da língua: ler, escrever escutar e falar. Vários autores discorrem sobre a função de cada habilidade, bem como elas devem ser trabalhadas no processo de aprendizagem de língua, dentre eles, foram elencados: Bailey (2003), Brown (2004), Harmer (1998; 2001), Hedge (2000), Helgesen (2003), Marques (2011), Paiva (2010), Schramm (2008) e White (2008). Para melhor entendimento do papel de cada habilidade, elas são distribuídas em duas categorias: *input* e *output*.

As habilidades de *input* são ler e escutar. Para Harmer (1998, p. 68, tradução nossa), um dos motivos para a necessidade da leitura por parte dos aprendente é que “[...] muitos deles querem ser capazes de ler textos em inglês, seja para suas carreiras, para fins de estudos ou simplesmente por prazer”. Marques (2011, p. 203) corrobora com a fala de Harmer (1998) acerca da leitura por prazer e adiciona que lê-se porque se precisa “[...] de alguma informação, seja para descobrirmos algo ou para fazermos algo com a informação obtida”<sup>31</sup>. Para Paiva (2010, p. 130 – 131), “a atividade de leitura é um processo de construção de significados que envolve a habilidade de processar as informações registradas no papel ou em uma tela [...] e o conhecimento de mundo que o leitor aciona para compreender o texto [...]”.

Escutar, na visão de White (2008, p. 208, tradução nossa), “[...] é a primeira habilidade que os aprendentes normalmente desenvolvem: eles escutam a uma fala, então a repetem, em seguida aprendem a lê-la, e finalmente aprendem a escrevê-la”<sup>32</sup>. Helgesen (2003, p. 23, tradução nossa) enfatiza que “escutar é um processo ativo e tem o propósito de fazer sentido o que se ouve [...]. Quando as pessoas escutam, elas processam não somente o que escutam, mas também conectam isso com outras informações que já conhecem”<sup>33</sup>. As falas destes autores convergem com a afirmação de Harmer (1998, p. 97, tradução nossa) quando diz que escutar “[...] ajuda os estudantes adquirir a língua subconscientemente mesmo se os professores não chamem atenção para seus atributos especiais”<sup>34</sup>. Nota-se que os autores concordam que escutar, por muitos considerada uma habilidade passiva, tem papel ativo dentro do processo de aprendizagem da língua inglesa.

<sup>31</sup> In the first place, many of them want to be able to read texts in English either for their careers, for study purposes or simply for pleasure.

<sup>32</sup> [...] is the first skill which learners usually develop: they listen to an utterance, then they repeat it, later they learn to read it, and finally they learn to write it.

<sup>33</sup> Listening is an active, purposeful process of making sense of what we hear [...]. As people listen, they process not only what they hear but also connect it to other information they already know.

<sup>34</sup> [...] helps students to acquire language subconsciously even if teacher do not draw attention to its special features.

Escrever e falar são as duas habilidades de *output* dentro deste processo. Harmer (1998, p. 79, tradução nossa) aponta que alguns motivos para estudantes da língua inglesa desenvolverem a escrita são: (a) “reforço”<sup>35</sup>, (b) “desenvolvimento linguístico”<sup>36</sup>, “estilo de aprendizagem”<sup>37</sup> e, mais importante, “escrita com uma habilidade”<sup>38</sup>. Hedge (2000), por sua vez, define escrever como

“[...] o resultado de empregar estratégias para gerenciar o processo de composição, que gradualmente desenvolve um texto. Envolve um número de atividades: estabelecer metas, gerar ideias, organizar informação, selecionar linguagem apropriada, fazer um rascunho, lê-lo e revisá-lo, então atualiza-lo e edita-lo”<sup>39</sup> (HEDGE, 2000, p. 302, tradução nossa).

Brown (2004) mostra que escrever envolve gêneros linguísticos que são importantes para o desenvolvimento desta habilidade por parte dos aprendentes. O autor, de uma lista de 50 gêneros, destaca aqueles mais comuns produzidos por um “escritor da segunda língua” como ilustrado na Figura 1. Ele divide estes gêneros em três categorias: escrita acadêmica, escrita relacionada a trabalho e escrita pessoal<sup>40</sup>.

Figura 1 - Gêneros de Escrita

<p><b>1. Escrita Acadêmica</b>            artigos e relatórios de assuntos gerais            redações, textos dissertativos            Periódicos acadêmicos            Respostas curtas de testes            Relatórios técnicos (ex.: relatórios de laboratório)            Dissertações, teses</p>
<p><b>2. Escrita relacionada a trabalho</b>            Mensagens (ex.: mensagens de celular)            Cartas/e-mails            Memorandos (ex.: entre departamentos)            Relatórios (ex.: avaliações de empregos, relatórios de projetos)            Cronogramas, etiquetas, placas            Propagandas, pronunciamentos            Manuais</p>
<p><b>3. Escrita pessoal</b>            cartas, e-mails, cartões de boas vindas, convites            mensagens, notas            entrada de calendário, listas e compras, lembretes            documentos financeiros (ex.: cheques, formulários de taxas, formulários de empréstimo)            formulários, questionários, relatórios médicos, documentos de imigração            diários, periódicos pessoais            ficção (ex.: histórias curtas, poesia)</p>

Fonte: Brown (2004, p. 219, tradução nossa)

<sup>35</sup> Reinforcement

<sup>36</sup> Language Development

<sup>37</sup> Learning Style

<sup>38</sup> [...] Writing as a Skill

<sup>39</sup> [...] the result of employing strategies to manage the composing process, which is one of gradually developing a text.

<sup>40</sup> Respectivamente, Academic Writing, Job-related Writing e Personal Writing

Harmer (1998), Hedge (2000) e Brown (2004) concordam que o processo de escrita é composto de vários elementos e etapas indispensáveis para que o aprendente domine esta habilidade na língua inglesa. Eles mostram que escrever é um processo tão complexo quanto falar e que depende de elementos sistematizados para que possa haver produção (*output*).

Por fim, a habilidade da fala, que para muitos aprendentes é considerada a mais difícil das quatro habilidades comunicacionais (BAILEY, 2003). Além de integrar o domínio da pronúncia das palavras, o aprendente deve se atentar para “[...] um aspecto social interativo que se distingue das outras habilidades da língua e cria toda uma dimensão extra com a qual o aprendente deve se adequar”<sup>41</sup> (SCHRAMM, 2008, p. 231, tradução nossa). Bailey (2003) e Marques (2011) e apontam que este aspecto social interativo se dá pelo fato de a fala acontecer em tempo real. As autoras destacam que, devido a esta característica dinâmica, durante uma conversa há “[...] pouquíssimo tempo para planejarmos o que vamos dizer” (MARQUES, 2011, p. 116) e não se pode “[...] editar e atualizar o que você deseja dizer, como você pode fazer quando está escrevendo”<sup>42</sup> (BAILEY, 2003, p. 48, tradução nossa). Vale ressaltar que Marques (2011, p. 134) levanta a questão de haver conhecimentos compartilhados no uso da habilidade da fala. Ela explica que

Esses **conhecimentos compartilhados** incluem nossos **conhecimentos de mundo, sociolinguísticos** e da **organização textual**, assim como nossas **atitudes, crenças, nossos valores e toda a gama de regras socioculturais** que aprendemos no local em que somos criados e que trazemos conosco [...]. Quanto maior a área de conhecimentos que partilhamos com nosso interlocutor, mais tempo de planejamento, formulação e articulação ganhamos e menos explicações precisaremos dar, ou menos reparos ou reformulações sobre o que dissemos precisaremos fazer. (MARQUES, 2011, p. 134, grifos da autora).

Entender o processo de aprendizagem de língua inglesa foi essencial para a construção da proposta desta dissertação. Unir os elementos promissores do *m-learning* com o processo de aprendizagem da língua é um desafio para tentar aperfeiçoar as práticas que concernem à formação de professores de língua inglesa. Kukulska-Hulme (2005, p. 157, tradução nossa) destaca que “junto com a educação formal, oportunidades diárias para acessar recursos de aprendizagem em dispositivos móveis se multiplicaram”<sup>43</sup>. Esta premissa permite agregar ao processo de formação docente novos recursos que atendam as demandas emergentes do

---

<sup>41</sup> [...] an interactive social aspect which sets it apart from other language skills and creates a whole extra dimension with which the learner must come to terms.

<sup>42</sup> [...] review and revise what you want to say, how you can do when you are writing.

<sup>43</sup> Alongside formal education, everyday opportunities to access learning resources on mobile devices have multiplied.

contexto educacional atual. As possibilidades proporcionadas pelos dispositivos móveis já se mostram ferramentas importantes para o processo de aprendizagem. A autora explica que “independentemente de os professores decidirem adotar novas tecnologias na educação formal, constata-se que os alunos já os estão usando para apoiar aspectos de sua aprendizagem”<sup>44</sup> (KUKULSKA-HULME, 2005, p. 161, tradução nossa). Por fim, ela destaca que

Estamos vivendo tempos interessantes, nos quais professores e alunos devem tentar trabalhar juntos para entender como as tecnologias sem fio portáteis podem ser mais bem utilizadas para o aprendizado. A especialidade pedagógica dos professores continuará a desempenhar um papel importante, mas precisa ser reexaminada e expandida para abordar os atributos específicos da aprendizagem móvel<sup>45</sup> (KUKULSKA-HULME, 2005, p. 161, tradução nossa).

Após pesquisa e análise de propostas para o uso do aplicativo *WhatsApp* para auxiliar o processo de aprendizagem da língua inglesa, percebeu-se que uma forma de viabilizar, isto é, por meio de práticas que se baseiem em estratégias para a aprendizagem de línguas dentro do aplicativo.

### 1.3.1 Estratégias de Aprendizagem de Línguas



Diversos estudos buscaram estabelecer maneiras de desenvolver a aprendizagem de uma língua de maneira mais sistemática e factível. O’Malley e Chamot (1990, p. 3, tradução nossa) mostram que os estudos acerca de estratégias de aprendizagem de línguas “[...] emergiram da preocupação por identificar as características de aprendentes eficazes”<sup>46</sup>. Autores como Naiman et al. (1978), Rubin (1981), O’Malley e Chamot (1990), e Oxford (1990) elaboraram classificações para estratégias de aprendizagem de línguas com base em situações propícias a aprendizagem. Oxford (1990) destaca que as estratégias elencadas pelos autores citados possuem doze características em comum, como ilustrado na Figura 2. Na visão de Marques (2011), indivíduos possuem diferentes estilos de aprendizagem que são determinados por

---

<sup>44</sup> Irrespective of whether teachers decide to adopt new technologies in formal education, learners are found to be already using them to support aspects of their learning.

<sup>45</sup> We are living in interesting times, in which teachers and learners must try to work together to understand how portable, wireless technologies may best be used for learning. Teachers’ pedagogical expertise will continue to play an important role, but it needs to be re-examined and expanded to address the specific attributes of mobile learning.

<sup>46</sup> The literature on learning strategies in second language acquisition emerged from a concern for identifying the characteristics of effective learners.

fatores como personalidade e processo cognitivo. Portanto, há a necessidade de se usar estratégias específicas no processo de aprendizagem. Ela define estratégia como “[...] modos operacionais que utilizamos para alcançar um fim específico ou às técnicas que desenvolvemos para controlar e manipular informações” (MARQUES, 2011, p 30). A autora mostra que é natural o aprendente adotar uma ou mais estratégias para realizar tarefas de aprendizagem.

Figura 2 - Características de Estratégias de Aprendizagem de Línguas<sup>47</sup>

Language learning strategies:
1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors.

*Source: Original.*

Fonte: Oxford, 1990, p. 9

Oxford (1990) mostra que as estratégias de aprendizagem de línguas (EAL) têm como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>48</sup>. Ela enfatiza que, para tal, é necessária “[...] interação realista entre os aprendentes utilizando linguagem significativa e contextualizada”<sup>49</sup> (idem, p. 8, tradução nossa). A autora propõe um modelo que divide as estratégias em duas classes – diretas e indiretas – as quais se subdividem em seis grupos e 19 conjuntos como mostra a Figura 3, as quais totalizam 64 estratégias individuais. Segundo ela

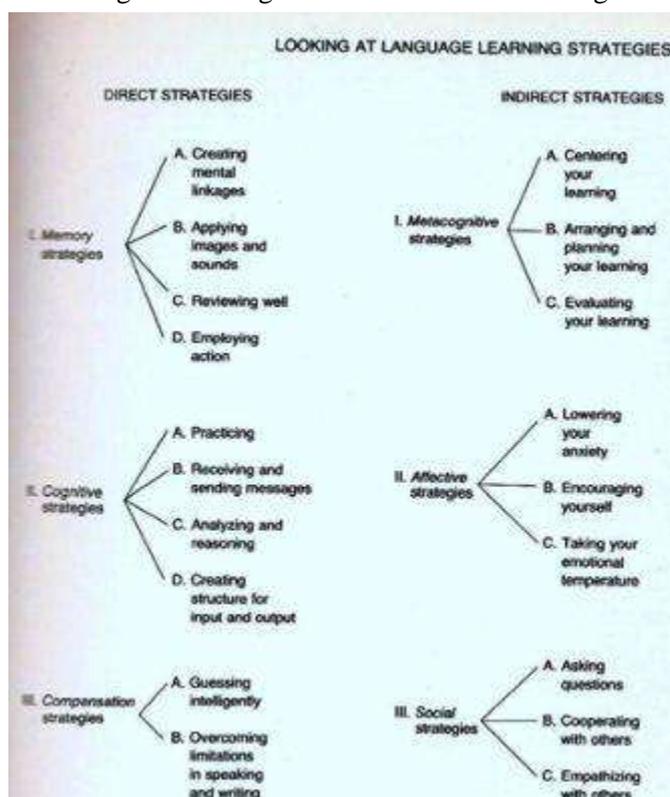
<sup>47</sup> Tradução da Figura 2: (1) Contribuem com o objetivo principal, competência comunicativa; (2) Permitem aprendentes a se tornarem mais auto-direcionados; (3) Expandem o papel dos professores; (4) São orientadas por problemas; (5) São ações específicas realizadas pelo aprendente; (6) Envolve muitos aspectos do aprendente, não somente o cognitivo; (7) Auxiliam a aprendizagem tanto direta, quanto indiretamente; (8) Não sempre são observáveis; (9) São frequentemente conscientes; (10) Podem ser ensinadas; (11) São flexíveis; (12) São influenciadas por uma variedade de fatores.

<sup>48</sup> Entende-se, nas perspectivas pedagógica e linguística de Marques (2011), que a competência é a convergência entre o conhecer a língua e saber usá-la, tanto em âmbito linguístico quanto em sociolinguístico.

<sup>49</sup> “[...] realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language.

(OXFORD, 1990), as estratégias diretas permitem que o aprendente trabalhe com a língua em si de maneiras variadas, elas estão divididas em memória, cujo foco é na lembrança de conhecimentos, cognitiva, que trabalha no entendimento e produção de linguagem, e compensação, as quais ajudam a superar lacunas no conhecimento. Já as indiretas lidam com o gerenciamento da aprendizagem (OXFORD, 1990). Elas são delimitadas por três subgrupos: metacognitiva, afetiva e social. Elas lidam com a coordenação do processo de aprendizagem, regulação de emoções e aprendizagem com os pares, respectivamente. Estas seis categorias agrupam várias estratégias específicas, como será descrito a seguir.

Figura 3 - Diagrama do Sistema de Estratégias



Fonte: Oxford, 1990, p. 17

Para a elaboração deste trabalho, pensou-se em adaptar tais estratégias para um contexto mais atual e emergente no âmbito da formação de professores: o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Como citado anteriormente, Oxford (1990) conseguiu organizar 64 estratégias individuais e agrupá-las nas categorias apresentadas a seguir. Porém, para a construção deste trabalho, foram selecionadas 35 estratégias que melhor se ajustariam às funcionalidades e possibilidades permitidas pelo aplicativo *WhatsApp*.

### 1.3.1.1 Estratégias de Memória

A primeira das EAL permite trabalhar com ações que visam o uso de recursos verbais e não verbais, com o intuito de criar padrões lógicos na mente do aprendente. Oxford (1990, p. 40, tradução nossa) explica que “no aprendizado de línguas, é possível dar rótulos verbais para figuras ou criar imagens visuais de palavras ou frases”<sup>50</sup>.

Segundo a autora (1990, p. 39, tradução nossa), estas estratégias “[...] refletem princípios muito simples, tais como ordenar coisas, fazer associações e revisar [...]. Todos estes princípios envolvem ‘*significado*’”<sup>51</sup>. Papalia e Feldman (2013, p. 331) explicam que estratégias de memória podem ser chamadas de mnemônicas e podem advir de auxiliares de memória externas – “estímulos por alguma coisa fora da pessoa”. Estas autoras explicam, por exemplo, que estratégias pautadas na organização servem para “[...] colocar mentalmente a informação em categorias (por exemplo, animais, mobília, veículos e roupas) para facilitar a lembrança” (PAPALIA e FELDMAN, p. 331).

Estudos mais recentes no campo das neurociências trazem definições que reforçam o uso deste tipo de estratégias devido à facilidade de repetição das ações propostas. Mostra-se que

A capacidade individual de adquirir, reter e resgatar informações de forma consciente permite, teoricamente, utilizar as experiências anteriores como dados para a tomada de decisão. Conforme o indivíduo é novamente submetido a situações similares àquelas já vivenciadas, ele torna-se capaz de reconhecer padrões e ter comportamentos coerentes com suas experiências – obviamente, os processos de tomada de decisão também podem depender de outras variáveis, como ansiedade, controle dos impulsos, características da personalidade [...] (ABREU et al, 2014, p. 103)

Dentre os cinco subgrupos de estratégias descritas por Oxford (1990), foram selecionados dois – Criação de elos mentais e Revisão Efetiva - como descrito no Quadro 1 - Exemplos de Estratégias de Memória. No primeiro subgrupo escolhido, duas das três estratégias interessam para a execução deste projeto: agrupar e colocar palavras novas em contexto. O agrupamento, de acordo com a autora, fundamenta-se nos tipos de

[...] palavra (ex.: substantivos e verbos), tópico (ex.: palavras sobre o clima), função prática (ex.: termos de coisas que fazem um carro funcionar), função linguística (ex.:

<sup>50</sup> In language learning, it is possible to give verbal labels to pictures, or to create visual images of words or phrases.

<sup>51</sup> [...] reflect very simple principles, such as arranging things in order, making associations, and reviewing [...]. These principles all involve *meaning*.

desculpa, requisição, solicitação), similaridade (ex.: *warm, hot, tepid, tropical*), dissimilaridade ou oposição (ex.: *friendly/unfriendly*), o jeito que alguém se sente sobre algo (ex.: gosto, aversão), entre outros (OXFORD, 1990, p. 40, tradução nossa).<sup>52</sup>

A próxima estratégia deste grupo – colocar palavras novas em contexto – foca em ações para que o aprendente lembre-se do uso de palavras ou frases específicas em “[...] sentenças, conversações ou histórias significativas”<sup>53</sup> (OXFORD, 1990, p. 41, tradução nossa) por meio de criações de contextos definidos pelo próprio aprendente.

O segundo subgrupo possui apenas uma estratégia – revisão estruturada. A ação aqui pauta-se no estabelecimento de intervalos espaçados para a revisão de conteúdo aprendido. Como Oxford (1990, p. 42, tradução nossa) cita, esta estratégia também é chamada de espiralização<sup>54</sup>, pois o aprendente retorna constantemente ao conteúdo aprendido, porém com a adição de novos conhecimentos ao longo do processo. Nota-se que há uma ação intensa de repetição, pois, como sugere a autora, o objetivo é tornar o aprendente bastante familiarizado com as informações a ponto de que elas se tornem “[...] naturais e automáticas”<sup>55</sup> (OXFORD, 1990, p. 45, tradução nossa).

Quadro 1 - Exemplos de Estratégias de Memória

Grupo	Estratégia	Exemplo
<b>Criação de elos mentais</b> ( <i>Creating Mental Linkages</i> )	Agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico. (p. 58)	Norberto, que está aprendendo Inglês, anota em seu caderno palavras novas quando as ouve e as categoriza gramaticalmente: Por exemplo, <i>você, ele, ela, eles, alguém; difícil, fácil, gentil, macio, rapidamente, acaloradamente, marcadamente, completamente</i> . Então, ele rotula essas categorias: pronomes, adjetivos e advérbios.
	colocar palavras novas em contexto (p. 60)	Michel ouviu os nomes dos Grandes Lagos dos Estados Unidos e quer lembrar deles. Para tal, ele usa o acrônimo HOMES (que quer dizer Huron, Ontario, Michigan, Erie e Superior) e coloca em um contexto em uma sentença falada “ <i>My HOME’S on the Great Lakes</i> ”.
<b>Revisão efetiva</b>	Revisão estruturada (p. 66)	Misha está aprendendo uma gama de vocábulos em Inglês. Ele as pratica imediatamente, espera 15 minutos antes de praticá-las novamente, e as pratica uma hora depois, no próximo dia, dois

<sup>52</sup> Groups can be based on type of word (e.g., all noun or verbs), topic (e.g., words about weather), practical function (e.g., terms for things that make car work), linguistic function (e.g., apology, request, demand), similarity (e.g., warm, hot, tepid, tropical), dissimilarity or opposition (e.g., friendly/unfriendly), the way one feels about something (e.g., like, dislike), and so on.

<sup>53</sup> [...] meaningful sentence, conversation, or story [...]

<sup>54</sup> spiraling

<sup>55</sup> [...] natural and automatic.

<i>(Reviewing well)</i>		dias depois, quatro dias depois, na semana seguinte, duas semanas depois e assim por diante, até que o material torne-se mais ou menos automático. Dessa forma, ele continua espiralizando de volta a estes vocábulos em específico, mesmo que ele vá tendo contato com mais materiais em sala. A cada vez que ele pratica esses vocábulos, Misha o faz de forma significativa, como colocando-as em um contexto ou recombina-as para formar novas sentenças.
-------------------------	--	---

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 58, 60, 66, tradução nossa)

### 1.3.1.2 Estratégias Cognitivas

Para entender este grupo de estratégias faz-se necessário explicar o conceito de cognição. Para Fonseca (2007, p. 17), “a essência da cognição enfoca-se essencialmente na sua propensibilidade para a resolução de problemas, numa palavra, a essência da adaptabilidade criativa da espécie humana [...]”. O autor enfatiza que este fator foi essencial para a evolução do *Homo sapiens*, pois este conseguiu dominar suas “[...] relações sócio motoras” (FONSECA, 2007, p. 18) e se destacou entre as demais espécies.

Dentro deste grupo de estratégias, há quatro subgrupos compostos por um total de 15 ações. O primeiro dos subgrupos é praticar, que agrupa cinco estratégias: repetir, praticar formalmente sons e ortografia, reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas, recombina e praticar de forma natural<sup>56</sup>. Dentre estas, foram selecionadas repetir e recombina para utilização na proposta deste trabalho, como descrito no Quadro 2.

A primeira sugere que o aprendente escute constantemente materiais na língua-alvo e ensaie ou imite o que é falado. Oxford (1990, p. 70, tradução nossa) destaca que esta estratégia “[...] talvez não soe particularmente criativa, importante ou significativa, ela pode ser utilizada de maneiras altamente inovadoras [...] e virtualmente sempre incluem certo grau de compreensão significativa”<sup>57</sup>. Já a segunda foca na utilização de vocábulos ou expressões conhecidas em novas formas, a fim de construir novas sentenças, que podem resultar em produções sérias ou frívolas (OXFORD, 1990). A autora ressalta que tal estratégia é útil tanto para a escrita, quanto para a fala, e exemplifica que uma forma simples de utilizá-la é a partir

<sup>56</sup> Tradução de PAIVA, V.L.M.O, 1998.

<sup>57</sup> [...] might not at first sound particularly creative, important, or meaningful, it can be used in highly innovative ways [...] and virtually always include some degree of meaningful understanding.

de combinações de expressões conhecidas separadamente para se criar uma pequena história (OXFORD, 1990).

Quadro 2 - Exemplos de Estratégias Cognitivas

Grupo	Estratégia	Exemplo
<b>Praticar</b> ( <i>Practicing</i> )	Repetir (p. 70)	Milton ouve a previsão do tempo em Francês todos os dias enquanto toma café da manhã. Ele, agora, está muito familiarizado com termos referentes ao clima, como <i>le soleil</i> (o sol), <i>chaud</i> (quente), <i>froid</i> (frio) e <i>il fait beau</i> (o clima está bom).
	Recombinar (p. 74)	Sam, um aprendente de alemão, conhece as expressões <i>Ich bin so gut wie Sie</i> (Estou tão bom quanto você), <i>Sie sind gut</i> (Você é bom) e <i>Sie ist besser</i> (Ela é melhor). Ele as entrelaça de novas formas, usando conectivos para dizer: <i>Sie sind gut, und ich bin so gut wie Sie, aber sie ist besser</i> (Você é bom e eu sou tão bom quanto você, mas ela é melhor).
<b>Receber e enviar mensagens</b> ( <i>Receiving and sending messages</i> )	apreender a ideia com rapidez (p. 80)	Skimming: Jean-Claude está ouvindo para entender a ideia principal de uma palestra sobre arquitetura americana, dada no Clube Social Internacional.  Scanning: Rowena concordou em ouvir para achar detalhes em Espanhol, como nomes, idades, profissões e <i>background</i> geral dos três visitantes da América do Sul, enquanto Jim vai buscar ouvir informações como quanto tempo os visitantes irão ficar, o que eles querem fazer em sua visita ou quem eles querem conhecer.

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 70 – 80, tradução nossa)

O grupo receber e enviar mensagens é composto por duas estratégias: aprender a ideia com rapidez e utilizar recursos para utilização e envio de mensagens. Destas, apenas a primeira foi selecionada para este trabalho, pois ela se baseia em duas estratégias de leitura comumente ensinadas a aprendentes de línguas estrangeiras: *scanning* e *skimming*<sup>58</sup>.

Os dois outros subgrupos – Analisar e raciocinar, e Criar estrutura para "input" e "output" – possuem respectivamente cinco e três estratégias compiladas. No primeiro grupo, são elas: raciocinar dedutivamente (aplicar regras), analisar expressões (dividir em partes), analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas), traduzir e verter. No segundo, fazem parte: tomar notas, fazer resumos e focar a atenção (sublinhar, marcar, colocar

<sup>58</sup> Segundo tradução de Paiva (1998), significam respectivamente “achar detalhes” e “achar ideia principal”.

asteriscos)<sup>59</sup>. Estes dois grupos não foram selecionados para comporem o rol de estratégias, pois, no primeiro, como as ações são puramente mentais, ficaria inviável a análise, uma vez que não há como registrar os processos cognitivos de cada participante pelo aplicativo<sup>60</sup>. No segundo grupo, as estratégias focam em ações mais individualizadas e que não seriam necessárias de serem realizadas com o aplicativo.

### 1.3.1.3 Estratégias de Compensação

O último grupo de estratégias diretas visam auxiliar o aprendente a “[...] superar limitações do conhecimento nas quatro habilidades”<sup>61</sup> (OXFORD, 1990, p. 90, tradução nossa). Margolis (2001) realizou um estudo para identificar o uso de estratégias de compensação com estudantes Coreanos. Neste estudo, ele observou alunos durante um exame oral no formato de entrevista com o intuito de perceber quais estratégias eram utilizadas pelos participantes para cumprir o objetivo do exame. Um dos resultados encontrados foi que estudantes de línguas utilizam poucas estratégias de compensação e dentre estes que utilizam, a estratégia pedir ajuda destaca-se entre as mais utilizadas. O autor enfatiza que estas estratégias “[...] podem ajudar a expandir o repertório deles [os alunos] e melhorar suas competências comunicativas, criando maior satisfação [...]”<sup>62</sup> (OXFORD, 1990, p. 173, tradução nossa), o que conseqüentemente afetará a motivação para aprender mais.

Neste grupo, as estratégias se dividem em dois subgrupos: adivinhar de forma inteligente e superar limitações da fala e da escrita. O primeiro, de acordo com Oxford (1990, p. 90, tradução nossa), “ajuda os aprendentes a desapegarem-se da crença que eles têm que reconhecer e entender cada palavra antes de poderem compreender o significado geral”<sup>63</sup>, pois lhes mostra que há outras formas de se entender o significado com base em conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos. Destaca-se que este grupo tem como base as habilidades auditiva e de leitura. As duas estratégias que compõem este subgrupo – usar pistas linguísticas e usar outras pistas – foram selecionadas para a execução da proposta do trabalho (Quadro 3).

---

<sup>59</sup> A escrita destas estratégias são traduções realizadas por Paiva (1998).

<sup>60</sup> Entende-se que para registrar estes processos, os participantes devem ter conhecimentos específicos de como relatar a construção destes processos.

<sup>61</sup> The compensation strategies, [...], help learners to overcome knowledge limitations in all four skills.

<sup>62</sup> [...] can help expand their repertoire and improve their communicative competence, creating greater satisfaction [...]

<sup>63</sup> It helps learners let go of the belief that they have to recognize and understand every single word before they can comprehend the overall meaning.

Respectivamente, elas visam utilizar “conhecimento da língua-alvo ganho previamente, a própria língua do aprendente ou alguma outra língua que possa fornecer dicas acerca do que é ouvido ou lido”<sup>64</sup> (OXFORD, 1990, p. 90, tradução nossa) e perceber comportamentos não verbais, como “[...] o tom de voz do falante, expressão facial, ênfase e linguagem corporal [...]”<sup>65</sup>, bem como dicas audíveis e visuais.

O segundo subgrupo foca-se nas habilidades de fala e escrita, o que permite aos “[...] aprendentes se manterem em conversas ou escreverem o suficiente para conseguirem prática sustentável”<sup>66</sup> (OXFORD, 1990, p. 94, tradução nossa). Este segundo grupo subdivide-se em oito estratégias: recorrer à língua materna, pedir ajuda, usar mímica e gestos, evitar comunicação de forma parcial ou total, selecionar o tópico, ajustar ou aproximar a mensagem (alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias), criar palavras e usar circunlocução ou sinônimo<sup>67</sup>. Destas, usar mímica e gestos, evitar comunicação de forma parcial ou total e selecionar o tópico não são utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 3 - Exemplos de Estratégias de Compensação

Grupo	Estratégia	Exemplo
<b>Adivinhar de forma inteligente</b> ( <i>Guessing intelligently</i> )	usar pistas linguísticas (p. 90)	Andrey reconhece que as palavras em Inglês <i>shovel</i> , <i>grass</i> , <i>mower</i> e <i>lawn</i> , portanto ele sabe que a conversa é sobre jardinagem.
	usar outras pistas (p. 92)	Simone, ouvindo um diálogo sobre um policial interrogando um suspeito, ouve a frase: “He gave him a real grilling”. Baseada no que já foi dito no diálogo, Simone supõe que a palavra <i>grilling</i> neste contexto, não tem nada a ver com cozinhar, mas com interrogar.
<b>Superar limitações da fala e da escrita</b> ( <i>Overcoming limitations in speaking and in writing</i> )	recorrer à língua materna (p. 94)	Geraldo, um falante de espanhol aprendente do inglês, usa <i>balón</i> para <i>balloon</i> , e <i>tirtil</i> para <i>caterpillar</i> .
	pedir ajuda (p. 95)	Clive, um aprendente de espanhol, sinaliza querer ajuda quando diz apenas a primeira parte da sentença, como em “ <i>Él quiere...?</i> ” (Ele quer...?).
	ajustar ou aproximar a mensagem (p. 96)	Vanya, quando perguntado sobre sua família, diz que tem dois filhos, mas não indica que já são dois adultos.

<sup>64</sup> Previously gained knowledge of the target language, the learners’ own language, or some other language can provide linguistic clues to the meaning of what is heard or read.

<sup>65</sup> [...] speaker’s tone of voice, facial expression, emphasis, and body language [...]

<sup>66</sup> [...] learners to stay in conversations o keep writing long enough to get sustained practice.

<sup>67</sup> A tradução de cada estratégia é retirada de Paiva (1998).

	criar palavras (p. 97)	Zoltan pode dizer <i>airball</i> no lugar de <i>balloon</i> .
	usar circunlocução ou sinônimo (p. 97)	Renato, um aprendente o inglês, não conhece <i>car seatbelt</i> e, portanto, diz “ <i>I’d better tie myself in</i> ”.

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 90 – 97, tradução nossa)

Ao recorrer à língua materna, o aprendente não necessariamente traduz o que deve ser dito, mas sim utiliza expressões de sua própria língua para completar sua fala na língua estrangeira (OXFORD, 1990). A autora cita alguns exemplos de como esta estratégia pode ser utilizada, um deles é: “[...] Henri, um falante de francês aprendendo inglês, declara, ‘*I want a couteau*’, uma faca.”<sup>68</sup> (idem, p. 95, tradução nossa). Isso mostra que o aprendente entende a estrutura, porém não recorda ou ainda não conhece o vocábulo necessário para completar a frase em inglês, mas isso não compromete sua comunicação expressivamente.

A próxima estratégia é pedir ajuda. Oxford (OXFORD, 1990, p. 95) mostra que o aprendente simplesmente pede que a outra pessoa lhe diga qual é a palavra ou expressão que falta para completar sua sentença. Porém, esta estratégia pode ser evitada – em caso de desconforto por parte do aprendente – com a utilização do ajuste ou aproximação da mensagem. Ao utilizar esta estratégia, o aprendente “[...] omite algumas partes da informação, torna as ideias mais simples ou menos precisas, ou diz algo ligeiramente diferente que possua significado similar”<sup>69</sup> (idem, p. 96, tradução nossa).

As duas últimas estratégias estão diretamente ligadas ao vocabulário que o aprendente possui da língua estrangeira. Respectivamente, criar palavras e usar circunlocução ou sinônimo referem-se a “[...] inventar novas palavras para comunicar um conceito que o aprendente não possua o vocábulo correto”<sup>70</sup> e a utilização de “[...] expressões indiretas envolvendo várias palavras para descrever ou explicar um simples conceito [circunlocução] ou [...] uma palavra com o exatamente o mesmo significado [sinônimo]”<sup>71</sup> (OXFORD, 1990, p. 97, tradução nossa). Ambas são estratégias direcionadas as habilidades oral e de escrita.

<sup>68</sup> [...] Henri, a French speaker learning English, declares, *I want a couteau*, a knife.

<sup>69</sup> [...] omitting some items of information, make the ideas simpler or less precise, or say something slightly different that has similar meaning.

<sup>70</sup> [...] making up new words to communicate a concept for which the learner does not have the right vocabulary.

<sup>71</sup> [...] roundabout expression involving several words to describe or explain a single concept [...] or a word having exactly the same meaning [...]

#### 1.3.1.4 Estratégias Metacognitivas

O primeiro grupo das estratégias indiretas trata de ações que, de acordo com Oxford (1990, p. 136, tradução nossa), “[...] fornecem uma forma aos aprendentes de coordenarem seus próprios processos de aprendizagem”<sup>72</sup>. Delors (1996, p. 90) mostra que é essencial entender como o processo de aquisição do que ele chama de repertório de saberes codificados – o conhecimento, como é visto hoje – para o desenvolvimento humano. Ele enfatiza que “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. [...] Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida [...] (DELORS, 1996, p. 91). Especificamente acerca do foco desta dissertação, pode-se direcionar o que o autor explica para o entendimento de que as estratégias metacognitivas são uma forma de ajudar o aprendente a manter o foco em seu processo de aprendizagem no contexto atual, pois, como menciona Oxford (idem, p. 136, tradução nossa), “aprendentes de línguas são frequentemente sobrecarregados por muitas ‘novidades’ – vocabulário desconhecido, regras confusas, sistemas de escrita diferentes, repentinos costumes sociais inexplicáveis, e [...] abordagens instrucionais não tradicionais”<sup>73</sup>, o que pode dificultar bastante o processo de aprendizagem de uma língua.

Este grupo de estratégias é dividido em três subgrupos: centrar a aprendizagem, planejar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem. Cada grupo possui respectivamente três, seis e duas estratégias. Destas, nove foram escolhidas para comporem esta proposta (Quadro 4). Dentro do primeiro grupo, encontram-se as seguintes ações: apreender e relacionar com material já conhecido, prestar atenção, retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso). Destas, a segunda e a terceira são utilizadas neste trabalho, pois ambas necessitariam de outros recursos que o aplicativo não possui para mensuração dos resultados.

Oxford (1990, p. 154, tradução nossa) divide prestar atenção em dois modos, atenção direcionada e atenção seletiva. Para a autora, a diferença entre as duas é clara: a primeira é pautada na atenção geral, quando o aprendente decide evitar distratores irrelevantes. Isso é explicado por Cosenza e Guerra (2011, p. 4) como atenção voluntária, cujo funcionamento baseia-se em “[...] importantes fatores como os estados internos do organismo [...] e a escolha pessoal determinada por um contexto específico ou por um objetivo a ser alcançado”. Já na

---

<sup>72</sup> [...] provide a way for learners to coordinate their own learning process.

<sup>73</sup>

segunda, o aprendente decide “[...] notar detalhes particulares”<sup>74</sup> (OXFORD, 154, tradução nossa).

A segunda ação selecionada está relacionada às habilidades auditiva e oral, porém o foco central é na primeira habilidade devido a esta ser mais propensa a ter um desenvolvimento mais notável, pois, como mostra Oxford (1990, p. 95, tradução nossa), há fatores que causam certo atraso na parte da oralidade e isso “[...] porque a fala aparenta ser mais ameaçadora para muitos estudantes”<sup>75</sup>.

Quadro 4 - Exemplos de Estratégias Metacognitivas

Grupo	Estratégia	Exemplo
<b>Centrar a aprendizagem</b> ( <i>Centering your learning</i> )	Prestar atenção (p. 154)	A mente de Murray começa a vagar quando ele ouviu alguém falar em uma nova língua, então ele conscientemente direciona sua atenção para a conversação.
	Retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso) (p. 155)	Judy deixa outras pessoas falarem em sua aula de alemão, enquanto ela silenciosamente repete para si mesma, porque ela ainda não se sente segura o suficiente para falar.
<b>Planejar a aprendizagem</b> ( <i>Arranging and Planning your learning</i> )	Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua (p. 156)	Adquirir livros sobre aprendizagem de línguas, falar sobre problemas que estejam enfrentando, fazer perguntas e dividir ideias sobre estratégias efetivas que foram testadas.
	Organizar: espaço físico, luz, horário (p. 156)	Organizar um caderno de aprendizagem de língua, em que se possa escrever expressões ou estruturas da língua-alvo, bem como os contextos em que são encontrados, atividades de classe, objetivos, estratégias que funcionam bem, coisas a lembrar e assim por diante.
	Estabelecer metas e objetivos (p. 157)	Betty irá sintonizar em um noticiário em espanhol nesta noite e vai tentar entender pelo menos a metade dele.
	Identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido (p. 158)	Quando encontra seus amigos falantes de italiano para um almoço casual a terça-feira, os propósitos comunicativos principais de Pierre são se divertir, descobrir como seus amigos estão e dizer a eles como ele está passando.
	Planejar para uma tarefa (p. 159)	Felícia, uma estudante de russo, quer ouvir a rádio de notícias de Moscou. Ao planejar esta tarefa, primeiro ela identifica sua natureza, isto é, ouvir a um programa que é principalmente sobre política e economia. Então ela descobre seus principais elementos, como armas

<sup>74</sup> [...] notice particular details.

<sup>75</sup> The delay occurs because listening is more rapidly developed than speaking, and because speaking seems more threatening to many students.

		nucleares, conversas diplomáticas, guerra, atitudes americanas e soviéticas, mudança econômica. Depois, ela checa seus próprios recursos interiores e descobre que ela sabe a maioria das palavras sobre política, mas não sobre a terminologia de economia. Portanto, ela procura por termos que ela possa precisar e que ainda não conhece. Claro que ela não pode determinar os vocábulos antecipadamente, mas ela pode antecipar e se preparar para muitos dos tópicos e, assim, preparar-se melhor para a atividade de audição.
	procurar oportunidades para praticar (p. 160)	Viva, que está aprendendo espanhol, decide praticar suas habilidades de compreensão auditiva ao ouvir músicas populares na rádio.
<b>Avaliar a aprendizagem</b> ( <i>Evaluating your learning</i> )	auto-monitoração (identificar os erros) (p. 161)	Phyllis percebe que a diretora de sua escola de francês se ofende quando ela usar apenas uma palavra para responder, em vez de dizer toda a expressão educada, <i>Oui, Madame la Directrice</i> , então Phyllis rapidamente se corrige.

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 154 – 161, tradução nossa)

No grupo planejar a aprendizagem, todas as estratégias disponíveis foram selecionadas para a construção deste trabalho, fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua é a primeira delas. Esta estratégia sugere, de acordo com Oxford (1990), que o aprendente busque aprofundar seus conhecimentos acerca da língua-alvo por meio de, principalmente, conversas em que se mostrem os problemas de aprendizagem encontrados, questionamentos acerca deste processo ou, até mesmo, compartilhe ideias sobre as estratégias de aprendizagem que foram mais exitosas.

A próxima estratégia, organizar, segundo Oxford (idem, p. 156, tradução nossa), “[...] inclui uma variedade de ferramentas, tais como criar o melhor ambiente físico, fazer um bom planejamento e manter um caderno de aprendizagem de língua”<sup>76</sup>. Dentro do ambiente do WhatsApp, é possível adaptar essa estratégia de forma que os participantes o utilizem como um repositório de aprendizagem de línguas. Devido as constantes interações e envios de atividades com base nas EAL, o aplicativo facilmente se torna uma fonte de estudos da língua.

Cada aprendente, como sugere Oxford (idem), deveria estabelecer metas e objetivos<sup>77</sup> para seu processo de aprendizagem de língua. A autora mostra que esta estratégia pode ser

<sup>76</sup> [...] includes a variety of tools, such as creating the best possible physical environment, scheduling well, and keeping a language learning notebook.

<sup>77</sup> A autora esclarece que *Goal* (meta) leva um tempo mais longo, talvez muitos meses ou anos, e Objectives (objetivos) são alvos de curto prazo que se baseiam em horas, dias ou semanas (OXFORD, 1990, p. 157, tradução nossa).

utilizada com qualquer uma das quatro habilidades. Segundo ela (OXFORD, 1990, p. 157-158, tradução nossa), objetivos para as habilidades seriam os seguintes:

- Escuta (*Listening*): “[...] obter uma avaliação de proficiência avançada nesta habilidade, ser um ouvinte eficiente em conversas casuais com falantes nativos, entender a língua suficientemente bem para uma viagem estrangeira [...]”<sup>78</sup>;
- Leitura (*Reading*): “[...] se tornar suficientemente proficiente para ler materiais profissionais em área técnica, ler revistas e jornais por prazer, [...] passar em um exame de leitura necessário para aprovação em curso de pós-graduação”<sup>79</sup>;
- Fala (*Speaking*): “[...] desenvolver habilidade de fala suficiente para sobreviver um ambiente de segunda língua, se comunicar ocasionalmente com conhecidos que falem a língua-alvo [...]”<sup>80</sup>;
- Escrita (*Writing*): “[...] ter sucesso em escola ou curso de universidade conduzidos inteiramente na língua-alvo, escrever cartas de negócios aceitáveis, escrever artigos científicos para periódicos internacionais [...]”<sup>81</sup>.

Oxford (1990) aponta que todas as habilidades comunicativas podem envolver a estratégia de “planejar para uma tarefa”. A autora descreve quatro passos essenciais para a utilização desta estratégia: “[...] identificar a natureza geral da tarefa, os requisitos específicos da tarefa, os recursos [cognitivos] disponíveis dentro do aprendente e a necessidade de auxílios vindouros”<sup>82</sup> (p. 159, tradução nossa). Um exemplo que ilustra bem a utilização desta estratégia é descrito no Quadro 4.

Por fim, a quinta estratégia deste grupo é “procurar oportunidades para praticar”. Como supracitado, a aprendizagem de inglês no contexto brasileiro dá-se, na maioria das vezes, em um ambiente cuja presença desta língua restringe-se ao confinamento da sala de aula. Portanto,

---

<sup>78</sup> Some possible goals for listening might be to attain an advanced listening proficiency rating, to be an effective listener in occasional conversations with native speakers, to understand the language well enough for foreign travel [...]

<sup>79</sup> Reading goals might be to become proficient enough to read professional materials in a technical area, to read magazines or newspapers for pleasure [...] or to pass the reading exam required for graduate school entrance.

<sup>80</sup> Speaking goals might be to develop sufficient speaking skills to survive in a second language environment, to communicate occasionally with acquaintances who speak the target language [...]

<sup>81</sup> Goals for writing might include developing enough writing skill to maintain correspondence with foreign friends, to succeed in school or university courses conducted entirely in the target language, to write acceptable business letters, to write scientific articles publishable in international journals [...]

<sup>82</sup> [...] identifying the general nature of the task, the specific requirements of the task, the resources available within the learners, and the need for further aids.

faz-se necessária a utilização desta estratégia, pois assim o aprendente poderá praticar as quatro habilidades comunicativas. Como Oxford (1990, p.160, tradução nossa) menciona, “se os alunos querem alcançar proficiência de moderada a alta, o tempo de sala de aula não pode normalmente fornecer oportunidades de prática adequadas”<sup>83</sup>. A seleção desta estratégia teve como base seu caráter exploratório e mais direcionado do processo de aprendizagem.

O último grupo – avaliar a aprendizagem – teve somente uma estratégia selecionada para esta proposta: auto monitoração (identificar os erros). Oxford (idem) explica que é importante que os aprendentes se utilizem desta estratégia como forma de eliminarem dificuldades no processo de aprendizagem de línguas e se beneficiarem das tentativas de determinar os motivos do surgimento destas dificuldades. Esta estratégia é especialmente útil para o desenvolvimento das habilidades oral e escrita. Porém, a autora aconselha que não se dê tanta ênfase neste tipo de análise, pois os aprendentes podem se “[...] tornar excessivamente preocupados com seus desempenhos”<sup>84</sup> (idem, p. 161, tradução nossa).

#### 1.3.1.5 Estratégias Afetivas

Um fator de suma importância para o processo de aprendizagem da língua estrangeira é relacionado com o estado emocional do aprendente. Krashen (1981) mostra que o processo de aquisição de uma língua também é permeado por fatores motivacionais e atitudinais. Ele afirma haver um filtro afetivo<sup>85</sup> que possui variáveis que “[...] atuam com papel facilitador, mas não-casual, na aquisição de segunda língua. Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade”<sup>86</sup> (KRASHEN, 1988 apud SCHÜTZ, 2017). O autor explica que

[...] algum *intake*<sup>87</sup> potencial pode não chegar à "dispositivo de aquisição de língua": as motivações e atitudes dos adquirentes<sup>88</sup>, se forem inferiores ao ideal, podem alguns aspectos dos insumos externos<sup>89</sup>, de modo que eles não estão mais disponíveis para o adquirente como *intake*, mesmo que os requisitos para o *intake* descritos acima sejam atendidos. Assim, considerações motivacionais e atitudinais são anteriores a considerações linguísticas. Se o filtro afetivo é "alto", não importa quão lindamente o

<sup>83</sup> If students want to reach moderate to high proficiency, classroom time cannot usually provide adequate practice opportunities”.

<sup>84</sup> [...] become overly self-conscious about their performance.

<sup>85</sup> Affective filter:

<sup>86</sup> [...] play a facilitative, but non-causal, role in second language acquisition. These variables include: motivation, self-confidence and anxiety.

<sup>87</sup> Manteve-se a palavra em inglês por falta de uma tradução apropriada.

<sup>88</sup> Tradução escolhida para o termo em inglês “acquirer”.

<sup>89</sup> Optou-se por utilizar termo traduzido por Marques (2011, p. 29)

insumo externo é sequenciado, não importa o quão significativo e comunicativo o exercício pretende ser, pouca ou nenhuma aquisição ocorrerá<sup>90</sup> (KRASHEN, 1981, p. 114, tradução nossa).

Entender como o filtro afetivo pode ser utilizado no processo de aprendizagem de língua estrangeira e construir estratégias que possam diminuir o nível deste filtro são pontos essenciais para que o aprendente tenha maior êxito em seu aprendizado. Vasquez (2017) aponta como os aprendentes ficam quando o filtro está alto e baixo no Quadro 5. É necessário considerar, também, que estar motivado a aprender pode facilitar a diminuição do filtro afetivo.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), aprendizagem está intimamente ligada a motivação, seja ela pautada em fatores interno ou externos ao indivíduo. Para os autores, “nossas motivações nos levam a repetir as ações que foram capazes de obter recompensa no passado ou a procurar situações similares, que tenham chance de proporcionar uma satisfação desejada no futuro” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 81). Eles também mostram que “[...] as emoções são um fenômeno central de nossa existência e sabemos que elas têm grande influência na aprendizagem e memória” (idem, p. 75). A fala dos autores corrobora com o que Krashen (1981) aponta quando mostra que há um ponto ideal para que o aprendente de uma nova língua tenha êxito em seu processo de aprendizagem.

Quadro 5 – Efeitos do Filtro Afetivo

<b>Quando o filtro afetivo está Alto</b>	<b>Quando o filtro afetivo está Baixo</b>
Alunos experenciam estresse;	Alunos se tornam arriscadores enquanto manipulam a língua;
Alunos se sentem ansiosos e autoconscientes;	Alunos se sentem seguros quando comentem erros sem julgamentos e constantes correções;
Há falta de auto-confiança;	Alunos se sentem empoderados a interagir com seus pares e procurar novos modelos de língua;
Alunos são relutantes em participar e procurar oportunidades de colaborar;	Alunos se sentem seguros em responder perguntas e compartilhar seus pensamentos com pares e professor.
Se mudanças não estão sendo feitas, os alunos partem para experimentação.	

Fonte: Adaptado e traduzido de Vasquez (2017)

<sup>90</sup> [...] some potential intake may not make it to the "language acquisition device": acquirers' motivations and attitudes, if they are less than optimal, may filter out certain aspects of the input, so that they are no longer available to the acquirer as intake, even if the requirements for intake outlined above are met. Thus, motivational and attitudinal considerations are prior to linguistic considerations. If the affective filter is "up", no matter how beautifully the input is sequenced, no matter how meaningful and communicative the exercise is intended to be, little or no acquisition will take place.

Oxford (1990) também considera que o fator afetivo tem papel fundamental para a aquisição de uma nova língua. Ela divide este grupo de estratégias em três subgrupos, os quais possuem relação bem próxima às variáveis destacadas por Schütz (2017) acerca da hipótese de Krashen (1981): diminuir a ansiedade, encorajar-se e medir a temperatura emocional. O primeiro grupo apresentado por Oxford (1990) mostra três estratégias, sendo que a primeira foi adaptada de modo que coadune com a proposta desta dissertação, portanto dividiu-se em três estratégias: relaxar progressivamente, respirar fundo e meditar.

Kondo e Ying-Ling (2004, p. 258, tradução nossa) destacam o impacto da ansiedade no processo de aprendizagem de língua e apontam que “uma vez presente, ela [ansiedade] consome recursos cognitivos que poderiam estar sendo aplicados na tarefa em questão”<sup>91</sup>. Para tentar reduzir os efeitos da ansiedade no processo de aprendizagem de língua, elencaram-se todas as estratégias descritas por Oxford (1990) neste grupo, o que totalizaram cinco estratégias após a adaptação.

O segundo grupo, de acordo com Oxford (1990), preza pelo o auto encorajamento do aprendente, o que pode auxiliá-lo a desenvolver as quatro habilidades comunicativas por meio de afirmações positivas, aceitação de riscos planejados e gratificações por conquistas realizadas. Kondo e Ying-Ling (2004, p. 262, tradução nossa) ressaltam que o pensamento positivo é “[...] intencionado a desviar a atenção de uma situação estressante para dicas positivas e prazerosas [...]”<sup>92</sup>. Com relação aos riscos, Oxford (1990, p. 166, tradução nossa) deixa claro que “essa estratégia envolve uma decisão consciente de assumir riscos razoáveis independentemente da possibilidade (ou probabilidade) de cometer erros e encontrar dificuldades”<sup>93</sup>.

O trabalho de Kondo e Ying-Ling (2004) revela cinco grupos de estratégias que representam, de forma clara, atitudes que os aprendentes têm para lidar com a experiência em salas de aprendizagem de inglês, são elas: preparação, relaxamento, pensamento positivo, busca por pares e resignação. Esta divisão de estratégias foi essencial para melhor distribuição das estratégias propostas por Oxford (1990), como ilustrado na Figura 4. A última estratégia – resignação – não foi utilizada para o agrupamento daquelas propostas pela autora, porém, ainda

---

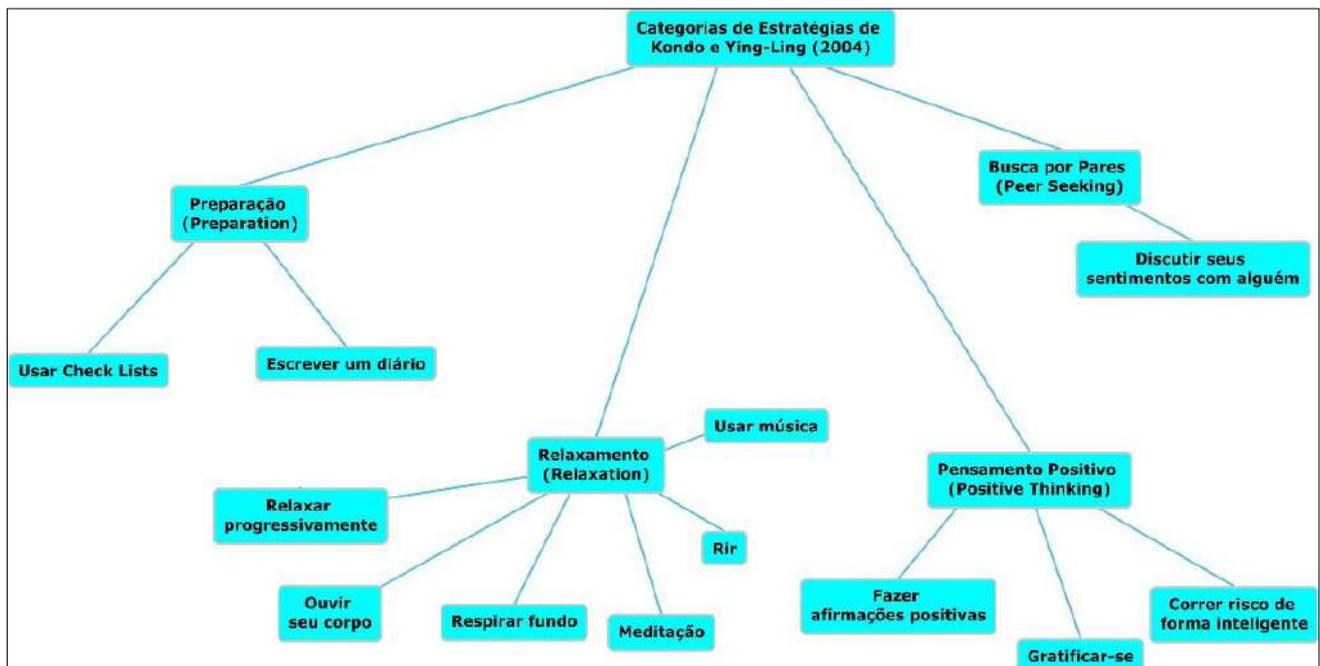
<sup>91</sup> Once present, it consumes cognitive resources that might otherwise be applied to the task at hand.

<sup>92</sup> [...] intended to divert attention from the stressful situation to positive and pleasant cues [...]

<sup>93</sup> This strategy involves a conscious decision to take reasonable risks regardless of the possibility (or probability) of making mistakes or encountering difficulties.

foi explorada em situações que os participantes manifestaram estar “[...] relutantes em fazer qualquer coisa para aliviar a ansiedade na língua”<sup>94</sup> (KONDO; YING-LING, 2004, p. 262, tradução nossa), com o intuito de entender quais dificuldades ou situações os levaram a tais atitudes.

Figura 4 – Distribuição das Estratégias Afetivas com base em Kondo e Ying-Ling (2004)



Fonte: Adaptado de Oxford (1990) e Kondo e Ying-Ling (2004)

Com relação a estratégia de gratificação, Oxford (1990) propõe ações tangíveis (Quadro 6) para que os próprios aprendentes estabeleçam a melhor forma de se recompensarem. Ela também reforça que

Aprendentes frequentemente esperam ser recompensados somente por fontes externas, tais como elogio do professor, uma boa nota na prova ou um certificado de realização. Entretanto, aprendentes precisam mais de recompensas do que eles podem conseguir externamente. [...] Algumas das mais potentes e úteis recompensas advêm de dentro dos próprios aprendentes. [...] Naturalmente, auto-recompensa se relaciona com todas as quatro habilidades da língua. Recompensas se diferem de uma pessoa para outra e devem ser pessoalmente significativas para o indivíduo<sup>95</sup> (OXFORD, 1990, p. 166, tradução nossa).

<sup>94</sup> [...] reluctance to do anything to alleviate their language anxiety [...]

<sup>95</sup> Learners often expect to be rewarded only by external resources, such as praise from the teacher, a good grade on a test, or a certificate of accomplishment. However, learners need more reward than they can get externally. [...] Some of the most potent and useful rewards come from within the learners themselves. [...]

Quadro 6 - Exemplos de Estratégias Afetivas

Grupo	Estratégia	Exemplo
<b>Diminuir a ansiedade</b> ( <i>Lowering your anxiety</i> )	relaxar progressivamente (p. 164)	Daniela, que está aprendendo alemão, está assustada com a chegada dos exames do Instituto Goethe, que são conhecidos por serem difíceis, mas justos. Ela relaxa ao usar técnicas de respiração profunda antes de entrar na sala do exame.
	respirar fundo (p. 164)	
	Meditar (p. 164)	
	usar música (p. 164)	Flint ouve sua música favorita, música country, antes de praticar russo.
	Rir (p. 165)	Marguerita lê livros em quadrinhos em francês para relaxar e praticar a língua.
<b>Encorajar-se</b> ( <i>Encouraging yourself</i> )	Fazer afirmações positivas (p. 165)	Antes de apresentar uma palestra em japonês, Rose diz a si mesma: “Sei que conseguirei minha pontuação, mesmo que eu cometa erros”.
	Correr riscos de forma inteligente (p. 166)	Grigori decide incitar-se a falar no início da aula de inglês, mesmo tendo medo de soar como bobo, mas ele pretende falar algo razoável e não apenas soltar algo irrelevante.
	Gratificar-se (p. 166)	Hildegarde gratifica-se por um bom trabalho ao assistir seu programa de TV favorito.
<b>Medir a temperatura emocional</b> ( <i>Taking your emotional temperature</i> )	Ouvir seu corpo (p. 167)	Regina sente seu estômago embrulhar e suas pernas ficarem fracas antes de falar com qualquer nativo em tailandês, assim ela sabe que está nervosa e decide fazer algo quanto a isto.
	Usar "check-lists" (p. 167)	Liselotte usa uma check-list todas as noites para tomar nota de sua mudança de atitude acerca do curso intensivo de chinês, sua professora e seu progresso ao aprender chinês.
	Escrever um diário (p. 167)	Na aula de inglês do Vladimir, os alunos usam diários para entender e manter registros de seus pensamentos, atitudes e estratégias de aprendizagem de língua, e se eles se sentirem confortáveis, compartilham em discussões em grupo uma ou duas vezes por semana.
	discutir seus sentimentos com alguém (p. 168)	Lorelei, uma estudante de espanhol, ganha uma nova perspectiva ao dividir seu diário com sua irmã, que não estuda espanhol.

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 164 – 168, tradução nossa)

Por fim, os fatores emocionais têm papel fundamental no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e são considerados por Oxford (1990, p. 167, tradução nossa) como algo que os aprendentes “[...] necessitam estar em contato [...], de modo que eles possam exercer algum controle sobre eles [aspectos afetivos]”<sup>96</sup>. As quatro estratégias deste grupo pautam-se

---

reward relates to all four language skills. Rewards differ from one person to another and must be personally meaningful to the individual.

<sup>96</sup> [...] need to be in touch with these affective aspects, so that they can begin to exert some control over them.

nas atitudes do aprendente para com fatores como: ansiedade, nervosismo, tensão, medo, raiva e timidez. A primeira – ouvir seu corpo – busca criar uma certa sinergia entre os pensamentos e os sinais do corpo (OXFORD, 1990). A segunda – usar *check-lists* – é uma forma que o aprendente tem de monitorar de maneira mais estruturada seu estado emocional. Este tipo de lista pode auxiliar durante a realização de certa tarefa ou prática de alguma habilidade comunicativa por meio de perguntas que geram reflexões sobre como se está emocionalmente naquele momento. Diários de aprendizagem, por sua vez, são ferramentas que foca, de certa forma, na autonomia do aprendente e na reflexão de seu processo de aprendizagem (ALONSO, 2011). Finalmente, Oxford (1990) sugere que o aprendente converse com outras pessoas e expresse o que sente, que discuta o processo de aprendizagem com seus pares. Ela afirma que “transformações maravilhosas da sala de aula e da atmosfera podem ocorrer por causa destas discussões; ansiedades e inibições diminuem, e os aprendentes sentem que eles têm mais controle sobre seus próprios destinos”<sup>97</sup> (OXFORD, 1990, p. 168, tradução nossa).

#### 1.3.1.6 Estratégias Sociais

O último grupo de estratégias traz um total de seis estratégias distribuídas igualmente entre três subgrupos: fazer perguntas, cooperar com os outros e ter empatia com o outro. Para a elaboração da proposta desta dissertação, apenas o primeiro e o segundo subgrupos foram selecionados e, dentro destes, elencou-se duas e uma estratégia respectivamente, como descrito no Quadro 7.

Segundo afirmação de Oxford (1990, p. 144, tradução nossa), “língua é uma forma de comportamento social; é comunicação, e comunicação ocorre entre pessoas. Aprender uma língua envolve outras pessoas [...]”<sup>98</sup>.

As estratégias de socialização propiciam inevitavelmente interações entre sujeitos. Teixeira e Barros (2018, p. 369) apontam que “no campo educacional, a interação é apresentada como elemento fundante dos processos de ensino e aprendizagem, ao influenciar a formação social e cultura do indivíduo em maior ou menor escala”. A interação está diretamente relacionada a criatividade. De acordo com Johnson (2011, p. 34), “boas ideias não surgem do

---

<sup>97</sup> Amazing transformations of the classroom and atmosphere can occur because of these discussions; anxieties and inhibitions diminish, and learners feel they have more control over their own fate.

<sup>98</sup> Language is a form of social behavior; it is communication, and communication occurs between and among people.

nada; são construídas a partir de um grupo de partes existentes, cuja combinação se expande (e, às vezes, se contrai) ao longo do tempo”. Interagir com o outro é uma forma de adquirir essas partes para resolução de problemas e conseqüentemente gerar subsídios para a aprendizagem. Em uma metáfora interessante, Johnson (2011) diz que

o poeta e o engenheiro (e o recife de coral) podem parecer estar a um milhão de quilômetros um do outro em suas formas particulares de conhecimento, mas, quando trazem boas ideias ao mundo, padrões semelhantes de desenvolvimento e colaboração moldam esse processo. (JOHNSON, 2011, p. 24).

Esta metáfora pode ser relacionada com o processo de aprendizagem da língua inglesa, haja vista que o aprendente, dentro do curso de formação de professores, tem a possibilidade de interagir com os demais colegas e essas interações podem lhe trazer novos conhecimentos ou reforçar aprendizados prévios. Entende-se que a proposta das estratégias sociais permeie as bases de socialização e aprendizagem colaborativa.

Brown (2000, p. 178, tradução nossa) explica que interação é um fator fundamental no processo de aprendizagem de uma língua. Para ele “interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco um no outro”<sup>99</sup>. O autor também ressalta que “trabalho em grupo põe a responsabilidade da ação e do progresso em cima de cada membro do grupo de alguma forma igualitária. É difícil se ‘esconder’ em um pequeno grupo”<sup>100</sup>. Assim, não há como desvincular o aprendizado de uma nova língua da necessidade de interação.

No grupo fazer perguntas, quando o aprendente pede esclarecimentos, ele “solicita ao falante que repita, parafraseie, explique, fale devagar ou dê exemplos”<sup>101</sup> (OXFORD, 1990, p. 146, tradução nossa). Normalmente, esta estratégia está relacionada às habilidades de escuta e leitura. Em contrapartida, pedir correções lida mais comumente com as habilidades oral e escrita.

Finalmente, o último subgrupo selecionado para a proposta desta dissertação – cooperar com os outros – traz uma estratégia que é essencial para as ações propostas para o uso do aplicativo WhatsApp. Esta estratégia envolve todas as quatro habilidades comunicacionais da

<sup>99</sup> Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other

<sup>100</sup> Group work places responsibility for action and progress upon each of the members of the group somewhat equally. It is difficult to ‘hide’ in a small group

<sup>101</sup> Asking the speaker to repeat, paraphrase, explain, slow down, or give examples [...]

língua. Oxford (idem, p. 171, tradução nossa) cita que “jogos, simulações e outros exercícios ativos desafiam estudantes a desenvolver suas habilidades para cooperar com pares enquanto usam uma variedade de habilidades linguísticas”<sup>102</sup>.

Quadro 7 - Exemplos de Estratégias Sociais

<b>Grupo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Fazer perguntas</b> ( <i>Asking Questions</i> )	Pedir esclarecimentos (p. 169)	Marina, que está estudando inglês, não entende quando Rae diz “ <i>Wadja wanna do?</i> ”, Marina pede a Rae que diminua a velocidade e repita e Rae esclarece falando mais pausadamente: “ <i>What do you want to do?</i> ”.
	pedir correções (p. 169)	Paige tem certeza que cometeu um erro quando sua amiga espanhola parece surpresa ao que ela diz, então ela pede para ser corrigida.
<b>Cooperar com os outros</b> ( <i>Cooperating with others</i> )	cooperação entre pares (p. 170)	O pequeno grupo da Agnes está trabalhando em uma atividade auditiva de quebra-cabeça, que requer que os aprendentes individualmente ouçam a pequenas partes de uma história e depois coloquem os excertos na ordem correta.

Fonte: Adaptado de Oxford (1990, p. 169 – 170, tradução nossa)

Todo o arcabouço teórico apontado neste capítulo auxilia na compreensão do processo de aprendizagem da língua inglesa, bem como o que é necessário para que o aprendente consiga êxito no percurso deste processo. O próximo capítulo mostra como esta pesquisa se desenvolveu e quais intervenções foram realizadas para alcançar a resposta da questão-foco elencada neste capítulo inicial.

---

<sup>102</sup> Games, simulations, and other active exercises challenge students to develop their ability to cooperate with peer while using a variety of language skills.



**CAPÍTULO II:**  
**HEY, THERE! I AM USING WHATSAPP!**



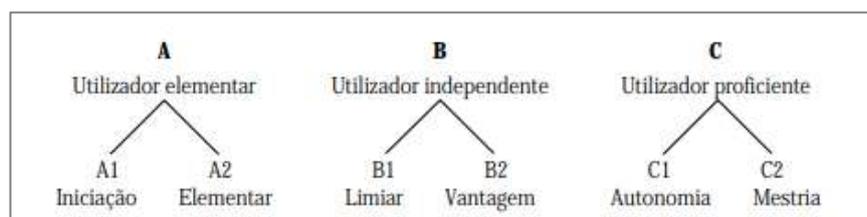
## 2 HEY, THERE! I AM USING WHATSAPP!

“Aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos”

(Peter Senger)

Este trabalho se iniciou a partir de duas questões de investigação<sup>103</sup> pertinentes ao curso de formação de professores de Letras com habilitação em língua inglesa em modalidade intensiva de ensino. A primeira questão é acerca do nível de proficiência necessário para que estes futuros professores possam atuar no âmbito escolar. A segunda visa entender o que estes discentes fazem para continuar com seus processos de construção do conhecimento durante as pausas entre períodos letivos. Estas questões surgiram a partir das experiências profissionais do pesquisador, que atua como professor de língua inglesa e formador de professores de inglês em curso livre. De acordo com sua vivência, sabe-se que para ensinar inglês como segunda língua é necessário que o professor tenha bom nível de proficiência. Normalmente, em cursos de idiomas e em livros didáticos, usa-se o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER)<sup>104</sup> para estabelecer um parâmetro de conhecimentos e habilidades para falantes de línguas estrangeiras (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Os níveis do quadro mostram o quão próximo de um nativo o falante pode estar, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 5 - Níveis de proficiência de acordo com o QCER



Fonte: Conselho da Europa (2001)

<sup>103</sup> Qual é o nível de proficiência necessário para que o professor de inglês possa atuar em sala de aula? e O que é feito durante o intervalo entre períodos letivos para que se mantenha contato com os conteúdos estudados?

<sup>104</sup> Conhecido também como *Common European Framework of References for Languages*. Este quadro é utilizado internacionalmente como base para ensino, aprendizagem e avaliação de uma língua estrangeira. Este quadro foi desenvolvido pelo *Counsel of Europe*.

Portanto, a primeira questão surge a partir da preocupação com a qualidade do conhecimento da língua inglesa que é utilizado pelo professor durante suas aulas. Aprender uma nova língua requer que o aprendente seja exposto a *inputs*<sup>105</sup>, que são base para a fixação de novas informações na memória (MARQUES, 2011). No caso do ensino da língua inglesa, foca-se no *input* auditivo, cuja manifestação deve levar em consideração, dentre outros fatores, a pronúncia correta das palavras.

A segunda questão surgiu a partir de uma conversa com um professor de curso intervalar. Este professor relatou que, devido a pausa de quatro meses entre períodos letivos, os discentes esquecem boa parte dos conteúdos aprendidos no módulo anterior e, principalmente, não mantem a prática de uso da língua inglesa. Esta situação gerou inquietação, pois entende-se que a língua inglesa seja o objeto de trabalho destes professores, portanto espera-se que eles prezem pela melhoria do domínio da língua, como determinado pelos documentos oficiais<sup>106</sup> que regem o Curso de Letras.

O público-alvo deste trabalho foram 30 discentes dos Campi da UEPA de Belém e Castanhal, ambos no sexto módulo, e 30 discentes do Campus da UFPA de Soure, do quinto módulo. A escolha destas turmas partiu de um movimento de pesquisa exploratória com documentos oficiais das instituições, neste caso o Projeto Pedagógico Curricular e a tabela de disciplinas e módulos, que apontaram as duas turmas da UEPA como as únicas atualmente ativas na modalidade do PARFOR e a única turma do Campus da UFPA de Soure.

Os discentes de Belém receberam a visita do pesquisador e, após breve explicação da intencionalidade deste trabalho, foram convidados a participar desta pesquisa. Eles forneceram seus números móveis para serem adicionados em grupos de chat do WhatsApp. A Coordenadora do curso também fora contatada e recebeu visita do pesquisador para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, bem como solicitação de permissão para a execução da pesquisa nas turmas citadas.

Os alunos e Coordenadora do campus de Castanhal foram contatados por envio de mensagens pelo próprio aplicativo. Os números de telefone foram fornecidos pela Coordenação do Campus da UEPA de Belém, autorizados pela coordenadora deste polo.

---

<sup>105</sup> Insumos externos (Tradução de Florinda Marques, 2011, p. 29). Segundo a autora, este termo está relacionado as modalidades de aprendizagem e o processamento de informações novas.

<sup>106</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Inglês da UEPA e da UFPA.

Já os discentes do Campus de Soure também foram contatados para o envio de mensagens pelo aplicativo com autorização da Coordenação do Curso. Para ter acesso ao grupo dos discentes, a coordenação solicitou que a bolsista responsável adicionasse o pesquisador. Assim, após entrada no grupo, foi esclarecido o objetivo da pesquisa e os discentes foram convidados a participar. No início do ano de 2018, haviam 74 discentes matriculados nos no curso de Letras Inglês, 29 nas turmas da UEPA e 45 na turma de Soure, como descrito na Tabela 1. Porém, durante a realização da pesquisa, somente 55 participaram, 24 da UEPA e 31 da UFPA. A caracterização destes participantes, tanto da UEPA quanto da UFPA, está descrita na Tabela 2.

Tabela 1 - Discentes com matrículas ativas em 2018

<b>IES</b>	<b>Campus</b>	<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>
UEPA	Belém	Masculino	6
		Feminino	5
	Castanhal	Masculino	7
		Feminino	11
UFPA	Soure	Masculino	16
		Feminino	29

Fonte: Registo nos sistemas de frequência (UEPA, 2018; UFPA, 2019)

Tabela 2 - Discentes participantes da pesquisa

<b>IES</b>	<b>Campus</b>	<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>
UEPA	Belém	Masculino	5
		Feminino	5
	Castanhal	Masculino	6
		Feminino	8
UFPA	Soure	Masculino	10
		Feminino	21

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Com o objetivo de auxiliar no processo de formação de professores de Letras com habilitação em Língua Inglesa, a execução deste trabalho adota-se o viés da Pesquisa-Ação prática, que se configura em ciclos de ações em que o pesquisador e o público-alvo trabalham em conjunto para a resolução de um problema do cotidiano. A Figura 6 (ANEXO 1) mostra como é a estrutura desta metodologia.

De acordo com Creswell (2005, p. 576, tradução nossa), pesquisa-ação “[...] é o desenho prático mais aplicado. Pesquisadores deste viés exploram um problema prático com um foco no desenvolvimento de uma solução para o um problema”<sup>107</sup>. Como mostrado na Figura , os ciclos são interligados, o que permite o trânsito contínuo, quando necessário, entre cada estágio, independente de ordem. Isso se deve ao fato das constantes adaptações que precisam ser feitas durante o percurso de pesquisa.

Por fim, Tripp (2005, p. 4) explica que a pesquisa-ação integra o ramo metodológico da investigação-ação, cujo ciclo permite aprimorar “[...] a prática pela oscilação sistemática”. Cada novo resultado, gera novas análises e, conseqüentemente, a manutenção ou modificação das ações previamente estabelecidas.

Creswell (2012) mostra que esta abordagem pode ser baseada em dois tipos de desenhos de pesquisa: prática e participativa. O autor explica que o objetivo principal da Pesquisa-Ação Prática, no âmbito educacional, é “[...] melhorar a prática da educação por meio de estudo sistemático do problema local”<sup>108</sup> (idem, p. 579).

Sampieri, Collado e Lucio (2013) dividem os processos desta pesquisa em quatro ciclos: detectar o problema, elaborar o plano, implementar e avaliar o plano, e *feedback*. Portanto, para a concepção da proposta deste trabalho, adotam-se estes ciclos para descrever o percurso de produção, porém algumas adaptações do modelo apresentado pelos autores são necessárias, o que será descrito a seguir.

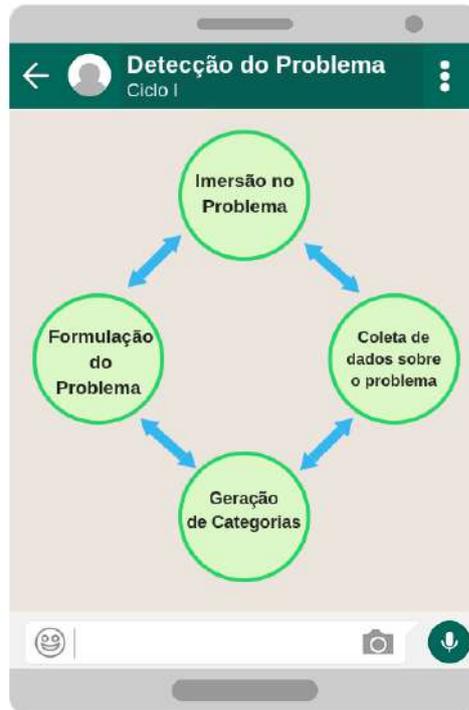
O Ciclo I (Figura 7), detectar o problema, se configura com as seguintes etapas: imersão no ambiente, coleta de dados sobre o problema, geração de categorias, temas e hipóteses, e formulação do problema. O objetivo desta etapa é “detectar o problema, torná-lo claro e diagnosticá-lo [...]” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 515).

---

<sup>107</sup> [...] is the most applied, practical design. Action researchers explore a practical problem with an aim toward developing a solution to a problem.

<sup>108</sup> [...] to enhance the practice of education through the systematic study of a local problem.

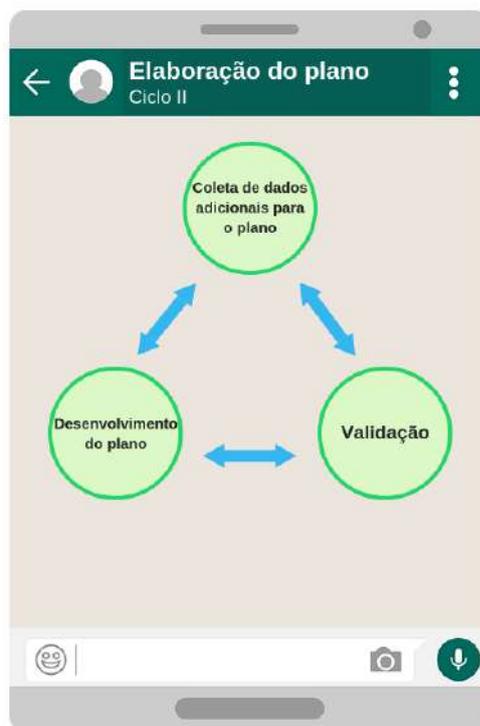
Figura 7 - Etapas do Ciclo I da Pesquisa-Ação



Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

Dentro do Ciclo II (Figura 8), a elaboração do plano parte do problema formulado na etapa anterior. Aqui é possível continuar a coleta de dados para melhor embasar as ações que devem ser propostas para a resolução do problema (idem, *ibid.*). Porém, devido a característica do Mestrado Profissional de prezar pela elaboração e/ou construção de um produto educacional, o pesquisador decidiu criar uma etapa de **validação** para garantir que este produto possua subsídios suficientes para ser considerado viável para uso em contextos semelhantes ao que foi utilizado neste trabalho. O ajuste nas etapas deste ciclo é ilustrado na Figura 8.

Figura 8 - Etapas do Ciclo II da Pesquisa-Ação



Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

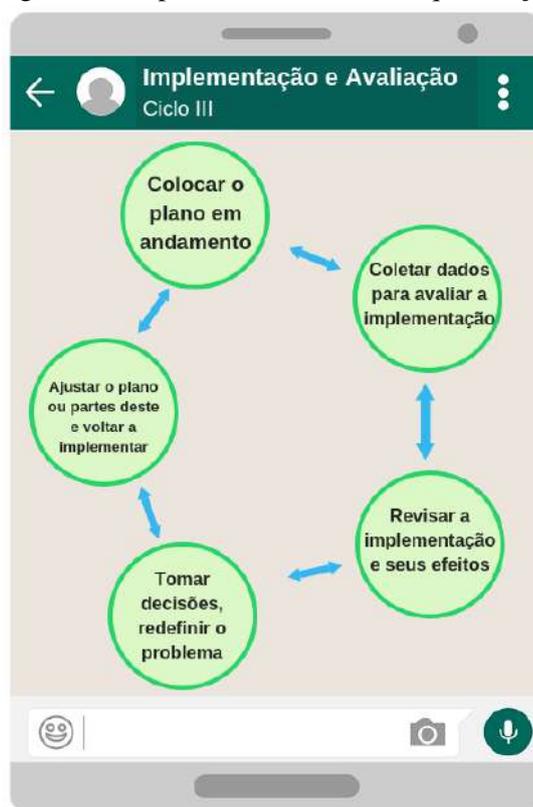
De acordo com Guimarães e Giordan (2012, p. 5), “a validação busca confirmar que o instrumento possui o desempenho que sua aplicação requer e garantir a confiabilidade de seus resultados”. O processo inicial de validação deste trabalho foi apresentado a um painel de cinco especialistas que foram selecionados com base em um critério fundamental: eles precisam ter experiência com cursos intervalares, tanto graduação em modo intensivo quanto na modalidade do PARFOR.

A decisão de utilizar esta quantidade de especialistas partiu da experiência de Mori, Whitaker e Marin (2013), que, para validar seu website, elaboraram três instrumentos distintos e cada um foi utilizado por cinco especialistas nas áreas que eles se baseavam. Portanto, a experiência destes profissionais foi modelo para esta etapa do trabalho. A etapa de validação foi realizada por meio de um instrumento de constituição de dados enviado aos especialistas por mensagem dentro do aplicativo *WhatsApp*.

Este painel de especialistas validou as atividades propostas a partir do uso de Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Eles emitiram pareceres sobre a factibilidade das duas atividades em âmbito intercalar de ensino com base em um material elaborado especificamente para a etapa de validação (Apêndice G).

Há cinco etapas que integram o Ciclo III (Figura 9): colocar o plano em andamento, coletar dados para avaliar a implementação, revisar a implementação e seus efeitos, tomar decisões, redefinir o problema e gerar novas hipóteses, e ajustar o plano ou partes deste e voltar a implementar. Para Stringer (1999 apud SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 518), neste ciclo o pesquisador “[...] deve informar os participantes sobre as atividades realizadas pelos demais, motivar as pessoas para que o plano seja executado de acordo com o esperado [...], dar assistência quando tiverem dificuldades e interligar participantes em uma rede de apoio mútuo”. Como descrito em seções a seguir, o pesquisador executou este papel constantemente durante a execução do plano, pois, como a pesquisa se ambientou em um aplicativo de mensagens e não presencialmente, fatores como a falta de sinal de internet dificultaram a participação dos discentes e, conseqüentemente, atrasos nos prazos estabelecidos ocorreram.

Figura 9 - Etapas do Ciclo III da Pesquisa-Ação

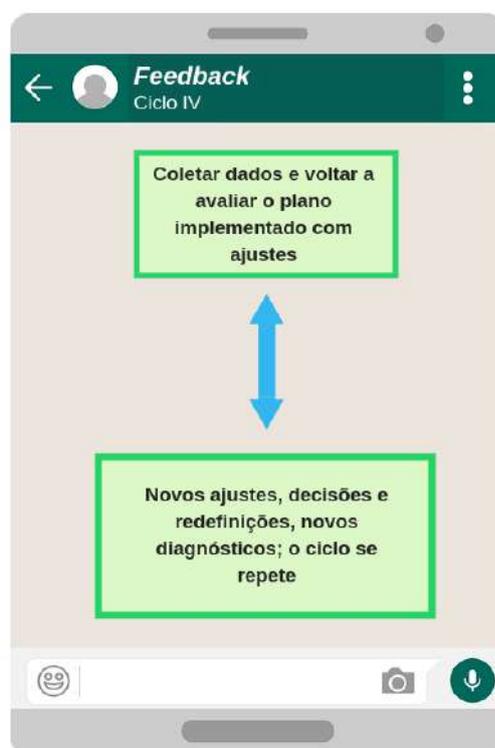


Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

Por fim, o Ciclo IV (Figura 10), denominado *Feedback*, visa reavaliar tudo o que foi feito até o final da implementação do plano. Portanto, verifica-se o que foi exitoso e o que precisa de reestruturações. Esta verificação é feita em conjunto dos participantes. Nas palavras

de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 519), alcançar este ciclo “[...] implica mais ajustes ao plano e uma adequação às contingências que surgirem”. A repetição deste ciclo se faz necessária, caso algum dos ajustes não tenha acarretado a melhoria ou a mudança que foi proposta pela implementação.

Figura 10 - Etapas do Ciclo IV da Pesquisa-Ação

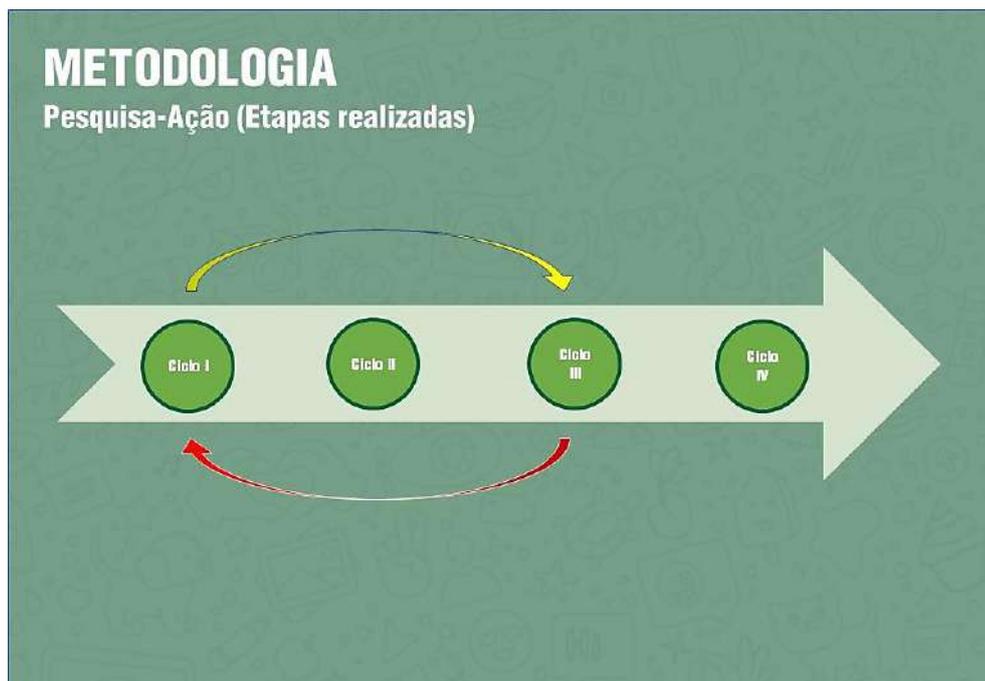


Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

Devido à necessidade de utilização de dados de cunhos quantitativos e qualitativos, bem como a proposição de um produto educacional que visa à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, concluiu-se que este tipo de pesquisa seria apropriada para a análise e compreensão destes dados, a fim de melhor entender as necessidades e problemáticas enfrentadas durante a formação dos acadêmicos de graduação.

Este trabalho teve como base as etapas da pesquisa-ação ilustradas na Figura 6, porém, como citado, houve a necessidade de adaptações para atender as demandas do projeto. Por ser uma metodologia cíclica, o pesquisador tem a possibilidade de rever constantemente etapas já realizadas. No caso desta pesquisa, os Ciclos I e II foram revisitados para melhor entendimento e adaptação da proposta desta dissertação, como demonstrado na Figura 11.

Figura 11 – Etapas da Pesquisa-Ação



Fonte: Produzido pelo autor

Nas seções a seguir, explica-se como este processo se deu ao longo do tempo de pesquisa.

## 2.1 Ciclo I: Detecção do problema



O primeiro movimento para entendimento do problema de pesquisa deu-se em conversa no início de 2017 com, na época, um docente do curso de Letras em inglês do Campus da UFPA de Soure. Esta conversa foi de cunho informal e não teve qualquer registro sistemático. Em seu relato, ele mostrou que encontrava dificuldade em sua prática, pois os alunos ainda demonstravam expressiva dificuldade com o domínio da língua inglesa. Outro ponto que foi destacado por ele é a condição intervalar do curso. Em sua visão, o intervalo entre períodos letivos (quatro meses, normalmente) prejudica a prática dos discentes, tanto em relação ao aperfeiçoamento da língua quanto na construção de conhecimentos ministrados nas matérias em cada período letivo.

Com o lançamento do edital de seleção para a primeira turma do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da UFPA-PPGCIMES/UFPA – percebeu-se a oportunidade de propor uma medida que auxiliasse na

formação destes discentes por meio de uma solução prática e compatível com suas realidades. Portanto, a proposta que fora escolhida para o pré-projeto focou no uso do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp Messenger*. Como mencionado anteriormente, o aplicativo é um dos mais populares entre os usuários de *smartphones* atualmente portanto, este foi um fator determinante para a adoção dele na pesquisa, pois, como conversado com o docente, nota-se que, apesar de certas dificuldades com o acesso à internet, os discentes utilizam este *software*. Com isso, uniu-se a necessidade de melhorar o processo de aprendizagem da língua inglesa com os discentes do curso e a viabilidade de uso do aplicativo para alcançar tal objetivo.

Com o início das aulas e, paralelamente, das orientações para a construção do projeto, iniciou-se o processo de pesquisa exploratória de artigos e trabalhos acadêmicos que focam na utilização do *WhatsApp* como recurso pedagógico no ensino de língua inglesa. Porém, em meados do primeiro semestre letivo do programa, encontrou-se a possibilidade de utilizar o aplicativo *Telegram Messenger*, devido a maior variedade de funcionalidades e recursos disponíveis. Com isso, direcionou-se a atenção para entender melhor como o aplicativo funciona e o que poderia ser explorado para atender as necessidades da pesquisa.

O que chamou atenção foram recursos que podem ser utilizados dentro do aplicativo, o que, em contrapartida, não é possível com *WhatsApp*. São eles: criação de enquetes dentro do aplicativo, ferramentas de busca de vídeo e utilização de *bots*<sup>109</sup>. Este último recurso mostrou um leque de possibilidades, haja vista que suas funcionalidades atendem a diversas demandas do usuário, tais como: edição de arquivos em formato PDF, leitor de QR Code, conversor de arquivos audiovisuais, acesso a *Wikipedia*, calculadora, mapa, jogos, tradutor e várias outras. Durante este momento de entendimento do aplicativo, tentou-se aprender como a programação destes *bots* funciona.

Pensar neste aplicativo com forma de viabilizar a proposta desta dissertação foi uma hipótese importante gerada durante esta etapa da pesquisa. Fora realizada pesquisa bibliográfica na internet com o objetivo de elencar práticas de ensino e/ou aprendizagem com o uso do aplicativo. Esta busca, após leitura dos resumos de artigos encontrados, notou-se que há, ainda, poucas práticas que envolvem este aplicativo. Entende-se que isto deve estar relacionado a

---

<sup>109</sup> Bots são como pequenos programas que funcionam dentro do Telegram. Eles são feitos por desenvolvedores externos usando o API de Bots do Telegram (TELEGRAM, 2019, tradução nossa). Fonte: <https://telegram.org/faq#q-how-do-i-create-a-bot>

popularidade dele, o que é muito mais baixa que a do *WhatsApp*, como mostrado a seguir. A partir disso, determinou-se que a pesquisa seguiria com foco no uso do *WhatsApp*, o que acarretou um novo movimento de imersão que foi realizado com o intuito de mapear, no nível da graduação, como discentes de diversos cursos e modalidades utilizam o aplicativo *WhatsApp* em suas rotinas.

Optou-se pelo uso de questionários virtuais da plataforma *Google Forms*<sup>110</sup> devido à possibilidade de envio por meio de um link que pode ser repassado por e-mail ou mensagens instantâneas. Assim, ao iniciar este mapeamento, um link foi enviado para alunos de graduação e lhes foi pedido que compartilhassem com seus colegas de turma. Com isso, o alcance deste instrumento não poderia ser mensurado naquele instante, devido à incerteza da quantidade de discentes que receberiam o questionário. O período de coleta iniciou em 13 de março de 2018 e durou uma semana. Um total de 156 respostas foram registradas, porém seis delas foram retiradas da constituição dos dados por incongruência ou erro de preenchimento. As questões deste questionário inicial (Apêndice A) eram fechadas e buscavam dados dentro das seguintes dimensões: caracterização do respondente, hábitos de uso do *WhatsApp Messenger*, domínio e atitudes mais frequentes durante o uso do aplicativo, participação em grupos e opinião acerca da aplicabilidade do software como meio de estudo. Os respondentes são de alguns cursos das Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Artes. O critério inicial para a seleção deste público foi somente pelo fato de serem estudantes universitários em nível de graduação. Eles advêm de IES públicas e privadas localizadas na cidade de Belém, no estado do Pará. Como mostrado na Tabela 3, houve respostas de discentes em regimes extensivos e intensivos de ensino. A média de idade destes respondentes foi de 25 anos e, como detalhado na tabela citada, a maioria pertence ao sexo feminino.

Tabela 3 - Caracterização dos respondentes

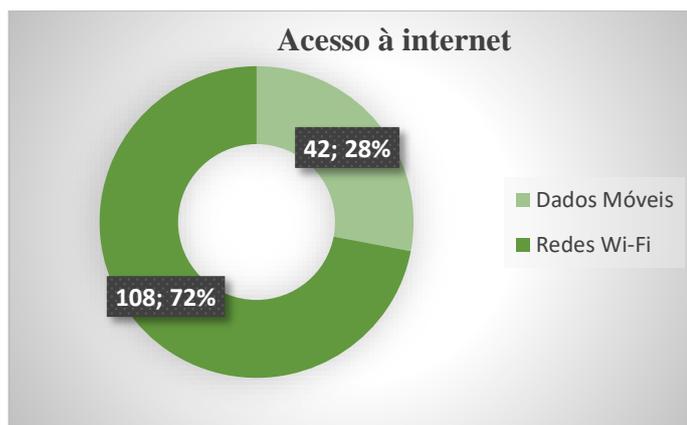
<b>Sexo</b>	<b>Curso Extensivo</b>	<b>Curso Intensivo</b>	<b>Total</b>
<b>Feminino</b>	77	18	95
<b>Masculino</b>	43	12	55
<b>Total</b>	120	30	150

Fonte: Questionário sobre utilização do WhatsApp

<sup>110</sup> Produto Google para a criação de formulários, testes, RSVPs (GOOGLE, 2019). Fonte: [https://support.google.com/docs/topic/9055404?hl=pt-BR&ref\\_topic=1382883](https://support.google.com/docs/topic/9055404?hl=pt-BR&ref_topic=1382883)

A plataforma *Google Forms* gera em formato de gráficos os resultados obtidos e, a partir deles, notou-se dados importantes que foram considerados durante o desenvolvimento da proposta desta dissertação. Dentre esses dados, destaca-se que aproximadamente 72% dos respondentes utilizam redes *Wi-Fi* para acessar a internet (Gráfico 1). Esta informação é pertinente, pois isso pode influenciar no envio e o descarregamento de arquivos muito pesados pelo aplicativo, devido à necessidade de o usuário ter esse tipo de conexão para executar estas tarefas. Como o aplicativo permite a utilização de arquivos de vídeo e documentos<sup>111</sup> em diversos formatos, aponta-se que um dos requisitos necessários para o uso educacional do aplicativo seja limitar o tamanho dos arquivos enviados, para que o usuário não fique preso a uma rede local para realizar suas interações. Além disso, pensou-se na capacidade de armazenamento dos dispositivos dos usuários. Portanto, enviar arquivos que ocupem muito espaço no armazenamento interno do dispositivo, pode causar, eventualmente, a restrição do usuário para descarregar novos arquivos.

Gráfico 1 – Conexão com a internet



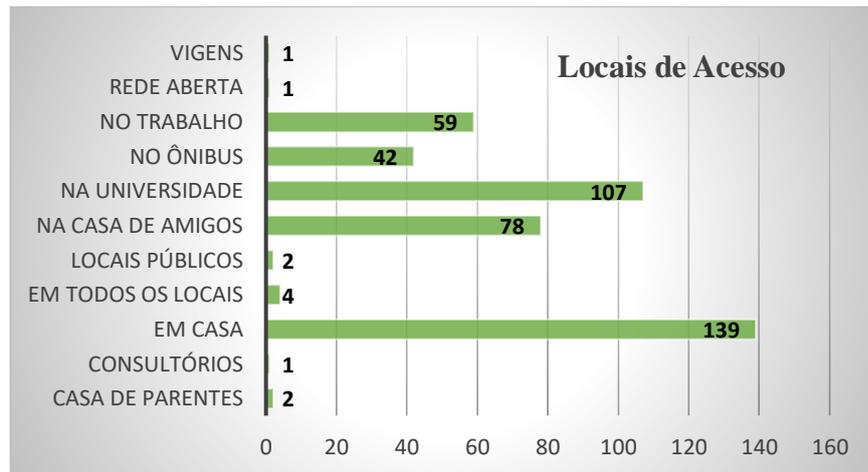
Fonte: Questionário sobre Utilização do WhatsApp

Uma informação que deve ser destacada desta primeira constituição de dados é a variedade de locais de acesso à internet por meio de dispositivos móveis como mostra o Gráfico 2. Dentre os locais elencados, casa (92,66%), universidade (71,33%), casa de amigos (52%) e trabalho (39,33%) foram os quatro mais apontados pelos respondentes. Isso permite entender que os respondentes tentam se manter conectados em vários momentos de suas rotinas.

---

<sup>111</sup> Documentos de até 100MB (WHATSAPP, 2018). Fonte: <https://www.whatsapp.com/features/>

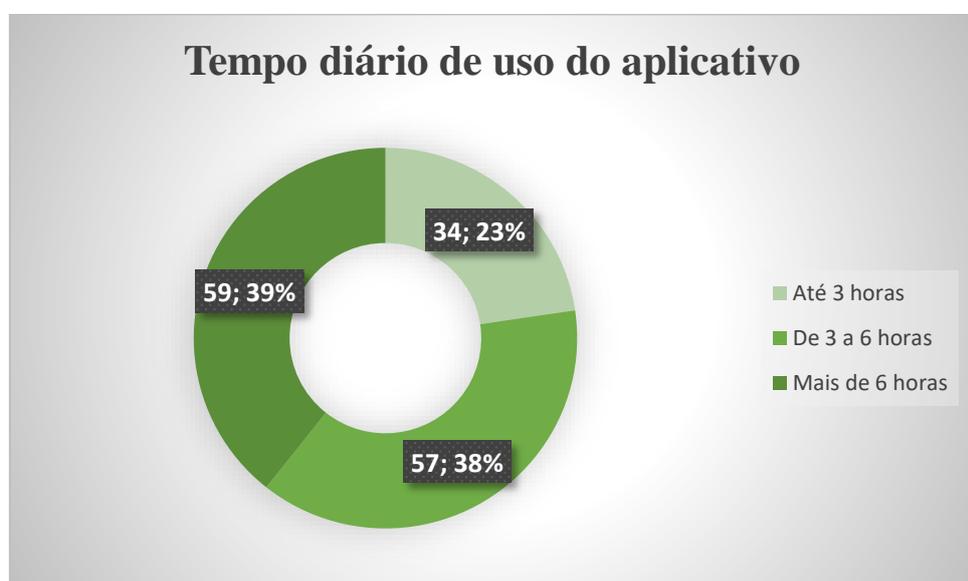
Gráfico 2 – Locais de acesso à internet



Fonte: Questionário sobre Utilização do WhatsApp

Além dos lugares de maior acesso à internet, objetivou-se conhecer quanto tempo, em média, os respondentes utilizam para acessar o aplicativo *WhatsApp* durante o dia. Percebeu-se que boa parte dos respondentes usa o aplicativo por mais de 6 horas diariamente (Gráfico 3). Aqueles que usam em torno de três a seis horas representam 38% do total de respostas. Estes coincidem com os dados do relatório *The State of Mobile 2019* da empresa de consultoria especializada App Annie (2019), no qual destaca que os usuários de *smartphones*, em escala global, utilizam o dispositivo em média de três horas (APP ANNIE, 2019). Este dado estatístico compôs a etapa de coleta de dados deste ciclo.

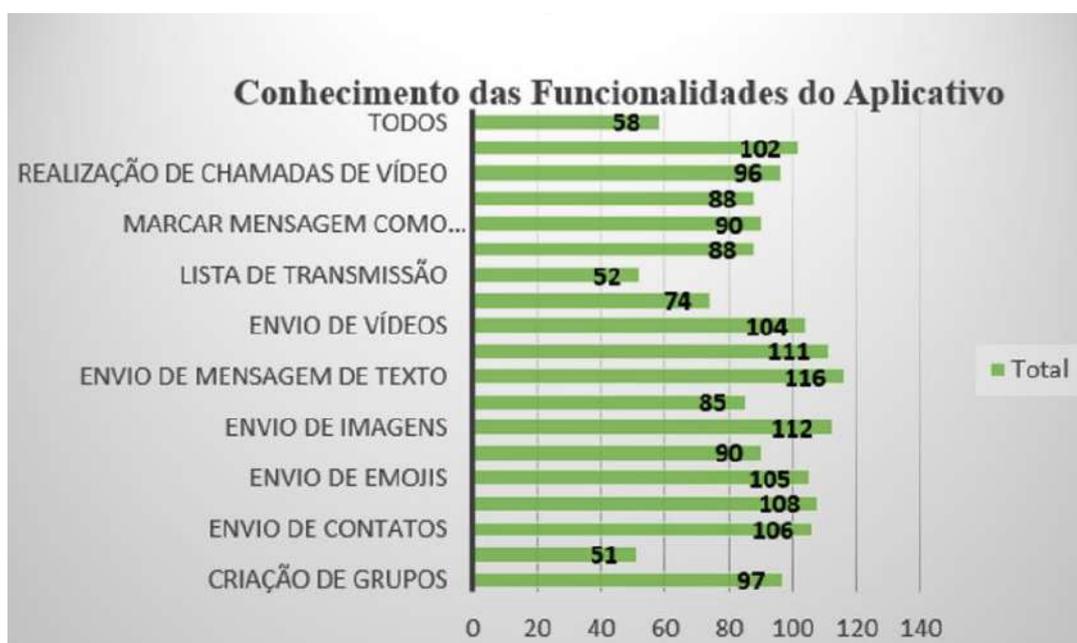
Gráfico 3 – Tempo diário de uso do aplicativo



Fonte: produzido pelo autor

Outro dado que merece ser ressaltado é o conhecimento das diversas funcionalidades do aplicativo. Nota-se que os respondentes estão familiarizados com a maioria dos recursos disponíveis no *WhatsApp* (Gráfico 3), destaca-se que 38,66% dos respondentes afirmam saber utilizar todas as funcionalidades descritas no formulário (18 até a data do envio do questionário – Apêndice A). Dentre estas, aponta-se que envio de mensagens de voz (74%), de imagens (74,66%), de vídeos (69,33%), de documentos (72%) e marcação de pessoas no grupo (58,66%), foram funcionalidades pertinentes a proposta da pesquisa, pois pensou-se na utilização de tais recursos para que os participantes tivessem mais possibilidades de contribuir durante a execução do plano proposto no Ciclo II.

Gráfico 4 – Conhecimento das funcionalidades do aplicativo



Fonte: produzido pelo autor

O Gráfico 5 mostra que 88% dos discentes já utilizam o aplicativo como ferramenta de estudo, o que corrobora com os 84% que concordam que o *WhatsApp* pode contribuir de forma significativa em seus processos de aprendizagem (Gráfico 6). Nota-se que há expressiva aceitação por parte dos discentes sobre o uso do aplicativo para fins educacionais, o que reforça a escolha do pesquisador em utilizá-lo como AVAM.

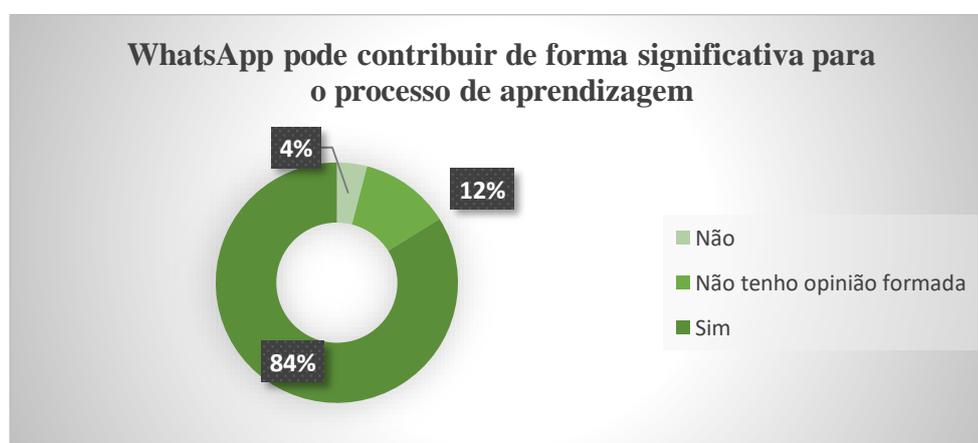
Gráfico 5 – Utilização do WhatsApp para estudo



Fonte: Questionário sobre Utilização do WhatsApp

Ressalta-se que 84% dos discentes (Gráfico 6) afirmam que, a partir de uma forma sistematizada, o uso do aplicativo pode contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem deles. Com esta primeira constituição de dados, não se pôde concluir que efetivamente o uso do aplicativo com AVAM contribuiria significativamente com a aprendizagem de discentes de graduação. Porém, estes dados apontam que há uma perspectiva positiva acerca da implementação de tal prática.

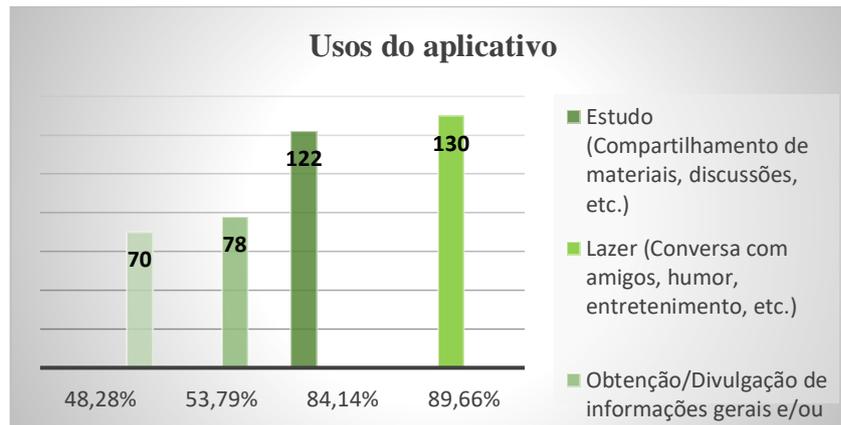
Gráfico 6– Contribuição significativa do WhatsApp no processo de aprendizagem



Fonte: Questionário sobre Utilização do WhatsApp

Os respondentes também indicaram quais são os usos mais comuns para o aplicativo. Eles tinham quatro opções: lazer, estudo, obtenção ou divulgação de informações e trabalho. De acordo com o Gráfico 7, percebe-se que o uso para estudo e lazer são os mais evidentes na rotina destes discentes.

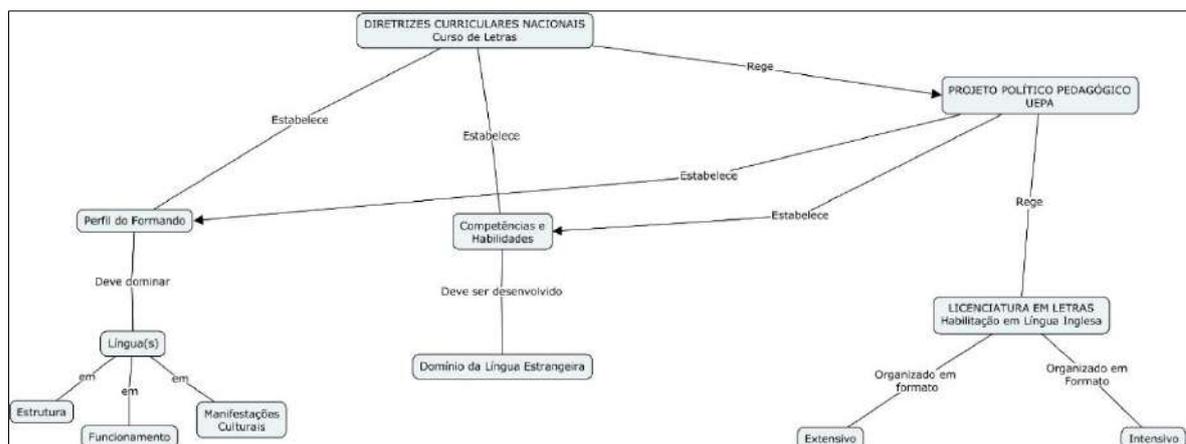
Gráfico 7 – Usos do aplicativo WhatsApp



Fonte: Questionário sobre Utilização do WhatsApp

Outras ações já realizadas, referente à coleta de dados, foram a verificação e análise de documentos oficiais que regem os cursos de formação de professores de Letras. Estes foram o parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2011). Estes documentos foram analisados por meio de mapas conceituais (Figura 12).

Figura 12 – Mapa Conceitual dos Documentos Oficiais



Fonte: Adaptado pelo pesquisador (BRASIL, 2001; UEPA, 2011).

Moreira (2010, p. 11) define mapas conceituais como “[...] diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos. [...] são diagramas de significados, de relações significativas”. O caráter visual deste recurso justifica seu uso para a análise de elementos relevantes nestes documentos.

As diretrizes determinam que “[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais [...]” (BRASIL, 2001, p. 30). Este documento não deixa claro o nível de proficiência que se espera ter de acordo com o QCER, mas acredita-se que, de acordo com o que foi ilustrado anteriormente, o domínio da língua esteja entre os níveis “B” e “C”, mais precisamente “B2” e “C1”.

O Projeto Político Pedagógico mostra mais detalhes acerca da formação destes discentes. Este documento enfatiza que a língua inglesa se tornou a língua mundial e que seu domínio é essencial para acessar conhecimentos que estejam nesta língua (UEPA, 2011). Esclarece-se que

Com relação à formação acadêmica, faz-se necessário considerar que o conhecimento, cada vez mais dinâmico e acessível, está predominantemente disponível em Inglês, considerada a língua da comunidade global, na qual o mercado de trabalho está inserido, sendo assim, a proficiência nessa língua constitui-se na oportunidade de abrir novos caminhos não apenas àqueles que virão a cursar uma licenciatura plena em língua inglesa, mas àqueles que terão acesso a outras fontes de informação disponíveis em Inglês (UEPA, 2011, p. 31).

Um dos objetivos específicos elencados no documento versa sobre a devida qualificação dos licenciados “[...] para atuarem criticamente e com competência técnica no ensino da língua inglesa e suas literaturas” (UEPA, 2011, p. 33). Esta fala norteia quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas durante a formação dos discentes. O documento mostra que o curso prima pelo “[...] domínio da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, com ênfase na competência comunicativa” (UEPA, 2011, p. 36).

A análise documental trouxe argumentos que reforçam a necessidade do domínio da língua inglesa para a atuação como profissional de Letras. Estes dados foram essenciais para determinar e delimitar quais os tipos de atividades ou intervenções que poderiam ser propostas aos discentes durante o período de implementação do plano. Sabe-se, então, que a proposição de atividades que envolvam o desenvolvimento do domínio da língua inglesa é sustentada pelas diretrizes e pelos objetivos do curso.

Parte importante deste ciclo foi a busca por referenciais teóricos que embasassem e corroborassem com os objetivos propostos para a pesquisa. Para tal, revisões da literatura e pesquisas de cunho exploratório foram realizadas no decorrer do primeiro e segundo semestres de 2017. Yin (2016, p. 55) aconselha a revisão seletiva da literatura, pois “o principal propósito

[...] é aguçar [...] considerações preliminares sobre o [...] tema de estudo, método e fonte de dados”. Já Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 101) apontam que a pesquisa exploratória visa “[...] examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes”. Buscas na internet foram realizadas com a utilização de palavras-chave, como descritas na Tabela 4. A seleção dos referenciais deu-se por meio da leitura dos resumos e/ou introduções das produções. Livros também foram elencados para compor o aporte teórico, porém não são contabilizados na Tabela citada. Contudo alguns dos livros selecionados estão ligados às áreas da educação, comunicação, TICs, TDICs, Ensino e Aprendizagem, Ensino de Línguas Estrangeiras, Metodologias de Ensino, entre outros.

Tabela 4 - Seleção de referenciais teóricos (Ciclo I)

Palavra-chave	Encontrados	Selecionados
Aprendizagem de Língua	2	3
AVA	14	1
Educação	32	17
E-learning	2	1
Formação de Professores	3	0
Metodologia	5	1
M-Learning	54	19
Produto Educacional	7	0
Telegram	3	0
WhatsApp	40	8
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>50</b>

Fonte: produzido pelo Autor

Munido destes dados e análises, o pesquisador encontrou pistas<sup>112</sup> para a construção da proposta deste trabalho. Após isto, o pesquisador fez uma busca sobre cursos intervalares ofertados pela UFPA. Nesta busca, encontrou-se o Curso de Letras Inglês ofertado no município de Soure (Pará), alocado no Campus da UFPA. Fez-se contato com o Coordenador do Curso,

---

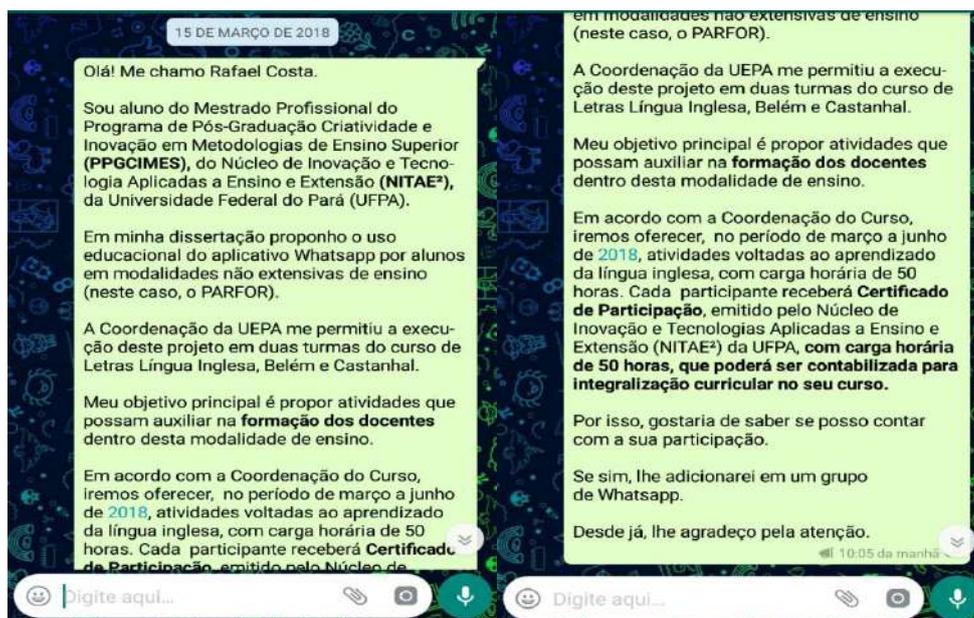
<sup>112</sup> Adota-se o termo “pistas” para substituir “hipóteses”, item que compõe o Ciclo I da pesquisa ação de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013).

porém uma pesquisa de Doutorado já estava em andamento com a turma citada e houve a necessidade de eleger um novo público-alvo, cuja modalidade fosse em regime intensivo.

Voltou-se a atenção para cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Na UFPA, o curso de Letras Inglês já estava em seu último módulo e, segundo a Coordenação do Curso, não seria viável iniciar qualquer atividade com esta turma. Então, após conversa com a Coordenação do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, optou-se por trabalhar com duas turmas em regime intervalar. Nesta conversa, emergiu a viabilização de Declarações de Participação para os discentes que concordassem com a proposta de pesquisa, o que foi visto como algo importante para a Coordenadora, pois estes discentes têm dificuldades em conseguir atividades complementares; requisito obrigatório para a conclusão do curso. A Coordenação do curso autorizou a pesquisa com as turmas vigentes e com isso o pesquisador foi permitido conversar com os discentes para lhes explicar sobre a proposta. Foi ressaltado que a participação deles na proposta lhes garantiria Declarações de Participação expedidas pela Coordenação do PPGCIMES/UFPA com carga horária de 50 horas para aqueles que desenvolveram as atividades propostas.

A conversa presencial deu-se somente com a turma de Belém. O pesquisador assistiu a uma aula (Literatura Inglesa I) e teve um momento cedido pelo docente da disciplina para explicar a proposta. Aqui, foi possível esclarecer os objetivos e resultados esperados, bem como coletar os números de telefone dos discentes para a criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. Com relação a turma de Castanhal, a Coordenadora do curso forneceu a lista de contatos dos discentes para que o pesquisador pudesse convidá-los individualmente via aplicativo como mostra a Figura 13.

Figura 13 – Convite para participação na pesquisa



Fonte: Produzido pelo autor por meio de recortes de conversas do WhatsApp Messenger

Um total de 30 discentes foram registrados na lista telefônica do pesquisador, destes, 11 de Belém e 19 de Castanhal. Como descrito na Tabela 5, todos os discentes da turma de Belém aceitaram participar da pesquisa, porém três discentes da turma de Castanhal não aceitaram a proposta. Dois discentes não responderam as mensagens enviadas, o que foi feito em mais de duas tentativas.

Tabela 5 - Total de participantes convidados

Campus	Total de Discentes	Convites aceitos	Convites sem resposta
Belém	11	11	0
Castanhal	19	14	5
<b>Total</b>	30	25	5

Fonte: Produzido pelo Autor

Após a criação dos dois grupos no aplicativo, o pesquisador solicitou que os participantes respondessem ao questionário sobre a utilização do *WhatsApp* (Apêndice A) para integrarem a constituição de dados para entendimento do uso do aplicativo por discentes, neste caso, do regime intervalar. Os 30 discentes são codificados como “*StudentP00*”<sup>113</sup>. Mesmo

<sup>113</sup> Os números vão de 01 a 30.

aqueles que não aceitaram os convites, foram codificados desta forma para que constituíssem dados da pesquisa. A codificação foi feita a partir da união das listas de matrículas de ambas as turmas e os nomes dos alunos foram ordenados alfabeticamente.

Para melhor entender o contexto em que estes discentes estão inseridos, outros instrumentos de constituição de dados (Apêndices B, C e D) foram elaborados. São três questionários virtuais voltados para os atores desta realidade, neste caso, a Coordenadora do Curso, professores que ministram ou já ministraram aulas neste curso e os alunos que ingressaram no ano de 2016 e que cursavam o quinto módulo. Assim, este instrumento se enquadrou na etapa de imersão no problema, pois visava-se que esses atores revelem mais detalhes sobre a realidade. A escolha do questionário, com questões abertas e fechadas, neste caso, deu-se por dois motivos: (a) a maioria dos atores não pode ser contatada pessoalmente por morarem e trabalharem em localidades distantes, e (b) pela necessidade de limitação da fala de cada um, pois objetivou-se categorizar e codificar as respostas abertas para que gerassem dados quantitativos que melhor ilustrassem a realidade, bem como auxiliassem na extração dos requisitos necessários para a construção do produto final desta dissertação. Para Vieira (2009, p. 53), “[...] as questões abertas são muito mais úteis na ‘garimpagem’, gíria que os pesquisadores usam para dizer que se devem buscar, nas respostas dos respondentes, boas ideias para a discussão do trabalho ou, até mesmo, novas pesquisas”. A autora reforça que há dificuldade na análise dos dados advindos desse tipo de pergunta, e por isso, em contrapartida as questões fechadas permitem maior facilidade de análise (VIEIRA, 2009). Cada ator recebeu um questionário com perguntas direcionadas aos seus respectivos papéis no curso de Letras. Os três foram pautados em questões de investigação claras que versaram sobre as dimensões (a) do uso e domínio da língua inglesa, (b) das dificuldades dos discentes no processo de construção de conhecimentos e (c) dos possíveis malefícios que o intervalo entre períodos letivos pode trazer para a formação destes discentes.

As respostas coletadas foram analisadas a partir de codificações, como descrevem Sampieri, Collado e Lucio (2013). Segundo os autores, a codificação das perguntas abertas é necessária para entender quais categorias estão presentes nas respostas coletadas. Eles explicam que “o procedimento consiste em encontrar e dar nome aos padrões gerais de resposta (respostas similares ou comuns), listar esses padrões e depois atribuir um valor numérico ou um símbolo a cada um deles” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 251). Esta análise a partir da codificação enquadrou estes questionários na etapa da análise de dados, cujo objetivo

principal foi gerar categorias referentes ao problema, para que assim pudessem auxiliar na elaboração do plano (Ciclo II), bem como nortear as ações a ponto de contribuírem significativamente para a aprendizagem dos discentes.

O questionário destinado a coordenadora do curso foi enviado no dia 24 de setembro de 2018 e foi devolvido somente dia 08 de outubro de 2018. Segundo ela, qualquer docente contratado para ministrar aulas nos períodos letivos é orientado acerca da carga horária presencial e online (QUESTIONÁRIO II). Ela aponta que, antes dos cortes orçamentários, “[...] havia: treinamentos na plataforma Moodle organizadas pelo suporte da UEPA, reuniões de esclarecimentos com a assistente pedagógica no momento da lotação e posteriormente, suporte no recebimento dos relatórios” (idem).

Com relação as dificuldades dentro do processo de formação dos discentes, ela foi perguntada acerca de relatos comumente reportados à coordenação do curso por docentes e discentes. Ela diz que são

A dificuldade em receberem as postagens dos trabalhos na plataforma Moodle. Dificuldade em manter um contato com os estudantes que retornam a suas cidades. Alguns discentes não possuem letramento digital, apesar da facilidade de usar o celular, outros ainda, não possuem celular com acesso à internet (QUESTIONÁRIO II).

Tais fatores foram levados em consideração durante a elaboração do plano e a fala da coordenadora traz à tona duas situações que foram detectadas no Ciclo III: o retorno tardio das atividades online e a falta de acesso à internet. Como mostrado anteriormente, estes fatores se mostraram bastante presentes na execução do plano, o que causou dificuldade na constituição dos dados neste ciclo.

Com relação aos relatos dos discentes, ela destaca que eles demonstram baixa proficiência na língua inglesa, não somente por questões de ensino e falta de exposição a LE, mas também por fatores, na fala dela, afetivos (QUESTIONÁRIO II). A participante destaca que

A dificuldade de aprendizado parte de uma visão de que a língua inglesa seja a língua do opressor/dominador, incompatível com a profissão de professor e sua ideologia. Não se tem uma visão de língua franca, que permite o acesso às pesquisas. Mesmo que sejam esclarecidos estes aspectos podem persistir, pois essa ideia pode estar fossilizada. Há uma visão de algo intransponível e inacessível, que não lhe pertence. Em alguns casos, [...] a baixa autoestima dificulta o aprendizado. (QUESTIONÁRIO II)

Este fator afetivo foi levado em consideração na elaboração do plano (Ciclo II) e constitui um dos grupos de estratégias trabalhados posteriormente pelo pesquisador para auxiliar no processo de aprendizagem da língua inglesa. Não foram suscitadas questões ideológicas ou de cunho histórico-social como destacadas na fala citada. O pesquisador decidiu apenas focar no que concerne os fatores de baixa autoestima como entraves para a aprendizagem da LE.

A coordenadora aponta que dois dos fatores que dificultam o processo de aprendizagem da língua inglesa são a falta de tempo e de acesso às escolas de idiomas (QUESTIONÁRIO II). Ela reforça que os discentes “solicitaram que a UEPA oferecesse um curso livre de língua inglesa” (QUESTIONÁRIO II). Mais um fator que reforçou a proposta desta dissertação foi a necessidade por um processo mais frequente de aprendizagem da língua fosse implementado no percurso da formação destes discentes.

Ela pontua que alguns problemas atuais do PARFOR também contribuem com as dificuldades relatadas pelos discentes. Ela destaca que “o programa parfor possui o objetivo de formação de Professor. Contudo, ao longo do curso o objetivo passa a ser o cumprimento de disciplinas e cobra-se uma postura do docente e da coordenação nesse sentido” (COORDENADORA, 2018). Em sua fala, nota-se a preocupação com a qualidade da formação dos discentes, principalmente quando estes iniciam os processos de pesquisa para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Ela pontua que se deve focar nesta produção e sugere que “caso a troca de informação e a discussão ocorressem no período de intervalo entre as disciplinas auxiliaria muito” (idem).

Por fim, ela ressalta que o PARFOR passa por diversas dificuldades e que o público atendido pelo programa sofre com diversas condições para conseguirem concluir a graduação. Sua última sugestão é que

O redesenho do curso de Letras inglês voltado para esse público específico pode também amenizar as grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PARFOR, de acamparem longe de suas casas, em condições desconfortáveis, sem orçamento, sem o conhecimento da língua. As atividades rápidas no conforto de suas casas podem estimular o aprendizado (QUESTIONÁRIO II).

Docentes que ministram ou ministraram aulas no curso de Letras Inglês do PARFOR receberam o questionário (Apêndice C). Esta constituição de dados seria realizada entre os meses de setembro e outubro de 2018, porém a dificuldade de contato com os discentes fez com que o período de recebimento de respostas no questionário se estendesse de 24 de setembro de

2018 a 04 de janeiro de 2019, com apenas seis docentes participantes. Eles são chamados de “TeacherP00”<sup>114</sup> para manter o caráter científico deste projeto. Todos foram contatados via *WhatsApp*<sup>115</sup> e receberam os links por meio do aplicativo.

Quando perguntados se a língua inglesa foi essencial para suas aulas, quatro dos seis docentes responderam “sim”. Estes apontaram as disciplinas de Literatura Americana I e II, Língua Inglesa e Linguística Aplicada como as disciplinas que mais usaram a LE no decorrer das aulas.

Figura 14 - Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas

Level	Listening	Reading	Speaking	Writing
C2	Has no difficulty in understanding any kind of spoken language, delivered at fast native speed	Can understand a wide range of long and complex texts	Has a good command of idiomatic expressions	Can write clear, smoothly flowing, complex texts in a logical structure
C1	Can understand enough to follow complex topics, though he/she may need to confirm details	Can understand in detail lengthy, complex texts, provided he/she can reread difficult sections	Can express him/herself fluently and spontaneously	Can express him/herself with clarity and precision
B2	Idiomatic usage influences the ability to understand	Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction	Can express news and views effectively in writing
B1	Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest	Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations	Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance,
A2	Can understand enough provided speech is clearly and slowly articulated	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information	Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need
A1	Can follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech	Can ask for or pass on personal details in written form

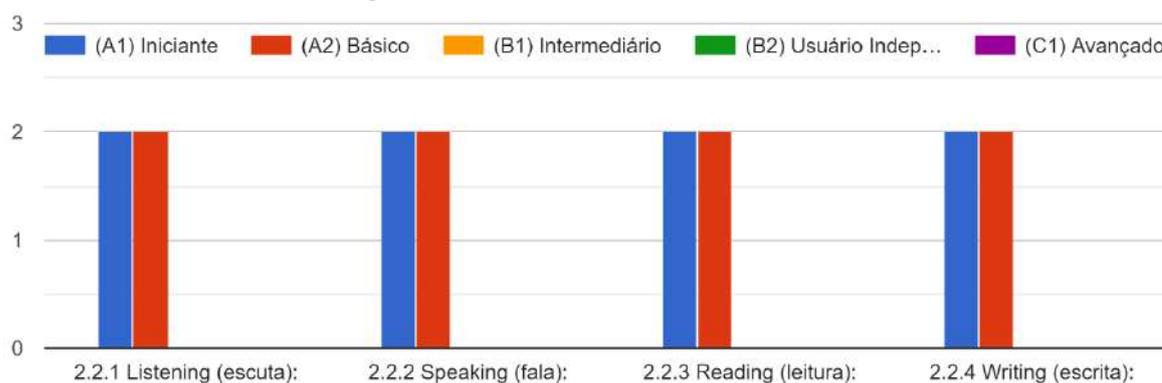
Fonte: <https://easytonguebrasil.wordpress.com/2012/07/02/commom-european-framework-of-reference-for-languages-cefr/>

Estes quatro respondentes também indicam, com base em suas observações e na descrição do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (Figura 14), o nível de proficiência médio dos discentes nas quatro habilidades. O Gráfico 8 demonstra que metade dos respondentes acredita que o nível de proficiência seja A1 em todas as habilidades, já a outra metade nivela os discentes em A2.

<sup>114</sup> A numeração vai de 00 a 06.

<sup>115</sup> Os telefones foram fornecidos pela Coordenação do curso

Gráfico 8 – Nível de proficiência médio dos discentes de acordo com docentes



Fonte: adaptado de Questionário III

Eles também destacam que a habilidade da fala é a mais difícil para os discentes. TeacherP06 (2018) cita que

A maior parte dos alunos, salvo duas ou três exceções, possuem dificuldades em se comunicar oralmente em inglês. Conseguem ler bem, mas escrevem com dificuldade e geralmente utilizam recursos como o Google tradutor como auxílio para essas tarefas. (TEACHERP06)

Todos eles indicaram que usam recursos didáticos como apostilas, plataforma online (Moodle), vídeos curtos e slides. Metade deles usa aplicativos para *smartphones*, bem como livros e dicionários. Três deles usam faixas de áudio e filmes durante as aulas. Portanto, percebe-se que há um esforço da parte destes docentes para auxiliar o processo de aprendizagem por meio de recursos diversos.

Na última seção do questionário, os seis docentes responderam questões acerca do ensino em regime intervalar. Quando perguntados sobre a comunicação entre eles e os discentes fora do período letivo (antes ou depois), quatro deles responderam que mantêm contato com os discentes e, um dos meios de fazerem isso é por aplicativos de mensagens.

Quatro docentes afirmam que há fatores que dificultam o processo de formação dos discentes devido o curso ser ministrado em regime intervalar. As falas deles se convergem com relação aos problemas relacionados ao tempo. O Quadro 8 destaca a fala destes participantes.

Quadro 8 - Falas dos docentes (Dificuldades na formação dos discentes)

<b>Participante</b>	<b>Fala</b>
<b>TeacherP01</b>	Há pouco contato com a língua inglesa devido ao grande intervalo entre os períodos letivos.
<b>TeacherP02</b>	Pouco tempo para leituras de texto, longas horas de atividade, falta de contato com os alunos ao longo do semestre.
<b>TeacherP05</b>	As disciplinas precisam ser “condensadas” devido o tempo ser muito curto, isso acaba prejudicando pois não conseguimos estudar tudo que de fato deveria
<b>TeacherP06</b>	Muitos deles precisam voltar para suas localidades mais cedo por conta do trabalho, a maioria dela tem família e filhos pequenos que muitas vezes adoecem ou que necessitam de alguma atenção. É sempre bom ficar atento às necessidades dela e tentar ajudar

Fonte: Questionário III

Nota-se que os docentes sentem a necessidade de maior tempo tanto para que os discentes possam estudar os conteúdos, quanto para estes se dedicarem a prática da língua inglesa dentro do período letivo. Fica claro, a partir destas falas, que o intervalo entre os períodos letivos é danoso para o processo de aprendizagem destes discentes.

Os docentes também fazem considerações acerca de algumas medidas que poderiam ser tomadas para melhorar o processo de formação de professores. Nota-se que TeacherP01, TeacherP02, TeacherP05 e TeacherP06 concordam que deve haver uma continuidade nas atividades e estudos durante o intervalo entre os períodos letivos, como mostrado no Quadro 9. Um deles até cita o uso de mídias sociais para o acompanhamento de assuntos que discentes não acompanharam presencialmente em sala de aula, bem como estimula o uso de recursos do Google Drive.

Quadro 9 - Estratégias sugeridas para minimizar as dificuldades

<b>Participante</b>	<b>Fala</b>
<b>TeacherP01</b>	Módulo de ensino e aprendizagem online.
<b>TeacherP02</b>	Acredito que atividades como resumos, resenhas, produção de artigos e fóruns de discussão devessem ser conduzidos no período de intervalo. Assim, os alunos poderiam manter-se ativos e estudando ao longo do ano todo. A avaliação da disciplina deveria ocorrer no semestre subsequente. A exemplo, em uma disciplina

	que ocorreu em janeiro, os alunos desenvolveriam atividades de fevereiro a junho e, por fim, seriam avaliados em julho.
<b>TeacherP05</b>	O uso de ferramentas online, pois aí, é uma forma de deixá-los mais interessados e atentos ao conteúdo
<b>TeacherP06</b>	Eu procuro adaptar as atividades quando necessário. Procuro atividades com eles por e-mail e demais mídias sociais para que eles possam acompanhar o que perderam, dou prazos extras para que consigam me entregar atividades a distância e em minha disciplina de recursos tecnológicos procurei ensiná-los a trabalhar com os recursos do Google drive para que eles possam usar como recurso de trabalho a distância para atividades em grupo.

Fonte: Questionário III

Para finalizar a etapa de constituição de dados e formulação do problema para que o plano fosse elaborado no Ciclo II, buscou-se entender o contexto do PARFOR pela perspectiva dos discentes. Como todos responderam o questionário online, manteve-se o anonimato dos respondentes e, portanto, devido o não preenchimento do nome no formulário, eles foram codificados como “Respondente 00”<sup>116</sup> com base nas datas e horas de envio das respostas.

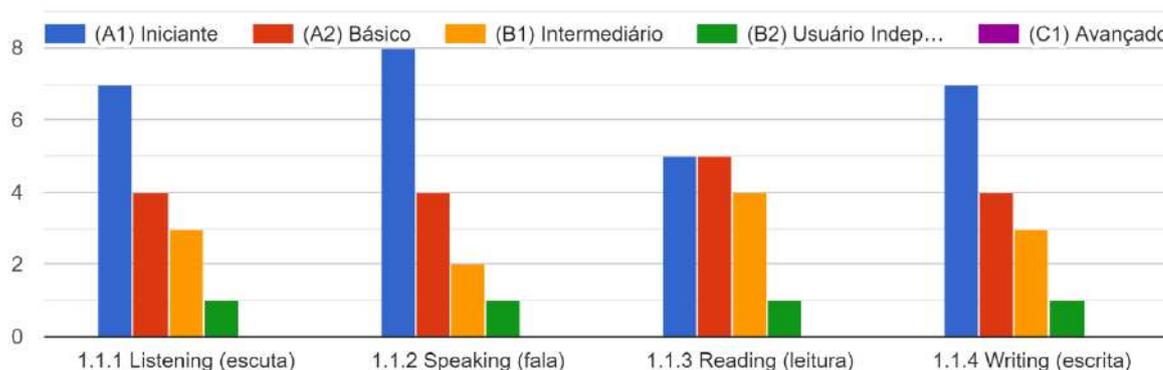
Os 27 participantes receberam o Questionário IV (Apêndice D) por meio de um *link* enviado para os dois grupos. Destes, 13 responderam no período de 24 de setembro a 08 de outubro de 2018. Os dois outros respondentes enviaram suas respostas dias 24 e 31 de janeiro de 2019. Os 15 respondentes totalizaram 55% do público-alvo.

Pedi-se inicialmente para que os discentes indicassem seus níveis de proficiência de acordo com as descrições presentes na Figura 13. Eles tiveram de se auto avaliar nas quatro habilidades comunicativas (escutar, falar, ler e escrever) como descrito no Gráfico 9.

---

<sup>116</sup> Os números vão de 01 a 15.

Gráfico 9 – Auto avaliação do nível de proficiência (Discentes – UEPA)



Fonte: Questionário IV

Na habilidade de *Listening*, 46,67% dos discentes indicaram estar no nível A1 e apenas um (6,67%) dos respondentes se considera nível B2. *Speaking* por sua vez, em nível A1 representa 53,33% das respostas. Este total corrobora com a fala de TeacherS06 quando aponta a dificuldade dos discentes em se comunicarem oralmente.

Com relação a *Reading*, nota-se que 33,33% dos respondentes se classificam como A1, bem como os outros 33,33% se consideram A2. Das quatro habilidades, *Reading* é a que apresenta o maior percentual de em nível B1 (26,66%). Por fim, *Writing* se equipara com *Listening* nos resultados, nível A1 é indicado por 46,67% dos respondentes.

Estes dados serviram para reforçar as falas da coordenadora e dos docentes com relação a baixa proficiência dos discentes do curso. Também foram informações que ajudaram na elaboração do plano, pois determinaram o nível de proficiência mínimo para as atividades propostas, haja vista que não se pode implementar atividades que não condizem com o nível atual, ou aproximado, dos participantes, pois corre-se o risco de haver baixa aceitação ou desmotivação por parte deles devido à dificuldade das tarefas

Perguntou-se acerca das ações mais comuns que os discentes realizam para desenvolver as habilidades comunicacionais da língua inglesa (Gráfico 10). Pôde-se perceber que 93,3% dos respondentes escuta música para esse fim. Além disso, 80% dos participantes assiste a vídeos curtos, bem como 53,3% assistem séries de TV e 60% a filmes no idioma original. 40% deles estuda em algum curso livre de idiomas. Aqueles que leem e/ou estudam livros de gramática representam 60% dos respondentes. Notou-se que apenas um discente faz uso de aplicativos para desenvolver suas habilidades.

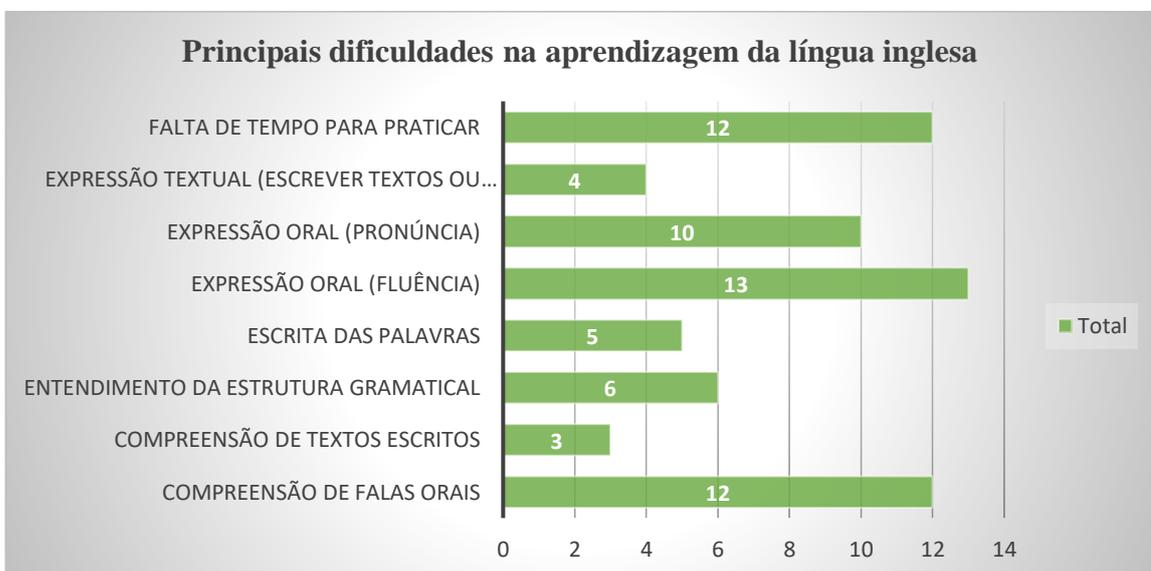
Gráfico 10 – Ações para desenvolver habilidades comunicacionais



Fonte: Questionário IV

Um dos pontos mais significativos deste questionário foi a possibilidade dos respondentes apontarem quais são as dificuldades mais frequentes durante o processo de aprendizagem de inglês (Gráfico 11). Divide-se aqui as dificuldades em *input* e *output*. As dificuldades relacionadas ao *input* são compreensão de textos escritos (20%) e falas orais (80%), e entendimento da estrutura gramatical (40%). Já no *output* são a fluência (86,7%), pronúncia (66,7%), expressão textual (26,7%) e escrita das palavras (33,3%). Os dados também ressaltam a falta de tempo para praticar a língua (80%), o que corrobora com as falas dos docentes elencadas no Quadro 8, bem como com a fala da coordenadora.

Gráfico 11 – Principais dificuldades na aprendizagem da língua inglesa



Fonte: Questionário IV

Objetivou-se entender com que frequência os discentes revisam ou entram em contato com o material e/ou assuntos ministrados durante o intervalo entre períodos letivos (Gráfico 11). Percebeu-se que 40% dos respondentes relatam manter este contato raramente, 33% às vezes mantem este contato e 27% geralmente tem esse hábito. As respostas deles indicam como e com que frequência eles tentam organizar suas rotinas para estudar e/ou revisar algum conteúdo ou finalizar alguma tarefa pendente. No Quadro 10, pode-se notar que mesmo com as tentativas de manter algum hábito de estudo, ainda são momentos breves e, em vários casos, somente ocorrem devido à uma demanda de atividade.

Quadro 10 - Relatos sobre a organização do ritmo de estudo (Discentes)

<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>Respondente 01</b>	Na maioria das vezes tiro o tempo a noite depois que meu casal de filhos dormem pra mim ler, ouvir uma música em inglês ou assistir alguns vídeos no YouTube no qual estou inscrita, para praticar um pouco.
<b>Respondente 02</b>	Tento me organizar uma hora por dia em pelo menos uma ou duas habilidades
<b>Respondente 03</b>	A proposta do parfor é muito boa, porém este intervalo longo entre semestres, dificulta o processo de ensino, deste modo, era importante que houvesse outros meio de sequência dos estudos pela universidade, acredito que era importante um uso melhor da plataforma Moodle.
<b>Respondente 04</b>	Uma vez por semana nas horas vagas.
<b>Respondente 05</b>	Quando o trabalho permite um tempo livre
<b>Respondente 06</b>	Nos períodos das atividades em que precisamos entregar durante o intervalo
<b>Respondente 07</b>	Estudo e pratico sobre o idioma duas vezes na semana.
<b>Respondente 08</b>	Tento estudar com livros e internet no trabalho.
<b>Respondente 09</b>	Tento estudar de 20 a 30 minutos três vezes na semana. Estudo a partir de materiais que possuo e outros da internet.
<b>Respondente 10</b>	Reviso os assuntos para elaborar os trabalhos que precisam serem postados na plataforma Moodle, e estudo no curso livre
<b>Respondente 11</b>	somente leio.
<b>Respondente 12</b>	Ao fazer as atividades da plataforma Moodle
<b>Respondente 13</b>	Geralmente ouço musicas, faço algumas pesquisas, mas, isso acontece raramente, por conta da falta de tempo.
<b>Respondente 14</b>	Diante dos trabalhos do dia das 7:00 h as 11:00 h e de 13:00 h as 17:00 h so me resta a noite para descanso por isso que só pego as vezes.
<b>Respondente 15</b>	As sábados no curso livre

Fonte: Questionário IV

As últimas questões do formulário referem-se as perspectivas dos discentes em relação ao regime intervalar. Dez (66,7%) respondentes acreditam que as dificuldades no processo de formação não são devido ao fato do curso ser ofertado em regime intervalar. Já os cinco que afirma ter dificuldades devido a este tipo de configuração do curso apontam tempo e motivação como os fatores que mais se destacam para que isso ocorra. Nota-se, então, que os discentes têm ciência que há outros fatores mais determinantes para a presença de dificuldades no processo de formação que não seja o regime do curso. Este dado revela que o foco das atividades a serem propostas a estes discentes devem propiciar alternativas para estes outros entraves no processo de formação no curso.

Cinco respondentes sugerem algumas ações para que se minimizem estas dificuldades. O Respondente 03 cita o “uso de ferramentas de interação entre intervalos dos semestres”. A sugestão do Respondente 10 é que sejam realizados “reuniões, fóruns ou seminário poderiam ser realizados nos intervalos”. Respondente 14 pensa que o retorno mais cedo às atividades acadêmicas seja uma medida essencial para tal mudança. As falas do Respondente 11 e o Respondente 15 tratam de fatores mais abstratos. Respectivamente, eles dizem haver a necessidade de ter “objetividade e interesse”, bem como “persistência” por parte dos discentes. Estas duas falas convergem com a opinião do Respondente 08, quando pontua que “na verdade, faltam mais força de vontade e interesse próprio”.

Estas falas mostram que os discentes, mesmo com todo o suporte dado pelo curso, ainda sentem a necessidade de atividades e atitudes que melhorem o processo de formação, haja vista que eles ficam distantes do meio acadêmico durante o intervalo entre períodos letivos. Por isso, sugerem um fluxo contínuo de atividades, porém alguns destacam que mudanças atitudinais devem ser adotadas, pois a responsabilidade não é somente da estrutura do curso, mas também dos discentes.

Com a análise dos dados constituídos neste ciclo, conseguiu-se estruturar um quadro com alguns requisitos para a elaboração do plano no Ciclo II (Quadro 11). Ressalta-se aqui que, até o período do Exame de Qualificação do pesquisador, visava-se trabalhar com atividades próprias de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, porém, como mostrado a frente, mudou-se o foco destas atividades. Elas continuaram direcionadas a aprendizagem da LE, porém prezou-se pelo uso de estratégias que auxiliassem este processo com o auxílio do aplicativo.

Quadro 11 - Requisitos para elaboração do plano

<b>Requisito</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Nível da LE deve estar entre A1 e A2</b>	Devido aos relatos dos três atores da pesquisa (Coordenadora, docentes e discentes), decidiu-se focar neste nível para que os participantes se sentissem mais familiarizados com os conteúdos.
<b>Flexibilidade no tempo de resposta</b>	Como apontado, estes discentes vivem em localidades distantes e, em muitos momentos, não possuem acesso à internet.
<b>Suporte e acompanhamento constante</b>	Pela grande assincronia causada pela falta de acesso à internet, é necessário que o mediador esteja disponível para auxiliar os discentes que não conseguem acompanhar o fluxo das atividades <sup>117</sup> . É necessário que o mediador fique atento para os participantes que visualizam mensagens, porém não se manifestam.
<b>Nível de proficiência do mediador deve ser maior que a dos discente</b>	Naturalmente, para conseguir propor atividades, bem como avaliá-las, é necessário que o mediador tenha certo domínio da LE.
<b>Foco nas quatro habilidades comunicacionais</b>	Como apontado, os discentes possuem baixa proficiência e precisam desenvolver suas habilidades, portanto, mesmo sendo um meio com predominância da linguagem escrita, deve-se promover atividades que proporcionem o uso das quatro habilidades de forma geral.

Fonte: produzido pelo autor

Com isso, passou-se para o Ciclo II, onde houve a busca de novos dados da pesquisa, bem como a criação da proposta de atividades para que, antes da implementação, fosse validado por um painel de especialistas como descrito a frente.

---

<sup>117</sup> Como mostrado no Ciclo III, alguns discentes procuram o mediador ou foram procurados por ele para que as atividades fossem realizadas.

## 2.2 Ciclo II: Elaboração do plano

Com as bases do problema delimitadas e os requisitos elencados, parte-se para o movimento de elaboração do plano que será posto em prática. Este ciclo é dividido em três partes, duas delas com base na descrição de Sampieri, Collado e Lucio (2013) – coletar dados adicionais para o plano e desenvolvimento do plano – e uma com base na necessidade de haver um processo de validade da proposta do plano.

Consideram-se como dados adicionais a pesquisa de cunho bibliográfico, cujo objetivo é de sustentar as premissas dos problemas elencados anteriormente. Este momento é crucial, pois, nas palavras de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 75), “a perspectiva teórica proporciona uma visão sobre onde se situa a formulação proposta dentro do campo de conhecimento no qual iremos ‘caminhar’”. Esta etapa já havia iniciado antes da concepção inicial deste trabalho, porém foi modificada durante o andamento da pesquisa.

Viu-se a necessidade de ajustar o que havia sido proposto inicialmente durante o Exame de Qualificação, pois entendeu-se que uma alternativa para melhorar o processo de formação dos discentes era proporcionar formas deles desenvolverem suas habilidades comunicacionais em diferentes momentos de suas rotinas. Como sabe-se que todos utilizam o aplicativo WhatsApp, manteve-se a proposta de usá-lo, porém como um meio de praticar a LE em diversos momentos durante o intervalo entre períodos letivos.

A constituição de dados adicionais levou às *Language Learning Strategies*<sup>118</sup> propostas por Rebecca Oxford (1990). Como explicado no Capítulo I, estas estratégias são divididas em seis grupos e trabalham em diversas instâncias da vida do ser humano: cognitiva, afetiva, social, entre outras. Após leitura das estratégias, o pesquisador decidiu adotá-las e adaptá-las para a proposta da pesquisa.

Das 64 estratégias distribuídas entre os seis grupos, 35 foram selecionadas para compor esta pesquisa. Elas foram selecionadas pelo pesquisador de acordo com a descrição de cada uma. Como tais estratégias foram propostas para serem trabalhadas em ambiente físico, sala de

---

<sup>118</sup> Estratégias de Aprendizagem de Línguas (Tradução nossa)

aula por exemplo, analisou-se quais destas tarefas não seriam possíveis de serem realizadas dentro do ambiente virtual.

O Quadro 12 mostra o plano elaborado para a implementação da proposta. A partir dele, elaborou-se um guia de tarefas (Apêndice E) que foi enviado ao painel de especialistas com a explicação da proposta desta dissertação, bem como o objetivo das atividades. Este plano foi considerado a Etapa 1 da implementação da proposta e é base para o produto final proposto no Capítulo III.

Quadro 12 - Plano da proposta (Etapa I)

<b>Elementos</b>	<b>Descrição</b>
<b>Prioridade</b>	Familiarização com as Estratégias de Aprendizagem de Línguas.
<b>Meta</b>	Conscientizar os participantes da relevância das estratégias de línguas para seus processos de aprendizagem.
<b>Objetivo</b>	Propor atividades que mostrem como as estratégias podem ser utilizadas para desenvolver as habilidades comunicacionais.
<b>Tarefas</b>	1. Proposição da Tarefa 1 (Apêndice E); 2. Feedback da Tarefa 1; 3. Proposição da Tarefa 2 (Apêndice E); 4. Feedback da Tarefa 2.
<b>Pessoas</b>	Responsável pelas tarefas e coleta dos <i>feedbacks</i> : o pesquisador
<b>Programação de tempos</b>	A realização das duas atividades e dos dois momentos de Feedback será durante o mês de março e início de abril de 2019.
<b>Recursos</b>	Aplicativo WhatsApp Messenger, Ferramenta Google <i>Forms</i> , Imagens (Infográficos – Apêndices G, H e I), arquivo PDF (Apêndice J), acesso à internet.

Fonte: produzido pelo autor e adaptado de Sampieri, Collado e Lucio, 2013

Para a constituição do *feedback* dos discentes, elaborou-se outro formulário no *Google Forms* com questões acerca da interação entre membros do grupo, acompanhamento de mensagens, utilização de outras estratégias para a finalização da atividade e o aprendizado de algo novo na língua inglesa, o que não foi especificado pelo respondente. As repostas foram

respondidas com base em escalas Likert de conformidade. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 261), busca-se saber a reação dos participantes, “[...] ou seja, apresentamos cada afirmação e pedimos ao sujeito que manifeste sua reação escolhendo um dos cinco pontos ou categorias na escala”. Neste caso, optou-se por colocar quatro pontos na escala, pois segundo Vieira (2009, p. 42), “alguns especialistas recomendam evitar o ‘ponto neutro’ para forçar o respondente a tomar posição – positiva ou negativa – em relação ao assunto tratado”.

Foram elencados quatro especialistas para a validação da proposta. Como explicado no Capítulo I, estes especialistas fazem parte do contexto da pesquisa. Eles foram codificados como “Especialista 00”<sup>119</sup>. A constituição dos dados dos pareceres emitidos por eles deu-se de 28 de fevereiro a 09 de março de 2019. Eles emitiram pareceres de ambas as atividades como mostrado no Quadro 13. O Especialista 02 repetiu suas considerações em ambas as perguntas, pois ele pontou a questão entre serem estratégias de ensino ou de aprendizagem. Os devidos ajustes são explicados a frente.

Quadro 13 - Pareceres dos Especialistas

<b>Especialista</b>	<b>Atividade</b>	<b>Parecer</b>
<b>Especialista 01</b>	1	A primeira atividade é muito boa e relevante. Além de apresentar uma série de atividades de aprendizagem que os alunos podem vir a conduzir de forma autônoma, eles ainda são estimulados a refletir sobre estratégias que possam ser úteis para cada uma delas. Esse tipo de reflexão é importante para estimular a autonomia nos participantes por meio da reflexão, um passo importante nas trajetórias de aprendizagem de qualquer estudante de línguas.
	2	A segunda atividade compila uma série de práticas que levam os alunos a fazer uso das estratégias ao entrar em contato direto com a língua, seja por meio da leitura ou compreensão oral. O exercício das estratégias é fundamental para efetivar o seu uso entre os estudantes. A grande variedade de estratégias apresentadas é outro ponto positivo, uma vez que os alunos, em geral, possuem um arcabouço limitado de estratégias e pesquisas apontam que bons estudantes de línguas conhecem uma grande variedade de estratégias e sabem fazer uso das mesmas em diferentes atividades.
<b>Especialista 02</b>	1	As ideias de aplicação via Whatsapp parecem boas, mas só saberemos depois de experimentar com os alunos.

<sup>119</sup> Os números vão de 01 a 04.

		Pelo que vc me explicou, essas estratégias comporão um guia para professores. Neste caso, vc deveria trabalhar com estratégias de ensino, não de aprendizagem.
	2	As ideias de aplicação via Whatsapp parecem boas, mas só saberemos depois de experimentar com os alunos.  Pelo que vc me explicou, essas estratégias comporão um guia para professores. Neste caso, vc deveria trabalhar com estratégias de ensino, não de aprendizagem.
<b>Especialista 03</b>	1	A atividade é criativa, possibilitando aos participantes discutir e expor suas opiniões acerca de temáticas simples, porém importantes para a sala de aula pois quebram as distâncias entre professor e aluno. Congratulations!
	2	Particularmente, gostei muito da atividade 02, acredito que ela pode ser desenvolvida até por outros meios envolvendo tecnologia e daria certo, desenvolve o interesse, a autonomia aguçando a curiosidade e proporcionando novos conhecimentos. Congratulations
<b>Especialista 04</b>	1	Creio que para fins introdutórios de apresentação e familiarização do que são as estratégias de aprendizagem a atividade parece cumprir bem os seus propósitos. Ela segue os fundamentos de engajamento e troca entre os alunos que garantem o fomento da autonomia por meio da troca de experiência entre os alunos.
	2	As atividades propostas parecem estar de acordo com o suporte teórico que referenda o uso das estratégias de aprendizagem, bem como a taxonomia escolhida. Proporcionam um ambiente interativo e efetivo que facilita a aprendizagem dos alunos que participarão delas.

Fonte: Parecer dos especialistas

Nota-se que os especialistas concordam que as tarefas propostas podem contribuir para o processo de formação de professores de inglês, pois conseguem englobar necessidades básicas dos aprendentes de língua inglesa como motivação, autonomia e interação.

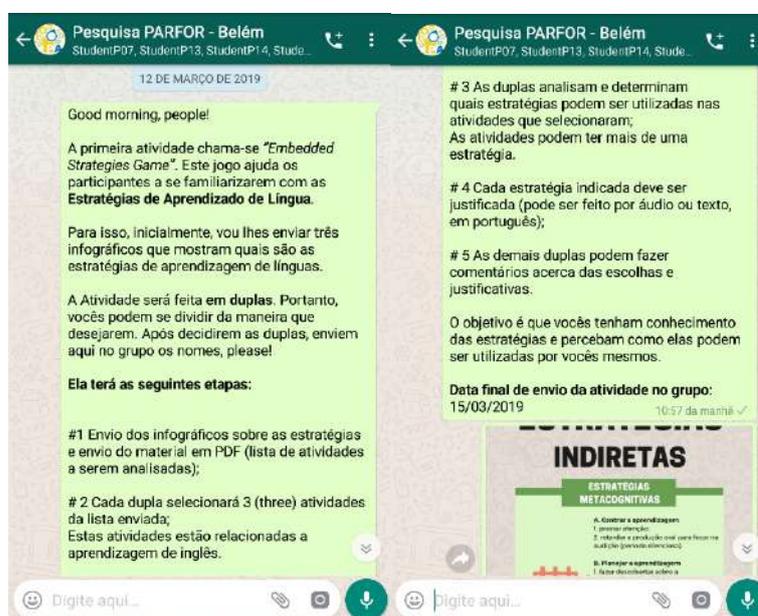
Como pontuado pelo Especialista 02, houve a necessidade de ajustes na terminologia utilizada na proposta, pois, durante a concepção inicial da proposta, pensou-se em trabalhar ensino e aprendizagem, porém, após a constituição de dados no Ciclo I e ajustes no Ciclo II, decidiu-se abordar somente o processo de aprendizagem.

Após este processo de validação, iniciou-se o Ciclo III com a implementação das atividades em ambos os grupos – Belém e Castanhal. Como descrito a frente, durante este Ciclo, a participação do pesquisador é constante e ajustes são realizados no percurso das atividades.

### 2.3 Ciclo III: Implementação e Avaliação do plano 🏁🤔

O Ciclo III foi colocado em andamento em março de 2019 e iniciou com mensagem explicativa (Figura 15) acerca do objetivo e procedimentos para a realização da Atividade 1 nos grupos. Neste momento, o pesquisador enviou, também, três infográficos (Apêndice F) com a explicação breve das estratégias de aprendizagem.

Figura 15 - Introdução a Atividade 1



Fonte: produzido pelo autor

A Atividade 1, como descrita no Apêndice E, foi proposta por Oxford (1990) para que professores as usem em sala de aula, com o objetivo de familiarizar os alunos com as Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Em sua descrição, há a possibilidade de pontuar os alunos com base na relevância das respostas dadas, porém decidiu-se não seguir este viés. A presente pesquisa não objetiva desencadear manifestações de competitividade, mas sim de construção coletiva de conhecimentos.

No grupo de Belém, dos 10 participantes, apenas o StudentP19 não recebeu a mensagem. Ele fora contatado por mensagem privada no dia 14 de março, porém até o final do período de implementação, ela não havia recebido a mensagem.

Segundo a coordenação do curso, StudentP08 desistiu do curso no início do ano de 2019 e decidiu sair do grupo de *WhatsApp*.

Logo após o envio da mensagem explicativa (Figura 15), StudentP30 perguntou sobre a possibilidade de o trabalho ser feito individualmente. Neste momento, o pesquisado permitiu que a atividade fosse realizada desta forma, pois visava-se a conclusão e entendimento das estratégias propostas. StudentP22 solicitou prorrogação da data de entrega, o que foi acatado pelo pesquisador devido o entendimento da realidade dos participantes – trabalham em localidades afastadas e muitas vezes não têm acesso a internet.

As primeiras respostas da Atividade 1 foram postadas dois dias após o envio. Como muitas delas são respostas longas, optou-se por destacar apenas alguns pontos das atividades. As conversas de cada grupo foram exportadas e podem ser acessadas por meio dos *QR Codes* disponíveis a seguir.

Figura 16 - Atividade postada por StudentP29



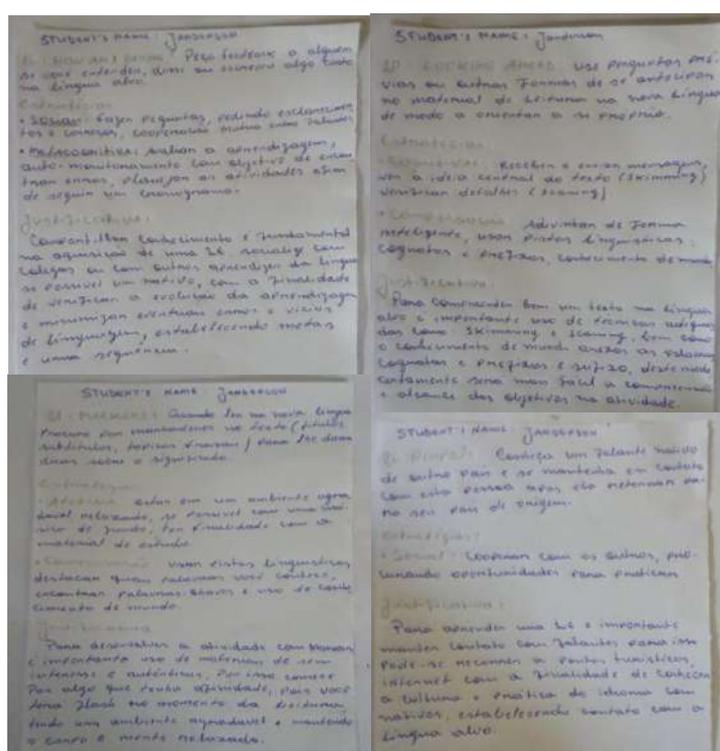
Fonte: produzido pelo autor

Notou-se que seis participantes conseguiram realizar a Atividade 1, dentre estes, quatro realizaram individualmente. A primeira postagem foi feita por StudentP29, como mostra a Figura 16. O pesquisador solicitou que alguém comentasse sobre a primeira postagem, o que foi feito apenas dois dias depois da mensagem. StudentP26 comentou

Muito bom **StudentP29** [grifo nosso]! É preciso encontrar motivação, inspiração para iniciar ou continuar aprendendo uma LE. Essa inspiração nos ajudará qdo apareces coisas chatas (gramática, pronúncia...). Concordo que é necessário planejamento para manter metas e atingir objetivos na língua em aprendizagem. Organizar um cronograma que contemple se possível 15' diários ou 2 a 3 vezes na semana as habilidades necessários para a aquisição do idioma em estudos. (STUDENTP26)

Destaca-se a postagem de StudentP14, pois ele, em conversa com o pesquisador, pediu para enviar somente fotos da atividade que ele havia feito em folhas de papel avulsas (Figura 17). Esta mesma situação ocorreu no grupo de Castanhal.

Figura 17 - Resposta de StudentP14 para Atividade 1



Fonte: enviado por StudentP14

Este tipo de postagem não era esperada pelo pesquisador, haja vista que o texto pode ser digitado no próprio aplicativo, porém, o que deve ser destacado é o interesse do participante em concluir a tarefa mesmo com dificuldades para realizá-la no aplicativo. Esta atitude impactou diretamente na motivação do próprio pesquisador, pois mostrou que as dificuldades do cotidiano dos participantes podem ser superadas quando há a vontade para tal.

Os outros membros do grupo foram contatados pelo aplicativo, porém eles não contribuíram com a atividade. StudentP07 recebeu e visualizou, em conversa privada, três mensagens do pesquisador, contudo não respondeu. Já StudentP12 afirmou que iria participar, porém não enviou a atividade. Como supracitado, StudentP19 não respondeu durante o período de execução do plano. Por fim, StudentP30 disse que participaria, pediu prorrogação do prazo e recebeu mais explicações sobre a primeira atividade, porém não a enviou.



Fonte: Chat (Belém)

Concomitantemente, o grupo de Castanhal recebeu as mesmas instruções acerca da Atividade 1, porém encontrou dificuldades para contatar os participantes, o que causou a não execução da atividade dentro do período descrito. Dos 14 discentes presentes no grupo, apenas um (StudentP01) não recebeu a mensagem quando foi enviada, porém, em mensagem privada, recebeu todas as orientações posteriormente. Durante todo o período proposto para as atividades (12 a 28 de março de 2019), nenhum participante postou qualquer tipo de mensagem, porém todos receberam e visualizaram as mensagens enviadas ao grupo pelo pesquisador.

Durante este período, todos foram contatados em conversas individuais. Deles, 13 receberam e visualizaram as mensagens do pesquisador, porém 12 responderam. Estes informaram que iriam participar da atividade proposta, porém não o fizeram. Alguns afirmaram estar sem tempo para fazer, mas tentariam enviar. Todos, também, receberam individualmente no início do mês de abril de 2019 a seguinte mensagem do pesquisador:

*Bom dia!*

*Como vc ainda não postou sua atividade no grupo, gostaria de saber qual/quais dificuldade(s) você está tendo para completa-la.*

*Agradeço desde já pela resposta!*

O objetivo foi coletar mais dados para revisar os efeitos da implementação do plano neste grupo, porém apenas três discentes responderam. StudentP18 explicou que não havia entendido a atividade, StudentP04 e StudentP24 afirma ter problema com tempo.

A partir da falta de resposta dos participantes de Castanhal, o pesquisador começou um movimento de análise das possibilidades disponíveis para a conclusão da pesquisa. Decidiu-se então tentar novamente a participação da turma de Letras Inglês de 2017, regime intervalar, do Campus da UFPA de Soure. Para isso, o coordenador do curso foi contatado e solicitado a aplicação da pesquisa com a turma citada. Ele autorizou a ação e encarregou uma bolsista de movimentar a turma e adicionar o pesquisador no grupo de WhatsApp dos discentes. No dia 22 de março, o pesquisador foi adicionado ao grupo e explicou aos participantes como a pesquisa se daria. Os discentes foram codificados como “StudentS00”<sup>120</sup> e a lista de matriculados foi disponibilizada pela própria bolsista. A Tabela 6 mostra a quantidade de discentes matriculados, bem como os que estão presentes no grupo de WhatsApp da turma.

Tabela 6 - Discentes do Curso de Letras (UFPA/Soure)

<b>Total de Discentes matriculados</b>	<b>Total de Discentes no grupo de WhatsApp</b>	<b>Total de discentes não pertencentes a turma de Letras</b>
46	31	1

Fonte: produzido pelo autor

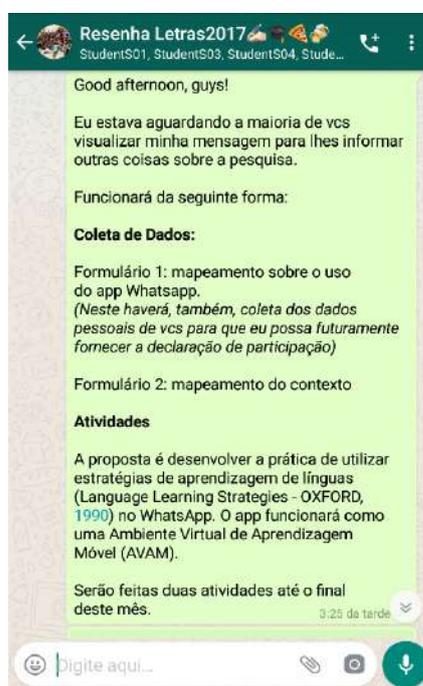
Este ajuste configurou o retorno ao Ciclo I como ilustrado na Figura 6, onde o pesquisador, com o objetivo que entender melhor a realidade destes discentes, necessitou reenviar questionários para mapear e caracterizar estes respondentes. Devido ao pouco tempo restante para constituição de dados, o pesquisador explicou que antes de iniciar as atividades era necessária a colaboração dos discentes com dois questionários (Figura 18), portanto enviou ao grupo os Questionários I e IV para que assim pudesse colocar o plano em prática.

<sup>120</sup> Os números vão de 01 a 46.



Fonte: Chat (Castanhal)

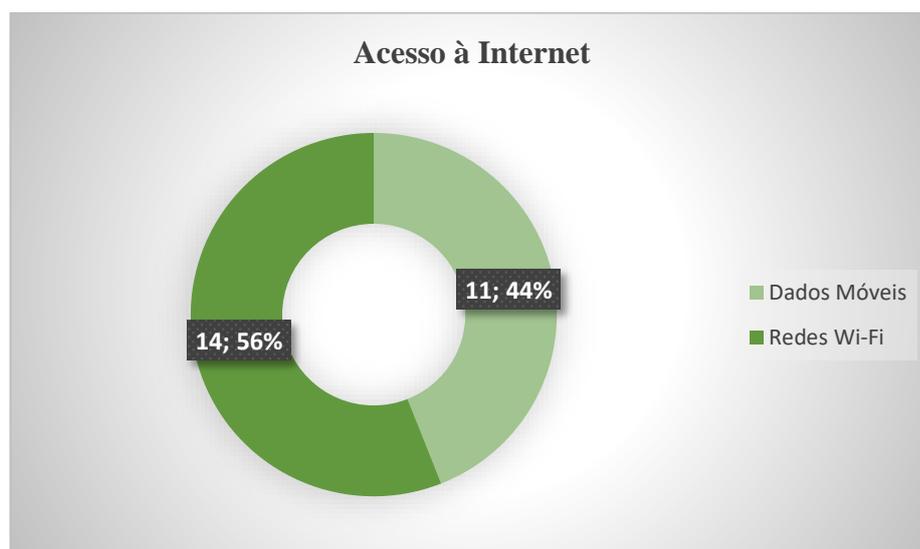
Figura 18 - Explicação sobre os procedimentos da pesquisa



Fonte: produzido pelo autor

A constituição de dados por meio do Questionário I contou com 25 respondentes (80,64% dos membros do grupo). Foi possível comparar estes novos dados com aqueles obtidos na primeira coleta de dados (março de 2018). Nota-se que os discentes, em sua maioria, utilizam redes Wi-fi para se manterem conectados à internet (Gráfico 12) e que a maioria deles utiliza o aplicativo WhatsApp por mais de seis horas durante o dia, como ilustrado no Gráfico 13.

Gráfico 12 – Acesso à internet – Discentes de Soure



Fonte: Questionário I (Soure)

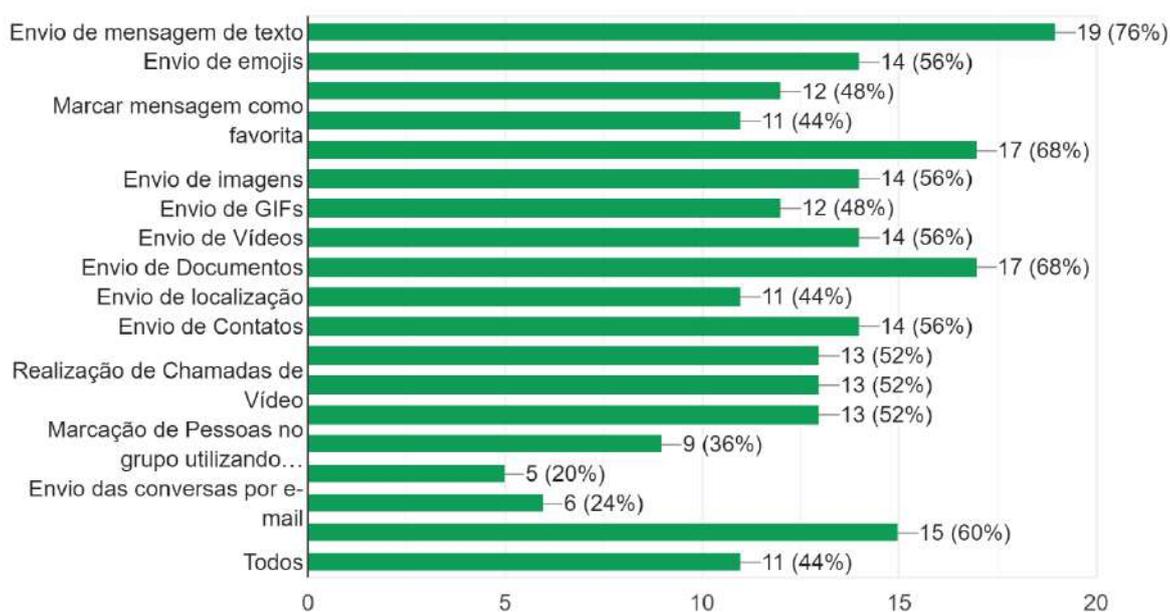
Também é notável o domínio que os discentes afirmam ter com relação as funcionalidades do aplicativo. 44% dos respondentes afirma dominar todas as funcionalidades disponíveis. Assim como supracitado no Ciclo I, estes discentes também afirmam dominar as funções de envio de mensagens de voz (68%), imagens (56%), vídeos (56%) e documentos (68%), como apontado no Gráfico 14.

Gráfico 13 – Tempo de utilização do aplicativo (Discentes de Soure)



Fonte: Questionário I (Soure)

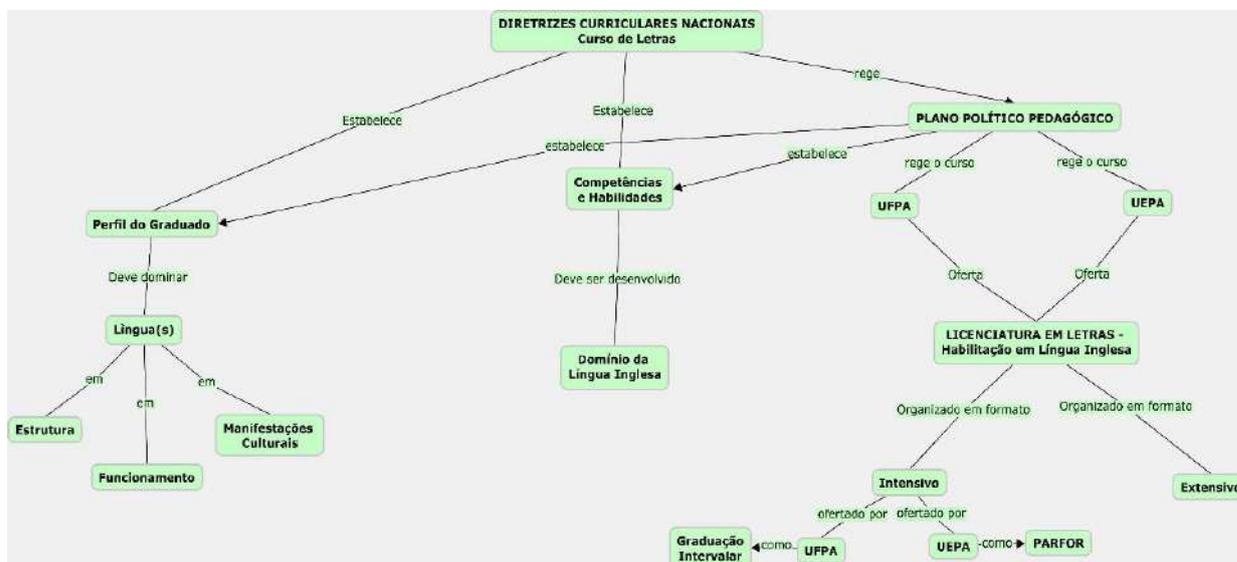
Gráfico 14 – Domínio das funcionalidades do WhatsApp (Soure)



Fonte: Questionário I (Soure)

Uma pesquisa nos documentos oficiais do curso de Letras Inglês do Campus da UFPA de Soure também foi realizada para complementar os dados sobre o contexto em que estes discentes estão inseridos. Para tal, utilizou-se novamente a análise por meio de mapa conceitual, que, junto ao mapa da Figura 7, ampliam o entendimento da estrutura e objetivos do Curso de Letras Inglês de ambas UEPA e UFPA, como ilustrado na Figura 19.

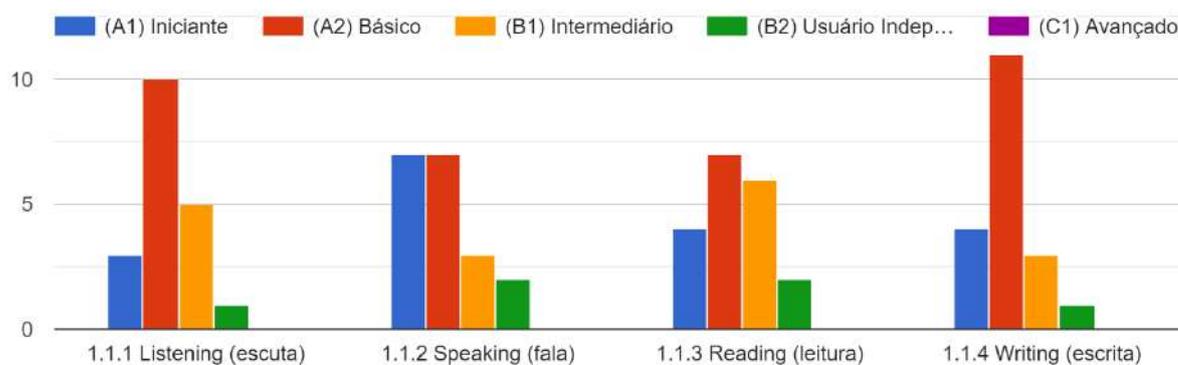
Figura 19 - Mapa conceitual dos Documentos Oficiais (atualização)



Fonte: Produzido pelo autor

As respostas do Questionário IV, cujo objetivo foi mapear como os discentes utilizam o aplicativo diariamente, contou com mais respondentes do que no Ciclo I. Dos 31 discentes, somente três não receberam os questionários enviados e dos 28 que receberam, 19 responderam ao segundo questionário.

Gráfico 14 – Auto avaliação do nível de proficiência (Discentes – Soure)



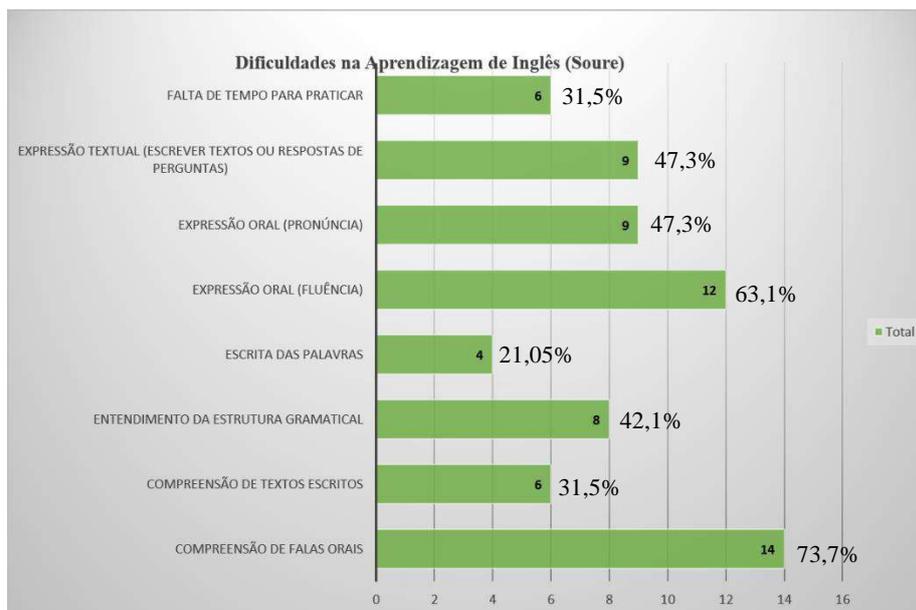
Fonte: adaptado de *Google Forms*

Nota-se que, quando perguntados acerca de seus níveis de proficiência nas quatro habilidades, as respostas dos discentes varia de A1 a B2 (Gráfico 14), assim como os respondentes no Ciclo I. Na habilidade de *Listening*, 52,63% dos respondentes se classifica A2, enquanto 10,52% se classifica B1. Com relação ao *Speaking*, 36,84% dos respondentes se classificam A1, bem como os outros 36,84% se classificam A2. Em *Reading*, 38,84% dos discentes se classifica A2, enquanto 31,57% se avalia com nível B1. Por fim, *Writing* se mostrou a habilidade com maior percentual de classificações A2 – 57,89%.

Os dados acerca da proficiência dos participantes foram de suma importância para o desenvolvimento das tarefas, pois o pesquisador pôde adaptá-las para a realidade deles, bem como entender quais as possíveis limitações com relação ao arcabouço de conhecimento da língua inglesa que eles poderiam apresentar durante o percurso de implementação do plano.

Quando perguntados sobre as dificuldades mais frequentes no processo de aprendizagem de inglês, verifica-se que, assim como os respondentes do PARFOR, os discentes de Soure sinalizaram considerável dificuldade com compreensão de fala (73,7%) e expressão oral no que concerne a fluência (63,2%). Com relação as outras dificuldades, os discentes de Soure não se diferem muito dos respondentes do PARFOR, como mostra o Gráfico 15.

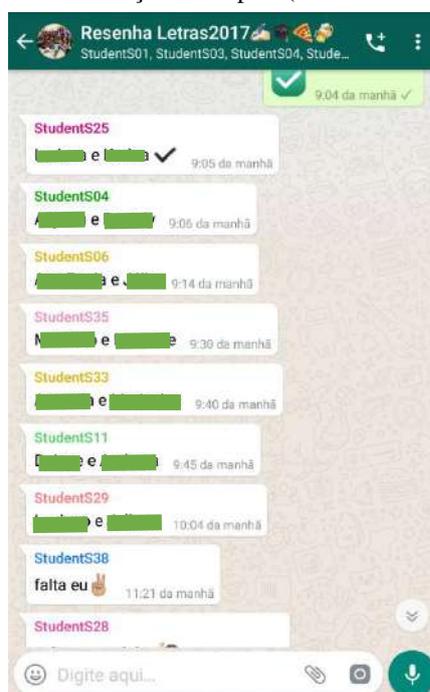
Gráfico 15 – Dificuldades frequentes na aprendizagem de inglês (Discentes – Soure)



Fonte: Questionário IV

Ao finalizar a coleta dos dados destes questionários, o pesquisador iniciou o plano (execução das tarefas) com a turma de Soure. A atividade foi apresentada da mesma forma como mostrado na Figura 9. Notou-se, a partir da quantidade de respostas de diferentes participantes que os discentes se mostraram mais participativos e organizaram-se prontamente quando a atividade foi iniciada, como mostra a Figura 20.

Figura 20 - Formação de duplas (Discentes de Soure)



Fonte: produzido pelo autor

A Atividade 1 se desenvolveu mais rapidamente do que no grupo de Belém. Após a organização das duplas, o envio de respostas deu-se por quatro dias. Dos 31 discentes, 13 conseguiram realizar a Atividade 1. As respostas enviadas podem ser acessadas pelo *QR Code* a seguir. Por limitações de tempo, não se concluiu o motivo das interações e repostas serem diferentes entre as três turmas.



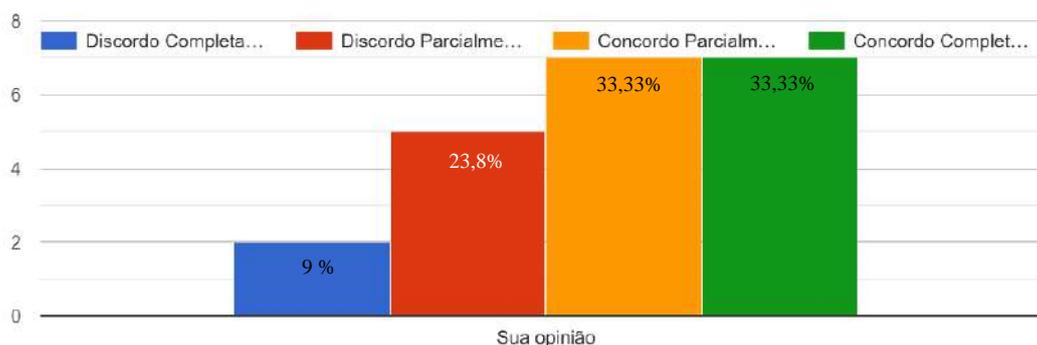
Fonte: Chat (Soure)

Ambas as turmas responderam ao Questionário de Feedback da Atividade 1 (Apêndice E). O link foi enviado em conversa privada para cada participante que finalizou a Atividade 1. Um total de 21 respondentes foi registrado. O número diverge do total de discentes que concluíram a atividade (19). Entende-se que o link possa ter sido compartilhado com outro participante ou que o mesmo respondente tenha utilizado o link mais de uma vez. Independente do motivo, o pesquisador decidiu por utilizar das 21 respostas registradas.

Os participantes que responderam um questionário de *feedback* sobre esta primeira implementação. Como as perguntas apresentam itens na escala Likert de quatro pontos. A primeira pergunta tratava da interação colaborativa com os outros membros do grupo. Como mostrado no Gráfico 16, 33,33% dos participantes concordam completamente com a afirmativa, porém outros 33,33% já concordam parcialmente.

Gráfico 16 – Interação colaborativa na Atividade 1

Conseguí interagir com os membros do grupo de maneira colaborativa.

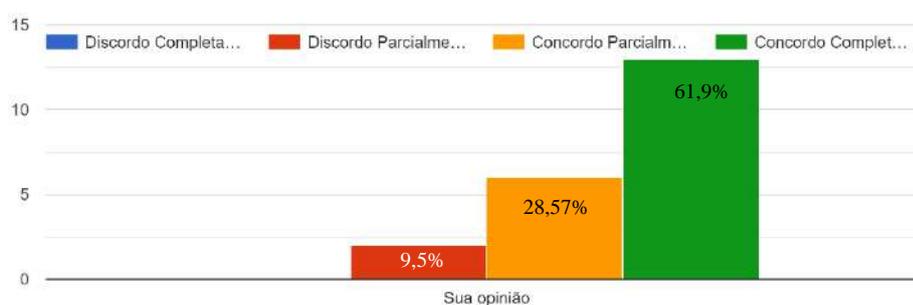


Fonte: questionário no *Google Forms*

Com relação ao fluxo de mensagens nos grupos, os respondentes mostraram não ter dificuldades para acompanhar o que era enviado (Gráfico 17). A maioria (90,47%) concorda que o tempo proposto para a realização da atividade foi o suficiente para seu cumprimento. A maioria (66,66%) deles também não necessitou de auxílio de estratégias diferentes para realizar a atividade (Gráfico 18).

Gráfico 17 – Acompanhamento de Mensagens no grupo

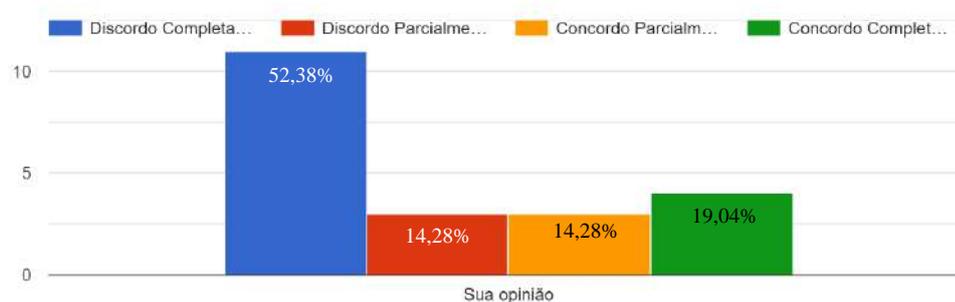
Fui capaz de acompanhar as mensagens enviadas e respondê-las.



Fonte: questionário do *Google Forms*

Gráfico 18 – Uso de outras estratégias durante Atividade 1

Tive de utilizar outras estratégias para completar a atividade proposta.



Fonte: questionário no *Google Forms*

Por fim, 80,95% dos discentes concordam que aprenderam algo novo em inglês e conseguem utilizar este novo conhecimento com alguma facilidade. O Gráfico 19 mostra o nível de concordância entre os discentes. Isso apontou que a tarefa proposta atendeu seus objetivos e conseguiu fazer com que os participantes se familiarizassem com as EAL.

Gráfico 19 – Aprendizado de algo novo em inglês

Pude aprender algo novo em inglês e consigo utilizar esse novo conhecimento com certa facilidade.



Fonte: questionário no *Google Forms*

Após preenchimento do questionário, o pesquisador lançou a Atividade 2 para os grupos, porém decidiu-se que cada grupo realizaria um tipo de atividade. O grupo de Belém, trabalhou com a estratégia de memória “Agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico”, que está presente no subgrupo Criação de Elos Mentais. Já o grupo de Soure trabalhou com as estratégias cognitiva recombinar, do subgrupo praticar.

A atividade do grupo de Belém consistiu em enviar imagens para que os participantes pudessem elencar palavras relacionadas a elas, qualquer palavra que eles lembrassem. Após o envio destas palavras, eles deveriam categorizá-las (adjetivos, advérbios, substantivos, etc.). No início da atividade, alguns participantes estavam confusos com o que deveria ser feito (Figura 21).

Figura 21 - Atividade 2 (Belém)

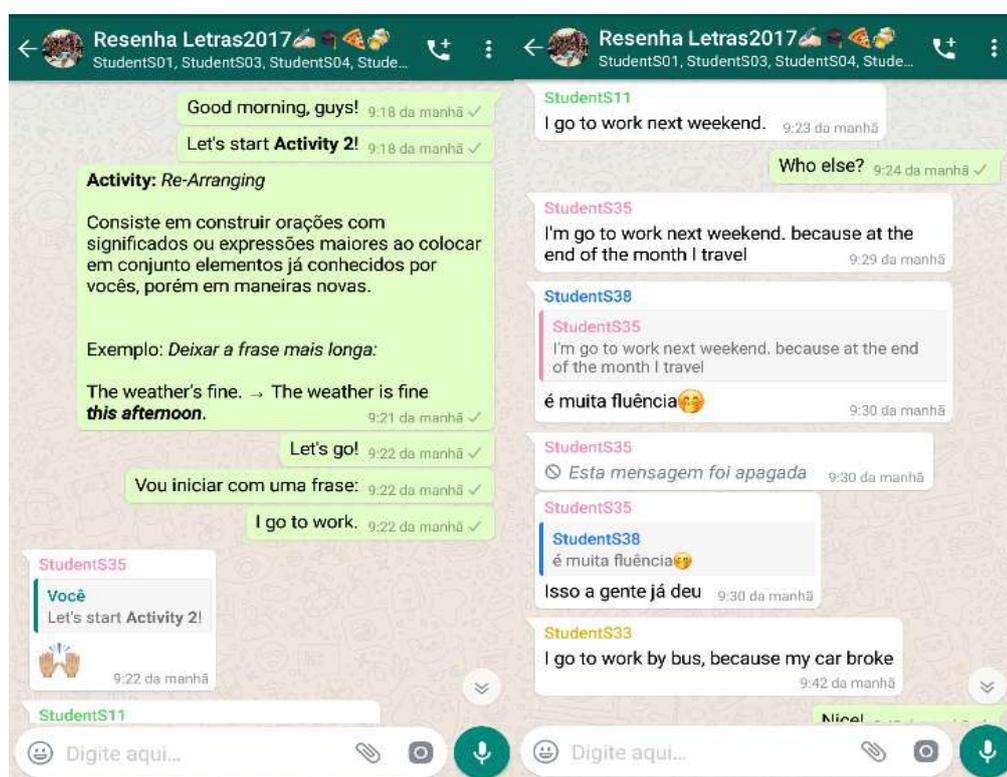


Fonte: produzido pelo autor

Um ajuste realizado para esta atividade foi a seleção de imagens que não estivessem relacionadas a tópicos gramaticais. Notou-se que, com esta mudança, os participantes conseguiram postar mais palavras, porém metade dos que haviam respondido anteriormente contribuíram desta vez. Na última postagem, apenas três discentes participaram. StudentP29 foi a única que tentou categorizar as palavras enviadas pelos outros participantes.

O grupo de Soure se mostrou mais participativo durante a execução da Atividade 2, na qual eles receberiam no grupo uma frase e deveriam recombina elementos com o objetivo de torná-la maior. A atividade iniciou com a frase “*I go to work*”. Imediatamente os discentes começaram a postar suas frases, como mostra a Figura 22.

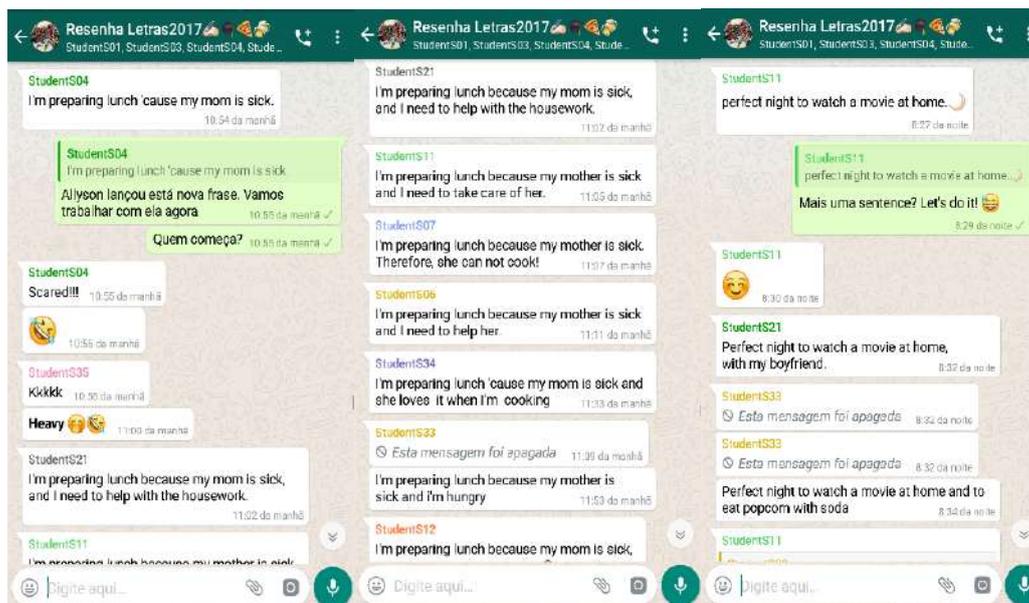
Figura 22 - Atividade 2 (Soure)



Fonte: produzido pelo autor

Durante a atividade, StudentS04 perguntou se poderia utilizar outra frase. O pesquisador explicou que aquela era somente a frase inicial e que ele poderia utilizar outra. Após ajustes feitos pelo pesquisador, a pedido do participante, StudentS04 enviou “*I’m preparing lunch ‘cause my mom is sick*”. Os demais participantes continuaram a atividade com base na nova postagem, como mostra a Figura 23.

Figura 23 - Atividade 2 (Soure) – Continuação

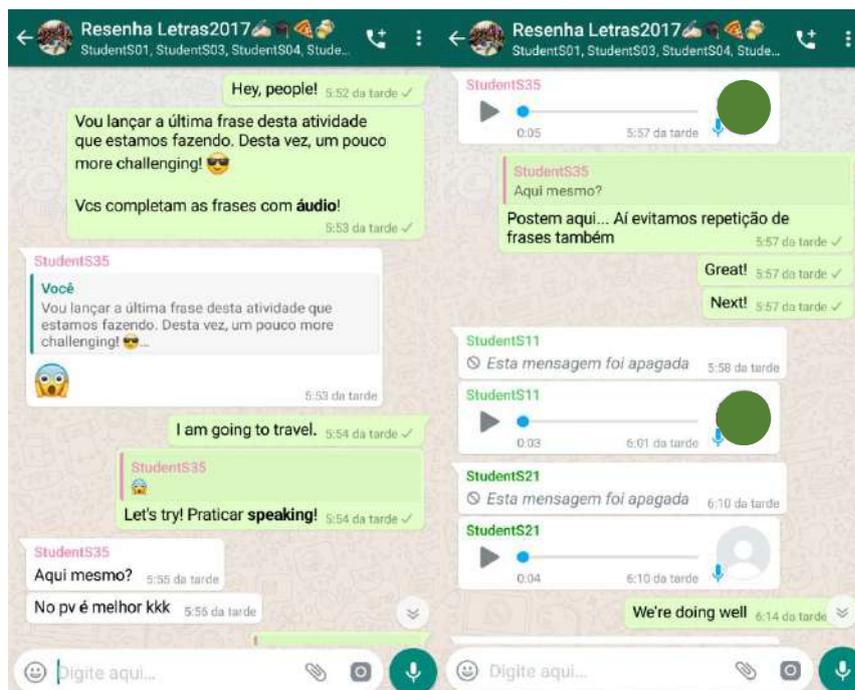


Fonte: produzido pelo autor

A pedido do pesquisador, StudentS11 foi solicitada que continuasse a atividade e ela usou a frase “*I can’t leave the house because it’s raining a lot*”. Novamente, os participantes seguiram com as postagens e, naquele mesmo dia, mais uma sentença foi enviada, desta vez StudentS11 escreveu “*perfect night to watch a movie at home*” de maneira independente. O pesquisador somente teve de “chamar” os outros discentes para participarem da atividade.

Para fechar a atividade, o pesquisador mudou a habilidade a ser trabalhada para a fala e informou aos participantes que eles deveriam enviar áudios para o grupo. *Speaking* é a outra habilidade que esta estratégia objetiva desenvolver. Nesta atividade, nove discentes participaram, os áudios enviados podem ser acessados no *QR Code* a seguir. A Figura 24 mostra como foi o momento inicial desta atividade.

Figura 24 - Atividade 2 (Soure) – Speaking



Fonte: produzido pelo autor

Assim, como na Atividade 1, os participantes preencheram um questionário para dar feedback acerca da Atividade 2. Porém, a seção final traz um campo para que os discentes emitam um parecer acerca das duas atividades que foram propostas, o que compõe o Ciclo IV. Neste Feedback, decidiu-se dividir a constituição de dados, pois as duas turmas realizaram atividades distintas. Portanto, para obter respostas mais fidedignas a experiência em cada atividade, os discentes de Belém e Soure receberam links distintos. Castanhal não participou da Atividade 2, pois nenhum dos discentes respondeu a Atividade 1, requisito essencial para a continuidade da proposta.

Não se pode determinar êxito ou falha das estratégias propostas, pois os dados disponíveis aqui são insuficientes para gerar alguma conclusão acerca da efetividade das ações propostas. Ambos os grupos tiveram em torno de 30% do total de participantes como respondentes deste questionário. Como será visto a seguir, os pareceres que estes participantes emitiram contribuíram para a conclusão do Ciclo IV.

## 2.4 Ciclo IV: Feedback

Munido dos dados coletados durante o Ciclo III, o pesquisador analisou as falas dos respondentes no último questionário, em que eles relatam suas opiniões acerca da viabilidade da proposta, bem como sugerem alguns ajustes.

Este Ciclo foi importante para verificar os resultados da implementação do plano, bem como buscar melhorias das atividades propostas. O *feedback* pode acontecer a qualquer momento durante o andamento da pesquisa, porém, no caso desta proposta, optou-se por alcançar este momento ao final de todo o processo, pois como as duas atividades propostas ainda são iniciais, não foi possível determinar qual seria o momento mais apropriado para iniciar o *feedback*.

Na turma de Belém, apenas três respondentes contribuíram com o *Feedback* da Atividade 2. Já na turma de Soure, nove responderam. Para melhor visualização das respostas, optou-se por utilizar os Quadros 14 e 15<sup>121</sup>. Nele, os discentes são codificados como “RespondenteP00” e “RespondenteS00”<sup>122</sup>, que indicam Belém e Soure respectivamente.

Quadro 14 - Feedback – Atividade 2 (Belém)

Respondente	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
RespondenteP01	CP	CP	CC	CP	CC
RespondenteP02	CP	CC	CC	DP	CC
RespondenteP03	DC	DC	CP	DC	CP

Fonte: Questionário de Feedback

<sup>121</sup> DC: Discordo Completamente; DP: Discordo Parcialmente; CP: Concordo Parcialmente; CC; Concordo Completamente

<sup>122</sup> Os números vão, respectivamente de 01 a 03 e 01 a 09.

Quadro 15 - Feedback - Atividade 2 (Soure)

Respondente	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
RespondenteS01	CC	CC	CC	DC	CC
RespondenteS02	CC	CC	CC	CP	CP
RespondenteS03	CP	CC	CC	DC	CP
RespondenteS04	CC	CC	CC	CP	CC
RespondenteS05	CC	CC	CC	DP	CC
RespondenteS06	CC	CC	CC	CP	CP
RespondenteS07	CC	CC	CC	DC	CC
RespondenteS08	CC	CC	CC	CP	CC
RespondenteS09	DP	DP	DP	DP	DP

Fonte: Questionário de Feedback

Com base na percepção do pesquisador, nota-se que fatores como o tempo de execução da atividade, o esclarecimento dos objetivos, a disponibilidade dos participantes foram pontos que dificultaram o andamento da pesquisa nos Ciclos I, II e III. Com estes pontos elencados, o pesquisador pode trabalhar na melhoria dos processos, o que consequentemente lhe levará aos Ciclos I e II para nova coleta de dados e/ou reformulação do problema.

A visão dos participantes é essencial neste feedback, pois as ações são voltadas a eles, portanto, suas perspectivas devem ser levadas em consideração quando se constrói um plano para implementação, bem como se tenta resolver um problema elencado. Nota-se que, pela fala dos respondentes, RespondenteP09 e RespondenteS06 sugerem, respectivamente, que haja mais atividade que envolvam *Listening* e que os questionamentos por parte do pesquisador sejam feitos em inglês como forma de incentivo aos discentes.

Os demais respondentes expressam falas que reforçam o potencial que a proposta tem para o processo de formação dos discentes de graduação. Eles demonstram estarem satisfeitos com o que fora trabalhado nos grupos de *WhatsApp*. RespondenteP03 pontua que já se utiliza

das sugestões enviadas ao grupo em seu processo de aprendizagem da língua. A seguir, destaca-se algumas falas destes respondentes.

*As atividades propostas foram muito viáveis para nosso aprendizado principalmente em formações de frases. E também aprender um pouco mais sobre as estratégias de estudo no qual algumas desconhecia e se mostram úteis. Eu não vejo necessidade de melhorias, pois a atividade cumpre muito bem o que é proposto. (RespondenteS02)*

*Gostei das atividades propostas. Saí da zona de conforto, principalmente a segunda, já que tive que sair da minha zona de conforto, ter que me expor falando inglês ainda é uma grande dificuldade... Então achei uma atividade muito válida. (RespondenteS04)*

*É muito bacana quando um professor se move para ajudar os alunos. Principalmente para nós do período intervalar. Muitos de nós não temos quase a oportunidade de ficar mantendo contato direto com o inglês durante as nossas férias. E essas atividades feitas pelo Whatsapp nos ajudam bastante, tanto na interação uns com os outros, quanto na prática de nossa escrita e pronúncia. Toda colaboração vale muito a pena. Obrigada! (RespondenteS07)*

*Aprecei muito a 1 atividade e algumas sugestões tenho colocado em prática no meu processo de aprendizado. (RespondenteP03)*

As falas destes participantes apontam que as atividades propostas contribuíram de alguma forma para suas formações. Este tipo de informação deve ser levada em consideração, pois é uma forma de mostrar que as ações que foram elaboradas para o plano coadunam com o processo de aprendizagem de línguas.

Com isto, completaram-se os quatro Ciclos da Pesquisa-Ação com este primeiro movimento de implementação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Ressalta-se que uma atividade para familiarização e outra para o uso efetivamente das estratégias foram utilizadas no período de implementação (março e início de Abril de 2019). Como será explicado no Capítulo III, os próximos passos dentro da proposta desta pesquisa serão dados com o objetivo de aumentar o número de estratégias testadas pelo pesquisador, bem como maior quantidade de prática dentro do aplicativo.





### 3 QUANDO A MENSAGEM É RECEBIDA

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”*

*(Madre Teresa de Calcutá)*

O processo de construção de produtos e processos educacionais requer, essencialmente, o entendimento do contexto no qual visa-se intervir, bem como a vontade de buscar conhecimentos e transformá-los para que possam contribuir para a formação de indivíduos que possam enxergar o mundo por meio de lentes capazes de atentar para o ir e vir da sociedade atual e suas contínuas ondas de mudança.

Entender que o processo de formação do ser humano é inerentemente ligado ao aprendizado requer, também, a compreensão que cada indivíduo é uma forma única e por essa singularidade, ensinar e aprender se tornam mais do que momentos, se tornam atos de contemplação da diversidade.

Essa diversidade fez com que os processos educacionais repensassem suas práticas e seus papéis em um mundo em que a informação e o conhecimento estão ao alcance de qualquer um com desejo de acessá-los. A limitação da sala de aula, outrora centro detentor dos conhecimentos, hoje já não cabe em um contexto onde restrição é algo facilmente contornado por navegação.

Aprendizagem, hoje, é um processo que ocorre de maneira tão dinâmica e ubíqua, que não se pode pensar em restringi-lo a um espaço e tempo determinados. A oportunidade de aprender em qualquer lugar e a qualquer momento coloca o ser humano em um novo contexto, no qual deve-se entender que aprendizagem é um processo com inúmeras ramificações e vias. A cada dia, um novo conhecimento surge e com ele novas formas de aprendê-lo, o que muitas das vezes é negligenciado dentro das instituições de ensino.

Sabe-se que muito se discute acerca deste processo e as habilidades para que este profissional consiga exercer seu papel em uma sociedade pautada na digitalização e fácil acesso ao conhecimento. Com isso, a proposta desta dissertação pautou-se em auxiliar a formação de discentes de cursos de graduação em regime intervalar, modelo de ensino e aprendizagem que se popularizou devido a ideia promissora de alcançar aqueles que queriam e que precisavam

se aperfeiçoar para seguir a carreira docente. Este capítulo vislumbra os resultados obtidos durante a construção e culminância desta proposta.

Construir uma proposta para um produto ou processo de Mestrado Profissional mostrou-se uma via cheia de descobertas e surpresas. Pensar na materialização de uma “solução” para um problema põe em prática o exercício do potencial criativo e inovador, requisitos demasiadamente requisitados e exaltados atualmente.

Conseguiu-se, a partir da pesquisa bibliográfica, uma gama de autores que convergem em perspectivas acerca da união entre tecnologias e educação. Quando o pesquisador traz Moran (2015) à tona para a discussão, sua visão acerca da mobilidade e ruptura do espaço-tempo escolar é sustentada por Gómez (2015), Horn (2015), Khan (2013), Kenski (2012), Keegan (2002) e Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011). Os autores coadunam suas visões sobre o potencial das novas tecnologias, principalmente as móveis, como elementos importantes na formação dos indivíduos, haja vista que possibilitam o acesso a uma série de conhecimentos e recursos, que muitas vezes não se encontram entre as quatro paredes da instituição de ensino.

Notou-se, no Ciclo I, que o acesso à internet em diversos momentos e lugares é uma realidade comum entre alunos de graduação. A primeira constituição de dados mostrou que estes usuários têm bastante domínio das funcionalidades do aplicativo *WhatsApp*. Essa facilidade e constante acesso à internet os possibilita a aquisição de novas informações em tempo real. Essa aprendizagem fora do âmbito educacional mostra que é necessária a integração deste recurso com as práticas pedagógicas.

Nota-se nas falas de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) e Keng-Boon Ooi et al. (2018) que a evolução do processo de ensino e aprendizagem com o auxílio das tecnologias é um processo que acelera a cada instante. Atualmente, devido a mobilidade propiciada por dispositivos como *smartphones*, a possibilidade de surgimento de propostas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem se tornam um movimento mais frequente dentre e fora de instituições de ensino.

Utilizar o aplicativo *WhatsApp* como um Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel surge como uma forma de intervir no processo de aprendizagem de maneira positiva e inovadora, haja vista que o aplicativo foi desenvolvido para fins de entretenimento. Moran (2015; 2017) é retomado algumas vezes durante a construção desta pesquisa, pois ele reforça

as potencialidades das ferramentas virtuais dentro do âmbito educacional e porque preza por práticas significativas de aprendizagem.

No que concerne à aprendizagem da língua inglesa, autores como Brown (2004), Harmer (1998;2001), Krashen (1981) e Marques (2011) dialogam acerca do desenvolvimento das quatro habilidades comunicacionais e como os aprendentes da língua inglesa podem ter sucesso no processo de aprendizagem. Para reforçar esta discussão, Oxford (1990) destaca que este processo pode ser auxiliado por meio de estratégias elencadas com base em fatores psicossociais.

As atividades selecionadas para a proposta desta dissertação foram adaptadas de Oxford (1990) e visaram auxiliar os aprendentes por meio da utilização de estratégias que trabalham fatores cognitivos, afetivos e sociais de maneira geral. Como citado nos Capítulos I e II, 35 estratégias foram selecionadas. Porém, devido ao curto tempo para a implementação, utilizou-se somente 2 delas, uma de memória e uma cognitiva.

Na atividade inicial, o foco foi familiarizar os participantes com as Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Neste momento, com apenas as turmas de Belém e Castanhal, notou-se a dificuldade de se comunicar com os discentes somente por mensagens de *WhatsApp*. O tempo de resposta variou muito. Percebeu-se que durante o período de execução do plano, houve um discente de Belém que não havia recebido as mensagens por falta de acesso à internet. Já os discentes de Castanhal não participaram da atividade proposta no grupo. Dentre todas as mensagens enviadas, somente StudentP03 respondeu que estava atarefado, porém iria fazer a atividade, o que não aconteceu.

Os discentes de Belém foram mais participativos, dos 10 presentes no grupo, 9 recebiam mensagens normalmente. Destes, somente 6 entregaram a Atividade 1, porém durante a Atividade 2, notou-se melhor participação de todos.

A decisão de adicionar a turma de Soure durante o Ciclo III mostrou-se uma alternativa viável para a construção da proposta da dissertação. Eles conseguiram contribuir com a constituição de dados por meio de dois questionários (Apêndices A e D). Como mostrado no Capítulo II, mostraram melhor organização para realizar as duas atividades propostas.

A turma de Soure mostrou-se bastante participativa durante a Atividade 1, como mostrado na Figura 14, no Capítulo II. Diferente da turma de Belém, eles organizaram-se no

grupo e somente um discente realizou a atividade individualmente, oposto de Belém, em que houve somente uma dupla para a atividade.

Como mostrado no Capítulo II, houve dois momentos de *feedback* das atividades propostas. O primeiro foi direcionado a Atividade 1. Ambos os grupos, Belém e Soure, responderam a um questionário. As respostas (Gráficos 16, 17, 18 e 19) mostram que os discentes tiveram facilidade de resolver a atividade, bem como conseguiram interagir com outros membros do grupo para tal.

O planejamento original para a Atividade 2 era que cada turma realizasse uma atividade relacionada a uma estratégia direta (de memória, cognitiva e de compensação), porém, como Castanhal não concluiu a Atividade 1, somente foram usadas duas das estratégias elencadas anteriormente.

Na Atividade 2, as atividades propostas trouxeram resultados díspares, pois, em Belém, os alunos sentiram dificuldade para entender o que fora proposto e precisaram de algumas tentativas para finalmente conseguirem responder. Porém, não foram todos os participantes que conseguiram contribuir com a atividade.

A turma de Soure, por sua vez, conseguiu participar da atividade e se mostrou com bom domínio da língua em suas construções. Isso corrobora com a auto avaliação deles, realizada no Questionário IV, como mostra o Gráfico 14, no Capítulo II. Notou-se também que eles perceberam a maioria das vezes que cometiam algum erro na estrutura de suas frases e então apagavam a mensagem para enviar a versão correta. Importante ressaltar que a realização das atividades neste grupo deu-se em horários diferentes do dia (manhã, tarde e noite).

O feedback da Atividade 2 foi similar ao da primeira atividade, porém solicitava um parecer aos discentes sobre tudo que havia sido proposto até o momento. Com relação a avaliação da Atividade 2, o pesquisador dividiu o questionário para cada turma, pois as atividades propostas foram diferentes, então, naturalmente, esperava-se um resultado específico para cada uma delas.

Com o fechamento destes dois feedbacks, conclui-se que os seguintes ajustes devem ser feitos para que futuras implementações tenham mais êxito:

- Disponibilizar mais tempo para a implementação de mais atividades;
- Entrevistar participantes quando não se manifestam ou quando pouco o fazem;

- Balancear a prática das habilidades durante as atividades<sup>123</sup>;
- Verificar alternativas para que os questionários sejam respondidos por mais participantes;
- Aumentar a frequência de uso da LE por parte do mediador.

Estes pontos surgem da análise da execução dos procedimentos metodológicos, pois percebeu-se que o tempo de coleta de dados foi mais extenso que o de execução das atividades e, portanto, estas foram realizadas em um curto período, bem como as entrevistas que poderiam ter sido, e analisadas, se houvesse mais tempo para tal.

Notou-se que o instrumento de constituição de dados, neste caso o questionário virtual, não foi tão efetivo, haja vista que menos de 50% dos participantes realmente responderam a pelo menos um dos links que foram enviados. Pondera-se, então, que haja a necessidade de os questionários serem feitos presencialmente ou que outro tipo de instrumento seja empregado no percurso da pesquisa.

Como apontado inicialmente, esta pesquisa teve como base a seguinte questão-foco: De que forma o uso do aplicativo de mensagens instantâneas pode se configurar como um AVAM no sentido de contribuir para a continuidade da formação de professores de Língua Inglesa, a partir de interações realizadas durante pausas entre os períodos letivos? É possível afirmar que as potencialidades do aplicativo *WhatsApp Messenger* permitem sua utilização como um recurso para a formação dos professores de inglês, pois soma-se ao arcabouço que é apresentado pelo Projeto Pedagógico de Curso para constituir tal processo de formação.

Naturalmente, há ajustes a serem feitos, como já citado, porém vê-se que este produto pode auxiliar na construção de novas abordagens e estratégias pedagógicas, bem como embasar pesquisas que envolvam esse tipo de aplicativo para fins educacionais. Hoje, sabe-se que a inovação no processo de ensino e aprendizagem é permeado de rupturas e quebras de paradigmas há muito fixos no cenário educacional. Portanto, a iniciativa de criar e testar um produto das TDIC no curso de Licenciatura em Letras – Inglês pode ser o precursor de outras pesquisas que visam melhorar as diversas licenciaturas e cursos de formação de professores.

---

<sup>123</sup> Por ser um aplicativo que predominantemente usa texto escrito, deve-se pensar em atividades que explorem bastante *Listening* e *Speaking*, com o intuito de equilibrar a prática dos participantes.

Por fim, a contribuição dos participantes no parecer sobre o plano implementado mostrou, como citado no Capítulo II, que eles se sentiram, de modo geral, satisfeitos com o que foi proposto. A fala dos participantes reforçou a importância de práticas que contribuam com o processo de formação deste discentes que estão em regime intervalar de ensino.

Como supracitado no início desta dissertação, objetiva-se criar uma série de guias, em formato digital, que disponibilizem as atividades para trabalhar as Estratégias de Aprendizagem de Línguas em Cursos de Letras Inglês em regime intervalar. Planeja-se que sejam produzidos cinco volumes destes guias, os quais apresentarão atividades testadas durante os intervalos entre períodos letivos. O intuito é disponibilizar estes guias na internet para que coordenadores, docentes, tutores e discentes que estejam inseridos neste contexto tenham acesso a estas atividades, que podem ser implementadas nestes cursos.

Como produto desta dissertação, disponibiliza-se o primeiro volume da série que apresentam a Atividade 1 e sugestões de Atividades 2, em que se exploram estratégias diretas e indiretas dentro dos seis grupos criados por Oxford (1990). Abaixo, *QR Codes* com acesso ao primeiro volume.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.2, pp.327-340. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2018.

ALONSO, A. C. **Learning diaries to Foster learner autonomy in mixed-ability groups**, 2011. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/277276455\\_Learning\\_diaries\\_to\\_Foster\\_learner\\_automony\\_in\\_mixed-ability\\_groups](https://www.researchgate.net/publication/277276455_Learning_diaries_to_Foster_learner_automony_in_mixed-ability_groups)>. Acesso em 28 de março de 2019.

ANDRADE, M. S.. **Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 de Abril de 2018.

BARCELLOS, Renata da Silva de. O uso do whatsapp na aula de LP. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015, Campina Grande, Paraíba. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA15\\_ID3019\\_23072015200450.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3019_23072015200450.pdf)>. Acesso em: 20 de Agosto de 2017.

BBC. **Target Language**, 2007. Disponível em <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/target-language>> Acesso em 25 de Abril de 2018.

BAILEY, K.M. CURTIS, Andy. **Diary studies**. OnCUE Journal. p. 67-85, 2003.

BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 73-140.

BENDER, Tisha. **Discussion-based online teaching to enhance student learning**. Stirling, VA: Stylus Publishing, 2003.

BOUHNİK, Dan & DESHEN, Mor. WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. In: Journal of Information Technology Education: Research, 13, p. 217-231, 2014. Disponível em: <<http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Especialistas lamentam atraso no cumprimento das metas do PNE**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/550302-ESPECIALISTAS-LAMENTAM-ATRASSO-NO-CUMPRIMENTO-DAS-METAS-DO-PNE.html>>. Acessado em: 30 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais do Curso de Letras. Brasília, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 30 de Março de 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, 09 de Setembro de 2001. Seção 1e, p. 50.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 de Março de 2018.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/parfor>. Acessado em: 30 de Maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 82, de 17 de Abril de 2017. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 20 Abril de 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>. Acesso em 22 de Março de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planjenado a próxima década**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 22 de Março de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2015.

BRIZ-PONCE, Laura; PEREIRA, Anabela; CARVALHO, Lina; JUANES-MÉNDEZ, Juan Antonio; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. Learning with mobile technologies – Students’ behavior. In: Computers in human behavior. Amsterdã, Países Baixos, V. 72, p. 612 – 620, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216303545>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

BROWN, H. D. **Language assessment: Principle and Classroom Practice**. New York: Pearson Education, 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. São Francisco, CA: Longman, 2000.

BROUGHTON, Geoffrey. et al. **Teaching English as a Foreign Language**. New York, NY: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1980.

CABERO, Julio. Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Espanha. V. 3, N. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.ics-aragon.com/cursos/iacs/106/Lectura-01-02.pdf>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2018.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed..2001.

CONRAD, Rita-Marie; DONALDSON, J. Ana. Engaging the online learner: activities and resources for creative instruction. 1 ed. São Francisco, Califórnia: Jossey-Bass, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 2001.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2005.

DÂMASO, Livia. **Baixe o WhatsApp Messenger, aplicativo para celular que se tornou um fenômeno no Brasil.** Disponível em < <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/whatsapp-messenger.html>> Acesso em: 23 de Maio de 2018.

DELORS, J. (Coord). **Educação:** um tesouro a descobrir. [Brasília, DF]: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 20 Agosto de 2018.

E-COMMERCE BRASIL. Mobile desbancou desktop e se torna líder global em compras online. 2017. Disponível em: <<https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/dispositivos-moveis-desbancam-desktop-e-se-tornam-lideres-globais-em-compras-online/>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2018.

FONSECA, V. D. **Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Editora Vozes, v. 6, 2007.

GALLON, Mônica da Silva; RICHTER, Luciana. Whatsapp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa. In: Universidade, EaD e Software Livre, 7, 2016, Minas Gerais. Anais... Minas Gerais: Periódico UFMG, 2016. Disponível em: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/blog/?p=7699>>. Acesso em: 05 de Dezembro de 2017.

GÖKSU, Idris; ATICI, Bünyamin. Need For Mobile Learning: Technologies and Opportunities. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences. Amsterdã, Países Baixos, V. 103, p. 695 – 694, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813038330>>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2018

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRAY, Alex. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. 2016. Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2018.

GUIMARÃES, Y. A. F. E GIORDAN, M. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2012

HAMIDI, H.; CHAVOSHI, A. Analysis of the Essential Factors for the Adoption of Mobile Learning in Higher Education: A Case Study of Students of the University of Technology. In: *Telematics and Informatics*. V. 1011, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585317302277>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

HARMER, Jeremy. **How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching**. Harlow: Longman, 1998

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. England: Longman, 2001.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HELGESEN, M. **Listening in Practical Language Teaching**. Edited by David Nunan. Mcgraw-hill, 2003.

HORN, Michael B. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

JOHNSON, Steven. **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

JUNIOR, J. B. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P. Possibilidades Pedagógicas Para O Whatsapp Na Educação: Análise de Casos e Estratégias. 2016. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/Art16-vol18-edi%C3%A7%C3%A3o-tematica-III-I-SNTDE-2016.pdf>>. Acesso em: 08/04/2018

KEEGAN, Desmond. **The future of learning: from e-learning to m-learning**. Hangen, Alemanha: Fern Universitat, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. 1 ed. Rio de Janeiro: Instrínseca, 2013.

KNELLER, George. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1971.

KONDO, D. S. YING-LING, Y. **Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan**. *ELT Journal*, 58(3), 258-265, 2004.

KORUKU, Agah & ALKAN, Ayse. Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Amisterdã, Países Baixos, V. 15, p. 1925-1930, 2011. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811005751>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. California: Pergamon Press Inc, 1981.

KUKULSKA-HULME, Agnes. **Will mobile learning change language learning?** *ReCALL*, 21(2), p.157–165, 2009.

LOMBARDI, José. Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <[https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/crise\\_capitalista\\_e\\_educacao\\_o\\_bras\\_b07e5e8e85b0a9](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/crise_capitalista_e_educacao_o_bras_b07e5e8e85b0a9)> Acesso em 30 de Março de 2018.

MARQUES, F. Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula. Curitiba: Ibpx, 2011.

MARGOLIS, Eric. **The Hidden Curriculum in Higher Education**. New York: Routledge, 2001.

MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasil: MEC, 2014. Disponível em: <[pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 30 de Março de 2018.

MEIRELLES, Fernando. Tecnologia de Informação. In: FGV-EAESP, 28ª Pesquisa Anual do uso de TI. 2017. Disponível em: <<http://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2017gvciappt.pdf>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2018.

MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.; TREVISANI, F. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Ensino e aprendizagem com apoio de tecnologias. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOREIRA, M. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro, 2010.

MORI, S.; WHITAKER, I. Y.; MARIN, H. F. Avaliação do website educacional em primeiros socorros. 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0950.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0950.pdf)>. Acesso em: 08 de Abril de 2018.

MOURA, Adelina. Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2018.

NAIMAN, N., FROANHLICH, M., STERN, H.H., & TOEDESCO, A. **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE), 1978.

NMC HORIZON REPORT. 2017 Higher Education Edition. 2017. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Observatório do PNE**. Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 30 de Março de 2018.

\_\_\_\_\_. 3 anos de Plano Nacional de Educação. Brasil, 2017. Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf)>. Acesso em: 30 de Março de 2018.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OOI K.-B.; HEW J.; LEE, V. Could the mobile and social perspectives of mobile social learning platforms motivate learners to learn continuously? In: Computers & Education. V. 120, p. 127 – 145, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518300265>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

OXFORD, Rebecca. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, L. F.; FERREIRA, A. C.; CORLETT, E. F.. A utilização do WhatsApp como ferramenta para comunicação didática pedagógica no ensino superior. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 5, 2016, Salvador, Bahia. Anais... Salvador: Departamento de Ciência da Computação – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/viewFile/6998/4872>>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2018.

PAIVA .V. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 26, 2010. p. 353-370.

PANORAMA. Uso de apps no Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.mobiletime.com.br/Pesquisas.aspx>>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Uso de apps no Brasil. 2017. Disponível em: <<http://panoramamobiletime.com.br/>>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2018.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto [et al.] VERCESI. Porto Alegre: AMGH, v. 12, 2013.

PAWLAK, M. **Second Language Learning and Teaching**. German: Springer, (2011).

RICHARDS, J. *Communicative Language Teaching Today*. Nova Iorque, NY: Cambridge University Press, 2006.

RUBIN, J. **Study of Cognitive Processes in Second Language Learning**. *Applied Linguistics*, 11, P. 117-123, 1981.

SACCOL, A.. *M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e úbiqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. *Metodologia de Pesquisa*. 5 ed. São Paulo, SP: Penso, 2013.

SCHUTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**, 2017. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acessado em 30 de outubro de 2018.

SO, S.. *Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education*. In: *Internet and Higher Education*. Amsterdã, Países Baixos, V. 31, p. 32 – 42, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751616300343>>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2017.

STATISTA. *Number of smartphone users worldwide from 2014 to 2020 (in billions)*. 2018. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2018.

DÂMASO, L. *Baixe o WhatsApp Messenger, aplicativo para celular que se tornou um fenômeno no Brasil*. 2017. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/whatsapp-messenger.html>. Acessado em: 12 de Fevereiro de 2018.

THE GUARDIAN. *Mobile web browsing overtakes desktop for the first time*. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2016/nov/02/mobile-web-browsing-desktop-smartphones-tablets>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2018.

TRIPP, D.. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 04 de Março de 2017.

UNESCO. *O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas*. Brasília: UNESCO, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Projeto político pedagógico do curso de Letras – Licenciatura plena em Língua Inglesa*. Belém, 2011.

VASQUEZ, V.. **What is the affective filter?**, 2017. Disponível em <<https://www.collaborativeclassroom.org/blog/lowering-the-affective-filter-for-english-language-learners-facilitates-successful-language-acquisition/>>. Acesso em 27 de março de 2019.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VOLLES, Barbara Kobuszewski; OLIVEIRA, Flavio; DOMINGUES, Maria José. Whatsapp: O uso de aplicativos móveis como recurso educacional para a aprendizagem móvel. In: Encontro sobre jogos e mobile learning, 3, 2016, Coimbra, Portugal. Anais... Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE, 2016. p. 369 – 378. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/31171>>. Acesso em 05 de Janeiro de 2018.

WHATSAPP. Recursos. 2018. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/features/>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Segurança do WhatsApp. 2018. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/security/>>. Acesso em: 14 de Fevereiro de 2018.

YIN, R.K. **Qualitative Research from Start to Finish**. 2Ed. New York: The Guilford Press, 2016.

APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO I: MAPEAMENTO SOBRE O USO DO APLICATIVO WHATSAPP MESSENGER POR DISCENTES DE GRADUAÇÃO

### MAPEAMENTO SOBRE O USO DO APLICATIVO WHATSAPP MESSENGER POR DISCENTES DE GRADUAÇÃO

Este questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologia Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo foco é propor o uso do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp por alunos em modalidades não extensivas de ensino. Assim, o objetivo deste instrumento é mapear as formas de uso do aplicativo de modo geral (entretenimento, estudo, trabalho, etc.) e entender quais funcionalidades são mais utilizadas por discentes de graduações de Ensino Superior.

Reforça-se que a pesquisa seguirá o princípio do sigilo científico, e que os objetivos visados são de natureza acadêmica. Não se trata de um teste! Sua participação não está vinculada a nenhum tipo de avaliação ou de nota e não há respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e de grande importância, uma vez que a validade deste trabalho depende da veracidade e sinceridade de suas respostas.

E-mail: \_\_\_\_\_

#### CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade:

( ) Extensiva [Durante todo o ano] ( ) Intensiva [Geralmente nos meses de recesso - Janeiro, Fevereiro, Julho e Agosto]

Instituição: \_\_\_\_\_

Semestre: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( ) Sou graduado

Turno: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( ) Integral

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Você utiliza o aplicativo Whatsapp Messenger? ( ) Sim ( ) Não

Para acessar a Internet no seu dispositivo móvel, você utiliza mais: ( ) Wi-Fi ( ) Dados Móveis

Em quais locais você costuma acessar?

( ) Em casa ( ) Trabalho ( ) Universidade ( ) Casa de Amigos ( ) No ônibus ( ) Outros

**USO DO WHATSAPP**

**Durante o dia, por quanto tempo você utiliza o aplicativo?** ( ) Até 3 horas ( ) de 3 a 6 horas ( ) Mais de 6 horas

**Qual período costuma acessar?**

- ( ) Madrugada
- ( ) Manhã
- ( ) Tarde
- ( ) Noite

**Para que usa o aplicativo?**

- ( ) Lazer (Conversa com amigos, humor, entretenimento, etc.)
- ( ) Trabalho
- ( ) Estudo (Compartilhamento de materiais, discussões, etc.)
- ( ) Obtenção/Divulgação de informações gerais e/ou notícias

**Com quem você conversa no Whatsapp?**

- ( ) Amigos
- ( ) Família
- ( ) Colegas de trabalho
- ( ) Colegas de classe
- ( ) Parceiros (Namorado, Esposa, ...)
- ( ) Desconhecidos

**Quais funcionalidades do aplicativo você conhece?**

- |   |   |
|---|---|
| ( ) Envio de mensagem de texto                        | ( ) Envio de Contatos                           |
| ( ) Envio de emojis                                   | ( ) Realização de Chamadas de voz               |
| ( ) Formatação de texto (Negrito, Itálico ou Riscado) | ( ) Realização de Chamadas de Vídeo             |
| ( ) Envio de mensagem de voz                          | ( ) Criação de Grupos                           |
| ( ) Envio de imagens estáticas                        | ( ) Marcação de Pessoas no grupo utilizando “@” |
| ( ) Envio de GIFs                                     | ( ) Lista de transmissão                        |
| ( ) Envio de Vídeos                                   | ( ) Envio das conversas por e-mail              |
| ( ) Envio de Documentos                               | ( ) Postagem de Status (Imagens e Vídeos)       |
| ( ) Envio de localização                              | ( ) Todos                                       |

Das funcionalidades citadas acima, selecione as 3 que você mais usa.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Envio de mensagem de texto e emojis               | <input type="checkbox"/> Envio de Contatos                           |
| <input type="checkbox"/> Formatação de texto (Negrito, Itálico ou Riscado) | <input type="checkbox"/> Realização de Chamadas de voz               |
| <input type="checkbox"/> Envio de mensagem de voz                          | <input type="checkbox"/> Realização de Chamadas de Vídeo             |
| <input type="checkbox"/> Envio de imagens estáticas                        | <input type="checkbox"/> Criação de Grupos                           |
| <input type="checkbox"/> Envio de GIFs                                     | <input type="checkbox"/> Marcação de Pessoas no grupo utilizando “@” |
| <input type="checkbox"/> Envio de Vídeos                                   | <input type="checkbox"/> Lista de transmissão                        |
| <input type="checkbox"/> Envio de Documentos                               | <input type="checkbox"/> Envio das conversas por e-mail              |
| <input type="checkbox"/> Envio de localização                              | <input type="checkbox"/> Postagem de Status (Imagens e Vídeos)       |

Você gosta de receber mensagens do tipo:

	SIM	NÃO	Depende do usuário
"Bom dia", "Boa tarde", "Boa noite"			
Correntes (Trechos de escritos religiosos, notícias, pedidos, orações, piadas, ...)			
Áudios			
Vídeos			
Imagens			
Notícias			
Links (endereços de sites)			
Outros			

Em geral, qual é o seu tempo de resposta para os seguintes remetentes?

	Imediatamente	Assim que possível	Uma ou duas vezes ao dia	Não sou ativo nessas conversas
Amigos				
Família				
Colegas de Classe				
Colegas de Trabalho				
Parceiros (Namorado, Esposa, ...)				
Desconhecidos				

### PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS NO WHATSAPP

Você participa de grupos no aplicativo? ( ) Sim ( ) Não

Quantos grupos você participa atualmente? \_\_\_\_\_

Assinale seu grau de participação nos grupos a seguir:

	Muito pouca	Pouca	Razoável	Continua	Não faço parte deste tipo de grupo
Família					
Amigos					
Trabalho					
Faculdade / Estudos					
Atividades (Cursos, Academia, ...)					
Notícias					
Propagandas, Compra e Venda					
Religioso					
Condomínio / Vizinhança					
Outros					

De acordo com os grupos a seguir, quando você verifica que há dezenas (ou até centenas) de mensagens, você:

	Verifica todas as mensagens recebidas (Textos, áudios, Vídeos, Links, ...)	Entra no grupo para verificar somente as últimas mensagens postadas	Não entra no grupo e seleciona a opção "Marcar como Lido" e ignora as mensagens	Apago todas as mensagens sem ler	Não faço parte deste tipo de grupo
Família					
Amigos					
Trabalho					
Faculdade / Estudos					
Atividades (Cursos, Academia, ...)					
Notícias					
Propagandas, Compra e Venda					
Religioso					
Condomínio / Vizinhança					
Outros					

**Em geral, qual é o seu tempo de resposta nestes grupos:**

	Imediatamente	Assim que posso	Uma ou duas vezes ao dia	Não sou ativo nessas conversas
Amigos				
Trabalho				
Universidade				
Noticias				
Compra/Venda/Troca				
Religioso				
Condomínio/Vizinhança				

#### **USO PEDAGÓGICO DO WHATSAPP**

**Você utiliza o Whatsapp como ferramenta de estudo?** ( ) Sim ( ) Não

**Você acha que o Whatsapp pode contribuir de forma significativa para seu processo de aprendizagem?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não tenho opinião formada

**Você consegue se ver utilizando o aplicativo como ferramenta sistemática para o auxílio no seu aprendizado?**

( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II: Mapeamento do Contexto Situacional - Curso de  
Licenciatura em Letras (Inglês) - PARFOR UEPA (**Professores**)

Mapeamento do Contexto Situacional - Curso de Licenciatura em Letras (Inglês) - PARFOR UEPA  
(**Professores**)

Este questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologia Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo foco é propor o uso educacional do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* Messenger para a formação de professores em Cursos de Licenciatura. Assim, o objetivo deste instrumento é entender, pelo olhar docente, as características, bem como as dificuldades mais comuns dos discentes que integram a modalidade de ensino PARFOR.

Reforça-se que a pesquisa seguirá o princípio do sigilo científico, e que os objetivos visados são de natureza acadêmica. Não se trata de um teste! Sua participação não está vinculada a nenhum tipo de avaliação, portanto não há respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e de grande importância, uma vez que a validade deste trabalho depende da veracidade e sinceridade de suas respostas.

( ) Declaro que estou ciente da proposta de pesquisa e aceito participar, comprometendo-me a responder de forma verídica, conforme minha experiência.

**Seção 1**

1.1 Sua disciplina fez uso da Língua Inglesa?

*Uso durante as aulas, de forma escrita ou falada.*

( ) Sim – *Continua para a seção “Uso do inglês durante as aulas”*

( ) Não – *Continua para a seção “Avaliação de desempenho dos discentes”*

## Seção 2 – Uso do Inglês durante as aulas

Nesta seção, objetiva-se entender quais são as dificuldades mais pertinentes que os discentes apresentam com relação ao uso/domínio da segunda língua. As suas respostas devem ser baseadas na disciplina que você mais fez uso da Língua Inglesa.

2.1 Dentre as disciplinas que você ministrou, qual foi a que você fez mais uso da Língua Inglesa?

Leia o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas para responder a próxima questão:

Nível CEFR (Common European Framework of Reference)		Descrição CEFR
Avançado - Effective Operational Proficiency	C1	É capaz de compreender uma ampla gama de textos longos e reconhecer o significado implícito. Consegue usar o idioma de forma eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos bem estruturados, claros e detalhados sobre assuntos complexos.
Intermediário - Vantage	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos. Pode interagir com grau de fluência e espontaneidade. Pode produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de temas e explicar um ponto de vista sobre determinado assunto.
Pré Intermediário - Threshold	B1	Consegue compreender os principais pontos de entrada sobre assuntos familiares abordados no trabalho, escola, lazer, etc. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir durante uma viagem. Pode produzir simples textos sobre temas que lhe são familiares ou de interesse pessoal.
Básico - Waystage	A2	Consegue compreender frases e expressões utilizadas com frequência, relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informação pessoal ou familiar, compras, emprego). É capaz de comunicar tarefas simples e rotineiras. Pode descrever de modo simples sua formação.
Iniciante - Breakthrough	A1	Consegue compreender e usar expressões cotidianas e frases muito simples. Pode apresentar-se para os outros. Pode perguntar/responder perguntas sobre detalhes pessoais tais como onde vive, pessoas que conhece, coisas que têm. Pode interagir de forma simples, desde que a outra pessoa fale devagar e com clareza.

2.2 De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, indique, para a disciplina citada na Questão 2.1, o nível médio de proficiência em Língua Inglesa dos discentes nas seguintes habilidades:

### Listening:

1. Iniciante (A1)
2. Básico (A2)
3. Intermediário (B1)
4. Usuário Independente (B2)
5. Avançado (C1)

### Speaking:

1. Iniciante (A1)
2. Básico (A2)
3. Intermediário (B1)
4. Usuário Independente (B2)
5. Avançado (C1)

### Reading:

1. Iniciante (A1)
2. Básico (A2)
3. Intermediário (B1)
4. Usuário Independente (B2)
5. Avançado (C1)

**Writing:**

1. Iniciante (A1)                      2. Básico (A2)                      3. Intermediário (B1)  
 4. Usuário Independente (B2)      5. Avançado (C1)

2.3 Cite as dificuldades mais pertinentes relacionadas às quatro habilidades mostradas (Questão 2.2):

2.4 O uso da segunda língua é/foi essencial para o cumprimento dos objetivos da(s) disciplina(s) que você ministra(ou)?

( ) Sim      ( ) Parcialmente      ( ) Não

**Seção 3 – Atividades desenvolvidas durante as disciplinas**

*Aqui, busca-se entender, no caso específico do PARFOR, como seus alunos atuam/atuaram no processo de construção dos conhecimentos em uma disciplina que você ministra.*

3.1 Quais os tipos de atividades você utilizou em suas aulas?

<input type="checkbox"/> Debates	<input type="checkbox"/> Discussão de textos	<input type="checkbox"/> Oficinas
<input type="checkbox"/> Rodas de conversa	<input type="checkbox"/> Interpretação Teatral	<input type="checkbox"/> Produção textual
<input type="checkbox"/> Apresentação de seminários	<input type="checkbox"/> Contação de história	<input type="checkbox"/> Outros: _____

3.1.1 Dentre as atividades, assinale aquelas que os discentes apreciam mais?

<input type="checkbox"/> Debates	<input type="checkbox"/> Discussão de textos	<input type="checkbox"/> Oficinas
<input type="checkbox"/> Rodas de conversa	<input type="checkbox"/> Interpretação Teatral	<input type="checkbox"/> Produção textual
<input type="checkbox"/> Apresentação de seminários	<input type="checkbox"/> Contação de história	<input type="checkbox"/> Outros: _____

3.1.2 Dentre as atividades, assinale aquelas que os discentes apresentam mais dificuldades?

<input type="checkbox"/> Debates	<input type="checkbox"/> Discussão de textos	<input type="checkbox"/> Oficinas
<input type="checkbox"/> Rodas de conversa	<input type="checkbox"/> Interpretação Teatral	<input type="checkbox"/> Produção textual
<input type="checkbox"/> Apresentação de seminários	<input type="checkbox"/> Contação de história	<input type="checkbox"/> Outros: _____

## 3.3 Quais os tipos de recursos didáticos você utilizou em suas aulas?

<input type="checkbox"/> Livros	<input type="checkbox"/> Fichas de exercícios	<input type="checkbox"/> Aplicativos de smartphones
<input type="checkbox"/> Dicionários	<input type="checkbox"/> Jogos (de tabuleiro, cartas, eletrônicos, online, ...)	<input type="checkbox"/> Plataformas online (Moodle, Google Classroom, Edmodo, ...)
<input type="checkbox"/> Apostilas	<input type="checkbox"/> Sites relacionados aos assuntos lecionados	<input type="checkbox"/> Vídeos Curtos
<input type="checkbox"/> Filmes	<input type="checkbox"/> Áudios	<input type="checkbox"/> Slides
<input type="checkbox"/> Outros: _____		

## 3.4 Como você descreve a participação dos discentes nas atividades que você propôs?

<b>Atividade</b>	<b>Muito Boa</b>	<b>Boa</b>	<b>Ruim</b>	<b>Muito Ruim</b>	<b>Não usei esta atividade</b>
<b>Rodas de conversa</b>					
<b>Debates</b>					
<b>Apresentação de seminários</b>					
<b>Discussão de textos</b>					
<b>Interpretação Teatral</b>					
<b>Contação de história</b>					
<b>Oficinas</b>					
<b>Produção textual</b>					
<b>Outras</b>					

#### Seção 4 – As características do Ensino intervalar

*Nesta última parte, busca-se entender algumas características na formação dos discentes em regime intervalar.*

4.1 Nos períodos que antecedem ou que sucedem as aulas, você se comunica com os discentes do Curso?

Sim       Não

4.1.1 Como você se comunica com esses discentes?

<input type="checkbox"/> Telefonemas	<input type="checkbox"/> Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Telegram, Messenger, ...)	<input type="checkbox"/> Mensagens em Plataforma Virtual (Moodle, Google Classroom, Edmodo, ...)
<input type="checkbox"/> E-mails	<input type="checkbox"/> Video Chamada (Skype, Hangouts, ...)	<input type="checkbox"/> Não me comunico com os discentes fora do período letivo
<input type="checkbox"/> Mensagens SMS		

4.2 Pelo fato das disciplinas serem ministradas em regime intervalar, há fatores que dificultam o processo de formação dos discentes?

Sim       Não

4.2.1 Se sim, cite quais:

4.2.2 Se sim, cite estratégias que podem minimizar estas dificuldades:

4.2 Que diferenças mais significativas você destacaria entre os discentes de Cursos Intervalares e Cursos Não Intervalares?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO III: Mapeamento do Contexto Situacional - Curso de Licenciatura em Letras (Inglês) - PARFOR UEPA (Coordenação)

### Mapeamento do Contexto Situacional - Curso de Licenciatura em Letras (Inglês) - PARFOR UEPA (Coordenação)

Este questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologia Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo foco é propor o uso educacional do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* Messenger para a formação de professores em Cursos de Licenciatura. Assim, o objetivo deste instrumento é entender, pelo olhar da Coordenação do Curso, as características, bem como as dificuldades mais comuns dos discentes que integram esta modalidade de Ensino.

Reforça-se que a pesquisa seguirá o princípio do sigilo científico, e que os objetivos visados são de natureza acadêmica. Não se trata de um teste! Sua participação não está vinculada a nenhum tipo de avaliação, portanto não há respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e de grande importância, uma vez que a validade deste trabalho depende da veracidade e sinceridade de suas respostas.

( ) Declaro que estou ciente da proposta de pesquisa e aceito participar, comprometendo-me a responder de forma verdadeira, conforme minha experiência.

### **QUESTÕES**

1. Há orientações por parte da Coordenação aos docentes sobre este regime intervalar?
2. Qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) mais comum(ns) relatada(s) pelos(as) docentes que ministram disciplinas em regime intervalar?
3. Qual(is) dificuldade(s) os(as) docentes relatam referente(s) ao uso da Língua Inglesa pelos(as) discentes?
4. Qual(is) dificuldade(s) os(as) discentes relatam referentes ao uso da Língua Inglesa em sala de aula?
5. Pelo fato das disciplinas serem ministradas em regime intervalar, há fatores que dificultam o processo de formação dos(as) discentes? Se sim, quais estratégias você acha que podem atenuar essas dificuldades?
6. Que diferenças mais significativas você destacaria entre os(as) discentes de Cursos Intervalares e Cursos Não Intervalares?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO IV: Mapeamento do Contexto Situacional - Curso de Licenciatura em Letras (Inglês) - PARFOR UEPA (Discentes)

### Entendimento do contexto situacional do processo de ensino e aprendizagem no PARFOR (ALUNOS)

Este questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologia Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>3</sup>), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo foco é propor o uso educacional do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* Messenger para a formação de professores em Cursos de Licenciatura. Assim, o objetivo deste instrumento é levantar, por meio de relatos de discentes, dados acerca do processo de formação no curso de Licenciatura em Língua Inglesa ofertado pelo PARFOR UEPA, com o intuito de conceber um produto educacional a partir das necessidades do contexto estudado.

Reforça-se que a pesquisa seguirá o princípio do sigilo científico, e que os objetivos visados são de natureza acadêmica. Não se trata de um teste! Sua participação não está vinculada a nenhum tipo de avaliação, portanto não há respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária e de grande importância, uma vez que a validade deste trabalho depende da veracidade e sinceridade de suas respostas.

( ) Declaro que estou ciente da proposta de pesquisa e aceito participar, comprometendo-me a responder de forma verídica, conforme minha experiência.

Semestre/Período atual: \_\_\_\_\_

### Seção 1: Aprendizagem da Língua Inglesa

Leia o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas para responder a próxima questão:

Nível CEFR (Common European Framework of Reference)		Descrição CEFR
Avançado - Effective Operational Proficiency	C1	É capaz de compreender uma ampla gama de textos longos e reconhecer o significado implícito. Consegue usar o idioma de forma eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos bem estruturados, claros e detalhados sobre assuntos complexos.
Intermediário - Vantage	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos. Pode interagir com grau de fluência e espontaneidade. Pode produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de temas e explicar um ponto de vista sobre determinado assunto.
Pré Intermediário - Threshold	B1	Consegue compreender os principais pontos de entrada sobre assuntos familiares abordados no trabalho, escola, lazer, etc. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir durante uma viagem. Pode produzir simples textos sobre temas que lhe são familiares ou de interesse pessoal.
Básico - Waystage	A2	Consegue compreender frases e expressões utilizadas com frequência, relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informação pessoal ou familiar, compras, emprego). É capaz de comunicar tarefas simples e rotineiras. Pode descrever de modo simples sua formação.
Iniciante - Breakthrough	A1	Consegue compreender e usar expressões cotidianas e frases muito simples. Pode apresentar-se para os outros. Pode perguntar/responder perguntas sobre detalhes pessoais tais como onde vive, pessoas que conhece, coisas que têm. Pode interagir de forma simples, desde que a outra pessoa fale devagar e com clareza.

1.1 Com base no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, até o presente momento, como você considera seu nível de proficiência na Língua Inglesa em cada habilidade a seguir:

**Listening:**

1. Iniciante (A1)                      2. Básico (A2)                      3. Intermediário (B1)  
4. Usuário Independente (B2)      5. Avançado (C1)

**Speaking:**

1. Iniciante (A1)                      2. Básico (A2)                      3. Intermediário (B1)  
4. Usuário Independente (B2)      5. Avançado (C1)

**Reading:**

1. Iniciante (A1)                      2. Básico (A2)                      3. Intermediário (B1)  
4. Usuário Independente (B2)      5. Avançado (C1)

**Writing:**

1. Iniciante (A1)                      2. Básico (A2)                      3. Intermediário (B1)  
4. Usuário Independente (B2)      5. Avançado (C1)

1.2 O que você faz para desenvolver suas habilidades comunicacionais na Língua Inglesa?

<input type="checkbox"/> Escuto música	<input type="checkbox"/> Leio livros, artigos, sites, ...	<input type="checkbox"/> Converso com meus colegas de sala presencialmente
<input type="checkbox"/> Converso com meus colegas de sala virtualmente	<input type="checkbox"/> Assisto vídeos curtos	<input type="checkbox"/> Assisto filmes no idioma original
<input type="checkbox"/> Assisto séries de TV (áudio em inglês e/ou com legenda)	<input type="checkbox"/> Estudo/Leio livros de gramática	<input type="checkbox"/> Estudo em curso livre de idiomas
<input type="checkbox"/> Faço traduções	<input type="checkbox"/> Jogo video-game	<input type="checkbox"/> Outros:

1.3 Quais são suas dificuldades mais frequentes no aprendizado da Língua Inglesa?

<input type="checkbox"/> Compreensão de textos escritos	<input type="checkbox"/> Compreensão de falas orais	<input type="checkbox"/> Entendimento da estrutura gramatical
<input type="checkbox"/> Escrita das palavras	<input type="checkbox"/> Expressão textual (escrever textos ou respostas de perguntas)	<input type="checkbox"/> Expressão oral (fluência)
<input type="checkbox"/> Expressão oral (pronúncia)	<input type="checkbox"/> Falta de tempo para praticar	<input type="checkbox"/> Outros:

## Seção 2: Formação no Curso

2.1 No intervalo entre períodos letivos, com que frequência você mantém contato com os materiais e assuntos abordados durante as disciplinas?

( ) Nunca    ( ) Raramente    ( ) Às vezes    ( ) Geralmente

2.1.1 Com base na questão anterior, comente como você organiza esse ritmo de estudo.

2.2 No intervalo entre períodos letivos, como você mantém contato com os(as) demais colegas de sala?

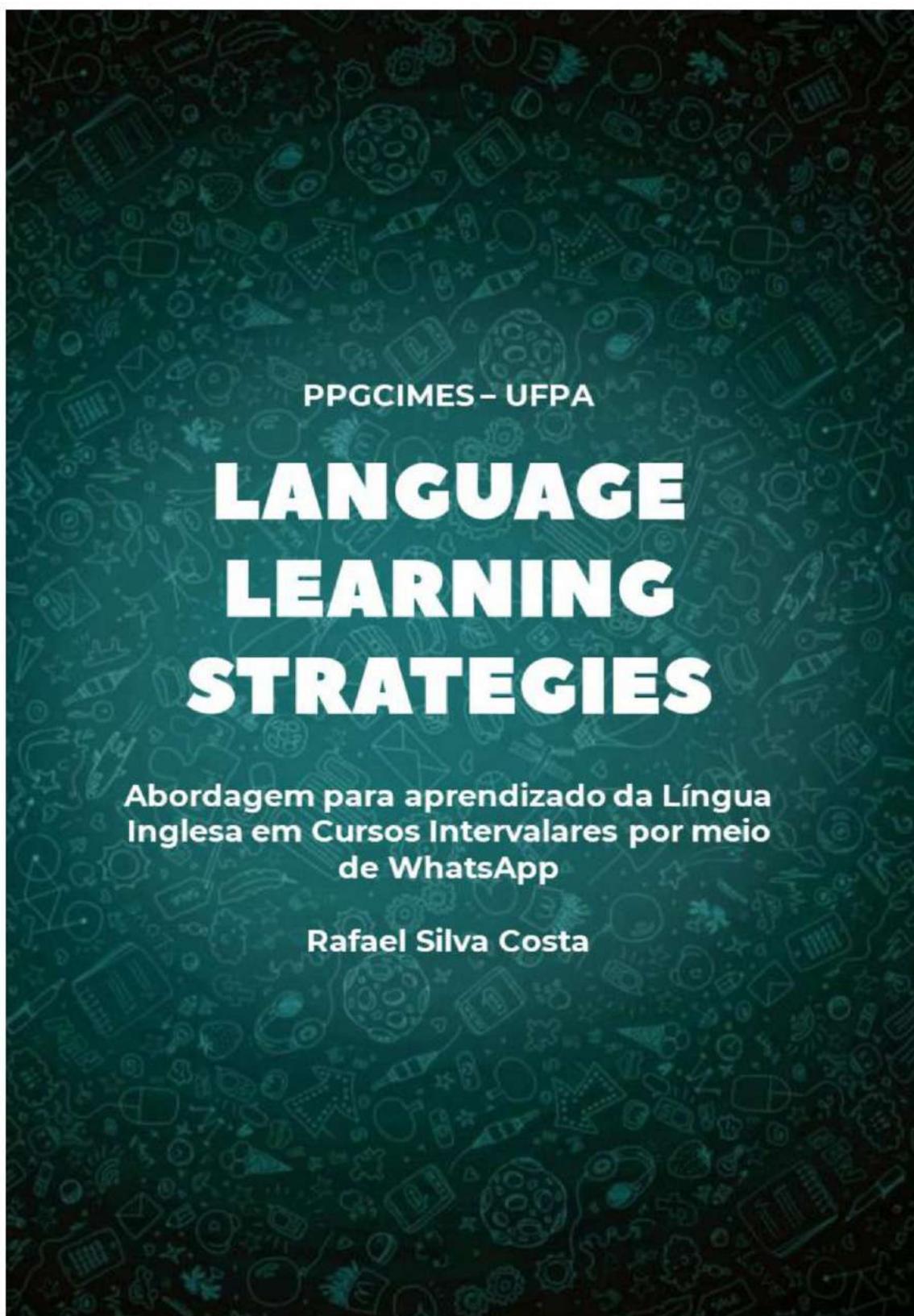
<input type="checkbox"/> Telefonemas	<input type="checkbox"/> E-mails	<input type="checkbox"/> Mensagens SMS
<input type="checkbox"/> Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Telegram, Messenger, ...)	<input type="checkbox"/> Vídeo Chamada (Skype, Hangouts, ...)	<input type="checkbox"/> Mensagens em Plataforma Virtual (Moodle, Google Classroom, Edmodo, ...)
<input type="checkbox"/> Outros:		

2.3 Pelo fato das disciplinas serem ministradas em regime intervalar, há fatores que dificultam o seu processo de formação?

( ) Sim    ( ) Não

2.3.1 Se sim, cite quais:

2.3.2 Se sim, cite estratégias que podem minimizar estas dificuldades:



## ATIVIDADES DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Estas atividades fazem parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologia Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo foco é propor o uso educacional do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp por discentes de Cursos de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa, em regime intervalar.

O objetivo principal deste trabalho é auxiliar o aprendizado e/ou desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua inglesa. Como enfatizado pelo Projeto Político Pedagógico do curso supracitado, uma das premissas da formação do profissional de letras é o “[...] domínio da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, com ênfase na competência comunicativa” (UEPA, 2011, p. 36).

As atividades são baseadas nas Estratégias de Aprendizado de Línguas<sup>1</sup> propostas por Rebecca Oxford (1990). Segundo a autora, essas estratégias “[...] são passos realizados por alunos para melhorar seus próprios aprendizados” (idem, p. 1). Oxford agrupou as estratégias em seis categorias: **de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais.**

Para o desenvolvimento da proposta desta dissertação, planejou-se algumas atividades para serem realizadas por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp Messenger*. O público-alvo são discentes do PARFOR-UEPA das atuais turmas de Licenciatura em Letras, língua Inglesa (Belém e Castanhal).

Antecedente a realização destas atividades, faz-se necessário um processo de validação por painel de especialistas. Este procedimento é baseado a experiência de Mori, Whitaker & Marin (2012), que, para validarem um website como produto educacional, selecionaram profissionais relacionados na área de pesquisa. Portanto, optou-se por convidar professores que trabalham no contexto do PARFOR, com o intuito de emitirem pareceres para contribuir com a construção desta pesquisa.

O processo de validação tem como foco analisar a viabilidade das atividades propostas dentro do contexto citado. Portanto, pede-se que, com base em suas experiências neste contexto, você faça considerações sobre o que está no planejamento a seguir.

Ressalta-se que a execução destas atividades iniciará durante o intervalo entre períodos letivos.

Reforça-se que a pesquisa seguirá o princípio do sigilo científico e que os objetivos visados são de natureza acadêmica. A sua participação é voluntária e de grande importância, uma vez que a validade deste trabalho depende da veracidade e sinceridade de suas respostas.

Agradecemos pela contribuição,

Rafael Silva Costa &  
Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

---

<sup>1</sup> Language Learning Strategies (OXFORD, 1990).

ATIVIDADE 1

**EMBEDDED  
STRATEGIES  
GAME**

*A primeira atividade será proposta pelo mediador do grupo de WhatsApp (pesquisador). O intuito desta é fazer com que os discentes vejam de uma nova forma o aplicativo, com a finalidade de aprimoramento de estudo. É, ainda, relevante o uso da atividade em questão para trabalhar conhecimentos acerca das estratégias que podem ser utilizadas em diversas áreas e com diversas disciplinas, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo (Inglês). O tempo da primeira atividade irá sempre depender da quantidade de atividades propostas na língua-alvo.*

**Atividade 1 - Embedded Strategies Game**  
(OXFORD, 1990, p. 24-30, tradução e adaptação nossa)

*Com o objetivo de melhor se adequar a um Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel (AVAM), neste caso o aplicativo de mensagens WhatsApp, adaptações na obra original são necessárias.*

**Propósito**

Este jogo ajuda os participantes a se familiarizarem com as estratégias de aprendizado de língua e pode ser usada com professores, tutores e alunos como participantes. Os participantes devem determinar quais estratégias de aprendizagem de língua (da lista fornecida) estão incorporadas ou sugeridas em determinadas atividades da língua-alvo. O jogo é um processo de relacionar o número da atividade com os nomes das estratégias que são relevantes, e ainda familiarizar os participantes com todo o sistema de estratégias.

**Materiais**

Os participantes recebem no grupo uma cópia do sistema de estratégias (em PDF) e uma lista de atividades da língua-alvo.

**Tempo**

O tempo total necessário depende da quantidade de atividades da língua-alvo proposta. Inicialmente, devido as características assíncronas permitidas pelo aplicativo, estabelece-se um prazo de cinco dias para o término da atividade. O tempo de discussão das respostas está incluso neste prazo.

**Instruções**

1. **Introdução:** Envie os materiais (Sistema de estratégias e lista de atividades da língua-alvo). Explique que os participantes irão trabalhar em pares. Cada dupla deve tentar identificar a estratégia de aprendizado de língua que está incorporada ou sugerida pela série de atividades da língua-alvo. Explique que todas as atividades referem-se à língua-alvo. Cada atividade pode ser relacionada com uma ou mais estratégias de aprendizado de língua.

Não é necessário levar em consideração as atividades na ordem em que elas aparecem listadas. Explique que os participantes devem escolher estratégias relevantes para relacionar com qualquer atividade da lista, mas que devem justificar e explicar a escolha das estratégias. Você deve, também, falar aos participantes que eles não terão acesso às definições completas das estratégias; eles têm apenas o sistema de estratégias, que lista o nome de cada estratégia e como são agrupadas. Os nomes são intencionalmente descritivos para que a maioria dos participantes não tenha problema em entender o significado das estratégias.

Se você quiser dar uma rápida introdução sobre o sistema de estratégias, diga aos participantes que algumas delas lidam diretamente com a língua-alvo, enquanto outras não lidam com a língua, mas, sim, dão suporte ao aprendizado de línguas indiretamente por meios metacognitivos, emocionais e sociais. Não dê mais nenhum detalhe sobre o sistema de estratégias, deixe que os participantes se ensinem a entender e utilizar o sistema ao longo do jogo.

Avise o tempo limite com antecedência. Não importa quantas atividades cada grupo decida listar, o que importa é a quantidade de estratégias relevantes e justificadas que forem nomeadas. Porém, incentive que as duplas listem pelo menos 15 atividades para terem a ideia geral das variadas estratégias.

**2. Prática:** Dê um ou dois exemplos para todo o grupo antes de separá-los em duplas. Para isso, peça que todos do grupo de WhatsApp leiam a descrição de alguma atividade e digam quais estratégias são sugeridas por esta atividade. Peça uma breve explicação ou justificativa (uma frase) para cada estratégia nomeada. Certifique-se que todos entendam como jogar.

**3. Como Jogar:** Divida todos em duplas. Cada dupla deve trabalhar com a lista de atividades (em qualquer ordem), digitar no grupo as estratégias que eles considerem relevantes e úteis para cada atividade e garantir que eles possam explicar ou justificar suas escolhas, por meio de texto ou áudio.

**4. Explicação das escolhas de estratégias:** Solicite que cada dupla poste no grupo o que elaborou. As relações mais fáceis e óbvias de atividade e estratégia podem ser explicadas ou justificadas em uma frase, porém os participantes podem querer discutir com mais detalhes os casos mais difíceis. Você deve manter a discussão condensada para que todos os grupos tenham a mesma chance de apresentar o que foi encontrado.

Se você perceber que os motivos de escolha de estratégias de qualquer dupla seja fora do que foi proposto, faça perguntas que levem os alunos a entender, em vez de apenas dar a resposta. Lembre-se que sempre há mais de uma solução para lidar com qualquer atividade da língua-alvo, muitas estratégias são, geralmente, apropriadas.

**5. Discussão:** Garanta que haja no mínimo de 15 a 20 minutos de discussão (via envio de áudio), o que ajuda os participantes a entenderem e consolidarem o que eles aprenderam. Discuta sobre o que os participantes aprenderam das estratégias, utilizando as seguintes perguntas como guias. *Havia certas estratégias relevantes em várias atividades da língua-alvo? Por que isso pode acontecer? Houve alguma combinação de estratégias que se repetissem nas atividades da língua-alvo? Quais estratégias parecem andar juntas? Quais estratégias parecem operar por conta própria? Quais estratégias os participantes tendem a usar, quando e por quê? Como este jogo pode ajudar os participantes a lidarem com tarefas em idioma estrangeiro ou secundário?*

### Lista de Atividades Linguísticas para o Embedded Strategies Game

1. **ALL THE NEWS THAT FITS, WE PRINT** – Ler jornal na língua alvo para praticar a língua e se manter atualizado com eventos.
2. **AS THE WORLD TURNS** – Assistir telenovela todos os dias para praticar o entendimento da língua alvo.
3. **BRAINSTORM** – Ter uma “tempestade de ideias” com outros aprendentes da língua sobre tópicos para serem escritos na nova língua.
4. **BREAK-DOWN** – Fragmentar quaisquer palavras longas e expressões na nova língua que sejam extraordinárias
5. **CANNED TALK** - Aprender perfeitamente alguma rotina “fechada” comum na nova língua a fim de utilizá-las facilmente quando precisar em uma conversa social
6. **CHECK-UP** - Se verifique para saber os tipos de erros que você comete na nova língua e tente descobrir porque os comete.
7. **CINEMA CITY** - Vá a um festival de filmes estrangeiros para ficar mais exposto a nova língua.
8. **COLORS** - Use marcações coloridas em seu caderno de língua estrangeira para achar coisas mais facilmente.
9. **CUISINE** - Leia e siga receitas na língua-alvo.
10. **'FRAIDY CAT** - Faça afirmações positivas para você de modo que você se sinta mais confiante e determinado a assumir riscos.
11. **GETTING IT ALL TOGETHER** - Quando se preparar para apresentar usando a nova língua, descubra os requisitos, suas próprias capacidades e qualquer outra coisa que você terá de fazer afim de fazer uma boa apresentação.
12. **GOOD OLD SHERLOCK** - Enquanto lê na nova língua, procure constantemente por pistas sobre o significado.
13. **HELP!** - Quando não conseguir encontrar a palavra certa na nova língua, peça ajuda de alguém.
14. **HELP, I NEED YOU** - Procure falantes nativos que possam lhe ajudar a praticar a oralidade na nova língua ou que possam lhe explicar coisas sobre a nova cultura.
15. **HOLY, HOLY, HOLY** - Leia um hinário, bíblia, livro de orações, etc. escritos na nova língua. Veja se há algo similar ao seu conhecimento prévio. Quando não entender algo, tente adivinhar.
16. **HOW AM I DOING?** - Peça *feedback* a alguém se você entendeu, disse ou escreveu algo certo na nova língua.
17. **HOW COME?** - Tente descobrir o motivo para realizar certa atividade na língua nova para que você possa se preparar melhor.
18. **IT'S BEEN A HARD DAY** - Faça uma pausa durante o aprendizado da língua quando estiver cansado(a).
19. **KEEP QUIET** - Tente apenas escutar e entender a nova língua por um momento.
20. **LOOKING AHEAD** - Use perguntas prévias ou outras formas de se antecipar no material de leitura na nova língua, de modo a orientar a si próprio(a).
21. **MARKERS** - Quando ler na nova língua, procure por marcadores no texto (títulos, subtítulos, tópicos frasais) para lhe darem dicas sobre o significado.
22. **MIND IMAGES** - Quando estiver aprendendo uma lista de palavras na nova língua, crie um imagem das palavras em sua mente e a relação entre elas.

23. **MOUTHING** - Quando tentar aprender os sons da nova língua, preste atenção como o falante nativo move sua boca quando fala; então faça o mesmo enquanto se olha no espelho.
24. **MUSIC TIME** - Escute letras de músicas na língua-alvo e tente acompanhar cantando e aprenda as palavras.
25. **NITPICKING** - Enquanto lê e escuta a língua-alvo, procure por novas palavras específicas, formas ou informações.
26. **PENPALS** - Conheça um falante nativo de outro país e se mantenha em contato com esta pessoa após ela retornar para seu país de origem.
27. **REWARDS** - Tendo um bom resultado em um teste de língua, se recompense com algum agrado.
28. **SECRETS** - Mantenha um diário do seu progresso de aprendizado de língua e escreva novas palavras e expressões.
29. **TAKING THE PULSE** - Pare para determinar se você está se sentindo nervoso(a) antes de começar sua aula de língua estrangeira.
30. **TALKING TO YOURSELF** - Diga para si mesmo(a) que você realmente pode aprender essa língua; experiências ruins que você tivera não contam mais.
31. **T-TIME** - Faça anotações do que você escuta ou lê na nova língua desenhando um grande T no papel. Escreva a ideia principal ou título no topo do T, e liste detalhes na coluna da esquerda e exemplos na coluna da direita.
32. **WHAT'S THE BIG IDEA?** - Encontre todos os tipos de modos para localizar a ideia principal enquanto lê um texto na nova língua.
33. **WRITER'S CRAMP** - Para combater seu "bloqueio mental" quando estiver escrevendo um relato na nova língua, tente se acalmar e relaxar com música e exercícios de respiração.

ATIVIDADE 2

# LLS & WHATSAPP

**Estratégias de Aprendizado de Línguas (Language Learning Strategies)**  
(Rebecca L. Oxford, 1990)

**Tradução:** PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88

## I. ESTRATÉGIAS DIRETAS

### 1. Estratégias de memória

#### A. Criação de elos mentais

1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.

**Atividade:** "List it- Group it - Label it"

Habilidades: [L], [R]

A cada vez que esta atividade for utilizada, o mediador deve postar no grupo de Whatsapp uma **imagem**, um **texto**, um **vídeo** ou um **áudio** para que as etapas abaixo sejam seguidas pelos participantes:

Etapa 1: Listam palavras relacionadas ao conteúdo da mídia enviada.

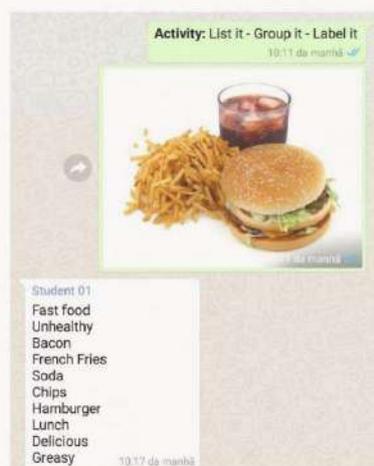
Etapa 2: Agrupar as palavras em subcategorias.

Etapa 3: Rotular os agrupamentos com títulos descritivos.

Etapa 4: Corrigir em grupo as palavras que possam estar com escrita errada ou que não se encaixam na categoria.

Recursos do WhatsApp utilizados: **negrito**, *itálico*, *emoticons* relacionados às categorias

Exemplo:



## 2. colocar palavras novas em contexto

**Atividade:** "Acronyms in Clauses"

Habilidades: **[R], [W], [L], [S]**

A cada vez que esta atividade for utilizada, o mediador posta no grupo de Whatsapp uma categoria e os alunos devem criar acrônimos de palavras de uma desta categoria. Por exemplo, em inglês, nomes de grandes lagos dos Estados Unidos. Cria-se HOMES (Huron, Ontario, Michigan, Erie, and Superior) e depois coloca-se em uma frase contextualizada, como por exemplo: "My HOME'S on the Great Lakes".

Recursos do WhatsApp utilizados: **negrito**, *itálico*

Exemplo:



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

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

**Atividade:** "Structured Review"

Habilidades: **[R], [W], [L], [S]**

Etapa 1: Revise o conteúdo imediatamente após a exposição a ele.

Etapa 2: Reescreva seus materiais.

Etapa 3: Faça revisões em tempos alternados para fixação do conteúdo.

## 2. Estratégias cognitivas

### A. Praticar

#### 1. repetir

**Atividade:** "Guided Repetition"

Habilidades: **[R], [W], [L], [S]**

Semanalmente, um membro diferente do grupo deve ficar responsável por promover no grupo umas das atividades abaixo, para que os demais membros possam interagir e participar, seja por meio do envio de áudios, vídeos, imagens, etc, que possam corroborar com a execução das atividades abaixo.

**1- Reading:** Ler um excerto de texto mais de uma vez para compreendê-lo completamente. Cada vez com um propósito diferente e postar no grupo: entendimento da ideia principal ou criação de perguntas para as informações contidas no excerto.

**2- Speaking & Writing:** Falar **[S]** ou escrever **[W]** coisas de maneiras diferentes, com o intuito de fixar o conteúdo ou vocabulário estudado.

Exemplo: **vocabulário: verbos.**

I go to school by bus.

I like to go to school by bus.

I want to go to school by bus.

I need to go to school by bus.

**3- Speaking & Writing:** Imitação de nativos é uma boa estratégia de repetição para melhorar a pronúncia, uso de estruturas, vocabulários, expressões idiomáticas, estilos, etc.

#### 2. recombina:

**Atividade:** "Re-Arranging"

Habilidade: **[S], [W]**

Cada aluno fica responsável em fazer esta atividade e enviar no grupo de Whatsapp o que criou.

Recombinação consiste em construir orações com significados ou expressões maiores ao colocar em conjunto elementos já conhecidos pelo aluno, porém em maneiras novas. O resultado pode ser sério ou engraçado, mas sempre é uma boa técnica de prática.

Exemplo: Deixar a frase mais longa:

*The weather's fine.* → *The weather is fine **this afternoon.***

## B. Receber e enviar mensagens

1. apreender a ideia com rapidez: achar ideia principal (skimming) e achar detalhes (scanning)

**Atividade:** "Guided Input"

Habilidades: **[L], [R]**

1- *Scanning*: Ler procurando informações específicas no texto.

Etapa 1: Mediador seleciona e envia um texto para o grupo;

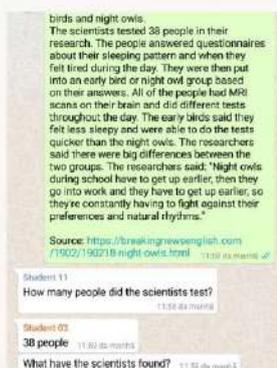
Etapa 2: Solicita-se que cada participante elabore uma pergunta sobre uma parte específica do texto.

Etapa 3: Pedese que, de acordo com a ordem de visualização do texto, poste-se a pergunta imediatamente.

Etapa 4: Para que a próxima pergunta seja postada, o(a) outro(a) participante deve, primeiramente, responder à pergunta anterior.

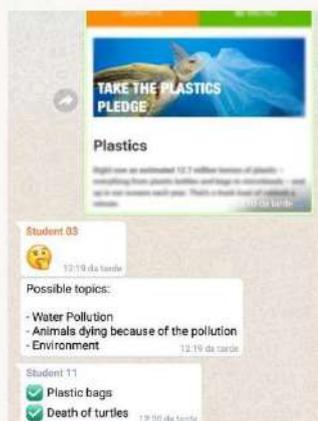
Etapa 5: A correção de ambas as perguntas e as respostas devem ser feitas pelo grupo.

Exemplo:



2- *Skimming*: Ter uma ideia geral do que se trata o texto, antes de efetivamente lê-lo. Ter a ideia antecipadamente do que trata o texto ajuda na melhor compreensão deste, bem como auxilia o aluno a ter uma leitura mais rápida.

Exemplo:



### 3. Estratégias de Compensação

*Estas estratégias serão enviadas em um infográfico para o grupo  
(Verificar Apêndice 1)*

#### **A. Adivinhar de forma inteligente**

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

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

1. recorrer à língua materna
2. pedir ajuda
3. ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias.
4. criar palavras:
5. usar circunlocução ou sinônimo

## II. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

### 1. Estratégias metacognitivas

*Estas estratégias serão explicadas pelo mediador de acordo com as manifestações dos participantes do grupo.*

#### A. Centrar a aprendizagem

1. prestar atenção
2. retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso)

#### B. Planejar a aprendizagem

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

#### C. Avaliar a aprendizagem

1. auto-monitoração (identificar os erros)

### 2. Estratégias afetivas

*Envio de Imagens (Dicas) antes das atividades. Cada dupla/grupo receberá as imagens paulatinamente. ((Verificar Apêndices de 2 a 11)*

#### A. Diminuir a ansiedade

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

### B. Encorajar-se

#### 1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?)

Ex: *I'm reading faster,* ou *Everybody makes mistakes. I can learn from mine.*

#### 2. correr riscos de forma inteligente

#### 3. gratificar-se

### C. Medir a temperatura emocional

#### 1. ouvir seu corpo (estou feliz, tensa?)

#### 2. usar "check-lists" (auto-avaliação)

#### 3. escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)

#### 4. discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

## 3. Estratégias sociais

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

#### 1. pedir esclarecimentos

**Atividade:** "Guided Interaction"

**Habilidade:** [R]

**Etapa 1:** Selecionam-se textos que estejam de acordo com o nível de proficiência atual dos alunos.

**Etapa 2:** Envia-se para o grupo os textos a fim de que os alunos possam lê-los;

**Etapa 3:** Solicita-se que os alunos, quando em dúvida, façam perguntas acerca do texto, tanto para entender algo como para confirmar alguma informação lida. Exemplos: "What does ... mean?", "Does it mean ...?", "What is ...?";

**Etapa 4:** Orienta-se que os alunos que dominam o texto devem utilizar a língua-alvo para auxiliar no esclarecimento das dúvidas dos demais. Exemplo: "It means ...", "Yes, it does.", "It is ...".

Exemplo:



## 2. pedir correções

**Atividade:** "Written and Oral Production"

Habilidade: [W], [S]

### Etapa 1:

[W] - Solicita-se que os alunos produzam um parágrafo curto em que descrevem suas rotinas diárias;

[S] - Solicita-se que os alunos enviem um áudio em que descrevem suas rotinas diárias (Máximo de um minuto e trinta segundos);

**Etapa 2:** Em pares, alunos devem pedir correções de suas produções com base em algum critério, seja ele [W] conjugação verbal, soletração, concordância, ou [S] pronúncia, uso correto de vocabulário, etc.

**Etapa 3:** [W], [S] - Alunos refazem suas produções com as devidas correções e reapresentam ao grupo.

Exemplo:

The screenshot shows a digital activity interface. At the top, it says "Activity: Written and Oral Production" and "Describe your weekly routine" with a timer at "4:05 da tarde" and a checkmark. Below this is a player for "Student 10" with a progress bar from 0:51 to 4:11 da tarde. Underneath is a text box for "Student 05" containing a paragraph about their weekly routine, with a timer at "4:12 da tarde".

## B. Cooperar com os outros

### 1. cooperação entre pares

**Atividade:** "Jigsaw Reading - Leitura Quebra-Cabeça".

Adaptado de: Gareth Rees (2002). Disponível em:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/jigsaw-reading>

Habilidades: [R], [S]

**Etapa 1:** escolher entre: duas histórias diferentes ou uma história dividida em dois.

**Etapa 2:** Leitura e compreensão do Texto

- Seleciona-se duas notícias que compartilham um tema - por exemplo, duas histórias separadas sobre crime;

- Preparam-se perguntas de compreensão para cada história;
- Distribui-se para uma metade da turma (Grupo A) uma história e a outra metade (Grupo B) a outra;
- Os alunos leem o artigo, respondem às perguntas e checam a compreensão;

**Etapa 3:** Apresentação

- Os alunos, em seguida, enviam áudios para que os membros do outro grupo escutem as respostas;

**Etapa 4:** Feedback / Considerações

- Após exposição das respostas, alunos, em pares, podem fazer considerações (texto ou áudio) que contribuam para a melhoria da produção, por exemplo: correções gramaticais, utilização de vocabulário diferente, etc.

AVALIAÇÃO

# FEEDBACK

### Avaliação das atividades

Após cada atividade, os participantes devem avaliar o processo por meio de 6 requisitos (em escala likert)

**DC:** Discordo Completamente

**DP:** Discordo Parcialmente

**CP:** Concordo Parcialmente

**CC:** Concordo Completamente

#### 1. Interação

- a. Consegui interagir com os membros do grupo de maneira colaborativa.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC

#### 2. Sincronia/Assincronia

- a. Fui capaz de acompanhar as mensagens enviadas e respondê-las.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC

#### 3. Sequência das atividades

- a. Consegui finalizar a atividade dentro do tempo estipulado.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC

#### 4. Duração

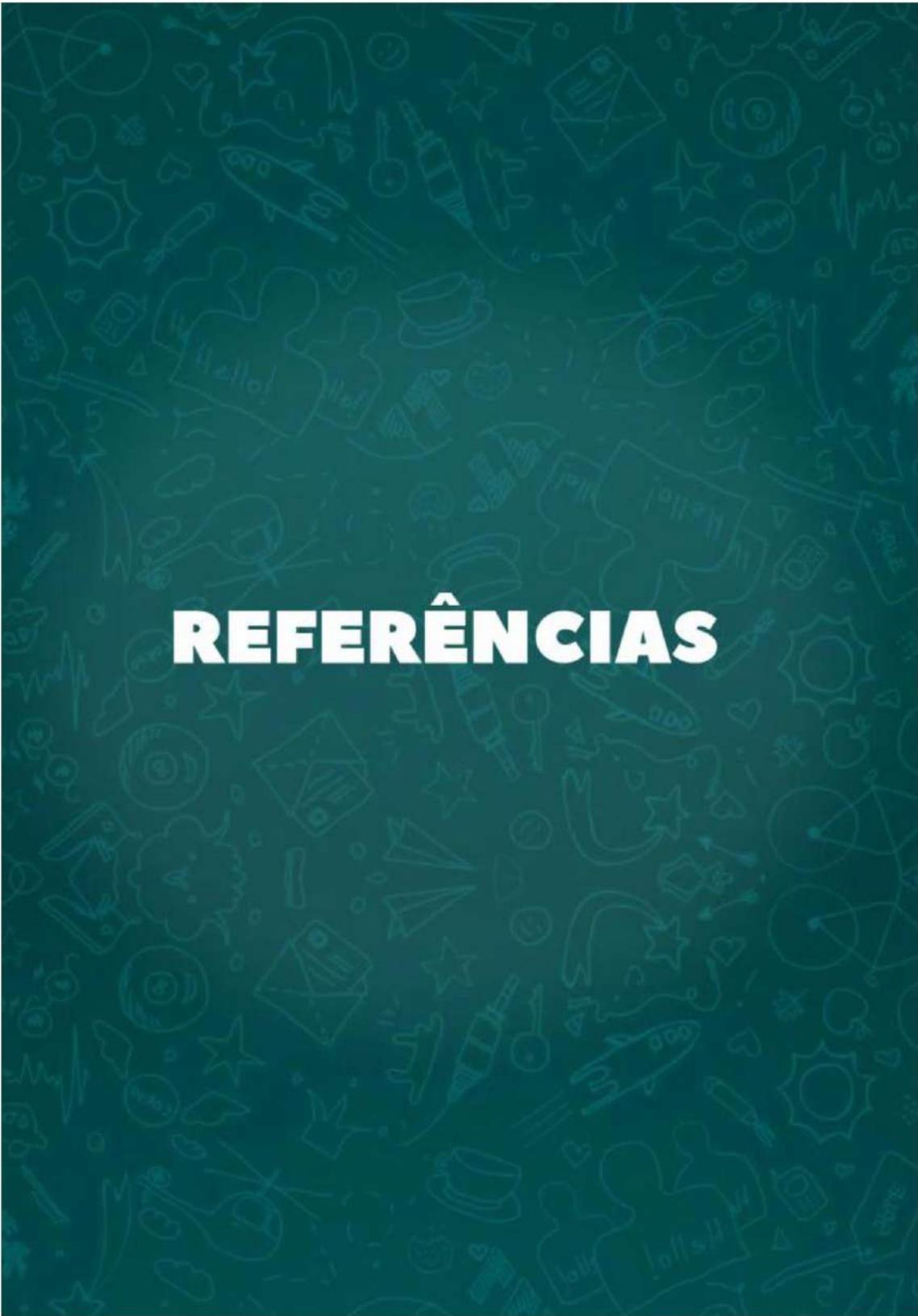
- a. O tempo para a realização da atividade foi suficiente.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC

#### 5. Dificuldades

- a. Tive de utilizar outras estratégias para completar a atividade proposta.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC

#### 6. Aprendizado

- a. Pude aprender algo novo em inglês e consigo utilizar esse novo conhecimento com certa facilidade.  
(1) DC (2) DP (3) CP (4) CC



# REFERÊNCIAS

MORI, S.; WHITAKER, I. Y.; MARIN, H. F. **Avaliação do website educacional em primeiros socorros**. 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0950.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0950.pdf)>.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should now**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de Letras – Licenciatura plena em Língua Inglesa**. Belém, 2011.



## Estratégias de Compensação

### Apêndice I: Infográfico

# ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

"As estratégias de compensação [...] ajudam aprendizes a superar limitações de conhecimento em todas as quatro habilidades".

(OXFORD, 1990, p. 90)

#### 1 USAR PISTAS LINGÜÍSTICAS

**Estratégia:** Adivinhar de forma inteligente

Exemplo: Ao ouvir uma gravação, Pedro reconhece as palavras **boil**, **heat**, **stir** e **ingredients**, portanto ele percebe que a conversa é sobre modo de preparo de alguma receita.

#### 2 USAR OUTRAS PISTAS

**Estratégia:** Adivinhar de forma inteligente

Utilizar o conhecimento de mundo, conhecimento sobre os pares, perceber o tom de voz, analisar estruturas de textos, ...

Exemplo: Parágrafos iniciados pelas palavras "First...", "Second...", "Third..." podem indicar o nível de importância das informações no texto.

#### 3 RECORRER A LÍNGUA MATERNA

**Estratégia:** Superar limitações da fala e da escrita

Use palavras na sua língua materna durante sua fala na língua-alvo caso não consiga lembrar do vocabulário certo.

Exemplo: Did you bring the **bolo** for us?

#### 4 PEDIR AJUDA

**Estratégia:** Superar limitações da fala e da escrita

Peça ajuda a algum falante da língua mais proficiente para que lhe mostre como conjugar um verbo que você não conhece, que lhe diga qual palavra está faltando na sua frase.

Exemplo: Perguntar: "How do you say 'abordagem' in English?"

#### 5 AJUSTAR OU APROXIMAR A MENSAGEM

**Estratégia:** Superar limitações da fala e da escrita

Alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias.

Exemplo: usar **pencil** no lugar de **pen**.

#### 6 CRIAR PALAVRAS

**Estratégia:** Superar limitações da fala e da escrita

Exemplo: **paperholder** em vez de **notebook**  
**relaxing sofa** em vez de **couch**

#### 7 USAR CIRCUNLOCUÇÃO OU SINÔNIMO

**Estratégia:** Superar limitações da fala e da escrita

Uso de várias outras palavras para explicar um único conceito.

Exemplo: I need to buy **that little red fruit**. (Strawberry)

## Estratégias Afetivas

### A. Diminuir a ansiedade

Apêndice II: relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som)



## Apêndice III: usar música

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
DIMINUIR A ANSIEDADE**

**4. Usar música**

[...] pesquisa encontrou inúmeros benefícios em ouvir música antes de executar uma tarefa - ela melhora a atenção, a memória e até mesmo a capacidade mental matemática. Também foi encontrado para aliviar a depressão e ansiedade.

(DORAISWAMY, 2012)

**Escute uma música que lhe agrade. Se for em inglês, aproveite para aquecer a língua cantando!**

Adaptado e traduzido de:  
<http://www.mindfulmusic.org/2012/06/08/love-music-help-you-study/>

## Apêndice IV: rir: assistir uma comédia, ouvir/ler piadas.

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
DIMINUIR A ANSIEDADE**

**5. Rir**

"Quem já não sentiu aquela tensão e insegurança mediante uma situação desconhecida? Essa sensação difusa, chamada ansiedade, pode surgir em situações reais ou imaginárias. O riso, em ambos os contextos, aparece como uma forma de relaxamento encontrada pelo cérebro, antes de tomar uma decisão. Ou seja, é uma espécie de calmante, um mecanismo de defesa que visa a tranquilizar o corpo.

(AMAISSAÚDE, 2019)

**Assista a algum vídeo engraçado na internet!**

Adaptado de:  
<http://www.emsaude.com.br/saude-e-bem-estar/que-cada-vez-uma-limpeza-que>

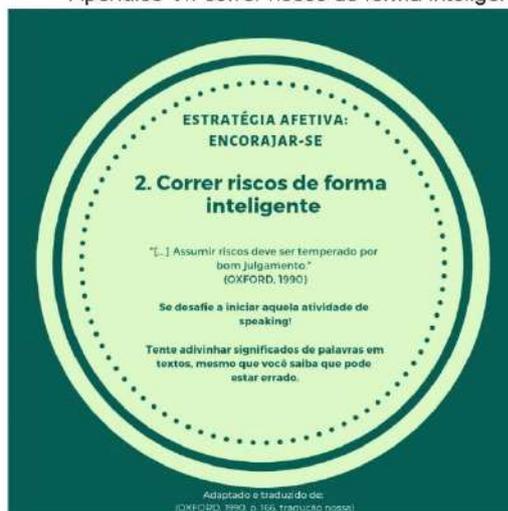
## B. Encorajar-se

Apêndice V: fazer afirmações positivas (que tal no diário?)



Ex: *I'm reading faster, ou Everybody makes mistakes. I can learn from mine.*

Apêndice VI: correr riscos de forma inteligente



## Apêndice VII: gratificar-se

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
ENCORAJAR-SE**

**3. Gratificar-se**

"Há várias maneiras de se recompensar quando você está estudando e isso fará com que seu cérebro se torne incrivelmente rápido em pouco tempo. Você pode ser Pavlov e seu cachorro simultaneamente. É uma situação ganha-ganha."

(MULLIN, 2017)

Assim que terminar uma tarefa, se gratifique com aquele novo episódio da sua série favorita!

✓Cheque várias formas de se gratificar no link abaixo!

Adaptado e traduzido de:  
<http://debut.careem/insight/2-ways-reward-your-studying/>

## C. Medir a temperatura emocional

## Apêndice VIII: ouvir seu corpo (estou feliz, tensa?)

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
MEDIR A TEMPERATURA  
EMOCIONAL**

**1. Ouvir seu corpo**

"Sentimentos negativos como tensão, ansiedade, medo e raiva enrijecem os músculos e afitam todos os órgãos do corpo. Sentimentos positivos como felicidade, prazer, contentamento e excitação podem ter tanto um efeito estimulante como calmante [...]"

(OXFORD, 1990)

Quando perceber certo nervosismo antes de alguma atividade na língua-alvo, tente fazer algo que possa lhe relaxar.

Adaptado e traduzido de:  
(OXFORD, 1990, p. 167, tradução nossa)

## Apêndice IX: usar "check-lists" (auto-avaliação)

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
MEDIR A TEMPERATURA  
EMOCIONAL**

**2. Usar Checklists**

"[...] checklists podem ajudar os alunos a desenvolver uma consciência metacognitiva de seu próprio processo de aprendizagem."  
 "[...] A consciência metacognitiva é essencialmente a compreensão das pessoas sobre o processo de aprendizagem e como elas podem otimizar o aprendizado de certos conhecimentos ou habilidades."  
 (TEACHTHOUGHT, 2016)

Use uma checklist para monitorar suas atitudes com relação ao idioma.

Adaptado e traduzido de:  
<https://www.teachthought.com/teaching/simple-checklist-english-learning/>

## Apêndice X: escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)

**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
MEDIR A TEMPERATURA  
EMOCIONAL**

**3. Escrever um diário**

"[...] Há enormes vantagens em dedicar tempo a um diário, independentemente de você estar aprendendo em sala de aula ou de forma independente."

Serve:

- # para "acompanhar os materiais estudados"
- # como "ferramenta de memorização"
- # como "uma outra forma de prática"
- # para "melhorar a disciplina"
- # para "restruturar seu aprendizado"

(APPLETON, 2017)

Adaptado e traduzido de:  
<https://www.duolingo.com/blog/language-learning-diary/>

Apêndice XI: discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)



**ESTRATÉGIA AFETIVA:  
MEDIR A TEMPERATURA  
EMOCIONAL**

**4. Discutir seus sentimentos  
com alguém**

"Aprender uma língua é difícil e aprendentes frequentemente precisam debater esse processo com outras pessoas. [...] Aprendentes podem se beneficiar desse debate [...] com seus pares"

(OXFORD, 1990)

Pelo aplicativo, converse com algum(a) colega de sala sobre como você se sente em relação ao novo tópico aprendido.

Adaptado e traduzido de:  
(OXFORD, 1990, p. 166, tradução nossa)

## APÊNDICE F – INFOGRÁFICOS EAL

## LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

# ESTRATÉGIAS DIRETAS

ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA

**A. Criação de elos mentais**

1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico;
2. colocar palavras novas em contexto.



**B. Revisão efetiva**

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

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

**A. Praticar**

1. repetir;
2. recombinar.



**B. Receber e enviar mensagens**

1. aprender a lidar com rapidez: achar ideia principal (skimming) e achar detalhes (scanning).

ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

**A. Adivinhar de forma inteligente**

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



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

1. recorrer à língua materna;
2. pedir ajuda;
3. ajustar ou aproximar a mensagem; alterar a mensagem; omitindo itens; simplificando as ideias;
4. criar palavras;
5. usar circunlocução ou sinônimo.



## LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

# ESTRATÉGIAS INDIRETAS

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

**A. Contrar a aprendizagem**

1. prestar atenção;
2. retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso).

**B. Planejar a aprendizagem**

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

**C. Avaliar a aprendizagem**

1. auto-monitoração (identificar os erros).



ESTRATÉGIAS SOCIAIS

**A. Fazer perguntas**

1. pedir esclarecimentos;
2. pedir correções.

**B. Cooperar com os outros**

1. cooperação entre pares.



## LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

# ESTRATÉGIAS INDIRETAS

ESTRATÉGIAS AFETIVAS

**A. Diminuir a ansiedade**

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



**B. Encorajar-se**

1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?)

Ex: I'm finding faster; ou Everybody makes mistakes, I can learn from mine.

**2. correr riscos de forma inteligente;**

3. gratificar-se.



**C. Medir a temperatura emocional**

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



Adaptado de CHAFFIN, K. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Education, 1999.

Revisão: FRAZ, YOUNG. Estratégias indiretas de aprendizagem de línguas estrangeiras. Em: Anais do 11.º Encontro IELC, p. 79-83.

Adaptado de CHAFFIN, K. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Education, 1999.

Tradução: FRAZ, YOUNG. Estratégias indiretas de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Anais do 11.º Encontro IELC, p. 79-83.

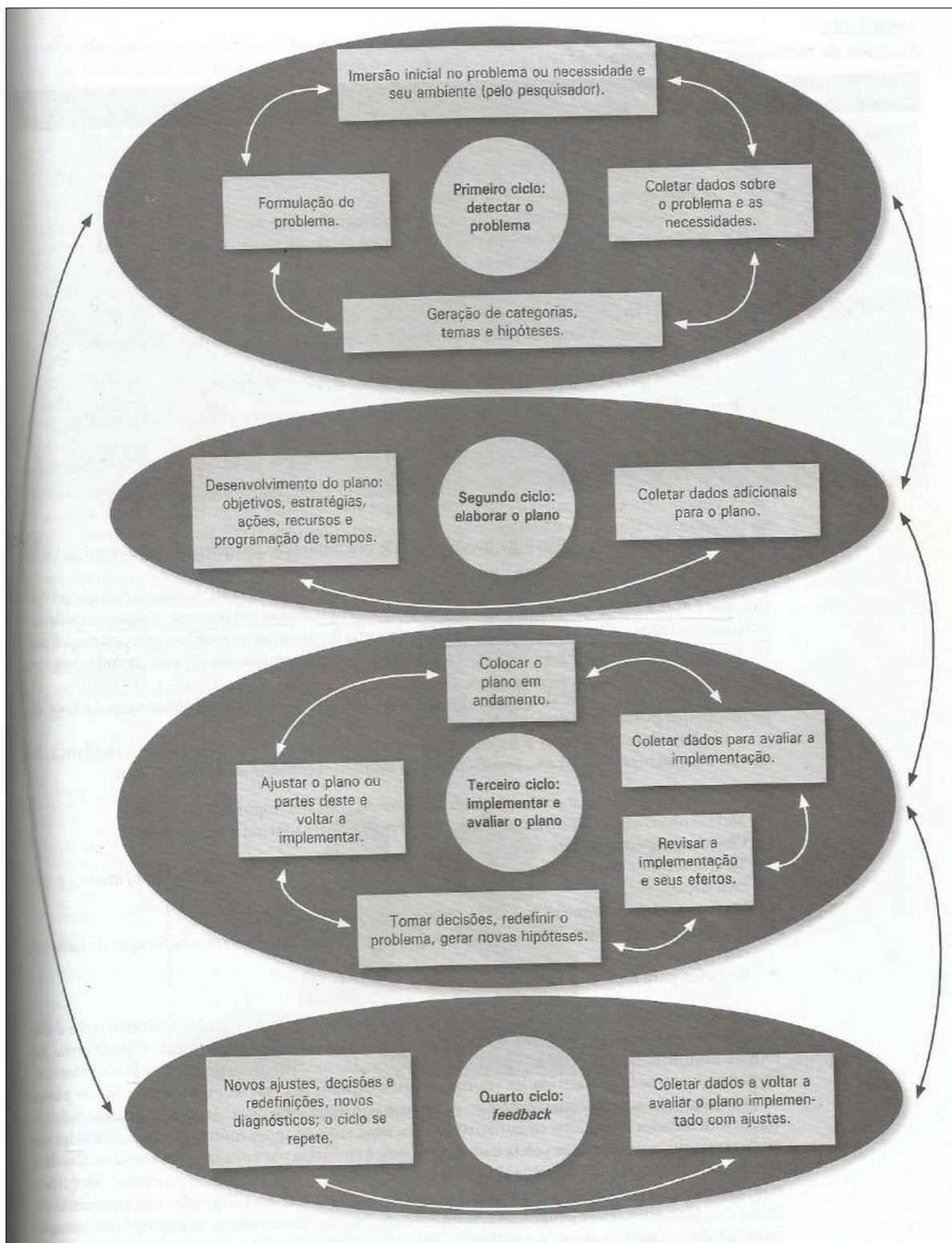
Adaptado de CHAFFIN, K. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Education, 1999.

Tradução: FRAZ, YOUNG. Estratégias indiretas de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Anais do 11.º Encontro IELC, p. 79-83.

ANEXO

## ANEXO 1

Figura 6 - Principais ações para realizar a Pesquisa-Ação



Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013)