

ALLANA CAMYLE DE MELO LIMA

# *Inglês na Palma da Mão:*

**de um projeto inspirador à construção  
de um guia digital**



Hey, guys.  
What's up?



It's time 2 learn  
English together!





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E**  
**EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E**  
**INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

**ALLANA CAMYLE DE MELO LIMA**

**INGLÊS NA PALMA DA MÃO**  
De um projeto inspirador à construção de um guia digital

**BELÉM**  
**2020**

ALLANA CAMYLE DE MELO LIMA

## **INGLÊS NA PALMA DA MÃO**

De um projeto inspirador à construção de um guia digital

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em 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  
2020

**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)**

---

L732i Lima, Allana  
Inglês na Palma da Mão : de um projeto inspirador à construção  
de um guia digital / Allana Lima. — 2020.  
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Diniz  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação  
em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior,  
Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,  
Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Ensino- aprendizagem de inglês. 2. Aprendizagem móvel.  
3. WhatsApp. 4. Inglês na Palma da Mão. I. Título.

CDD 420.7

---

ALLANA CAMYLE DE MELO LIMA

## **INGLÊS NA PALMA DA MÃO**

De um projeto inspirador à construção de um guia digital

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

RESULTADO: ( x ) Aprovado ( ) Não aprovado

DATA: 12/05/2020

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

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

---

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

---

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior  
(Examinador externo – PGCult/PPGEEB/UFMA)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, obrigada por me permitir a oportunidade de realizar o sonho de concluir o mestrado. Obrigada por escutar as minhas preces, aliviar as minhas dores e conflitos, iluminando meu caminho e me dando forças.

A minha mãe, obrigada pelo apoio e incentivo. Cresci com o seu exemplo de garra, energia positiva e determinação. Obrigada por não desistir de fazer tantas garrafas de café para que eu aguentasse estudar dias e noites, mesmo cansada. Amo a senhora incondicionalmente.

A minha família, obrigada por estarem sempre torcendo por mim e comemorando as minhas vitórias.

A minha amiga Márcia Alves, obrigada por oferecer o seu ombro amigo e me escutar nos dias tristes e perturbados. Obrigada por me lembrar do meu potencial, sempre que duvidei. Sem você, sem dúvidas, essa trajetória seria mais árdua. Não consigo imaginá-la sem você. Ainda temos muitas histórias para contar e rir. Te amo.

A minha amiga de infância Carla, obrigada por tornar os meus dias mais felizes e me ajudar a desopilar. Obrigada por sua companhia, energia e torcida nos últimos 20 anos.

Ao Lucas, pelo apoio e incentivo emocional nesta trajetória. Sua presença nos dias tristes e alegres foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Sua atenção e cuidado me fortaleceram.

Ao professor Ms. Anderson Maia, obrigada por doar um pouco do seu tempo para compartilhar seus conhecimentos acadêmicos comigo, por ter me ajudado na condução deste estudo, pelo incentivo emocional, e pelo prazer de disfrutar da sua gentileza nesta trajetória.

A professora Dr. Larissa Dantas, gratidão por me escutar sempre que precisei, e principalmente, pelo seu carinho, atenção, incentivo e dicas acadêmicas.

A professora Ms. Sacha Gomes, a quem me refiro como minha luz no fim do túnel por ter o prazer e a felicidade de encontrá-la, ainda que no final desta intensa trajetória acadêmica, minha eterna gratidão pela sua paciência, dedicação e tempo compartilhado na construção do meu sonho.

A professora Dra. Marianne Eliasquevici, obrigada pelas inúmeras vezes que a senhora se dispôs a conversar comigo pessoalmente e por telefone. Grata eternamente pelos seus conselhos, orientações e apoio nesta trajetória.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz, obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Às minhas eternas professoras da graduação, Cintia Costa, Maria Clara e Rosana Assef que me sempre me inspiraram e deram grande incentivo nesta jornada acadêmica.

A minha psicóloga Kelly, toda minha gratidão por me acolher e escutar quando mais precisei. O mestrado foi o gatilho até você, uma das melhores escolhas que fiz. Viva a terapia!

Ao Lorrán, Jean, Leonardo, Suzany e Alice, obrigada por construir comigo o projeto *Inglês na Palma da Mão*. Sem vocês, seria tudo mais difícil. Obrigada por me permitirem aprender com vocês!

Ao discentes do curso de Letras-Inglês que participaram do projeto *Inglês na Palma da Mão*, meu muito obrigada. Vocês fazem parte deste sonho do início ao fim.

A Adriane, Neil, Nanda e Shirley, obrigada por darem cor e vida ao guia, por me permitirem desfrutar da paciência, dedicação e profissionalismo de vocês.

Aos professores e pesquisadores que participaram da validação do guia, obrigada por dedicarem parte do tempo de vocês na leitura do material e por suas contribuições.

Aos meus alunos e ex-alunos, obrigada por serem minha fonte de inspiração e me permitirem sempre aprender com vocês. Vocês me motivam a seguir, me impulsionam a continuar pesquisando e me reinventando todos os dias.

A todos, que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse aqui.

“É preciso que eu suporte duas ou três lagartas se eu quiser conhecer as borboletas”.

Antoine de Saint-Exupéry



## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo construir um produto para auxiliar a prática digital pedagógica de professores de inglês no aplicativo WhatsApp, analisando dados de um projeto chamado de *Inglês na Palma da Mão* desenvolvido com 25 discentes do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Pará no aplicativo WhatsApp e validando-o junto a um Painel de Especialistas composto por três professores de inglês e três pesquisadores das áreas de ensino/aprendizagem de línguas, aprendizagem móvel e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. O produto *Inglês na Palma da Mão: um guia para auxiliar práticas pedagógicas digitais no aplicativo WhatsApp* traz orientações, três atividades e materiais digitais para professores de inglês (GIFs, vídeos, imagens e apresentação em PowerPoint). O referencial teórico baseia-se no conceito de aprendizagem móvel (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010; BRAGA, 2017, entre outros), nas discussões sobre as suas vantagens e limitações (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010; SILVA; ROCHA, 2017, para citar alguns), na aprendizagem móvel enquanto mediadora na formação de professores (BARAN, 2014; entre outros), na história, definição e funcionalidades do aplicativo WhatsApp (LOPES; VAS, 2016, para citar alguns), bem como na linguagem utilizada pelos usuários no aplicativo (MARTINS; BATISTA, 2005; MAGNABOSCO, 2009, entre outros), e por fim, nas discussões sobre as possibilidades e limitações do WhatsApp como ferramenta pedagógica (OLIVEIRA *et al.*, 2014, para citar alguns). A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como metodologia o estudo de caso (FONSECA, 2002; MARTINS, 2006; DÖRNYEI, 2007). Foram utilizados como instrumentos os registros de interações dos discentes no aplicativo, entrevista individual semiestruturada e diário de pesquisa. Os resultados apontam para a relevância das ações e atividades do projeto por envolverem aspectos da realidade e interesse dos discentes, ampliarem as suas oportunidades de usos da língua, construírem vínculos entre eles, estimularem a reflexão e autonomia dos discentes sobre sua própria aprendizagem, bem como revelarem os desafios e limitações de natureza tecnológica, técnica, e pedagógica vinculados à metodologia no ambiente digital. Os resultados da validação do produto indicaram a necessidade de realização de ajustes quanto a correção textual e ao conteúdo da informação de alguns trechos do material. O guia se mostrou relevante para auxiliar e inspirar professores de inglês de diversos contextos a aplicarem, pensarem e repensarem outras atividades para além das propostas no guia.

Palavras-chave: Aprendizagem móvel. WhatsApp. *Inglês na Palma da Mão*. Ensino-aprendizagem de inglês.

## ABSTRACT

This research aimed at creating a product to support the digital pedagogical practice of English teachers on WhatsApp application by analyzing data from a work that it is called “English in the Palm of Hand” project which was designed for 25 students of the English-language teaching undergraduate program at the Federal University of Pará on WhatsApp application and validating the product by using an Expert Panel composed of three English teachers and three researchers from the fields of language learning and teaching, mobile learning and Information Digital Communication Technologies and Education. The product “English in the Palm of Hand: a guide to support the digital teaching practices on WhatsApp application” provides guidance, three activities and digital materials for English teachers (GIFs, images, videos and PowerPoint Presentation). This study is grounded on theoretical discussions regarding the mobile learning concept (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010; BRAGA, 2017, among others), its advantages and limitations (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010; SILVA; ROCHA, 2017, to mention a few), mobile learning as a tool on teacher education (BARAN, 2014, among others), the history, definition and features of the WhatsApp application, (LOPES; VAS, 2016, to mention a few), as well as how language is used on application (MARTINS; BATISTA, 2005; MAGNABOSCO, 2009, among others) and finally, the possibilities and limitations of using WhatsApp as a pedagogical tool (OLIVEIRA *et al.*, 2014, to mention a few). This research is considered a qualitative case study (FONSECA, 2002; MARTINS, 2006; DÖRNYEI, 2007). The research instruments were: the students’ interaction records on application, a semi-structured individual interview and the researcher’s field notes. The results point out the relevance of the project actions and activities because they involved aspects of the students’ reality and interest, increased the students’ opportunities to use the language, built affective bonds among them, encouraged their reflection and autonomy in their own learning process, as well as presented the challenges and technological, technical, and pedagogical practice limitations related to the methodology in the digital environment. The results of the product validation point out the need of some adjustments related to the text review and correction. The guide was considered relevant to support and inspire English teachers who work in different contexts to apply, think and rethink other activities besides the ones proposed on the guide.

Keywords: Mobile learning. WhatsApp. English in the Palm of Hand. English teaching and learning.

## FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

**Título:** Inglês na palma da mão: de um projeto inspirador à construção de um guia digital

**Autora:** Allana Camyle de Melo Lima

**Orientador:** Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

**Tipo:** produto educacional

**Categoria:** Mídias educacionais; Propostas de Ensino; Protótipos Educacionais e Materiais para Atividades Experimentais (documento de área da CAPES para a área de Ensino – Avaliação quadrienal 2013-2016 | Quadrienal 2017)

**Link de acesso:**

[https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hhYAsLTrK8vPUBEJG\\_30eYxMLTmW04z2](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hhYAsLTrK8vPUBEJG_30eYxMLTmW04z2)

### Descrição

O processo e o produto descritos nesta dissertação referem-se, respectivamente, à um projeto de ensino-aprendizagem realizado junto aos discentes do curso de licenciatura em Letras-Inglês, chamado de *Inglês na Palma da Mão*, e a um guia digital elaborado para materializar e apresentar tal experiência. O guia apresenta orientações pedagógicas, três atividades e materiais digitais (GIFs, imagens, vídeos e apresentação em PowerPoint) que podem auxiliar práticas digitais pedagógicas de professores de inglês de diversos contextos educacionais no aplicativo WhatsApp. Trata-se do resultado de uma pesquisa desenvolvida pela discente Allana Camyle de Melo Lima no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas em Ensino e Extensão (NITAE<sup>2</sup>) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de mobilidade.....	20
Figura 2 – Alguns emojis utilizados no aplicativo WhatsApp.....	36
Figura 3 – Memes de divulgação das inscrições do <i>Inglês na Palma da Mão</i> .....	48
Figura 4 – Imagens de divulgação das inscrições do <i>Inglês na Palma da Mão</i> .....	49
Figura 5 – <i>QR Codes</i> dos vídeos com a função específica de cada grupo da experiência ...	56
Figura 6 – <i>QR Codes</i> dos vídeos acerca das regras de conduta e usos do grupo.....	57
Figura 7 – <i>QR Codes</i> dos GIFs sobre aprendizagem móvel.....	58
Figura 8 – Imagens com dicas de armazenamento de dados.....	58
Figura 9 – <i>QR Code</i> do vídeo com o comando da atividade de <i>selfie</i> .....	59
Figura 10 – <i>Selfies</i> compartilhadas pelos participantes.....	60
Figura 11 – Imagens com o comando da atividade <i>Who am I?</i> .....	61
Figura 12 – Interações dos participantes na atividade <i>What makes you feel good?</i> .....	62
Figura 13 – Imagens de contagem regressiva para entrada da convidada no grupo.....	63
Figura 14 – Imagem para propor a atividade <i>My weekend</i> .....	64
Figura 15 – Mapa mental sobre o passado simples compartilhado com os alunos.....	65
Figura 16 – Exemplo de compartilhamento de arquivo no IPM.....	66
Figura 17 – Etapas da elaboração do guia.....	88
Figura 18 – <i>Frame</i> de apresentação de um dos vídeos no guia.....	93
Figura 19 – Diagramação do guia.....	94
Figura 20 – Algumas imagens presentes no guia.....	96
Figura 21 – Personagens do guia.....	97
Figura 22 – Exemplo de caixa de texto utilizada no guia.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possibilidades e desafios de práticas de <i>m-learning</i> .....	25
Quadro 2 – As principais funcionalidades do WhatsApp.....	31
Quadro 3 – Vantagens técnicas e educacionais do uso do WhatsApp .....	39
Quadro 4 – Desafios técnicos e educacionais do uso do WhatsApp.....	40
Quadro 5 – Grupos de WhatsApp e seus objetivos no <i>Inglês na Palma da Mão</i> .....	46
Quadro 6 – Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais do guia digital.....	89
Quadro 7 – Informações sobre os vídeos presentes no produto .....	93
Quadro 8 – Percepções dos professores de inglês sobre as atividades do guia .....	103
Quadro 9 – Sugestões de mudanças no guia.....	112

## LISTA DE SIGLAS

BA <sup>3</sup>	Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a distância
<i>E-Learning</i>	<i>Electronic Learning</i>
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
GIF	<i>Graphics Interchange Format</i>
GPS	<i>Global Positioning System</i>
INOVAMES	Inovações Metodológicas no Ensino Superior
IPM	Inglês na Palma da Mão
<i>M-Learning</i>	<i>Mobile Learning</i>
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Aprendizagem móvel: definição e características .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Desafios e possibilidades em <i>m-learning</i> .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Aprendizagem móvel na formação de professores .....</b>	<b>28</b>
<b>1.4 O aplicativo WhatsApp: história, definição e funcionalidades.....</b>	<b>30</b>
1.4.1 A linguagem no aplicativo .....	34
1.4.2 Possibilidades e limitações de práticas pedagógicas no aplicativo .....	39
<b>2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Caracterização metodológica .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 Contexto de pesquisa: a concepção do projeto IPM e suas ações.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Participantes .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>50</b>
<b>2.5 Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>53</b>
<b>3 O PROJETO <i>INGLÊS NA PALMA DA MÃO</i>: UMA PROPOSTA INSPIRADORA PARA A CONCEPÇÃO DO GUIA .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Primeira etapa: ambientação.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Segunda etapa: aplicação das atividades .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 Análise dos dados coletados .....</b>	<b>66</b>
3.3.1 Categoria 1: Percepções acerca das atividades realizadas .....	67
3.3.2 Categoria 2: Percepções acerca das contribuições para o processo de aprendizagem .....	72
3.3.3 Categoria 3: Percepções acerca das limitações e desafios .....	79
<b>4 O GUIA DIGITAL <i>INGLÊS NA PALMA DA MÃO</i>: DA CONSTRUÇÃO À VALIDAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>4.1 Processo de criação do guia digital.....</b>	<b>87</b>
4.1.1 Etapa 1: Definição, seleção e organização do conteúdo .....	89
4.1.2 Etapa 2: Adequação da linguagem .....	91
4.1.3 Etapa 3: Gravação e edição de vídeos .....	92
4.1.4 Etapa 4: Diagramação e ilustração .....	94
<b>4.2 Procedimentos de validação do guia digital .....</b>	<b>99</b>

4.2.1 Categoria 1: Percepções sobre o conteúdo do guia .....	103
4.2.2 Categoria 2: Percepções sobre a linguagem do guia .....	108
4.3.3 Categoria 3: Sugestões de mudanças no guia.....	111
<b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado aos participantes do <i>Inglês na Palma da Mão</i> .....	127
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de entrevista semiestruturada destinada aos participantes do <i>Inglês na Palma da Mão</i> .....	128
<b>APÊNDICE C</b> – Excertos em Língua Inglesa .....	129
<b>APÊNDICE D</b> – Modelo de carta convite enviada os membros do Painel de Especialistas	131
<b>APÊNDICE E</b> – Orientações sobre o processo de validação para os membros do Painel de Especialistas .....	132
<b>APÊNDICE F</b> – Questionário de avaliação dos professores de inglês .....	134
<b>APÊNDICE G</b> – Questionário de avaliação dos professores e pesquisadores das áreas de interesse do construto .....	136
<b>APÊNDICE H</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos membros do Painel de Especialistas .....	138



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto final um produto, o *Inglês na Palma da Mão: um Guia para Auxiliar Práticas Digitais Pedagógicas*, o qual tem em sua origem um trabalho que chamei de projeto *Inglês na Palma da Mão* (IPM) desenvolvido com 25 discentes do curso de Licenciatura em Letras – Inglês, do 1º ao 6º semestre, da Universidade Federal do Pará (UFPA) entre os meses de abril a junho de 2018. Esse trabalho guarda uma história a qual envolve minha própria trajetória profissional e acadêmica, apresentada a seguir no sentido de explicar minhas motivações para a realização deste estudo.

Em meados de 2016 ao primeiro semestre de 2018, fui professora substituta no curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Neste contexto, observei que os discentes usavam demasiadamente o WhatsApp em seus *smartphones*, dentro e fora da sala de aula, para se comunicar com amigos, familiares e colegas de trabalho por meio da troca de mensagens escritas, arquivos de áudios, imagens e mídias diversas, e também, para se conectar uns aos outros por meio de grupos e *chats* privados no aplicativo.

Percebi que trocavam entres eles áudios e mensagens escritas para resolver suas dúvidas sobre as atividades solicitadas em sala, e se comunicavam para tratar sobre os trabalhos avaliativos solicitados durante as disciplinas. Além disso, os alunos compartilhavam fotos e vídeos sobre os assuntos lecionados em sala, como por exemplo, na aula em que tiveram que elaborar uma apresentação sobre suas memórias de infância, porque não podiam se encontrar presencialmente, resolveram criar grupos no WhatsApp para enviar mensagens escritas, arquivos de vídeo e áudio uns para os outros a fim de criarem o conteúdo de suas apresentações. Tal observação me motivou a pensar em pesquisar sobre o uso do aplicativo como fins pedagógicos.

Concomitantemente, em meados de 2017, estava me preparando para o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES). Em minha pesquisa para elaboração do projeto de pesquisa de mestrado, encontrei por meio de uma busca no *site* da CAPES, estudos que evidenciavam as potencialidades da aprendizagem móvel em processos de ensino-aprendizagem formais e informais e a possibilidade do uso de dispositivos móveis para aprender em qualquer hora e em qualquer lugar, como por exemplo a pesquisa de Oliveira *et al.* (2014), intitulada *Estratégias de uso do WhatsApp como um Ambiente Virtual de Aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores*, e o estudo de Braga, Gomes e Martins (2017)

*Aprendizagem Móvel no Contexto de Formação Continuada: um Estudo sobre Affordances Emergentes de Interações de Professores de Inglês via WhatsApp*, e dentre elas, a dissertação de mestrado profissional intitulada *O Ensino de História na Palma da Mão: o WhatsApp como Extensão da Sala de Aula*, do professor Lopes (2016), a qual me chamou atenção na época.

Esse pesquisador utilizou cinco grupos<sup>1</sup> com funções específicas dentro do WhatsApp como ambiente virtual de extensão da sua sala de aula, a fim de estimular a aprendizagem da disciplina de história de 40 alunos do 3º ano de uma escola pública no interior do Pará. Para tanto, Lopes (2016) realizou uma pesquisa-ação a fim de constatar ou não a hipótese de que os grupos do WhatsApp poderiam servir de extensão da sala de aula da disciplina de História. Segundo o autor, a criação de grupos com funções específicas foi relevante para observar se efetivamente eles possuíam a capacidade de funcionar como extensão da sala de aula no ensino de História.

No decorrer do experimento, Lopes (2016) verificou como e em que condições, os grupos de WhatsApp funcionavam. Nos resultados, o autor identificou possibilidades e limitações do uso pedagógico do aplicativo, além da sua repercussão com finalidade didática na relação professor/aluno. Depois de ler esse trabalho, pensei que a experiência pedagógica de Lopes (2016) quanto à criação de grupos com funções específicas pudesse funcionar para o ensino de Língua Inglesa.

Portanto, inspirada em observações empíricas durante a minha prática pedagógica que se tratava de ministrar aulas utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desde o ano de 2013 e nos estudos preliminares sobre o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica, construí um projeto de pesquisa que explorasse o uso deste aplicativo como ferramenta educacional em outubro de 2017, e em novembro de 2017, criei o projeto *Inglês na Palma da Mão*, inspirado na valorosa iniciativa do professor Lopes (2016), a qual sempre retomo quando me perguntam sobre surgimento do IPM.

O projeto IPM vinculou-se ao centro de autoacesso Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>)<sup>2</sup>, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e surgiu para proporcionar aos discentes do curso de licenciatura em Letras-Inglês o uso da Língua Inglesa por meio do aplicativo para dispositivos móveis WhatsApp, fora das salas de aulas.

---

<sup>1</sup> Nomeados como Curtindo a História; Tira Dúvidas; Exercitando a História; História em *Off*, e Avaliação.

<sup>2</sup> Espaços criados em universidades e/ou cursos de idiomas com a finalidade de desenvolver processos de estudos autônomos por parte dos alunos que estudam línguas.

A primeira edição do IPM aconteceu em dezembro de 2017, com duração de quatro semanas. Posteriormente, a segunda edição aconteceu entre abril de 2018 a junho de 2018, com duração de 12 semanas. Devido ao fato de a primeira ter se constituído como uma ação piloto, a presente pesquisa centraliza-se nas interações ocorridas na segunda, que me forneceu inspiração para a concepção do produto desta pesquisa de mestrado.

Posteriormente, tive a oportunidade de relatar minhas percepções gerais acerca do projeto IPM em congressos nacionais e internacionais das áreas de ensino-aprendizagem de línguas e Educação, tais como o III Simpósio Nacional de Tecnologias na Educação, o VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas e, por último, o V WorldCall.

Acrescentando-se aos fatos acima mencionados, houve dois marcos importantes nesta trajetória que resultaram deste projeto de mobilidade digital que desenvolvi no WhatsApp, os quais me motivaram ainda mais a compartilhá-lo nesta pesquisa. O primeiro deles aconteceu ao apresentar os resultados da experiência no III Simpósio Nacional de Tecnologias na Educação, em São Luís, Maranhão, em junho de 2018. Na ocasião, o trabalho foi selecionado entre os 20 melhores do evento, sendo publicado em Caderno Especial na Revista Tecnologias na Educação<sup>3</sup>. O segundo marco foi em novembro de 2018, em um mundial, o V WorldCall<sup>4</sup>, na cidade de Concepción, Chile. Na ocasião, fui convidada por um professor da Universidade de Ulster, na Irlanda do Norte, para compartilhar mais sobre o IPM.

Somando-se a isso, observei nos comentários de professores com os quais interagi nos congressos que alguns deles gostariam de utilizar o WhatsApp com fins pedagógicos, mas se sentiam inseguros por não saberem como proceder com seus alunos diante da dinamicidade de trocas de informações do aplicativo. Outros relataram que suas experiências com o WhatsApp não eram capazes de manter os seus alunos engajados, como por exemplo em um dos relatos em que o docente mostrou exemplos de textos orais e escritos que eram longos e formais enviados aos seus alunos no aplicativo, o que em minha percepção a partir da prática do IPM, poderia desmotivar os alunos a interagir no ambiente digital.

---

<sup>3</sup> ISSN: 1984-4751 – Qualis B1 – Interdisciplinar.

<sup>4</sup> A WorldCALL é a associação mundial de professores e educadores interessados em aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL) e, mais recentemente, tecnologias digitais móveis. A WorldCALL visa melhorar o ensino-aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias digitais, reunindo educadores de todo o mundo, realizando uma conferência internacional a cada cinco anos.

Portanto, baseada em minha própria experiência como professora utilizando o WhatsApp com fins pedagógicos e nas conversas informais com os professores nos congressos mencionados anteriormente, a seguinte questão norteadora para a pesquisa é apresentada: *Como sistematizar o uso do WhatsApp no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como uma possibilidade para professores de inglês?*

Nesse sentido, propus como objetivo geral desta pesquisa a construção de um guia digital com orientações, atividades e materiais digitais (GIFs, vídeos, imagens e apresentação em PowerPoint) para auxiliar a prática digital pedagógica de professores de inglês no aplicativo WhatsApp e busquei, nos objetivos específicos, analisar dados oriundos da experiência vivenciada no projeto IPM com discentes de Licenciatura em Letras-Inglês no aplicativo WhatsApp nos meses de abril a junho de 2018, e em seguida, validar o guia elaborado junto a um Painel de Especialistas composto por professores de inglês que atuam em escolas públicas e privadas, cursos livres de línguas e instituição pública de Ensino Superior, pesquisadores das áreas de ensino-aprendizagem de línguas, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Para dar conta do que me propus na questão norteadora, exponho a seguir como estão divididas as quatro seções deste trabalho e explico resumidamente seus respectivos objetivos. Na primeira seção, intitulada “Fundamentação Teórica”, apresento a discussão que alicerça a pesquisa. Inicialmente, trago a discussão sobre o conceito de aprendizagem móvel e as características que envolvem experiências de ensino-aprendizagem móveis. Em seguida, trato de questões de nível tecnológico, técnico, pedagógico, econômico e sociocultural que necessitam ser consideradas ao desenvolver práticas de aprendizagem móvel, bem como as suas vantagens e limitações como modalidade de ensino. Posteriormente, discuto brevemente a aprendizagem móvel como mediadora na formação de professores. Em seguida, trago um breve histórico acerca do WhatsApp, sua definição, funcionalidades, linguagem. Finalizo esta seção discutindo as vantagens e limitações de utilizar o aplicativo com fins educacionais.

Na segunda seção, intitulada “Trajetória Metodológica”, descrevo os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa que inspiraram a construção do guia. Inicialmente, retomo os objetivos de pesquisa, caracterizo a abordagem metodológica, trago informações gerais sobre o projeto IPM e depois descrevo os seus participantes. Em seguida, abordo sobre os instrumentos e procedimentos de geração de dados, apresentando os registros de interações, a entrevista semiestruturada e o diário de pesquisa. Por fim, trago os procedimentos utilizados para análise de dados.

Na terceira seção, “O Projeto *Inglês na Palma da Mão*: uma proposta inspiradora para a concepção do guia”, apresento inicialmente o relato da experiência desenvolvida junto aos discentes do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFPA elencando as suas etapas e ações. Posteriormente, analiso os dados oriundos do IPM que inspiraram a concepção do produto desta pesquisa.

Na quarta e última seção da dissertação, “O guia digital *Inglês na Palma da Mão*: da construção à validação”, descrevo o processo de elaboração do produto resultante desta pesquisa – *Inglês na Palma da Mão: um guia para auxiliar professores de inglês a desenvolverem práticas digitais pedagógicas* – e, em seguida, trago os procedimentos de validação do guia digital junto a um Painel de Especialistas. Por fim, apresento as avaliações dos especialistas quanto ao conteúdo e linguagem do produto, bem como as sugestões de mudanças no material, indicando as modificações realizadas no produto a partir da indicação dos especialistas, quando existentes.

Nas considerações finais retomo os objetivos a que me propus atingir relacionados à questão norteadora, teço comentários a respeito dos resultados da pesquisa e destaco as suas contribuições frente à linha de pesquisa a qual se articula, Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES) do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), pontuando o caráter inovador do projeto IPM e do guia digital. Por fim, indico as limitações da pesquisa e reflito sobre perspectivas futuras.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar as teorias que embasaram a concepção do produto desta pesquisa, que se propõe a ser um guia digital para professores de inglês. Inicialmente, faço uma discussão sobre o conceito de aprendizagem móvel e elementos que envolvem experiências de ensino-aprendizagem móveis. Logo após, exponho algumas questões de nível tecnológico, técnico, pedagógico, econômico e sociocultural que necessitam ser consideradas por professores ao desenvolverem práticas de aprendizagem móvel, bem como discuto as vantagens e limitações da aprendizagem móvel como modalidade de ensino, dada a necessidade de compreender o caráter desafiador de planejar e desenvolver práticas pedagógicas com foco em mobilidade digital. Nessa linha de enfoque sobre ensino, levanto uma breve discussão sobre a aprendizagem móvel enquanto mediadora na formação de professores, já que meus participantes de pesquisa são alunos do curso de licenciatura em Letras-Inglês. Por fim, apresento um breve histórico acerca do aplicativo WhatsApp, sua definição, suas funcionalidades e linguagem, bem como discuto as vantagens e limitações ao utilizá-lo com fins educacionais.

### 1.1 Aprendizagem móvel: definição e características

Segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) a inserção de dispositivos móveis em práticas educacionais está em pauta a partir de um conceito relativamente novo, conhecido por aprendizagem móvel (*mobile learning* ou *m-learning*). Todavia, para se compreender melhor algumas questões sobre aprendizagem móvel, julgo necessário distinguir primeiramente o que é portátil do que é móvel, por serem palavras que costumam ser frequentemente entendidas como sinônimas. Para fazê-lo, aproprio-me da distinção de Pegrum (2014, p. 5), apoiado em Puentedura (2011), que diz “abrimos um dispositivo portátil em um ponto A, o fechamos e o abrimos novamente no Ponto B, enquanto os dispositivos móveis poderão ser usados em ambos os pontos ou em qualquer lugar entre eles, sem pararmos”. O autor quer dizer com essa relação entre os pontos A e B que ao se utilizar os dispositivos móveis para aprender, há a possibilidade de nos locomovermos e conectarmos entre diferentes, lugares e em redes ou ainda, utilizar mídias *off-line*, considerando-se isto uma das grandes possibilidades de ações inerentes à aprendizagem móvel, a qual discutirei melhor a seguir.

Em primeiro lugar, concordo com Braga (2017) quando afirma que o conceito de *m-learning* é relativamente recente, de natureza complexa e não existe consenso nem mesmo na comunidade acadêmica a respeito de seu significado. Noto que as definições de aprendizagem móvel variam e estão em constante evolução dependendo da época na literatura, visto que as primeiras são mais centradas nas tecnologias, relacionando o *m-learning* predominantemente à aprendizagem com o uso de dispositivos móveis, a exemplo de Traxler (2007)

Outros autores consideram o *m-learning* como a evolução do *e-learning*<sup>5</sup> ou Educação a Distância (EaD), a partir do uso de tecnologias móveis, como Fagerberg, Rekkedal e Russel (2001). Por outro lado, autores como Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) acrescentam que os dispositivos móveis também podem ser integrados às experiências de aprendizagem presenciais, além de quebrar múltiplos paradigmas educacionais a partir do princípio de que o processo de aprendizagem não mais ocorre somente em locais formais e fixos, tal como acontece em EaD. Tal fato também é destacado por Braga, Gomes e Martins (2017, p. 53) quando os autores afirmam que “a aprendizagem móvel passa a ser uma alternativa de mediação que, além de acolher diferentes tipos de abordagem, pode circular em diversas práticas educacionais, formais e informais de forma situada”.

Logo, a partir de uma perspectiva que não centraliza as tecnologias e compreende as diferenças acima mencionadas, para esta pesquisa, em um primeiro momento, tenho como referência o conceito abaixo:

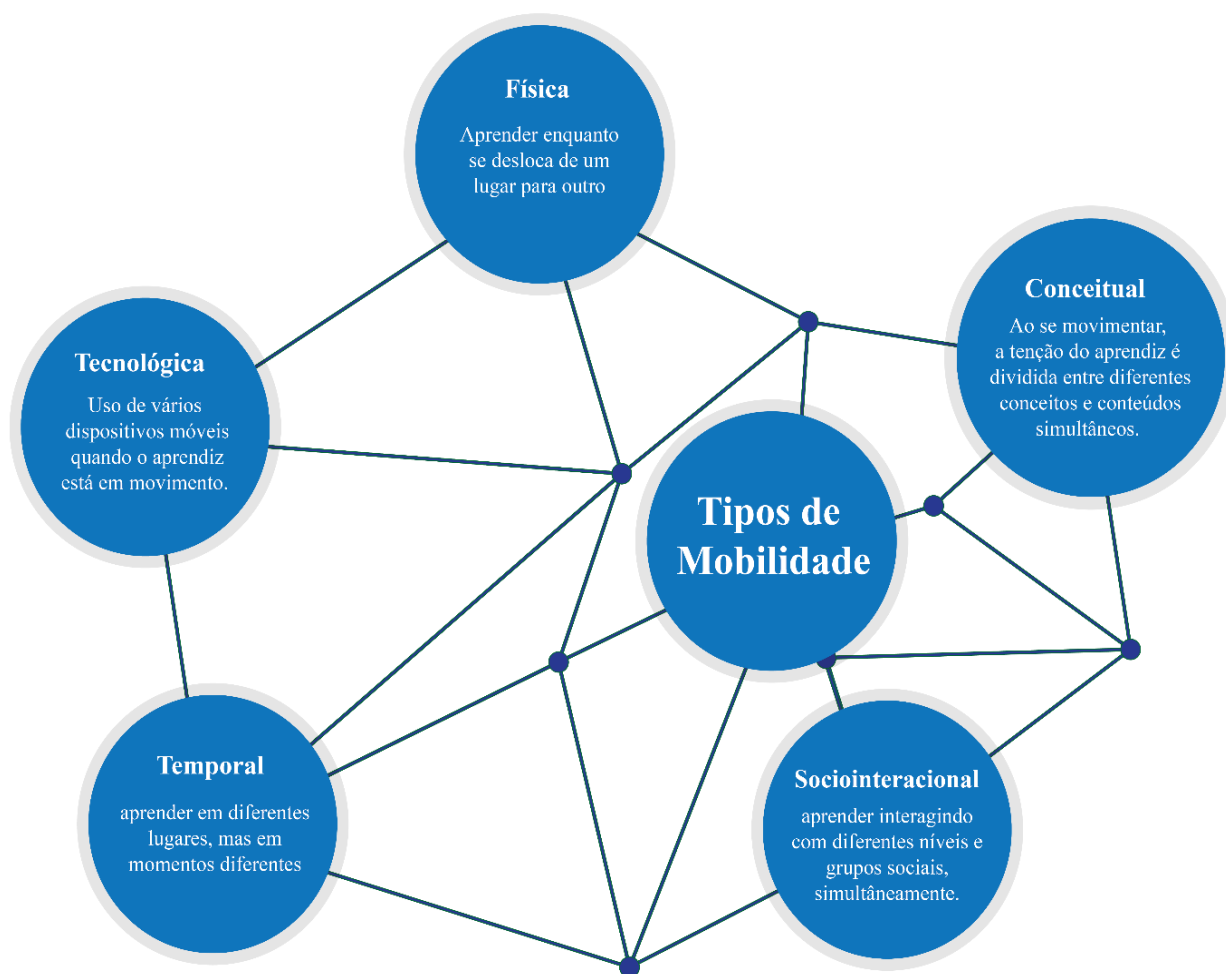
O *M-learning* (aprendizagem móvel ou com mobilidade) se refere a processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 25).

Nesta definição, os autores destacam que o mais importante não é a tecnologia, mas o conceito de mobilidade relacionado à aprendizagem. Kukulska-Hulme *et al.* (2009) explica que tal conceito excede a mobilidade física do aluno, englobando cinco diferentes tipos de mobilidade, como podemos observar na figura a seguir:

---

<sup>5</sup> Educação a distância baseada em internet, a qual exige acesso a computadores de mesas (*desktops*), uma tecnologia ‘fixa’ (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010).

Figura 1 – Tipos de mobilidade



Fonte: Criado pela autora a partir de Kukulska-Hulme *et al.* (2009).

Podemos observar na Figura 1 a complexidade inerente ao conceito de mobilidade que caracteriza o processo de aprendizagem móvel e o diferencia significativamente das práticas de *e-learning*. Nesta figura, a partir dos estudos de Kukulska- Hulme *et al.* (2009), optei por representar os diferentes tipos de mobilidade, interligando-os, por entender que eles podem acontecer simultaneamente, ou seja, não se limitam ou se opõem uns aos outros.

Ressalto com base em Saccol, Schelemmer e Barbosa(2010) que aprender com mobilidade não representa algo propriamente inovador, pois isso sempre aconteceu com tecnologias há muito tempo existentes, tais como livros e cadernos, em diferentes locais e



tempos. A partir de minhas leituras em Mill e Pimentel (2010) e Masetto (2012), posso afirmar que a inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também nas concepções do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos produtivos. Desse modo, ao desenvolver propostas de *m-learning*, penso que seja interessante refletir criteriosamente sobre os elementos que constituem tal modalidade de ensino no intuito de promover inovações educacionais.

Entre os elementos que caracterizam a aprendizagem móvel, apontados por Kukulska-Hulme *et al.* (2009) e Traxler (2007), destaco alguns como fundamentais a essa pesquisa que são: autonomia sobre a própria aprendizagem; possibilidade de aprender no local, horário e condições que os alunos julgarem adequados; tempo, espaço e oportunidades para aprender de forma espontânea, de acordo com seus interesses e necessidades e possibilidade de aprender enquanto se move em determinado espaço ou durante um evento. Assim sendo, ao refletir sobre a complexidade desses elementos que permeiam o conceito de aprendizagem móvel, entendo que seja necessário compreendê-lo e ampliá-lo sob outras perspectivas, mais recentes.

Nesta direção, me apoio em Braga (2017), a qual destaca-se por direcionar os seus estudos para práticas de *m-learning* no Brasil. Essa pesquisadora, ao reconhecer também a complexidade inerente às definições de aprendizagem móvel existentes, reúne algumas das especificidades do conceito de aprendizagem móvel encontradas na literatura. Vejamos o que ela expõe:

- a) a aprendizagem móvel é uma nova aprendizagem paradoxal, a qual é individual e, ao mesmo tempo, social. Essa relação que envolve o pessoal e o social não é apenas mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; KUKULSKA-HULME, 2013; PEGRUM, 2014);
- b) a aprendizagem móvel pode empoderar indivíduos, que passam a ser agentes e *co-designers* de sua própria aprendizagem (PEGRUM, 2014);
- c) a aprendizagem móvel pode ser personalizada, situada, formal ou informal (KUKULSKA-HULME, 2013);
- d) aprendizagem móvel é sob demanda/ agora! (*just in time*) e curtas (*bitesized*). A essência de uma aprendizagem nesses moldes envolve quando (agora!), quem, o que e por que, combinados com brevidade, em certo equilíbrio de nem muita e nem tão pouca informação. (PEGRUM, 2014). (BRAGA, 2017, p. 144).

A partir das definições acima, percebo que o conceito de aprendizagem móvel está em constante evolução, apresenta elementos e especificidades que se complementam ao longo do tempo. As especificidades de *m-learning*, como a autonomia dos sujeitos, a brevidade e o equilíbrio de informações inspiraram-me a repensar minha própria prática

pedagógica no IPM, como por exemplo nos casos em que tive algumas atitudes pedagógicas mais centralizadoras, de controle e verificação das produções dos alunos e também, ao enviá-los textos orais e escritos muito longos e formais no aplicativo. Com base em Braga (2017), passei a entender a importância de oferecer oportunidades aos alunos para agirem e refletirem sobre sua própria aprendizagem, bem como estar em vigilância constante sob minha própria prática pedagógica a fim de evitar a sobrecarga de informações em ambientes digitais.

Nesta direção, concordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010, p. 2) quando afirmam que não é suficiente ter acesso às tecnologias, precisamos saber como utilizá-las de maneira significativa para criar cenários de aprendizagem. Todavia, segundo os autores, a questão didático-pedagógica é um dos pontos mais vulnerabilizados da aprendizagem móvel.

Nesse viés, apoiada nos estudos de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), passo na sequência a discutir a questão didático-pedagógica, assim como os demais desafios: econômicos, de gestão, contextuais e sociais relacionados à adoção das tecnologias e práticas ligadas ao conceito de *m-learning*, pois considero necessário que sejam levados em consideração pelos professores ao planejar e desenvolver práticas de *m-learning* a fim de evitar ou minimizar decisões e ações pedagógicas centralizadoras, excludentes e distantes da realidade e interesses dos alunos, tal como levo em consideração no desenvolvimento do guia digital, produto oriundo desta pesquisa de mestrado.

## **1.2 Desafios e possibilidades em *m-learning***

Segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), ao planejar ou analisar casos de *m-learning*, é necessário inicialmente pensar em questões relacionadas às concepções epistemológicas, e neste contexto, entendo que os autores as definem como sendo a compreensão que temos sobre o que é aprender, como as pessoas aprendem. Em outras palavras, elas se relacionam às teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem que fundamentam nossa prática docente em contextos digitais móveis.

Ainda segundo os autores, as concepções epistemológicas necessitam ser articuladas com as questões pedagógicas, sendo estas últimas as metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica. Concordo com os autores ao alertarem:

As diferentes tecnologias de informação e comunicação disponíveis hoje não têm como preocupação primária questões de ordem epistemológica e pedagógica.

Elas são desenvolvidas e rapidamente disseminadas muito antes de serem utilizadas no âmbito educacional. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 2).

Sobre o assunto, compreendo que há uma preocupação com o fato de as práticas de *m-learning* assumirem um enfoque exclusivamente tecnológico, centralizadas nas tecnologias móveis, desconsiderando questões referentes à prática, as quais necessitam estar embasadas em aportes teóricos no intuito de fomentar experiências significativas de aprendizagem, pois, como mencionei anteriormente, o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem não é capaz de garantir inovação educacional.

Assim sendo, concordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) quando afirmam que a utilização das tecnologias digitais precisa estar vinculada às metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica desenvolvidos com a compreensão da natureza, possibilidades, desafios e limitações das tecnologias. Para os autores, é imprescindível, por exemplo, verificar quando e de que forma o *m-learning* apresenta resultados superiores a outras formas de aprendizagem, como aulas expositivas, face a face, ou mesmo pelo *e-learning*. Para Silva e Rocha (2017), o uso de tecnologias móveis não suplanta a necessidade do contato humano, do compartilhamento de ideias e das experiências, como vemos a seguir:

A aprendizagem baseada em tecnologias móveis, em nenhum sentido substitui outras modalidades formativas. Porém as redefine à luz das demandas contemporâneas, uma vez que a aprendizagem baseada em tecnologias móveis passa a ser uma dessas demandas. Numa sociedade em que, mesmo em trânsito, as pessoas estão cada vez mais conectadas umas com as outras por meio de aplicativos de smartphone, as relações entre esses sujeitos tendem a estar cada vez mais mediadas por esses dispositivos. (p. 171).

Percebo, com base nas palavras dos autores, o desafio que a era digital impõe às instituições educacionais e conseqüentemente, aos professores e alunos. Sob tal perspectiva, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), a partir da análise de casos em contexto brasileiro, apontam a necessidade de desenvolver metodologias específicas para *m-learning* de acordo com a especificidade das tecnologias móveis e de cada contexto, levando em consideração as características específicas de mediação pedagógica para essa modalidade de ensino-aprendizagem.

Assim, compreendo que os professores precisam selecionar tecnologias móveis que permitam práticas vinculadas às suas concepções epistemológicas, as quais também considerem as questões de ordem econômica e tecnológica. No Brasil, até o momento, o

custo de telefonia celular ainda é elevado, sendo a maioria dos contratos de acesso do tipo pré-pago, e a rede sem fio ainda indisponível ou instável em muitos lugares, o que pode limitar consideravelmente às experiências de aprendizagem móveis dos usuários. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) também acrescentam a inexistência de um padrão único de dispositivo e de sistema operacional para aparelhos móveis. Em outras palavras, um *software* ou um *Website* desenhado com fins educacionais para um tipo de dispositivo móvel pode não funcionar como desejado quando acessado por outro dispositivo.

Outro desafio é a limitação da interface dos dispositivos móveis, em virtude do tamanho da tela e do teclado, o que pode dificultar a leitura e a criação de textos dos usuários. Afinal, como bem lembrado por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010, p. 31), “os dispositivos móveis não foram desenhados especificamente para atividades educacionais, por isso é necessário que seu uso, com essa finalidade, seja muito bem planejado”.

Desta forma, levo em consideração na construção do guia digital essas questões que envolvem a acessibilidade e a ergonomia dos dispositivos móveis, quando me preocupo em utilizar tamanhos e estilos de fontes de textos que sejam adequados para leitura do público em diversas plataformas digitais (*tablets*, aparelhos de celular, *laptops*, entre outros).

Dando continuidade aos desafios, ainda seguindo os estudos de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), destacam-se as questões de ordem contextual e social, as quais dizem respeito à falta de segurança no Brasil em locais públicos para os usuários de dispositivos móveis. Além do acesso aos recursos computacionais (móveis ou não), o usuário necessita também de algumas condições de conforto físico, como sentar-se ou apoiar-se para escrever ou ler, ter baixo nível de ruído ambiental e luminosidade adequada para não reduzir a visibilidade das telas dos dispositivos móveis.

Além disso, segundo os autores, merecem nossa atenção as regras de conduta e etiqueta adequadas ao local ou evento no qual se encontra o aluno. Dependendo do local onde este está, o uso de determinado recurso digital pode ser inconveniente, desrespeitoso ou até mesmo ofensivo. Da mesma forma, interrupções causadas por mensagens ou chamadas de um professor ou outros alunos podem tanto perturbar e sobrecarregar quem as recebe quanto causar constrangimento e atrapalhar outras interações presenciais igualmente importantes.

Devido às questões que se referem ao contexto social, tais como as regras de conduta e etiquetas, acima mencionada, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) reiteram que não podemos analisar o *m-learning* com a mesma perspectiva de ‘*e-learning* fixo’, pois dimensões diversificadas se apresentam na medida em que os alunos utilizam as

tecnologias móveis com mobilidade. Para os autores, o uso de dispositivos móveis acontece em diferentes contextos, não somente físicos, mas sociais, incluindo diferentes formações culturais, situações e estados-de-espírito dos sujeitos, tornando-se estes grandes desafios para os processos de *m-learning*, os quais se diferenciam também do *e-learning*.

Como podemos observar, temos sempre o caráter dúbio da tecnologia. Se por um lado os dispositivos móveis apresentam novos meios para o Ensino, por outro, o uso dessas tecnologias também pode ter consequências negativas, tais como a sobrecarga de informações, o aumento da complexidade das interações em diferentes locais e tempos, com possíveis prejuízos à qualidade de vida e comunicação entre os usuários.

Silva e Rocha (2017, p. 4), defendem que “[...] a tecnologia, paradoxalmente, pode aproximar aqueles que estão distantes e distanciar aqueles que estão próximos”, e meu entendimento se coaduna com os deles quando percebo o uso excessivo dos dispositivos móveis por muitos de nós em contextos que demandam a atenção ao outro presencialmente. Em outras palavras, estamos muitas vezes conectados virtualmente uns aos outros, e ao mesmo tempo, distantes presencialmente e fisicamente. Neste sentido, seria possível destinar uma única seção, ou até mesmo outras, para apresentar e discutir as consequências negativas do uso de tecnologias digitais, sendo elas móveis ou não, mas não é o objetivo deste estudo.

Em síntese, acredito que as questões acima elucidadas contribuem ao propor diferentes ângulos e múltiplos enquadramentos, os quais nos convidam para uma reflexão acerca da complexidade inerente aos processos e práticas pedagógicas em *m-learning*, e da necessidade professores e alunos estarem conscientes do assunto. Portanto, para melhor apontar os caminhos dúbios deste processo, considerando também suas vantagens, vejamos o Quadro 1, a seguir, que foi construído por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) com o objetivo de ilustrar as vantagens e limitações em *m-learning*.

Quadro 1 – Possibilidades e desafios de práticas de *m-learning*

(continua)

Possibilidades	Desafios
Flexibilizar a aprendizagem em lugares e horários diferentes.	Limitar o tempo de duração das atividades e a quantidade de conteúdo.
Estimular a aprendizagem situada (em campo, no trabalho, etc.), a qual proporciona a apropriação de diversos recursos e ambientes.	Limitar o uso de determinados recursos (por exemplo, texto) devido às barreiras ergonômicas dos dispositivos móveis.
Promover a aprendizagem centrada no aluno e	Estimular o relacionamento entre as pessoas para

personalizada.	evitar o isolamento.
Facilitar rapidamente o acesso à informação e interação.	Planejar cuidadosamente o uso e a combinação entre as modalidades de ensino, para não gerar redundância ou sobrecarga.
Complementar e enriquecer outras modalidades de ensino (presencial e <i>e-learning</i> ).	Elevar o curso de conexão para os menos favorecidos economicamente, além de ser inapropriada para usuários com necessidades especiais devido às limitações ergonômicas dos dispositivos móveis.
(conclusão)	
Possibilidades	Desafios
Aproveitar tecnologias largamente difundidas na sociedade, neste caso, o celular.	Prejudicar a atenção do aprendiz por conta de outras atividades ou estímulos ambientais paralelos (por exemplo, barulho, interrupções, etc.).
Suprir a necessidade de formação de pessoas ou profissionais móveis (que têm dificuldades de se afastar do trabalho ou outras atividades).	Apresentar instabilidade/indisponibilidade, pois a tecnologia móvel ainda não é madura, e sofre rápida obsolescência.
Estimular a exploração de novas tecnologias e práticas inovadoras.	Focar excessivamente na tecnologia (tecnocentrismo) em detrimento dos objetivos reais de aprendizagem.
Aproveitar “tempos mortos” para atividades educacionais.	Promover aos alunos condições contextuais (física, temporais, etc.) para aprender de forma efetiva.
Viabilizar atividades educacionais por diferentes classes sociais e em diferentes áreas geográficas.	Interagir rapidamente e superficialmente pode prejudicar à necessidade de aprendizados mais elaborados e também, às atividades que demandam colaboração de forma intensa.

Fonte: Criado pela autora a partir de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010, p. 34-35).

Destaco a relevância das vantagens e limitações descritas no Quadro 1, pois acredito que elas devem ser levadas em consideração ao planejar, aplicar, analisar e avaliar práticas de *m-learning*. Aproveito para ressaltar que são sob questões como essas, a exemplo do planejamento pedagógico do conteúdo das atividades para não gerar sobrecarga de informações no ambiente digital, do estímulo à interação entre os alunos, a aprendizagem centrada no aluno, e da flexibilidade para aprender em lugares e horários diferentes, que a experiências do projeto IPM está fundamentada, conforme será possível perceber na terceira seção desta pesquisa, onde relato respectivamente as etapas e ações do IPM, bem como analiso os dados oriundos do projeto com os discentes do curso de Letras-Ingês.

Dando continuidade a discussão, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), afirmam, entretanto, que o (re)conhecimento das vantagens e limitações de *m-learning* não é o

suficiente. Segundo esses teóricos, para que o *m-learning* ofereça novas possibilidades de aprendizagem, é importante pontuar que devemos repensar primeiramente a concepção que temos a respeito de como o processo de aprendizagem acontece.

Desse modo, ressalto que nesta pesquisa me fundamento em uma concepção epistemológica de abordagem sociointeracionista, ancorada nas reflexões de Vygotsky, Luria e Leontiev(1988), segundo a qual compreendo que a aquisição de conhecimento acontece na relação e interação entre indivíduo, linguagem, aprendizagem e cultura por meio de práticas sociais, e é sob essa perspectiva que compreendo e defendo a importância de aprender línguas estrangeiras ao se comunicar por meio delas em contextos de interação, em diálogos com outros sujeitos, principalmente na sociedade contemporânea, em rede e não linear em que estamos inseridos.

Para Schlemmer (2002, p. 146), “[...] na sociedade interligada, em rede, não linear, nem previsível, incompatível com a ideia de caminhar do mais fácil para o mais difícil” muitas questões estão em pauta. Sobre essa não linearidade e dinamicidade do ciberespaço, outro autor defende:

[...] ao lidarmos com a tecnologia digital, estamos interagindo com o ciberespaço, um espaço que não é físico e regular, mas marcado pela fluidez, ausência de fronteiras, efemeridade e inconstância; e com a cibercultura, a cultura que emerge de nossas ações e práticas mediadas por ferramentas digitais. (GOMES, 2019, p. VIII).

Gomes (2019) expõe a efemeridade do ciberespaço e minha linha de pensamento se coaduna com o dele, pois entendo que o que estou discutindo aqui é inconstante cronologicamente, pois tanto as tecnologias móveis quanto os processos de aprendizagem podem evoluir a evoluir a passos inimagináveis e incontroláveis neste momento.

Dessa forma, pergunto-me: como lidar com tal instabilidade e dinamicidade das práticas de *m-learning*? Torna-se, portanto, fundamental pensar na formação de professores para lidar com tal desafio, conforme foi apontado pelas diretrizes do documento oficial da UNESCO (2014). Segundo o documento, “sem orientação e capacitação, os professores frequentemente utilizam a tecnologia para ‘fazer coisas velhas de formas novas’, ao invés de transformar e melhorar abordagens de ensino-aprendizagem” (UNESCO, 2014, p. 33).

Diante de tal necessidade, indago novamente: por que não incluir o uso de dispositivos móveis na formação de professores e, em especial, na formação de professores de línguas? Sob tal perspectiva, a seguir, apresento algumas considerações sobre a

importância de formações pedagógicas mediadas por tecnologias móveis e, logo após, exponho algumas discussões sobre os estudos voltados para esse contexto.

### **1.3 Aprendizagem móvel na formação de professores**

Para Baran (2014) os dispositivos móveis são elementos necessários durante a formação profissional dos professores, pois contam com um grande potencial para promover a mobilidade nos processos de aprendizagem e possibilitar mudanças na maneira em que as práticas desse contexto são organizadas, a partir de programas de formação de professores.

Em relação à formação do professor por meio desses programas, Royle, Stager e Traxler (2014) destacam que eles precisam superar o paradigma da teoria, do discutir sobre o assunto, apenas. Para os autores, o uso da tecnologia móvel para a formação de professores não é somente uma maneira de alcançar mais educadores, mas também de contribuir significativamente para os seus próprios processos de formação. Ainda segundo os autores, as formações precisam promover experiências práticas com os dispositivos e aplicativos móveis, no intuito de proporcionar que os professores possam se familiarizar com eles, e conseqüentemente, refletir sobre as potencialidades destas ferramentas nesses contextos. Tal fato também pode ser constatado nos estudos analisados por Baran (2014) que apontam que a integração da aprendizagem móvel e iniciativas de formação de professores promovem oportunidades de reflexão durante a ação. Em outras palavras, enquanto os sujeitos estão fazendo as atividades por meio de dispositivos móveis, também estão refletindo sobre sua atual ou futura prática pedagógica.

Além disso, Braga (2017), apoiada nos estudos de Baran (2014) e Pegrum (2014), complementa que a mobilidade pode promover oportunidades de emancipação e empoderamento dos sujeitos em formação ao possibilitar que eles usem os dispositivos móveis a qualquer tempo e em qualquer lugar, quando julgarem adequados. Deste modo, segundo a autora, os sujeitos podem fazer uso de sua agência ou seu controle e tornarem-se (co)autores de seu processo de formação. Concordo com a autora, pois entendo que aprender em processos de mobilidade também implica ser autônomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem afim de explorar, agir e interagir com o meio em que está inserido.

Do mesmo modo, Braga (2017), em seus estudos na área de aprendizagem móvel no contexto de formação de professores, revela que os sujeitos costumam perceber os



dispositivos e aplicativos móveis como ferramentas que podem ser integrados à sua formação e às práticas de ensino.

Em uma revisão que busca tratar de vertentes e lacunas na literatura sobre aprendizagem móvel na área de formação de professores, Baran (2014) notou que os dispositivos móveis ainda são pouco explorados no contexto de formação dos professores, apesar de notar nos últimos anos uma crescente tendência em se integrar aprendizagem móvel neste contexto.

Na sequência, percebo nos estudos de Baran (2014), que a maioria das pesquisas sobre aprendizagem móvel primeiramente se voltou para a aprendizagem do aluno e suas análises revelam que o engajamento dos alunos com os dispositivos móveis é considerado significativo. A autora também acrescenta que o compartilhamento das experiências e o impacto da aprendizagem móvel na formação continuada na inclusão de tecnologias na sala de aula são frequentemente encontrados na análise qualitativa desses estudos.

Baran (2014) também concluiu que a maioria dos estudos na área de aprendizagem móvel no contexto de formação de professores é favorável ao uso da aprendizagem móvel, mas poucos apresentaram os desafios de forma detalhada. Nas pesquisas onde os desafios são mencionados, destacam-se: questões éticas, falta de suporte, limitações tecnológicas, experiência insuficiente, proibição de celulares nas escolas e adaptação curricular. Baran (2014) também identifica que as perspectivas teóricas e conceituais são raramente reportadas nos estudos, além de não apresentarem novas abordagens ou modelos para iniciativas de formação de professores. Deste modo, a autora aponta a necessidade de se desenvolverem modelos teóricos e pedagógicos com estratégias que auxiliem professores (em formação e em serviço) a desenvolver atividades por meio de dispositivos móveis.

Entretanto, segundo Braga, Gomes e Martins (2017), os estudos sobre aprendizagem móvel no Brasil se encontraram em fase embrionária. A literatura na área de aprendizagem móvel no contexto de formação de professores ainda carece de aprofundamento tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. Além disso, Almeida e Araújo Jr. (2013) ao apresentarem uma análise do estado da arte do uso de dispositivos móveis no Brasil, constataram a imprescindibilidade de mais pesquisas que analisem o papel do professor no contexto de ensino-aprendizagem por meio de dispositivos móveis, o que em minha percepção é relevante, pois aprender e ensinar em processos de mobilidade implica diminuir a distância entre aquele que aprende e aquele que ensina, e conseqüentemente, exige uma (des)construção de crenças, um repensar de papéis dos sujeitos envolvidos no processo, exigindo práticas diversificadas dos ambientes presenciais.

Tal discussão teórica me motivou e convidou a explorar a aprendizagem móvel em razão da sua mobilidade, possibilidade de engajamento e interação social, na formação dos discentes do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA. Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa se encaminha em direção à discussão acerca do aplicativo WhatsApp, dado seu uso excessivo pelos discentes do contexto em questão, a seguir.

#### **1.4 O aplicativo WhatsApp: história, definição e funcionalidades**

Lopes e Vas (2016, p. 160) destacam que “em 2009, em cenário de ascensão exponencial da telefonia móvel, nasceu o aplicativo de envio de mensagens instantâneas mais utilizado no mundo nos últimos tempos, o *WhatsApp Messenger*”. Almeida (2015), por sua vez, pontua a origem do nome do aplicativo WhatsApp na tradução simples do termo *what's up?*, que significa “o que se passa?” ou “quais as novidades?”.

O WhatsApp, conforme *site* oficial<sup>6</sup>, é um aplicativo de mensagens multiplataforma que necessita de Internet do celular (3G, 4G ou *wi-fi*) e está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone e Nokia, sendo possível também acessá-lo *online* por meio de computadores pessoais Mac e Windows. De acordo com dados oficiais da empresa, mais de um bilhão de pessoas, de mais de 180 países, utilizam o WhatsApp. No Brasil, já são 120 milhões de usuários ativos, sendo o Brasil um dos países que mais tem usuários do aplicativo no mundo.

Para Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016), entre as inúmeras aplicações de comunicação instantânea, a mais utilizada por brasileiros é o WhatsApp, o que segundo os autores, ocorre devido ao número exponencial de usuários do aplicativo estarem convertendo seus aparelhos fixos em aparelhos móveis (*tablets, smartphones, notebooks*, entre outros) em todos os setores da sociedade. Para Senefonte e Talavera (2018), esse uso exponencial do WhatsApp pelos brasileiros advém da expressiva democratização das redes de telefonia e Internet no país. Entretanto, mais do que números, sendo ou não o mais utilizado pelos brasileiros, julgo necessário compreendermos suas funcionalidades. Mas antes, não podemos ignorar sua história, pois é a partir dela que conseguimos compreender a evolução do aplicativo ao longo de sua trajetória e conseqüentemente, o interesse por parte de muitos professores em utilizá-lo como ferramenta pedagógica.

Quanto a sua origem, o WhatsApp foi criado pelo norte-americano Brian Acton e pelo ucraniano Jan Koum, sendo vendido para o Facebook<sup>7</sup> por cerca de 21 bilhões de dólares em fevereiro de 2014. Tal venda representou um marco na trajetória do aplicativo, visto que, a partir desse momento, mais investimentos foram feitos no sentido de ampliar as suas funcionalidades, levando-o a um destaque exponencial. Hoje, seu chefe executivo, Jan Koum, está realizando constantemente várias atualizações no aplicativo. Atualmente, o WhatsApp conta com as principais funcionalidades que podem ser visualizadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – As principais funcionalidades do WhatsApp

Funcionalidades	Descrição
-----------------	-----------

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.whatsapp.com/features/>. Acesso em: 02 jan. 2019.

<sup>7</sup> É uma mídia e rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, *links*, vídeos e fotografias. A ferramenta foi criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin.

Envio de mensagens de texto	Digitar ou realizar a colagem de mensagens de texto.
Envio de mensagens de voz	Inserir arquivos de áudio nas conversas e fazer gravação de voz que pode ser publicada no ambiente de interação virtual.
Gravação e Compartilhamento de vídeos	Usar a câmera integrada no aplicativo para capturar instantaneamente vídeos a qualquer momento; compartilhar vídeos de arquivo pessoal com tamanho máximo de 16MB, no formato MP4(176x155px) ou extensão 3GP; inserir <i>links</i> de vídeos de outros aplicativos.
Captura e compartilhamento de imagens	Usar a câmera integrada no aplicativo para capturar instantaneamente fotos a qualquer momento; publicar imagens de arquivo pessoal nos formatos jpg, png e GIF, com largura máxima de 429 <i>pixels</i> .
Compartilhamento de localização por GPS	Compartilhar localização em tempo real com outro(s) usuário(s) e escolher por quanto tempo; 15 min., 1h ou 8h. O compartilhamento precisa ser autorizado pelo usuário que está enviando a localização, podendo ser cancelado a qualquer momento.
Realização de chamadas de voz e vídeo	Realizar ligações e vídeo chamadas utilizando a conexão com a Internet em vez de usar os minutos de voz do plano do celular
Compartilhamento de documentos	Enviar PDFs, documentos, planilhas e apresentações de slides de arquivos de até 100MB.
Conversas em grupos	Criar grupo(s) de conversa com até 256 pessoas ao mesmo tempo; personalizar as notificações de cada grupo.
Sincronização de conversas	Descarregar o aplicativo para computadores ou acessar o <i>link</i> : <a href="http://web.whatsapp.com">web.whatsapp.com</a> para ver as conversas de qualquer dispositivo.

Fonte: Criado pela autora a partir de <https://www.whatsapp.com/features/>. Acesso em: jan. 2019.

Como podemos verificar no Quadro 2, há uma grande quantidade de funcionalidades no aplicativo, o que acredito que pode justificar também o seu uso crescente pelos brasileiros e conseqüentemente, o aumento das possibilidades de sua exploração em propostas educacionais recentemente. Percebo que essas funcionalidades do aplicativo promovem um canal de multimídia e hipermídia, no qual os membros podem compartilhar informações, criar materiais diversos, além de interagirem uns com os outros, e conseqüentemente, ser usado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entretanto, para que se possa explorar significativamente tal aplicativo com fins educacionais, entendo que seja necessário também compreender que as funcionalidades

apresentadas no Quadro 2 são de natureza síncrona e assíncrona simultaneamente, exceto a sincronização de conversas e realização de chamadas de voz e videochamadas, as quais acontecem apenas sincronicamente. Essa compreensão acerca da natureza de suas funcionalidades pode ser relevante para entendermos a dinamicidade e complexidade dos diferentes horários e espaços em que seus usuários estão imersos, conforme discutirei melhor na próxima subseção.

Ainda sobre as funcionalidades presentes no Quadro 2, destaco a possibilidade de criação de grupos, funcionalidade explorada no contexto do IPM, pode contribuir para que frequentemente se questione ou confunda os termos “rede social” e “mídia social” ao descrever o WhatsApp. Em relação a essa confusão, Lopes e Vas (2016, p. 121) esclarecem as diferenças, afirmando que “rede social” é o “relacionamento entre pessoas que compartilham objetivos e valores em comum. Portanto, não é necessário estar conectado à Internet para fazer parte de uma rede social”, a qual segundo os autores, sempre existiu na sociedade. Para outra autora, rede social

[...] é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede. Os nós da rede representam cada indivíduo; suas conexões são os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que conhecemos e com quem interagimos. (RECUERO, 2009, p. 29).

Para Lopes e Vas (2016, p. 162), quando o termo “rede social” é relacionado ao universo virtual, emerge o que conhecemos como “*sites* de rede social” (SRS), que, neste caso, são *sites* que objetivam conectar pessoas, grupos ou instituições com interesses comuns por meio de um perfil. Por outro lado, os autores afirmam que as mídias sociais são “ambientes *on-line* que, e graças à estrutura da Web 2.0, possibilitam a criação, troca e compartilhamento de conteúdo em vários formatos, focando na divulgação desses conteúdos sem se preocupar com a interação entre as pessoas” (LOPES; VAS, 2016, p. 162).

A partir dos autores supracitados, entendo que a proposta principal da rede social é a interação entre as pessoas através de perfis de usuários. Por outro lado, mídia social é um ambiente criado essencialmente para compartilhar informações, de acordo com os autores supracitados. O que diferencia rede social e mídia social consiste exatamente no foco dado a interação entre os sujeitos. Enquanto a primeira prioriza a interação, ainda que seja possível compartilhar conteúdos, a segunda tange a criação, troca e compartilhamento de conteúdo, prioritariamente, onde também pode existir interação entre os usuários. Por

exemplo, no YouTube<sup>8</sup> a gente pode até conversar com as pessoas e criar perfis, mas o foco principal do *site* é o compartilhamento de conteúdo em vídeo e por conta disso, é considerado uma mídia social. No caso do WhatsApp, os pesquisadores reiteram que

O *WhatsApp* em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais *on-line* pela formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, dos “atores sociais” envolvidos. (LOPES; VAS, 2016, p. 162.).

Sendo assim, essa funcionalidade de gerar redes sociais *on-line* possibilita que o WhatsApp seja utilizado em propostas de *m-learning* com grupos de alunos. Em razão disso, para o processo proposto no desenvolvimento desta pesquisa, esta e as demais funcionalidades do aplicativo presentes no Quadro 2 são exploradas, exceto as chamadas de vídeo e voz, as quais não eram possíveis de serem realizadas em grupos no aplicativo, e também, o compartilhamento de localização em tempo real, o qual não fora pensado em ser utilizado na época do desenvolvimento do IPM.

A meu ver, a compreensão acerca das funcionalidades do aplicativo pode contribuir para entendermos a natureza do aplicativo, mas não me parece ser o suficiente ao utilizá-lo com fins educacionais. Nós, professores de inglês, precisamos perceber e refletir sobre como as interações e relações entre os sujeitos acontecem e se estabelecem neste espaço, e, conseqüentemente, a linguagem que permeia tais interações, as possibilidades e limitações do trabalho docente no aplicativo, tal como discutirei a seguir.

#### 1.4.1 A linguagem no aplicativo

Para Ribeiro (2012), interações predominantemente formais, apesar de possíveis, não conseguem se prolongar em comunidades virtuais no WhatsApp. Para o autor, as manifestações linguísticas no aplicativo apresentam uma informalidade, um hibridismo de ações, textos orais e escritos mesclados com muita interatividade, os quais desafiam os olhares de seus usuários, conforme discutirei abaixo.

Para Souza (2001), a sincronicidade das interações comunicativas em ambientes virtuais possibilita que os usuários troquem mensagens em tempo real, sendo possível visualizá-las por todos os membros, simultaneamente. Segundo o autor, a sincronicidade inerente às interações costumam determinar também o tamanho das mensagens, que

---

<sup>8</sup> É uma plataforma de compartilhamento de vídeos enviada pelos usuários através da Internet. Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/>.

costumam ser bem mais curtas, e a interação mais veloz, o que facilita o *feedback* imediato dos participantes.

Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, as interações assíncronas, julgadas sob o viés da velocidade da troca de mensagens e do fluxo de informações, caracterizam-se pelo aspecto de extensão das interações. Ou seja, nesses casos, as mensagens são mais longas e, portanto, as interações podem vir a se estender por períodos de tempos mais prolongados. Os usuários podem visualizar com mais calma o que foi dito em momento anterior e, posteriormente, manifestar ou não suas considerações, contribuindo, assim, para o aumento ou diminuição do fluxo de interação.

Para Oliveira *et al.* (2014), a possibilidade de ter acesso ao conteúdo publicado em tempo real no WhatsApp, ou acessar o que tenha sido publicado anteriormente, no momento em que achar mais conveniente, contribui muito para o fortalecimento de um sentimento de autonomia para com o próprio ritmo da aprendizagem, permitindo que o participante adquira um controle sobre suas dinâmicas de estudo em ambiente diverso à sala de aula.

Logo, a partir da natureza síncrona e assíncrona do aplicativo acima mencionadas, outras consequências emergem, principalmente no que tange aos hábitos de leitura e escrita dos seus usuários no ambiente digital. Segundo Magnabosco (2009), quando um indivíduo recebe muitas mensagens, a leitura não é feita palavra-por-palavra. O texto escrito é “escaneado” pelo interlocutor, o qual busca informações que lhe chamem atenção. Para Chartier (2002, p. 23) “a leitura diante da tela é geralmente descontínua e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se [...], sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento”.

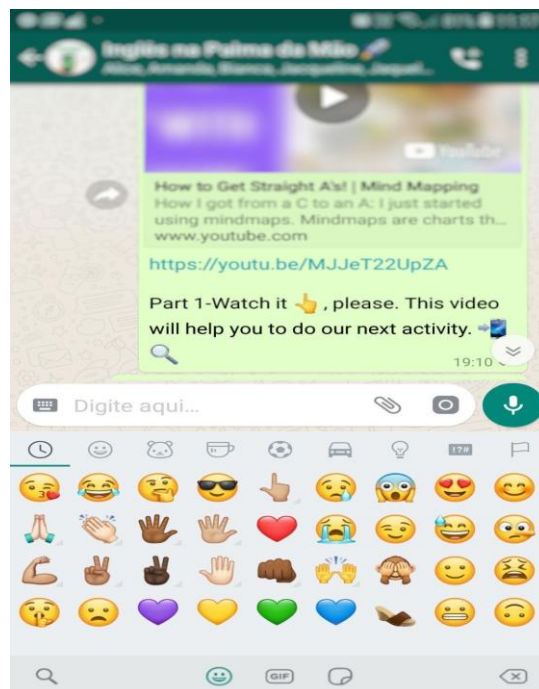
A produção escrita no aplicativo também é caracterizada por uma dinamicidade, uma vez que o fluxo de mensagens a ser respondido pode ser igualmente proporcional. Essa dinâmica, definida pelo fluxo de informações e associada à baixa ergonomia dos teclados digitais dos aparelhos celulares, e também, a um código específico para a comunicação no ciberespaço, que obedece à lei do “mínimo esforço para o máximo de expressão”, explicada por Magnabosco (2009, p. 50), propiciam oportunidades para que existam trechos curtos e abreviações, que podemos chamar de “internetês”.

Sobre o assunto, Fruet *et al.* (2009, p. 103) afirmam que “o princípio básico do internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos”. Magnabosco (2009, p. 52), por sua vez, afirma que

a linguagem no ambiente digital “apresenta muitos aspectos típicos da fala (produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, sinais de verificação dos interlocutores, entre outras)”.

Os chamados *emoticons* são definidos por Affonso e Rocha (2013, p. 4) como “uma seqüência de caracteres tipográficos ou também uma imagem (geralmente pequena), que traduz, ou tem o intuito de transmitir, o estado psicológico, emotivo de quem o emprega, por meio de imagens ilustrativas de uma face”, também podem constituir a linguagem no ambiente digital. Entretanto, Reis (2013, p. 13) esclarece que “diferentes dos *emoticons*, que em sua maioria são combinações de sinais ortográficos expressando um sorriso ou piscada, os *emojis* são imagens com cara de desenho animado”, sendo estes últimos os mais frequentes no contexto do WhatsApp, embora ambos sejam usados para expressar emoções. A Figura 2 mostra alguns dos *emojis* listados no aplicativo.

Figura 2 – Alguns *emojis* utilizados no aplicativo WhatsApp



Fonte: IPM.

Como podemos visualizar na Figura 2, o WhatsApp conta com uma extensa quantidade de *emojis* em sua galeria. Para Ribeiro (2012), ao utilizá-los, os sujeitos são capazes de expressar suas emoções e são elementos que podem propiciar a afetividade no ambiente, um dos motores da cognição. Segundo o autor, “não há como abordar os aspectos



cognitivos sem considerar os afetivos, nem considerar que as ações afetivas possam estar separadas do cognitivo” (RIBEIRO, 2012, p. 797). O teórico ainda justifica a importância da afetividade neste ambiente ao relatar que o prazer de estar junto com os sujeitos pode contribuir para motivá-los em sentir-se não somente no grupo, mas com o grupo.

Em contrapartida, Martins e Batista (2005) afirmam que não adianta ter somente afetividade no ambiente digital. Segundo os autores, é necessário que o outro perceba essa afetividade. A escrita de alguma forma precisa demonstrar, por meio de símbolos gráficos, os sentimentos e emoções, para que o leitor, ao decodificar a escrita, os perceba. Todavia, segundo Recuero (2009), para que os sujeitos sintam essa afetividade, os participantes precisam ter liberdade comunicativa a fim de criar vínculos afetivos no ambiente digital.

Um outro fator que pode dificultar a criação destes vínculos no WhatsApp, segundo os estudos de Ribeiro (2012 p. 800), é o uso de uma linguagem extremamente formal, pois “quanto mais formal a discussão, menor a incidência de recursos não textuais e tecnológicos como os *emoticons*” e, desse modo, “[...] menos abertura para outros recursos textuais não verbais”, e conseqüentemente, isso pode desmotivar o aluno e não colaborar para a criação de vínculos afetivos, podendo até afastá-lo. Acredito ser relevante nos conscientizarmos acerca da linguagem que circula no aplicativo e é inerente a ele ao o utilizarmos com fins educacionais para evitar seus usos inadequados e práticas pedagógicas que se distanciam da realidade dos alunos, do que de fato as pessoas fazem no WhatsApp.

Gomes (2019 p. VIII) explica que “devido à falsa sensação de invisibilidade que muitos podem sentir quando utilizam ferramentas digitais, usos inadequados da linguagem e desvios de comportamento podem, eventualmente, acontecer”. Ao refletir sobre as palavras do autor, compreendo que o fato de estar em um ambiente digital, onde aparentemente não estamos face a face, contribui para que tenhamos outros comportamentos e diversas formas de expressão, as quais muitas vezes demonstram ser incoerentes com os ambientes onde estamos inseridos.

Dando continuidade à discussão, percebo que a instantaneidade da comunicação pode se apresentar simultaneamente de forma positiva e negativa em *m-learning*. No relato de Silva e Rocha (2017), os alunos afirmaram que o fato de receberem respostas rápidas às dúvidas foi estimulante. Além disso, os autores relatam que muitos alunos informaram que estavam teclando do ônibus, ou do sofá de casa, ou do carro (enquanto seus pais dirigiam o veículo). A facilidade de se comunicar em tempos e espaços diferentes possibilita que os alunos tenham contatos curtos, porém frequentes, com a língua inglesa. Por sua vez, segundo Silva e Rocha (2017), o professor torna-se sujeito a receber mensagens com

dúvidas em horários inapropriados, sendo importante estabelecer junto ao aluno algumas regras para utilização do WhatsApp em propostas de *m-learning*, tornando-se uma ação estratégica que julgo relevante que seja compartilhada com outros professores de inglês para que se sintam mais confiantes, frente aos possíveis desafios de um aplicativo que não foi criado com propósito educacional.

Nesta direção, Gomes (2019, p. VIII) ao discutir sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, reitera “muitas dessas ferramentas não foram criadas para fins educacionais, mas nós, usuários, pesquisadores e educadores de línguas, percebemos essas possibilidades de usos pedagógicos efetivos”. Nesta perspectiva, compreendo a importância do conhecimento e experiência do professor para perceber, refletir e agir em direção a caminhos que possibilitem usos efetivos e significativos do WhatsApp, tal como ponto no guia digital oriundo desta pesquisa. Para Oliveira *et al.* (2014) todas as escolhas pedagógicas devem ser planejadas com o intuito de promover uma boa adaptação dos participantes às experiências educacionais no aplicativo.

Percebo que apesar de muitas pessoas estarem familiarizadas com o WhatsApp e conhecerem as suas funções básicas, tais como: o envio de mensagens de texto e voz e o compartilhamento de arquivos (imagens, vídeos, documentos, etc.), muitos usuários não o utilizam para fins educacionais, necessitando, portanto, de orientações específicas sobre mobilidade digital no aplicativo, as quais materializo posteriormente no guia digital oriundo desta pesquisa. Enfatizo, novamente que, o que me motiva a construir este produto advém do reconhecimento acerca de que, além de usar o aplicativo, nós professores de inglês, precisamos saber como integrá-lo significativamente em contextos de ensino-aprendizagem móvel de línguas, tal como Leffa (2016, p. 153) destaca:

- (1) a tecnologia precisa conversar com o ensino de línguas;
- (2) o ensino de línguas precisa conversar com a tecnologia;
- (3) o que interessa não é a tecnologia mas o uso que se faz dela.

Nesta perspectiva, entendo que seja necessário compreender também as possibilidades e limitações do WhatsApp a fim de planejar o seu uso no ensino-aprendizagem de línguas, conforme discutirei a seguir.

#### 1.4.2 Possibilidades e limitações de práticas pedagógicas no aplicativo

Machado Spence (2014), Lopes e Vas (2016), Santos, Coelho e Cabral (2016) nos alertam sobre as possíveis limitações de práticas pedagógicas no WhatsApp, as quais podem influenciar a forma como os alunos realizam as atividades no aplicativo. Neste caso, limitações técnicas, como o tamanho da tela, capacidade de armazenamento, modelos de *smartphones* (mais antigos e mais recentes, ou propriedades específicas) e limitações financeiras por meio dos custos de planos de Internet móvel, podem interferir em propostas pedagógicas de *m-learning* no aplicativo.

Ao notar o caráter dúbio das ferramentas digitais, em especial o uso do WhatsApp, resolvi elencar as vantagens e desafios em utilizá-lo em propostas educacionais, baseando-me na revisão dos estudos de Zanella *et al.* (2007), Bouhnik e Deshen (2014), Machado Spence (2014), Oliveira *et al.* (2014), Costa e Lopes (2015), Saccol e Reinhard (2007) e Lopes e Vas (2016), a começar pelas vantagens, conforme podemos ver no Quadro 3:

Quadro 3 – Vantagens técnicas e educacionais do uso do WhatsApp

<b>Vantagens</b>	
<b>Técnicas</b>	<b>Educacionais</b>
É livre de taxas.	Promove a aprendizagem na hora e lugar que o aluno julgar viável.
É fácil de manusear e intuitivo.	Possibilita o registro e correção dos erros dos alunos em tempo real.
É utilizado por muitos professores e alunos.	Proporciona um ambiente seguro de comunicação.
Apresenta interatividade.	Estimula o sentimento de pertença ao grupo.
É um espaço multimodal.	Promove a interação entre as pessoas.
Salva mensagens automaticamente, mesmo quando o dispositivo está fora da área de cobertura ou desligado, e recupera-as quando a rede é restaurada ou o dispositivo é ligado.	Proporciona maior acessibilidade para aprender por meio de uma variedade de múltiplas mídias.
Funciona pelo número de telefone e, por isso, não há necessidade de lembrar de senhas ou nomes.	Melhora a relação aluno-professor, alunos-alunos.
É integrado à agenda de endereços dos usuários.	Possibilita mais tempo para os alunos pensarem sobre o que aprendem, e para fazerem e refazerem as atividades.

Fonte: criado pela autora a partir de Zanella *et al.* (2007), Bouhnik e Deshen (2014), Machado Spence (2014), Oliveira *et al.* (2014), Costa e Lopes (2015), Saccol e Reinhard (2007), Lopes e Vas (2016).

No Quadro 3, elenco as vantagens técnicas e educacionais que encontrei nos estudos dos autores supracitados, consciente de que não esgotei todas as existentes. Compreendo que, ao planejar e desenvolver experiências móveis no aplicativo, independentemente da área de ensino, não podemos considerar somente as possibilidades pedagógicas, é preciso compreender como este ambiente se configura, as possibilidades técnicas que ele oferece ou não para as propostas educacionais, ainda que esta tecnicidade não tenha sido concebida com intuito pedagógico.

Por outro lado, torna-se também fundamental compreender os possíveis desafios sobre o uso do aplicativo em *m-learning*, visto que eles também podem influenciar decisivamente os processos de ensino-aprendizagem, caso algumas estratégias não sejam utilizadas para superá-los. No Quadro 4, apresento os desafios encontrados nos estudos dos autores supracitados, a seguir:

Quadro 4 – Desafios técnicos e educacionais do uso do WhatsApp

<b>Desafios</b>	
<b>Técnicos</b>	<b>Educacionais</b>
Excluir alunos sem <i>smartphones</i> .	Ter disponibilidade de tempo para mediar os grupos.
Gerenciar o acúmulo de mensagens.	Ter privacidade.
Mediar os grupos.	Lidar com postagens impróprias nos grupos.
Gerenciar o tempo e a informação.	Ter alunos que não se esforçam para participar.
Provocar sobrecarga de informações.	Superar o paradigma meramente informacional.
Apresentar rápida e dinâmica troca de mensagens.	Mediar as interações entre os participantes.
Ter pouco espaço de armazenamento nos dispositivos.	Adaptar os sujeitos à experiência educacional no aplicativo.
Ter baixo poder de processamento dos dispositivos.	
Ter custos com planos de Internet.	

Fonte: criado pela autora a partir de Zanella *et al.* (2007), Bouhnik e Dshen (2014), Machado Spence (2014), Oliveira *et al.* (2014), Costa e Lopes (2015), Saccol e Reinhard (2007), Lopes e Vas (2016).

Todos esses desafios devem ser levados em consideração por professores no intuito de fomentar suas reflexões acerca de estratégias para evitar ou lidar com eles ao desenvolver experiências no aplicativo. Segundo Oliveira *et al.* (2014), é necessário

planejamento e organização devido à rápida e dinâmica troca de mensagens no WhatsApp. Segundo os autores, a condução das interações entre os participantes pode ser problemática, interferindo negativamente nos objetivos de aprendizagem-ensino.

Por conta dessa dinamicidade do aplicativo, Oliveira *et al.* (2014) afirma que a modalidade de aprendizagem móvel requer um período de adaptação de professores e alunos, uma vez que os dispositivos móveis não foram criados inicialmente com fins pedagógicos e, ainda que os indivíduos os utilizem, não os impede de lidar com os desafios ao usá-los em processos de ensino-aprendizagem.

Outro ponto desafiador em contextos de aprendizagem móvel, apontado por Zanella *et al.* (2007, p. 11), é que “falta uma verdadeira cultura de aprendizagem, de autonomia dos aprendizes”. Nas palavras dos autores, compreendo que os alunos precisam gerir suas ações, tempo e estudo em contextos de mobilidade. Mas, afinal, o que é aprender com mobilidade?

Aprender em processos de mobilidade e ubiquidade implica abrir-se às potencialidades que essas tecnologias oferecem. Envolve aguçar o senso de observação do entorno para perceber tais possibilidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprender. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 6).

Em outras palavras, implica que o aprendiz saia da sua zona de conforto, ressignificando processos e assumindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Ante o exposto, reitero novamente que o fato de usar tecnologias digitais em si não garante inovação pedagógica como observamos a seguir:

Não se pode pensar que esses recursos sejam a salvação para todas as mazelas que assolam a educação, pois muitos consideram que incorporar TDIC no contexto escolar, mesmo sem a devida formação e competências para o manuseio consciente dessas ferramentas, consistiria em revolucionar a forma de ensinar e aprender. (LOPES; VAS, 2016, p. 161).

Com base nas palavras desses autores entende-se que é preciso saber como de fato usar as TDIC significativamente em processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, cabe a cada professor descobrir se é possível aplicá-las em sua prática docente. Frente à discussão teórica que fundamenta o arcabouço desta pesquisa, passo a apresentar, na próxima seção, a trajetória metodológica que conduz sua realização.

## **2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Nesta seção, apresento o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa. Primeiramente, trago os objetivos de pesquisa e a questão que norteia esta pesquisa, bem como caracterizo a base metodológica que consiste em um trabalho de abordagem qualitativa, com base em autores como Hammersley (2013) e Yin (2015) e um estudo de caso, fundamentado em pesquisadores como Fonseca (2002), Martins (2006) e Dörnyei (2007). Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, o qual inclui informações sobre o projeto IPM que deu suporte para geração de dados, e posterior construção do produto desta pesquisa. Depois, apresento informações sobre os participantes envolvidos no trabalho e mostro como coletei os dados para a análise. Por fim, explico os procedimentos que utilizei para analisar os dados coletados.

### **2.1 Caracterização metodológica**

À luz das teorias que fundamentam esta pesquisa e da minha própria prática pedagógica no projeto IPM, a seguinte questão norteadora desta pesquisa emergiu: como sistematizar o uso do WhatsApp no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como uma possibilidade para professores de inglês? Para respondê-la, me propus a construir um guia digital com orientações, atividades e materiais digitais (GIFs, vídeos, imagens e apresentação em PowerPoint) a fim de auxiliar a prática digital pedagógica de professores de inglês no aplicativo WhatsApp.

Para alcançar tal objetivo, busquei primeiramente analisar dados oriundos da experiência vivenciada no projeto IPM com discentes de Licenciatura em Letras-Ingês no aplicativo WhatsApp, nos meses de abril a junho de 2018, e em seguida, validar o guia elaborado junto a um Painel de Especialistas composto por professores de inglês que atuam em escolas públicas e privadas, cursos livres de línguas e instituição pública de Ensino Superior, bem como pesquisadores das áreas de ensino-aprendizagem de línguas, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Portanto, compreendo que as ações acima descritas demandem uma metodologia de pesquisa que se adeque ao seu contexto. Para Fragoso, Recuero e Amaral (2016, p. 235), metodologia é o “conjunto ou estudo dos métodos, em especial dos métodos científicos”. Para Minayo (2009a), ela é composta por três elementos: o método que compreende a teoria utilizada na abordagem da pesquisa; as técnicas, ferramentas utilizadas para a

operacionalização do conhecimento; e a criatividade do pesquisador, que inclui suas vivências, capacidade pessoal e sua sensibilidade. Deste modo, percebo que os objetivos propostos para esta pesquisa demandam uma orientação metodológica de origem qualitativa, definida como

[...] uma forma de investigação social que tende a adotar um design de pesquisa flexível e orientado por seus dados, a usar dados relativamente desestruturados, a enfatizar o papel da subjetividade no processo de pesquisa, a estudar um número pequeno de casos naturais detalhadamente e a usar formas verbais para análise em vez de formas estatísticas<sup>9</sup>. (HAMMERSLEY, 2013, p. 12, tradução minha).

Ademais, segundo Yin (2015) o papel central da pesquisa qualitativa consiste na compreensão de um caso contemporâneo a partir de um ambiente ou contexto da vida real, sem se submeter à prova de fatos ou hipóteses previamente formuladas, sendo o cientista o objeto e sujeito de suas pesquisas ao mesmo tempo. Por conseguinte, optei por utilizar a pesquisa qualitativa, pois me proponho a analisar minha própria prática pedagógica digital junto aos discentes do curso de Letras-Inglês. Consequentemente, compreendo que tal ação demande procedimentos de coleta e análise de dados que considerem a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, nesta trajetória, para conduzi-la, adoto o estudo de caso como método, o qual exponho a seguir:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (FONSECA, 2002, p. 33).

Para Martins (2006) e Dörnyei (2007), esse método de pesquisa contempla investigações em diversos contextos: individuais, sociais, educacionais ou organizacionais, e possui o objetivo de analisar as características holísticas do caso. Desse modo, posso afirmar que minha pesquisa é de um estudo de caso, pois investiga meu próprio contexto de atuação profissional, ou seja, minha prática pedagógica, na tentativa de melhor compreendê-la e posteriormente, desenvolver o produto educacional.

Para compreender o caso, adoto objetivos de cunho exploratório e descritivo, dado o fato de que o contexto de pesquisa é construído pelos participantes, e faz parte da realidade deles. Para tanto, fiz uma observação participante ao interagir com os discentes de Letras-

---

<sup>9</sup> “[...] a form of social inquiry that tends to adopt a flexible and data-driven research design, to use relatively unstructured data, to emphasize the essential role of subjectivity in the research process, to study a small number of naturally occurring cases in detail, and to use verbal rather than statistical forms of analysis” (HAMMERSLEY, 2013, p. 12).

Inglês e realizar intervenções, quando necessário, ao longo da experiência no aplicativo WhatsApp. A observação participante é definida como

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2009b, p.70).

Tal ação foi relevante para o contexto desta pesquisa, pois me permitiu observar e compreender o caso do ponto de vista de alguém inserido no estudo. Para Minayo (2009b) o fato de a observação participante ser flexível, também permite o desprendimento a julgamentos, no qual o pesquisador não pode ser imobilizado por um instrumento rígido de coleta de dados ou por hipóteses testadas antes e durante o desenvolvimento da pesquisa.

Por exemplo, o pesquisador observador pode retirar do seu roteiro as questões que julgar desnecessárias, ou ainda perceber os novos caminhos e demandas que surgem aos poucos, durante a trajetória de observação, o que para Minayo (2009b, p. 71) é uma “situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados”. Portanto, dado seu caráter flexível, a observação participante tornou-se significativa para o contexto desta pesquisa, o qual apresento a seguir.



## 2.2 Contexto de pesquisa: a concepção do projeto IPM e suas ações

Esta pesquisa foi concebida a partir de um projeto denominado *Inglês na Palma da Mão*, vinculado ao centro de auto acesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) na Universidade Federal do Pará, o qual chama-se Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>), coordenado na época do desenvolvimento do estudo pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Walkyria Magno e Silva.

Segundo Magno e Silva (2017), este centro de autoacesso descrito no Projeto Pedagógico (PP) dos Cursos de Letras, aprovado em 2010, possibilita que alunos e professores que ensinam e aprendem línguas atuem. Em linhas gerais, a BA<sup>3</sup> é um ambiente diverso ao da sala de aula, onde acontecem inúmeras atividades, projetos e oficinas que visam o incentivo e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo o projeto IPM uma dessas atividades.

O IPM foi idealizado por mim e colocado em prática como uma ação extracurricular<sup>10</sup> no mês de abril de 2018 a junho de 2018, com duração de 12 semanas, em formato de curso *online*. O projeto surgiu para proporcionar aos discentes do curso de Licenciatura em Letras-Inglês o uso da Língua Inglesa, fora das salas de aula, por meio do aplicativo para dispositivos móveis, WhatsApp.

Inspirada nos estudos de Royle, Stager e Traxler (2014) e Baran (2014) sobre a importância de auxiliar professores em formação para o uso de dispositivos e aplicativos móveis, convidei discentes do curso de Letras-Inglês da FALEM, para participarem como colaboradores voluntários das ações de planejamento e organização do IPM. Os cinco discentes voluntários eram meus alunos na disciplina de Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras<sup>11</sup> no período em que ocorreu o projeto. Eles me auxiliaram no planejamento das ações pedagógicas do IPM e na produção dos materiais digitais cuja organização e criação descrevo na terceira seção, a partir da página 55.

Para executar as ações do IPM criei três grupos no aplicativo WhatsApp, onde todos os discentes participantes foram incluídos. Os títulos, objetivos e informações acerca do funcionamento dos grupos podem ser vistos, no Quadro 5, a seguir:

---

<sup>10</sup> A ação não foi integrada ao currículo de atividades acadêmicas obrigatórias do curso. Os participantes receberam certificado de participação com carga horária de 40 horas de atividades complementares.

<sup>11</sup> Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Letras- Inglês. Ela propõe a apresentação e o manuseio dos recursos das tecnologias digitais da informação e da comunicação disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras, bem como promove a reflexão sobre seu uso em ambientes diferenciados de aprendizagem.

Quadro 5 – Grupos de WhatsApp e seus objetivos no *Inglês na Palma da Mão*

GRUPO	TEMA	FUNÇÃO/FUNIONAMENTO
1	 Inglês na Palma da Mão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as atividades aos alunos</li> </ul> Somente eu, a professora, compartilhava informações neste grupo
2	 Tira Dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer dúvidas sobre a realização das atividades ou qualquer outro assunto que auxilie o processo de aprendizagem</li> </ul>
3	 Arregaçando as Mangas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar as atividades propostas no grupo</li> <li>• Interagir com os participantes do grupo</li> </ul>

Fonte: IPM.

A criação dos grupos no Quadro 5 acima foi inspirada no estudo de Lopes (2016). Em sua pesquisa o autor mediu cinco grupos<sup>12</sup> criados no WhatsApp com uma turma do 3º ano do ensino médio para constatar ou não a hipótese de que os grupos de WhatsApp poderiam servir de extensão da sala de aula da disciplina de História. O que diferencia o trabalho que desenvolvi no projeto IPM do que Lopes (2016) criou é que a criação dos grupos no IPM consistiu em uma ação metodológica de trabalho a qual teve por objetivo organizar as informações do projeto no aplicativo, pautada nos estudos de Silva e Rocha (2017) e Oliveira *et al.* (2014) sobre a possível problemática de fluxo e acompanhamento das mensagens ao utilizar o aplicativo com fins pedagógicos devido a rápida e dinâmica troca de mensagens no aplicativo, mencionadas na página 34.

Por exemplo, quando um aluno não tinha condições de acessar os grupos criados para o IPM no WhatsApp por um período maior de tempo, ao acessá-los posteriormente,

<sup>12</sup> Ver nota 1.

tinha condições de saber em qual grupo localizar as informações principais no que concerne às orientações e atividades propostas no aplicativo. Ressalto, também, que optei por nomear os grupos com títulos informais, isto é, nomes como Inglês na Palma da Mão, Tira Dúvidas e Arregaçando as Mangas, pois considero que essas expressões trazem uma ideia relacionada à praticidade, ação e disposição, o que poderia aproximar o público do projeto.

Ademais, o IPM foi constituído em duas etapas: ambientação e aplicação de atividades, respectivamente. A primeira etapa durou duas semanas e teve por objetivo permitir que os discentes conhecessem informações prévias sobre como se daria a experiência no aplicativo. A segunda etapa teve duração de dez semanas e almejou propor as atividades aos discentes. Nesta etapa, inicialmente, uma única atividade foi solicitada aos discentes semanalmente. No decorrer da experiência, algumas atividades duraram mais tempo, de acordo com a necessidade do percurso, conforme descrevo na terceira seção.

Deste modo, seis atividades foram apresentadas aos discentes durante as dez semanas de duração desta etapa, que, em resumo, compreendiam as seguintes ações: 1. Enviar uma *selfie* apresentando-se aos participantes do grupo; 2. Descrever artistas por meio de áudios e depois adivinhar quem eram os artistas descritos; 3. Produzir um *story* com seu *hobbie* no Instagram; 4. Interagir com uma convidada americana por meio de áudios; 5. Enviar uma foto demonstrando a rotina do discente e 6. Assistir a um vídeo no YouTube sobre algum aspecto gramatical/vocabulário da escolha do aluno, fazendo um mapa mental utilizando um aplicativo externo ao WhatsApp ou no papel a partir das informações presentes no vídeo escolhido.

As atividades elencadas foram solicitadas aos participantes no grupo de WhatsApp intitulado com o mesmo nome do projeto *Inglês na Palma da Mão* por meio de vídeos, imagens e GIFs<sup>13</sup>, e eles se propuseram a fazê-las no grupo Arregaçando as Mangas. Para permitir ao leitor desta pesquisa uma melhor visualização do percurso metodológico do trabalho no projeto IPM que empreendi naquela época e, conseqüentemente, contextualizar a análise dos dados coletados, faço, na terceira seção, um recorte do trabalho desenvolvido ao longo das etapas mencionadas e o apresento por meio de um relato da experiência. Antes, apresento, a seguir, as características dos participantes do projeto IPM.

---

<sup>13</sup> O GIF é um gênero digital em formato prático, multimodal e dinâmico para apresentar o conteúdo.

## 2.3 Participantes

A experiência do *Inglês na Palma da Mão* contou com a participação voluntária dos discentes do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa dos períodos matutino e noturno do 1º ao 6º semestre, da UFPA *campus* Belém, contexto em que atuava como professora substituta na época do desenvolvimento do projeto. Para selecionar os participantes, foram divulgadas na página<sup>14</sup> da BA<sup>3</sup>, na rede social Facebook<sup>15</sup>, *memes*<sup>16</sup> e imagens com informações sobre a proposta do *Inglês na Palma da Mão*, bem como a data de início das ações ao público<sup>17</sup>, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 3 – Memes de divulgação das inscrições do *Inglês na Palma da Mão*



Fonte: IPM.

A opção em divulgar *Inglês na Palma da Mão* com *memes* se deu, em especial, pela sua característica de alcance, isto é, grande circulação em redes sociais, inclusive no WhatsApp. Além disso, como afirmei anteriormente, algumas imagens de divulgação foram publicadas, como podemos visualizar na Figura 4, a seguir:

<sup>14</sup> Link da página: <https://www.facebook.com/ba3ufpa/>.

<sup>15</sup> É uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, *links*, vídeos e fotografias.

<sup>16</sup> Os *memes* são uma articulação de texto verbal e não verbal que objetiva propagar informações, acontecimentos e valores culturais de modo curto, fácil, rápido e humorístico.

<sup>17</sup> Me refiro a primeira experiência no IPM (ação piloto) como primeira edição. Portanto, descrevo a segunda experiência do IPM (objeto de estudo desta pesquisa) como segunda edição nos materiais digitais disponibilizados para divulgação do projeto ao público.

Figura 4 – Imagens de divulgação das inscrições do *Inglês na Palma da Mão*



Fonte: IPM.

Após a divulgação do projeto, que durou dez dias, foi disponibilizado um formulário de inscrição via Google Forms<sup>18</sup> na página da BA<sup>3</sup> no Facebook, no dia 29 de março do ano de 2018. Recebi 40 inscrições de discentes voluntários, mas somente 30 a finalizaram. Perguntei para os desistentes, em *chat* privado no aplicativo WhatsApp, sobre o motivo de terem declinado do estudo. As desistências alegadas por eles diziam respeito à falta de disponibilidade para participar devido às suas rotinas intensas acadêmicas e profissionais.

Conforme mencionei anteriormente, os participantes estavam matriculados em turnos e semestres distintos que detalho a seguir: eram 12 discentes do período matutino e 13 do período noturno. Dos 12 da manhã, 5 eram do 1º semestre, 5 do 2º semestre e 2 do 6º semestre. Dos 13 da noite, 2 eram do 3º semestre, 3 do 4º semestre, 6 do 5º semestre e 2 do 6º semestre. A opção por ter participantes de turnos e semestres acadêmicos diversos se deu em função do desejo de compor um grupo heterogêneo, com maiores chances de interagir nos grupos. Os participantes possuíam faixa etária entre 17 a 45 anos, sendo 10 homens e 15 mulheres. Todos possuíam telefone celular próprio, com conexão à internet, e podiam utilizar o aplicativo WhatsApp.

Ao final do projeto, identifiquei os que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), enviado por e-mail por meio da plataforma de coleta de assinaturas virtuais SmallPDF<sup>19</sup>, para compor os sujeitos desta pesquisa, totalizando 25 discentes. Os participantes autorizaram o uso das informações por

<sup>18</sup> É um aplicativo gratuito para criar formulários online com questões de múltipla escolha, discursivas, em escala numérica, entre outras opções. Para saber mais, acesse: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

<sup>19</sup> Site para compressão, criação, combinação e conversão de arquivos PDF em diversos formatos. Para saber mais, acesse: <https://smallpdf.com/pt>.

eles prestadas ao longo da IPM, com anonimato garantido e confirmado no TCLE. Por conseguinte, eles foram nomeados por pseudônimos nesta pesquisa a fim de manter os seus anonimatos. Após esta apresentação sobre os participantes, faço, a seguir, a descrição dos procedimentos adotados para coleta dos dados.

## **2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Yin (2001) mostra que os estudos de caso são caracterizados pelo uso de diversas técnicas de coleta de dados a fim compreender o fenômeno estudado, como por exemplo: artefatos culturais, observações, documentos, entrevistas, questionários, gravações em áudio e em vídeo. Para Gil (2002), a variedade de procedimentos para a coleta de dados contribui para a qualidade dos resultados obtidos por meio da convergência de dados e fidedignidade.

Portanto, neste estudo faço uso dos seguintes instrumentos: (a) registros das interações dos três grupos de WhatsApp; (b) entrevista semiestruturada; (c) diário de pesquisa. Antes de me ater detalhadamente aos instrumentos e procedimentos que originaram a coleta e levantamento dos dados propriamente ditos, reitero que tal coleta realizada a época da proposta de execução objetivou ser um registro geral acerca do projeto IPM no intuito de melhorar futuras ações no aplicativo, e não foi desenvolvida a priori para conceber um produto como um guia digital. Entretanto, identifico que é possível olhar para esses dados decorrentes dos instrumentos de pesquisa utilizados a época no sentido de com eles tentar compreender a prática pedagógica no aplicativo, conforme mostro nos instrumentos de pesquisas adotados, a seguir.

### **a ) Registros de interações no WhatsApp**

É possível perceber que em função de as ações de ensino-aprendizagem terem sido desenvolvidas em grupos de WhatsApp, as conversas mantidas nos três grupos do projeto IPM se constituíram como um dado desta pesquisa, perfazendo a principal fonte de dados. Os registros de interações foram capazes de coletar mensagens escritas, gravações de áudios, imagens, e vídeos compartilhados nos grupos. De acordo com Yin (2001), os registros em arquivos podem representar fontes de dados qualitativos.

Na época em que foram coletados, pretendi identificar com os registros das interações, o nível de engajamento dos participantes nas atividades. Este instrumento de

pesquisa foi relevante para este estudo, pois possibilitou a (re)leitura dos dados posteriormente.

Na análise de dados, optei por apresentar as interações dos participantes por meio de recortes e identificar cada mensagem de texto e voz com a letra P para se referir a cada participante, em ordem crescente à medida que surgem na conversa, por exemplo: P1 quer dizer o primeiro participante a interagir na sequência de apresentação do recorte, P2 refere-se ao segundo da interação, enquanto P3 diz ser o terceiro a interagir, e assim sucessivamente. Nos registros de interações analisados não há registros das minhas falas, pois almejei compreender essencialmente a interação entre os participantes, e eles são complementados por outras técnicas de pesquisa como a entrevista semiestruturada e o diário de pesquisa, que apresento a seguir.

#### b) Entrevista semiestruturada

Após o término da experiência no aplicativo, os participantes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada. Em relação a esse tipo de entrevistas alguns teóricos afirmam que elas

“[...] se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas são predeterminadas)”. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 426).

Deste modo, compreendo que as entrevistas sejam relevantes em pesquisas exploratórias, pois elas permitem o contato com as pessoas que tiveram experiências práticas com o contexto pesquisado. Apoiada em Barros (2015), acredito também que este instrumento de pesquisa foi necessário para o contexto deste estudo, pois o contato com os sujeitos que vivenciaram o processo pode auxiliar na construção dos produtos.

Portanto, a entrevista semiestruturada (Apêndice B) na época em que foi aplicada, pretendeu identificar nas falas dos participantes: (1) suas percepções gerais acerca da contribuição do projeto *Inglês na Palma da Mão* em seus processos de aprendizagem; (2) as suas percepções gerais acerca das atividades realizadas; (3) suas sugestões para melhorar as futuras ações do IPM; (4) os desafios encontrados por eles ao longo do projeto.

Realizei a entrevista com os participantes por meio de mensagem privada<sup>20</sup> no WhatsApp em julho de 2018, cerca de onze meses antes da concepção do produto. Optei por utilizar o próprio aplicativo para realizá-las, devido a incompatibilidade de horários disponíveis dos discentes para encontros presenciais comigo. Do total de participantes, apenas cinco se dispuseram a realizar a entrevista. As justificativas dadas pelos participantes para não participar da entrevista tinham como argumento a falta da disponibilidade em período de férias. Entretanto, acredito que a quantidade de participantes não interfere na coleta de dados, pois a análise desta experiência é de natureza qualitativa. As respostas dos participantes aconteceram via mensagem de texto e áudio, e foram transcritas, posteriormente. Na análise, apresento um recorte das respostas dos participantes a essas entrevistas.

### c) Diário de pesquisa

Os diários de pesquisa são muito importantes como instrumentos de coleta de dados, pois conforme Pimenta (2013) apresenta em seus estudos, eles são capazes de registrar descrições dos eventos vividos, sentimentos, reflexões e interpretações dos pesquisadores. Nesse sentido, as anotações em meu diário de pesquisa apresentam o registro das ações, observações e reflexões em relação à experiência desenvolvida no aplicativo, que puderam ser consultadas para auxiliar a análise de dados, posteriormente. O diário de pesquisa também foi um instrumento de pesquisa relevante, pois me ajudou a registrar e refletir sobre minha própria prática pedagógica. Sobre o assunto, podemos destacar que:

Há benefícios consideráveis para o pesquisador que escolhe manter um diário de pesquisa. Talvez, o mais importante deles é o papel que o diário pode ter como um registro central e coerente de ideias de projetos, informações e atividades, e seu uso como um estímulo para o aprofundamento da reflexão. (NEWBURY, 2001, p. 8).

O autor ainda acrescenta que não há regras no que diz respeito ao que devemos ou não colocar em nosso diário. Entretanto, ele apresenta alguns tópicos que, dependendo da

---

<sup>20</sup> Os usuários do WhatsApp podem iniciar um *chat* privado com apenas um dos participantes de um grupo. É possível enviar uma mensagem para qualquer pessoa do grupo, mesmo que ela não faça parte da agenda do usuário.



preferência pessoal de cada pesquisador, podem ser considerados na formulação do diário, entre eles: pensamentos e reflexões; um registro de ligações e encontros; observações, problemas não resolvidos; planos de ação, entre outros.

No caso do meu diário, percebo que os registros contidos nele apresentam as descrições das ações pedagógicas e desafios encontrados ao longo do projeto *Inglês na Palma da Mão*, bem como minhas reflexões e sentimentos sobre o que foi bom e o que poderia ser melhor ao longo da experiência. Este instrumento de geração de dados foi útil para anotações sobre as duas etapas da experiência: ambientação e realização das atividades propostas, que descrevo com mais detalhes na terceira seção.

Inicialmente, há registros sobre a criação dos grupos, observações gerais a respeito dos participantes, ações e reflexões acerca da etapa de ambientação. Em seguida, foram feitas anotações sobre a execução de cada atividade proposta. Em consonância com elas, relato e faço reflexões sobre os desafios da prática, e por último, descrevo limitações que encontrei em minha prática.

O meu diário de pesquisa ficou armazenado em Google Drive<sup>21</sup> no formato doc., dentro de uma pasta nomeada como Meu Diário de Pesquisa. Comprometi-me a editá-lo semanalmente em meu próprio celular, ainda que os registros tenham sido mais breves em algumas semanas. É importante lembrar que as anotações no diário aconteceram antes, durante e após o término do *Inglês na Palma da Mão*. Em consonância com a descrição acerca dos instrumentos de coleta de dados acima, apresento na próxima seção, como se dará análise dos dados gerados.

## 2.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi pautada nos estudos de Freire, Guerrini e Dutra (2016) acerca de que os produtos de Mestrados Profissionais devem ser inspirados a partir da reflexão sobre a prática pedagógica do pesquisador e seu cenário de atuação profissional. Neste sentido, concordo com Barros (2015) ao afirmar que a vivência de quem experimentou o processo pode auxiliar na definição dos temas a serem abordados no produto. Deste modo, a análise de dados coletados no projeto IPM foi feita com o objetivo de compreender o que eles revelariam acerca da minha própria prática profissional para conceber o produto desta pesquisa.

---

<sup>21</sup> É um serviço para *Web*, *Android* e *iOS* que permite armazenar, criar, editar e visualizar arquivos em nuvem no Google, bem como compartilhá-los com outras pessoas. Para saber mais, acesse: <https://www.google.com.br/drive/apps.html>.

Os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa no ano de 2018, foram lidos e revisados no ano de 2019. Tive o desafio de olhar para os dados coletados e fazer uma (re)leitura deles, a partir do objetivo de pesquisa estabelecido. Tal ação tornou-se muito significativa para o processo de concepção do produto, pois me permitiu revisá-los de maneira crítica com certo distanciamento, a partir dos estudos bibliográficos que embasam esta pesquisa.

Portanto, a partir das leituras que sustentam esta pesquisa, em especial Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), por compreenderem que a utilização de tecnologias digitais precisa estar vinculada às metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica com a compreensão da natureza, possibilidades, desafios e limitações das tecnologias, e posteriormente, mediante a análise de conteúdo por meio de uma leitura e revisão dos dados consecutivas, observei que existiam semelhanças semânticas entre eles, e optei por agrupá-los, encontrando-me diante da emergência de três categorias: (1) Percepções acerca das atividades realizadas; (2) Percepções acerca das contribuições para o processo de aprendizagem e (3) Percepções acerca das limitações e desafios.

Essas categorias me ajudaram a compreender minha própria prática profissional, e consequentemente, inspiraram a posterior criação do guia *Inglês na Palma da Mão*. Deste modo, os dados gerados em todos os instrumentos são apresentados por meio de recortes em categorias de análise que propõem a sua discussão, e os apresento a partir das perspectivas dos alunos e minhas. Meu lugar de fala nessa crítica reside no esforço em fazer com que a construção do produto pudesse sanar algumas questões que encontrei no que tange ao uso do aplicativo para fins educacionais.

Reforço também o fato de que é na perspectiva da subjetividade de quem estava dentro do caso estudado, discutindo à luz dos pressupostos teóricos mencionados que se dá a minha reflexão crítica a respeito dos dados. Apresento na próxima seção o relato das ações no projeto IPM e na sequência, analiso dos dados obtidos ao longo do projeto.

### **3 O PROJETO INGLÊS NA PALMA DA MÃO: UMA PROPOSTA INSPIRADORA PARA A CONCEPÇÃO DO GUIA**

O projeto IPM, realizado em março a junho de 2018, forneceu direcionamentos relevantes acerca da prática pedagógica no aplicativo WhatsApp, os quais inspiraram a construção do *Inglês na Palma da Mão: um Guia para Auxiliar Professores de Inglês a Desenvolverem Práticas Pedagógicas Digitais no WhatsApp*. Nesta seção, apresento por meio de um relato informações sobre a metodologia de trabalho do projeto IPM e posteriormente, os dados coletados ao longo de sua execução. O IPM aconteceu em duas etapas intituladas ambientação e aplicação das atividades, respectivamente. Descrevo abaixo as ações de cada uma dessas etapas, seus respectivos objetivos e duração.

#### **3.1 Primeira etapa: ambientação**

A primeira etapa, denominada ambientação, consistiu em um período de adaptação dos participantes à experiência, fundamenta em Oliveira *et al.* (2014). Esta etapa teve o objetivo de permitir a compreensão dos participantes sobre como se daria a experiência que teriam no aplicativo, a fim de aproximá-los e prepará-los para o que iriam vivenciar no projeto IPM.

A ambientação dos participantes durou duas semanas, e neste período, aconteceram as seguintes ações: apresentei os objetivos dos grupos de WhatsApp propostos e depois, as regras de conduta e uso dos grupos. Na sequência, negocieei com os participantes o dia de postagem das atividades e os seus prazos para realização. Posteriormente, fiz reflexões sobre a dinâmica de aprendizagem móvel e por fim, forneci dicas de armazenamento de dados em dispositivos móveis.

Para apresentar cada um dos tópicos acima aos participantes, criei e compartilhei materiais audiovisuais nos grupos, tais como: GIFs, vídeos e imagens. O uso desses recursos tinha por objetivo envolver os participantes e engaja-los, motivando-os e instigando-os a interagir, bem como orientando-os, sempre que julguei necessário, priorizando a comunicação entre eles. Recuero (2009) expõe que os participantes precisam ter liberdade comunicativa a fim de criar vínculos afetivos no ambiente digital, e meu entendimento se coaduna com o da autora, pois procurei não ficar controlando suas produções, corrigindo tudo que falavam ou escreviam nos grupos, pois entendo o erro como

parte do processo de aprendizagem, e em minha percepção, controlar os dizeres, poderia deixá-los menos confortáveis para se comunicar em inglês no ambiente, sendo possível até constrangê-los. Eis o motivo pelo qual escolhi a dinamicidade dos recursos disponibilizados e não vi como um problema o fato de as interações e materiais digitais terem sido compartilhados com os participantes neste período em língua materna<sup>22</sup> para que se sentissem mais à vontade para se comunicar como desejavam.

Devido à característica multimodal dos materiais, optei por apresentá-los nesta pesquisa por meio de *QR Codes*<sup>23</sup>. Portanto, antes de mostrar alguns exemplos de materiais digitais criados e compartilhados com os participantes do projeto IPM, aviso ao leitor que para ter acesso aos exemplos que exponho na sequência será necessário o uso de um aplicativo leitor de código de barras, instalado em seu celular, de forma que ao posicionar a câmera do aparelho sobre os códigos, você leitor, possa visualizá-los.

Dito isto, retomo à explicação: inicialmente, compartilhei com os participantes três vídeos para apresentar os objetivos de cada grupo – explicados anteriormente na página 44 – em que estavam inseridos no WhatsApp para a execução do IPM. Os vídeos estão em formato MP4, variam entre 15 a 22 segundos e podem ser visualizados a partir da leitura dos códigos de *QR Codes*, a seguir:

Figura 5 – *QR Codes* dos vídeos com a função específica de ca



Fonte: IPM.

No grupo Inglês na Palma da Mão, os participantes ficaram cientes de que somente eu compartilharia informações, atividades e materiais para facilitar a localização das informações pelos participantes. Portanto, neste grupo, o propósito era ser bem direta e objetiva a fim de manter um fluxo pequeno de informações para equilibrar a quantidade de informações no ambiente e consequentemente, permitir que os discentes localizassem as

<sup>22</sup> Optei por usar a língua materna, pois o objetivo desta etapa não era a prática da língua, e sim desenvolver uma compreensão sobre como se daria o processo, aproximando os sujeitos da experiência.

<sup>23</sup> São códigos de barras bidimensionais que podem ser facilmente escaneados usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

atividades e orientações rapidamente. Nos outros grupos, intitulados Arregaçando as Mangas e Tira Dúvidas houve um volume maior de mensagens trocadas, uma vez que eram destinados à interação entre os seus membros.

Em seguida, compartilhei com os participantes um vídeo com as regras de uso e conduta dos grupos a fim de evitar postagens de conteúdos desvinculados ao foco do projeto e conseqüentemente, manter o equilíbrio de informações no aplicativo, pautada nos estudos de Silva e Rocha (2017) acerca da importância do estabelecimento de regras com os alunos para utilização do WhatsApp em propostas de aprendizagem móvel.

O conteúdo do vídeo orienta os participantes a evitarem o excesso de saudações e a postagem de informações que não eram relacionadas à experiência nos grupos, conforme podemos visualizar na leitura do código de *QR Code*, abaixo:

Figura 6 – *QR Codes* dos vídeos acerca das regras de conduta e usos do grupo



Fonte: IPM.

Posteriormente, houve uma negociação com os participantes sobre o dia de postagem das atividades e os seus prazos para realização, pois em minha percepção, eles poderiam ter maiores chances em se comprometer e responsabilizar pelos seus próprios processos de aprendizagem ao ter a oportunidade de escolher tais informações de acordo com seus interesses e necessidades. Assim sendo, os participantes optaram inicialmente por realizar uma atividade por semana no aplicativo. A atividade foi proposta às segundas férias e eles ponderam fazê-la ao longo da semana, de acordo com o seu tempo, interesse e ritmo de aprendizagem, os quais são elementos que constituem a prática de aprendizagem móvel segundo Kukulska *et al.* (2009) e Traxler (2007).

Na sequência, disponibilizei algumas GIFs sobre a temática de aprendizagem móvel, a fim de tornar a teoria acessível ao público, bem como despertar a reflexão e discussão dos participantes acerca do tema. As GIFs podem ser visualizadas por meio da leitura dos *QR Codes*, a seguir:

Figura 7 – QR Codes dos GIFs sobre aprendizagem móvel



Fonte: IPM.

Na sequência, compartilhei com as participantes imagens com dicas de armazenamento de dados em dispositivos móveis a fim de conscientizá-los e fornecer a eles uma solução para tal limitação comum em práticas de aprendizagem móvel, apontada no estudo de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), como podemos ver a seguir na Figura 8.

Figura 8 – Imagens com dicas de armazenamento de dados



Fonte: IPM.

### 3.2 Segunda etapa: aplicação das atividades

Posteriormente, iniciamos a segunda etapa, a qual consistiu na aplicação das atividades e durou dez semanas. Uma única atividade foi proposta inicialmente aos

discentes semanalmente. Entretanto, no decorrer da experiência, algumas atividades duraram mais tempo, atendendo aos pedidos dos próprios discentes. As atividades foram solicitadas a eles por meio de mensagens escritas e materiais digitais criados com os aplicativos gratuitos<sup>24</sup> como imagens, vídeos e GIFs, conforme descrevo mais adiante.

Nesta etapa, os discentes do *Inglês na Palma da Mão* tiveram a oportunidade de interagir por meio do recurso de gravação de áudio do aplicativo, e de forma escrita por meio dos recursos de texto nos grupos criados para tal proposta no aplicativo. As interações nesta etapa aconteceram majoritariamente em inglês uma vez que o seu objetivo consistia em promover o uso da Língua Inglesa entre os participantes.

A primeira atividade, intitulada *Who are you?*<sup>25</sup>, foi adaptada da ação piloto do projeto Taba Móvel (2015)<sup>26</sup>, mencionada no estudo de Braga, Gomes e Martins (2017). Tal atividade aconteceu no período de uma semana e tinha por objetivo promover a apresentação dos participantes uns aos outros por meio do compartilhamento de *selfies* e conseqüentemente, estimular a interação entre eles a partir das informações compartilhadas em suas apresentações pessoais. Portanto, eles tinham que enviar suas *selfies* e fazer uma breve apresentação pessoal por meio de mensagens escritas no grupo Arregaçando as Mangas. Compartilhei com eles um vídeo para propor e ilustrar a atividade a ser realizada, conforme podemos visualizar na leitura do *QR Code* a seguir:

Figura 9 – *QR Code* do vídeo com o comando da atividade de *selfie*



Fonte: IPM.

Em seguida, incentivei os discentes a realizarem a atividade por meio de mensagens escritas, tais como: “*I’m curious to know about you, guys*” e “*Who are you? I want to see*

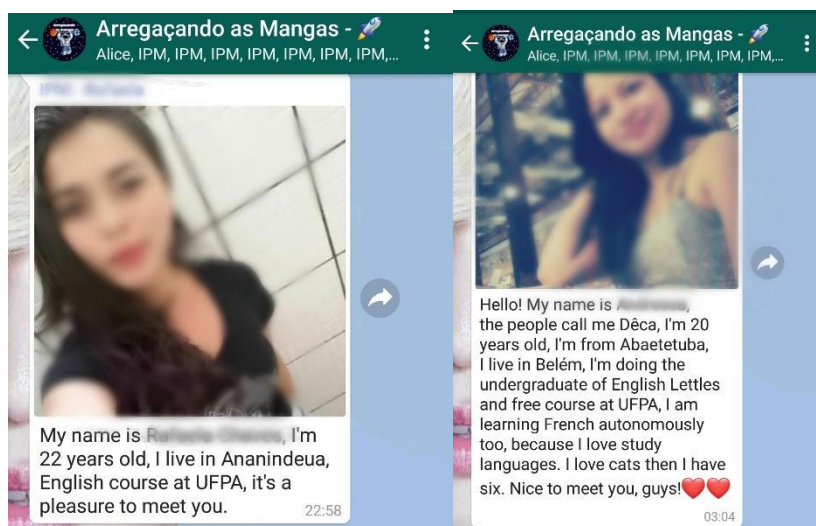
<sup>24</sup> FilmoraGo (editor de vídeo); Canva (editor de imagem); Giphy (criador de GIF); Az Screen Recorder (gravador de tela); PicsArt (editor de imagem) e FlipaClip (criador de desenhos animados).

<sup>25</sup> Tradução minha: quem é você?

<sup>26</sup> Ação integrante do projeto de extensão Taba Eletrônica, por meio do WhatsApp. O Taba Eletrônica, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) e objetiva capacitar professores de níveis fundamental e médio para o uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais.

*your selfies, let's share them*<sup>27</sup>”. As *selfies* dos participantes e suas descrições trouxeram informações pessoais sobre eles, tais como: nomes, idade, origem, estado civil, qual semestre estudavam, gostos e interesses pessoais, etc., conforme podemos visualizar em alguns exemplos compartilhados por eles abaixo:

Figura 10 – *Selfies* compartilhadas pelos participantes<sup>28</sup>



Fonte: IPM.

Na sequência, a segunda atividade, a qual chamei de *Who am I?*<sup>29</sup>, teve duração de duas semanas a pedido dos discentes, pois segundo eles, a atividade os engajou bastante e gostariam de continuar a realizando por um período maior. Esta atividade teve o objetivo de estimular a criatividade e curiosidade dos discentes a partir de descrições de artistas de suas preferências. Deste modo, os participantes deveriam escolher artistas populares e descrevê-los em primeira pessoa, como se fossem os artistas escolhidos, por meio de mensagens escritas ou áudios, de acordo com os seus interesses. A partir das descrições compartilhadas no grupo, os demais participantes tinham que adivinhar quem eram os artistas descritos. Apresento, a seguir, as imagens que compartilhei com eles para propor a atividade.

<sup>27</sup> Tradução minha: “estou curiosa para saber sobre vocês” e “quem são vocês? Eu quero ver as *selfies* de vocês, vamos compartilhá-las”, respectivamente.

<sup>28</sup> Tradução: “Meu nome é Juliana. Eu tenho 21 anos. Moro em Ananindeua. Estudo Inglês na UFPA. É um prazer conhecer vocês”; “Oi, meu nome é Débora. As pessoas me chamam de Deca. Eu tenho 20 anos e sou de Abaetetuba. Eu moro em Belém, curso Letras-Inglês e nos Cursos Livres da UFPA. Estou aprendendo também francês de forma autônoma por que eu amo estudar línguas. Eu amo gatos, tenho seis. Prazer em conhecer vocês”.

<sup>29</sup> Tradução minha: Quem sou eu?



Figura 11 – Imagens com o comando da atividade *Who am I?*<sup>30</sup>



Fonte: criado pela autora, 2018.

Após o compartilhamento das imagens acima, sugeri aos discentes que descrevessem no mínimo dois artistas de sua preferência e ficassem atentos às interações por meio de mensagens escritas e áudios no grupo Arregaçando as Mangas, para não descrever artistas já descritos anteriormente por outros participantes. Assim sendo, eles descreveram cantores, atores e jogadores de nacionalidades brasileira, espanhola, americana e britânica. As interações entre os discentes aconteceram por meio de mensagens escritas e gravações de voz simultaneamente. Alguns optaram pela gravação de voz e até tentaram imitar a voz dos artistas em suas descrições.

A terceira atividade, a qual chamei de *What makes you feel good?*<sup>31</sup>, durou uma semana e teve por objetivo promover a interação entre os participantes em Língua Inglesa acerca dos seus *hobbies* por meio de duas etapas. Na primeira, os alunos foram convidados a compartilhar um *story*<sup>32</sup> sobre seus *hobbies* no Instagram e utilizar a *hashtag*<sup>33</sup> “#inglêsnapalmadão”, criada para a atividade. Na segunda parte, os alunos deveriam acessar a *hashtag* no *Instagram*, ler as postagens dos colegas na rede social e reportar os seus *hobbies* por meio de mensagens escritas no grupo criado para realização das atividades. Os participantes optaram por compartilhar os registros de tela das postagens dos colegas no Instagram e comentarem suas postagens no grupo Arregaçando as Mangas. Outros, escolheram compartilhar suas imagens diretamente no aplicativo WhatsApp, gravando inclusive vídeos, a exemplo dos registros a seguir:

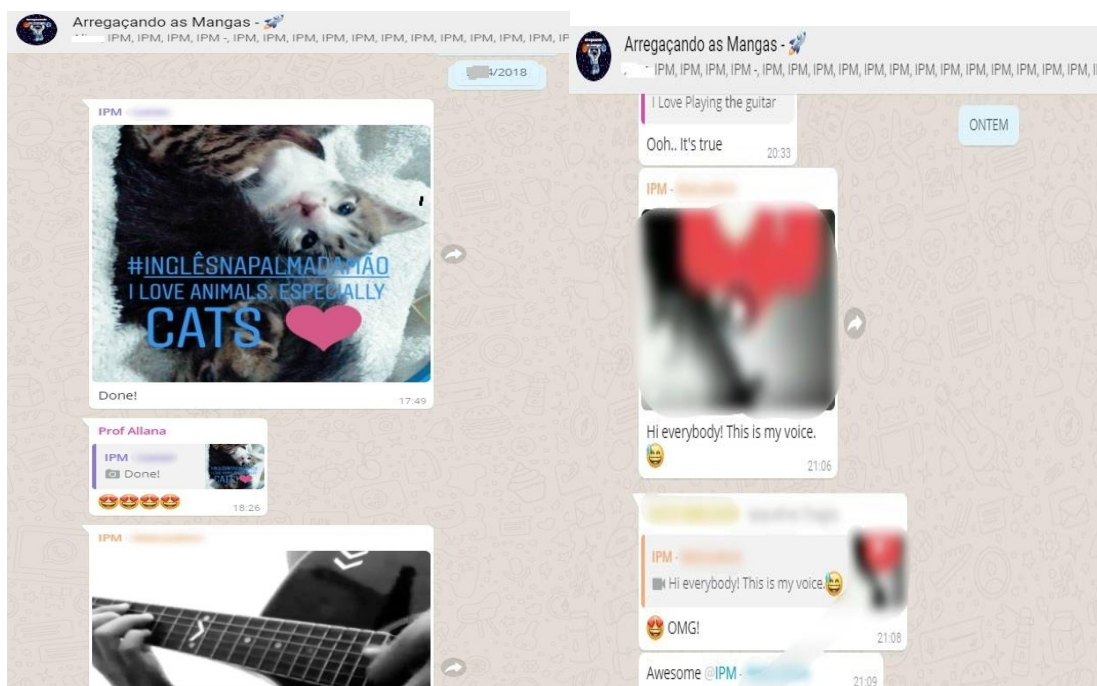
<sup>30</sup> Tradução minha: “1. Escolha um(a) artista”; “2. Nos conte sobre ele ou ela” e “3. Deixe que os outros participantes adivinhem quem ‘você é’”.

<sup>31</sup> Tradução minha: “O que te faz sentir bem?”

<sup>32</sup> Recurso do Instagram que tem como objetivo melhorar a interação entre os usuários por meio de publicação de fotos e vídeos, entre outros recursos.

<sup>33</sup> É um termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão.

Figura 12 – Interações dos participantes na atividade *What makes you feel good?*<sup>34</sup>



Fonte: IPM.

Posteriormente, na quarta atividade, a qual chamei de *Who is our guest?*<sup>35</sup>, durou três semanas, e teve como objetivo promover interações entre os participantes por meio da produção e compartilhamento de áudios no WhatsApp. Portanto, nesta atividade, os participantes foram convidados a interagir com uma convidada americana por meio de áudios no grupo Arregaçando as Mangas. A convidada tinha sido professora assistente do Programa Fullbright<sup>36</sup>, na FALEM, no ano de 2017 e estava no Canadá na época em que participou do IPM. Inicialmente, conversei com a convidada para falar sobre o perfil dos alunos, nível de inglês, objetivo da atividade e qual seria seu papel.

Nos dias que antecederam a entrada da convidada no grupo Arregaçando as Mangas, os participantes souberam sobre a proposta da atividade e revelaram que estavam curiosos para saber quem era a convidada. Todavia, optei por não fornecer a eles informações acerca de quem era convidada a fim de despertar a curiosidade deles e estimular que eles interagissem com a convidada para encontrar as informações de seus interesses. Portanto, nos dias anteriores à entrada da convidada no grupo, compartilhei

<sup>34</sup> Tradução minha: P1: Eu amo animais, especialmente gatos; P1: Oi pessoal. Esta é a minha voz. P2: Maravilhoso.

<sup>35</sup> Tradução minha: Quem é a nossa convidada?

<sup>36</sup> Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América criado em 1946 com o objetivo de ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. O programa concede bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países.

imagens de contagem regressiva para gerar expectativas nos participantes quanto a sua chegada:

Figura 13 – Imagens de contagem regressiva para entrada da convidada no grupo<sup>37</sup>



Fonte: IPM.

A atividade gerou muitas interações de tal modo que os discentes pediram para prolongá-la para interagirem mais tempo com a convidada. Deste modo, conversei com a convidada acerca da sua disponibilidade e ela declarou que poderia interagir por mais tempo com eles.

Em seguida, durante as duas últimas atividades, as quais duram uma semana cada, notei que a participação dos discentes foi menor e menos frequente. De acordo com eles, a quantidade de atividades acadêmicas do final do semestre contribuiu para a baixa participação. Por esse motivo, irei me limitar a descrevê-las brevemente neste relato, e na análise dados não as explorarei.

Dado continuidade, a sexta atividade, designada como *My weekend*<sup>38</sup>, teve duração de uma semana e almejou promover interações entre os participantes sobre sua rotina no final de semana por meio de mensagens escritas no WhatsApp. Sugeri aos discentes que enviassem fotos sobre aspectos da sua rotina nos finais de semana e contassem brevemente o que costumavam fazer ao longo da semana, por meio do compartilhamento da imagem a seguir:

<sup>37</sup> Tradução minha: “Ela está vindo”; “Ela está quase aqui” e “Ela está aqui”.

<sup>38</sup> Tradução minha: meu fim de semana.

Figura 14 – Imagem para propor a atividade *My weekend*<sup>39</sup>



Fonte: IPM.

Após o compartilhamento da Figura 14, incentivei a interação em dias alternados por meio de mensagens escritas no grupo Inglês na Palma da Mão e enviei fotos com registros da minha rotina no grupo Arregaçando as Mangas.

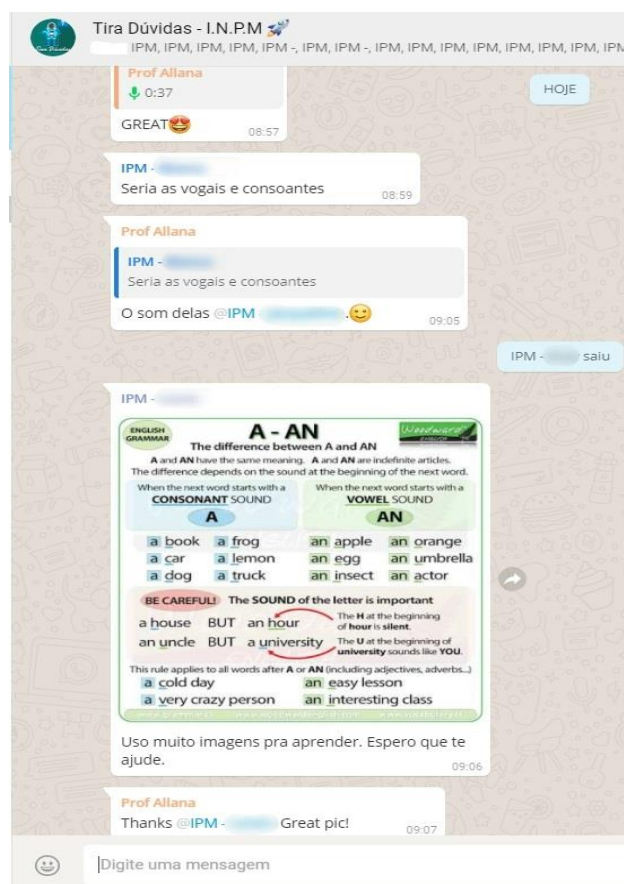
Por fim, a sétima e última atividade, intitulada *My mind map*<sup>40</sup>, durou uma semana e tinha como objetivo incentivar a reflexão e criatividade dos participantes ao criar mapas mentais a partir de vídeos assistidos na plataforma YouTube. Nesta atividade, propus aos discentes que assistissem a um vídeo sobre algum aspecto gramatical ou de vocabulário que tinham dúvidas para fazer um mapa mental com suas informações. Orientei-os por meio de mensagens escritas no aplicativo que o mapa mental poderia ser criado com algum aplicativo externo ao WhatsApp ou no papel, e posteriormente, compartilhado com os demais participantes. Para ilustrar a atividade e inspirá-los, compartilhei com eles a foto de um mapa mental que fiz em um papel, conforme podemos verificar a seguir:

<sup>39</sup> Tradução minha: o que você faz no fim de semana?

<sup>40</sup> Tradução minha: meu mapa mental.



Figura 16 – Exemplo de compartilhamento de arquivo no IPM



Fonte: IPM

A Figura 16 é um exemplo de compartilhamento de imagem entre os participantes. Na situação acima existia uma dúvida de um dos discentes em relação ao uso de um elemento gramatical (artigos indefinidos) e uma participante compartilhou uma imagem sobre o assunto, afirmando que ela gostava muito de usar imagens para aprender. Entendo que tal ação foi capaz de sugerir indiretamente aos colegas como poderiam aprender também. Percebo que interações como essas, apesar de curtas, permitiram aos discentes aprenderem uns com os outros, bem como refletirem sobre possibilidades, desafios e pensamentos, tal como trago na análise que faço a seguir.

### 3.3 Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados nos registros de interações, entrevista semiestruturada e diário de pesquisa me permitiram constatar a emergência de três categorias sobre o projeto IPM: 1) Percepções acerca das atividades realizadas; 2) Percepções acerca das

contribuições para o processo de aprendizagem e 3) Percepções acerca dos desafios e limitações.

Optei por apresentar os dados coletados em cada categoria tecendo inicialmente comentário(s) breve(s) acerca do(s) excerto(s) que pode(rão) ilustrar a minha perspectiva e dos discentes nas ações do IPM, em relatos que empreendi no diário de pesquisa e nas respostas desses alunos em relação à entrevista semiestruturada ou os registros de interações. Em seguida, o (os) exponho e, por fim, trago minha análise sobre o(s) excerto(s). Tal escolha pela apresentação dos dados se deu para permitir ao leitor a visualização dos dados em primeiro plano e conseqüentemente, sua própria compreensão sobre o contexto analisado.

Todavia, ressalto que na análise a seguir nem sempre se obedeceu à tal sequência de apresentação e os excertos analisados em cada ponto de discussão não são oriundos exclusivamente dos três instrumentos de pesquisa mencionados, pois ela decorre dos acontecimentos que emergiram ao longo da prática, relacionados à dinâmica do ambiente digital e às mudanças inesperadas no cenário a que os participantes e eu mesma estávamos expostos no projeto IPM, antes da construção do guia. Passo a expor a seguir a análise dos dados da primeira categoria.

### 3.3.1 Categoria 1: Percepções acerca das atividades realizadas

Ao interagir com os discentes no aplicativo, percebi em geral uma reação positiva dos discentes em relação às atividades propostas ao longo do projeto IPM, o que também pode ser corroborado nos relatos dos alunos, conforme se evidenciam nos excertos a seguir:

**Excerto 1. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

As atividades são bem práticas e simples, fazendo com que pessoas que já tenham um conhecimento do inglês lembrem até das coisas mais simples que são fáceis de se esquecer (Juliana).

**Excerto 2. Entrevista semiestruturada em 11/07/2018:**

As atividades são práticas, de fácil acesso. Vejo que as atividades são todas bem pensadas seguindo uma linha de raciocínio lógico, nos quais estão presentes ícones de extrema importância no desenvolvimento da língua no aprendente (Marcos).

**Excerto 3. Entrevista semiestruturada em 15/07/2018:**

O projeto Inglês na Palma da Mão traz uma experiência inovadora, com atividades dinâmicas e com um grau de dificuldade que os aprendentes conseguem acompanhar (Maria).

Lendo os excertos acima é possível perceber que, em seus relatos, os participantes consideram elementos como o planejamento, a praticidade, facilidade, simplicidade e relevância das atividades, sendo possível observar em seus discursos que estes elementos caracterizam a aprendizagem móvel e são apontados no estudo de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010). Seus relatos também me fazem inferir que eles perceberam elementos como a organização e planejamento de atividades ao longo da experiência, o que conforme Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) e Oliveira *et al.* (2014), são necessários para que as propostas de *m-learning* sejam consideradas significativas.

Com base nessa pequena observação geral que fiz acerca das atividades, demonstro na sequência as percepções relativas a cada uma. A começar pela atividade intitulada *Who am I?*, que propõe a apresentação dos participantes por meio do compartilhamento de *selfies* e considere relevante para a experiência à época, como podemos verificar no excerto a seguir:

**Excerto 4. Diário de pesquisa em 21/04/2018:**

Todos os discentes fizeram a atividade. Além disso, nas descrições das *selfies*, os participantes identificaram informações em comum entre eles e começaram a interagir naturalmente em inglês, o que acredito que contribuiu para o seu engajamento na atividade.

No excerto 4, destaco a participação ativa dos discentes e o interesse deles em interagir uns com os outros a partir das informações presentes nas descrições das *selfies*, o que também pode ser constatado no seguinte excerto:

**Excerto 5. Registro das interações em 16/04/2018<sup>42</sup>:**

P1: Oi gente, meu nome é Jenifer. Eu tenho 30 anos. Eu sou de Belém. Amo animais. Eu tenho três cachorros e um gato. Sou casada mas não tenho filhos. Eu gosto de ler, escutar música, ir ao cinema e assistir séries.

P2: Oi Jenny. Amo séries e também amo animais. Eu tenho um cachorro chamado Marry. Quais os nomes dos seus cachorros e gato?

P3: Oi Jenny. Prazer em conhecer você. Adoro séries também, principalmente “Friends”. Amei sua selfie. Seu cachorro é muito fofo. Eu tenho dois cachorros.

No excerto acima os discentes compartilham suas preferências e referências de mundo, o que ao meu ver, engajou-os nas interações em grupo no aplicativo. Também, percebi que alguns alunos, apesar de estudarem juntos, tiveram a oportunidade de conhecer melhor um ao outro por meio desta atividade, e outros que ainda não se conheciam, apenas

---

<sup>42</sup> As interações no grupo Arregaçando as Mangas foram predominantemente em Língua Inglesa. Para acessar essa versão dos excertos, ver Apêndice C.



se viam pelos corredores da faculdade, encontraram uma oportunidade para interagir a partir das informações compartilhadas ao longo da atividade, a exemplo dos dois excertos seguintes:

**Excerto 6. Registro das interações em 15/04/2018:**

P1: Oi, pessoal. Me chamo Carlos. Estou no 4º semestre. Sou solteiro, amo estudar inglês e assistir séries.

P2: Ei, já estudamos juntos, Carlos. Agora estudo à noite. Mudei por causa do trabalho.

P3: Sério? Eu adoro assistir séries. Qual você está assistindo, Carlos?

P1: Gray's anatomy. Eu adoro. E vocês, *Roberto e Júlia*?

**Excerto 7. Registro das interações em 15/04/2018:**

P1: Oi, Júlia. Prazer em conhecer você. Ótimo saber mais sobre você. Já lhe vi algumas vezes na faculdade. Você está gostando do curso?

P2: Eu estou amando o curso e tudo neste grupo! Qual o seu semestre?

P1: 4º semestre.

A partir da análise dos excertos acima, constato também que essa atividade inicial criou os primeiros vínculos entre os discentes no aplicativo, bem como os engajou por envolver tópicos do seu interesse e realidade. Todavia, mesmo sabendo que todos a realizaram, é possível que alguns alunos não se sintam à vontade para se expor por meio de *selfies*. Uma alternativa seria refletir sobre possibilidades semelhantes de propor a atividade sem com isso excluir os participantes. Deste modo, resolvi propor uma atividade semelhante no guia, fazendo alguns ajustes no planejamento, a exemplo da sugestão para criação de avatares por meio dos quais são desenvolvidas *emojis* personalizados para que os participantes que não queiram compartilhar *selfies*, tenham uma outra possibilidade de realizá-la e assim, se sintam menos expostos.

Passo agora para a segunda atividade *Who are you?* que propõe aos participantes um tipo de adivinhação no qual artistas são descritos e seus nomes devem ser descobertos. Mostro abaixo minha impressão sobre a atividade e em seguida dois registros das interações entre os discentes ao realizá-la:

**Excerto 8. Diário de pesquisa em 05/05/2018:**

A atividade *Who are you?* aguçou a curiosidade dos alunos e criou um clima divertido entre eles.

**Excerto 9. Registro das interações 22/04/2018:**

P1: Qual filme você fez?

P2: De onde você é?

P3: Nossa, já tentamos vários artistas. Mas não vamos desistir. Vamos continuar. To curioso.

P4: O reverendo. Agora vocês conseguem.

P1: Você é o Leo di Caprio?

P4: Sim, sou maravilhoso. Muito bem.

P2: Muito lindo. Qual o seu telefone?  
 P4: Salve aí, escreva 08000000000, risos.

**Excerto 10. Registro das interações 23/04/2018:**

P1: Eu tenho um cabelo bem curto.  
 P2: Muito curto? Então, você é a Miley Cyrus?  
 P1: Não.  
 P2: Estou pensando.... morrendo de curiosidade.  
 P1: Preste atenção, [emojis de risos].  
 P2: Você canta a música “Roar?”  
 P1: Siiim. Eu sou a Kate Perry. Essa foi fácil. Vamos ver se você consegue adivinhar o próximo, [emojis de risos].

A partir da análise de meu próprio relato no excerto 8, penso que a criação de um clima divertido no ambiente digital pode permitir que os discentes se sintam mais à vontade para se expressar, e conseqüentemente, mais motivados a interagir uns com os outros. Ademais, com base nas interações dos participantes nos excertos 9 e 10, percebo que esta atividade refletiu as suas referências culturais e representações de mundo, isto é, uma forma de se relacionar com o outro motivando outras falas relativas aos seus interesses em comum, o que pode não apenas criar, mas também permitir que os discentes percebam os vínculos afetivos no ambiente digital.

Tal fato está em consonância com as ideias de Martins e Batista (2005), que indicam que não adianta ter somente afetividade no ambiente digital, mas sobretudo que o outro a perceba. Assim sendo, as conexões entre os participantes foram se fortalecendo a ponto de eles solicitarem a continuidade da atividade na semana posterior, como exposto no seguinte excerto:

**Excerto 11. Registro de interações em 30/04/2018:**

P1: Que tal prolongarmos o tempo dessa atividade, prof?  
 P2: Essa atividade é muito legal. [emojis de risos]  
 P3: Eu amei também, podemos continuar.

O pedido dos participantes no excerto 11 me fez prolongar o tempo de duração da atividade na época, algo que não estava no planejamento inicial, e em seguida, refletir acerca de sua relevância para os discentes, me motivando a propô-la no guia, ao passo que também me fez compreender a necessidade de o professor estar atento às demandas das interações em aprendizagem móvel para perceber e refletir sobre mudanças no percurso. Segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), o planejamento precisa ter essa flexibilidade para se adaptar e respeitar fundamentalmente os diferentes contextos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, reorganizando-se a partir da sua própria dinâmica de desenvolvimento. A partir desta reflexão, no guia proponho aos professores de inglês que

analisem seus contextos de ensino, e tenham flexibilidade para mudar, adaptar, ou simplesmente, fazer tudo diferente, pois entendo que o conteúdo do guia é um ponto de partida, não é uma fórmula pronta.

Em seguida, na terceira atividade *What makes you feel good?*, a qual propõe aos discentes que compartilhem seus *hobbies* em postagens no *Instagram*, observei que ela permitiu que eles falassem mais sobre o que gostavam de fazer, e conseqüentemente, identificassem interesses em comum, como exposto no seguinte excerto:

**Excerto 12. Registro de interações 07/05/2018:**

P1: Sério, você ler livros em inglês? Eu adoro.

P2: Sim, eu adoro. Leio toda semana. O que você gosta de ler? Qual seu livro favorito?

P1: Adoro ler romances. Agora estou lendo *Romeu e Julieta*. E você? Me conte mais sobre você. Gosto de falar sobre isso.

No excerto 12, observo que o fato de falarem sobre o que gostam de fazer, seus interesses e paixões motivou as interações entre os discentes no grupo. Tal reflexão caminha em direção às ideias de autores como Traxler (2007) e Kukulska-Hulme *et al.* (2009), para os quais a aprendizagem móvel permite oportunidades para aprender de forma espontânea, de acordo com seus interesses e necessidades.

Embora essa atividade tenha sido feita pela maioria dos discentes, percebo que o fato de solicitar a eles que utilizassem o *Instagram* para realizá-la, apresentou alguns entraves. Nem todos os participantes tinham conta no *Instagram* e tiveram que criá-la para a atividade. Além disso, eles só poderiam ver as postagens uns dos outros se tivessem o perfil aberto ou seguissem uns aos outros na rede social, e por esse motivo decidi não a colocar no guia.

Na quarta atividade, *Who is our guest?*, os alunos interagiram com uma convidada americana por meio de áudios. Na entrevista, todos afirmaram que esta atividade foi a que mais gostaram e eles a descrevem como “interessante”, “desafiadora”, “dinâmica” e “prática”. A seguir exponho um trecho do meu diário e dois da entrevista com os participantes sobre esta atividade:

**Excerto 13. Diário de pesquisa em 02/06/2018:**

A interação com a convidada americana foi a atividade que mais percebi os alunos participativos. Inicialmente, relataram que estavam ansiosos e curiosos para conhecê-la. Enviaram muitas perguntas por meio dos áudios, e se esforçaram bastante para interagir com ela. Acho que o fato de ela ser de fora do grupo e ser americana acabou os deixando engajados.

**Excerto 14. Entrevista semiestruturada em 15/07/2018:**

Conversar com a estrangeira foi a atividade que gostei mais, seja fazendo pergunta, seja tentando entendê-la por que é diferente você falar com uma pessoa que sabe mas que é brasileiro (Maria).

**Excerto 15. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Foi de grande contribuição para o meu desenvolvimento oral. A sacada de colocar um nativo da língua em contato foi perfeito. Quero estar inserida em uma nova proposta (Roberta).

Para Maria, Roberta e em meu próprio relato, o fato de a convidada ser americana foi motivador. Nos excertos 14 e 15, percebe-se que há uma valorização para se comunicar com a convidada, no sentido de se sentirem mais desafiados, interessados em compreender os áudios e interagir no grupo.

Ao usarem o inglês nesse contexto, notei também a importância de propor o uso da língua em contextos reais de comunicação dos discentes, que se distancie de um trabalho com decodificação de palavras descontextualizadas. Na conversa com o convidado há, entre outros, contextos de fala em que as palavras são ditas e promovem sentidos específicos por conta das construções orientadas pelos efeitos que se deseja atingir e que são próprias do processo da interação.

Por conta disso, no material, propus uma atividade semelhante, com a ressalva de que prescinde o convite a um falante nativo da Língua Inglesa, pois entendo que a comunicação não precisa acontecer necessariamente com falantes de inglês como língua materna, e também, porque pode não ser tão simples encontrar parceiros com disponibilidade de tempo para interagir.

Deste modo, sugiro no guia a ferramenta *Epals.com*<sup>43</sup> para que professores possam encontrar professores parceiros que também desejam colaborar em iniciativas que integrem o uso de TDIC no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, compreendo que algumas questões relacionadas ao perfil do(a) convidado(a) no grupo podem influenciar o percurso de realização da atividade, o qual seja alguém que colabore e mantenha os alunos engajados nas interações no aplicativo, tal como sugiro no guia sobre como lidar com os possíveis desafios ao realizar tal atividade.

### 3.3.2 Categoria 2: Percepções acerca das contribuições para o processo de aprendizagem

De modo geral, percebi que o IPM ampliou as oportunidades de uso da Língua Inglesa dos discentes em seu cotidiano, conforme os excertos a seguir:

<sup>43</sup> É uma comunidade *online* de educadores de várias regiões do mundo que desejam colaborar em projetos digitais. Para saber mais, acesse: <https://www.epals.com/#/connections>.

**Excerto 16. Diário de pesquisa em 15/06/2018:**

A experiência no aplicativo propiciou aos discentes o contato frequente com o inglês, ainda que em alguns períodos a interação entre eles tenha sido menor.

**Excerto 17. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

As atividades permitem o contato com o idioma fora da sala de aula (Lucas).

**Excerto 18. Registro das interações em 13/05/2018:**

P: Muito bom mesmo todos os dias eu aprendo. Obrigada.

**Excerto 19. Registro das interações em 15/05/2018:**

P: Já comecei a colocar em prática o que estou aprendendo aqui todos os dias.

Minha reflexão no excerto 16 diz respeito à exposição frequente dos participantes à Língua Inglesa por meio de suas interações no aplicativo, o que também é perceptível nos seus registros de interação. No excerto 17, Lucas relata a relevância das ações do IPM ao mencionar o contato com a Língua Inglesa em ambientes não formais de aprendizagem, o que segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010), é um dos elementos e vantagens da aprendizagem móvel. Em seguida, nos excertos 18 e 19, eles também dizem que estão tendo oportunidade para praticar o inglês diariamente. Sobre o assunto, compreendo que o uso da língua tornou-se mais frequente nos seus cotidianos por conta da mobilidade inerente aos processos de aprendizagem móvel, apontada também nos estudos de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010). Em seguida, identifiquei que os discentes não apenas se comunicaram em inglês ao longo das atividades, mas também construíram vínculos e sentidos ao interagir uns com os outros, perceptível nos seguintes excertos:

**Excerto 20. Registro das interações em 16/04/2018<sup>44</sup>:**

P1: Bom dia. Qual a expressão eu posso usar para pedir que a pessoa fale mais devagar?

P2: Can you speak slowly?

**Excerto 21. Registro das interações 24/04/2018:**

P1: Good Morning. Como seria bom dia a todos?

P2: Julia, good morning, guys.

P3: Good morning you all.

Nos excertos 20 e 21, os participantes relatam suas dúvidas e são auxiliados pelos demais, os quais oferecem respostas às perguntas feitas anteriormente. Neste caso, compreendo que o vínculo construído entre eles no ambiente pode ter contribuído para que se sentissem à vontade para relatar suas dúvidas, buscar ajuda dos demais discentes e também, ajudar uns aos outros, se apoiando ao longo da experiência. Em outra interação,

<sup>44</sup> Optei por deixar em apêndice os trechos originais de excertos em que se fala apenas inglês e nos registros em que há uma variação de uso do português e inglês, mantive suas versões originais.

por exemplo, vejo que eles também tiveram a oportunidade de compartilhar experiências relacionadas ao seu processo de aprendizagem de inglês, como podemos verificar no excerto a seguir:

**Excerto 22. Registro das interações em 17/04/2018:**

P1: O que vcs fazem para aprender inglês?

P2: eu escuto muita música em inglês com tradução e uso mto o tradutor mesmo.

P3: Eu pego o dicionário quando não faço ideia da palavra mesmo.

P4: Tento usar o contexto. Agora quando não consigo eu recorro ao dicionário.

P1: Alguém sabe um site sem ser o google tradutor que tenha uma pronúncia rápida?

P3: eu uso aplicativos de dicionários, ajuda a lembrar de umas palavras básicas.

P4: primeiro tento entender o contexto. Mas gosto mais de dicionários físicos.

A fala de P1 levanta uma questão de seu interesse e curiosidade em saber o que os membros dos grupos fazem para aprender inglês. A discussão entre os participantes se volta para o fato de aprender por meio de tradução e o uso de dicionários físicos e *on-line*. Na fala de P2 há um destaque para a tradução das palavras em inglês, enquanto P3 e P4 dizem realizá-la em últimos casos. Percebo que seus posicionamentos sobre o assunto têm relação com as referências de mundo deles, suas crenças sobre o que é aprender inglês, sobre como aprendem.

Entendo que o questionamento inicial de P1 fomentou a discussão sobre o assunto, e ao conversarem, penso que os discentes também tiveram a oportunidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem e conseqüentemente, perceber outras maneiras de aprender, o que pode levá-los a ter outras atitudes de aprendizagem. Compreendo também que essa relação com o outro e a construção de sentidos em grupo pode proporcionar que eles aprendam uns com os outros, e conseqüentemente, se sintam mais motivados a experimentar outras ações em seus processos de aprendizagem.

Outras contribuições do IPM também foram relatadas pelos participantes e dizem respeito ao fomento de atitudes autônomas de aprendizagem, principalmente na atividade *Who is our guest?*, a qual revelou-se desafiadora para eles, como podemos ver abaixo:

**Excerto 23. Diário de pesquisa em 29/05/2018:**

[...] notei que o fato da atividade ser por meio de áudios os desafiou bastante. Muitos relataram sentirem-se inseguros e preocupados se iam ser ou não compreendidos em suas gravações. Acho que o fato de se expressarem por meio de áudios os expõem mais, também.

**Excerto 24. Entrevista semiestruturada em 11/07/2018:**

O meu maior desafio ocorreu durante eu ter que ouvir os áudios mais extensos da convidada americana e compreendermos em alguns pontos o discurso (Marcos).

**Excerto 25. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Meu desafio foi entender todos os áudios dos colegas (Roberta).

**Excerto 26. Entrevista semiestruturada em 10/07/201:**

Meu desafio foi falar nos áudios das atividades (Juliana)

**Excerto 27. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

Achei desafiador ter que gravar os áudios, me sentia inseguro para me expor no grupo (Lucas).

Observei nos excertos dos participantes acima e em meu próprio relato em diário que os desafios encontrados nesta atividade foram o esforço para compreender as informações nos áudios compartilhados no grupo Arregaçando as Mangas e principalmente, um possível receio deles em se expor falando inglês por meio de áudios no grupo. Reitero que tal sentimento não esteve apenas presente nos excertos de Juliana e Lucas, pois conforme descrevo em meu diário de pesquisa, de modo geral, os discentes relataram que se sentiram ansiosos, com vergonha e receosos em ser expor ao falarem em inglês por meio de áudios no aplicativo.

Isso me levou primeiramente a refletir que tais sentimentos podem ser comuns em muitos alunos quando solicitados a fazer uma atividade semelhante, e conseqüentemente, achei relevante trazer informações acerca de como os alunos podem se sentir ao gravar áudios na tentativa de conscientizar os professores sobre o assunto no guia. Em seguida, observei a emergência de alguns comportamentos autônomos quando os discentes relataram o que fizeram para suplantar o desafio de compreender o conteúdo dos áudios compartilhados uns dos outros no aplicativo. Vejamos a seguir o que eles afirmaram fazer:

**Excerto 28. Entrevista semiestruturada em 11/07/2018:**

Estratégia de escrever para internalizar informações do áudio (Marcos).

**Excerto 29. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Ouvia várias vezes os áudios para poder entender as atividades e sempre surgiram várias dúvidas que pude tirar no grupo ou na internet (Roberta).

Nos excertos de Marcos e Roberta percebo comportamentos autônomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem ao buscarem estratégias para compreender os áudios, seja escrevendo, tirando dúvidas com os colegas no próprio WhatsApp ou consultando outras fontes na Internet. Tal fato reitera o que Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) dizem acerca dos sujeitos serem responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem em contexto de mobilidade digital. Ainda sobre o que discentes fizeram para superar o receio em falar inglês por meio de áudios no grupo, trago a seguir em meu diário

uma inferência acerca de outra contribuição do IPM no processo de aprendizagem dos discentes:

**Excerto 30. Diário de pesquisa em 25/05/2018:**

Vejo nas interações que muitos alunos recorreram ao recurso de gravação de voz externo ao WhatsApp para gravar os seus áudios, o que me leva a inferir que eles possivelmente optaram por utilizá-lo para ter a possibilidade de gravar quantas vezes julgassem necessárias antes de compartilhar no grupo a fim de superar o receio que dizem ter para falar inglês por meio de áudios no grupo.

No excerto acima, minha observação diz respeito à quantidade de compartilhamentos de áudios externos ao aplicativo, o que me chamou atenção e me fez relacionar o fato às falas dos participantes quanto ao possível receio em se expor em Língua Inglesa por meio de áudios à época. Tal inferência pode ser confirmada posteriormente nos seguintes excertos deles quando dizem o que fizeram ao realizar a atividade *Who is our guest?*:

**Excerto 31. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Gravar meu áudio várias vezes, ficava me escutando e avaliava como eu estava melhorando (Juliana).

**Excerto 32. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Gravava primeiro meus áudios no gravador de voz no celular. Escutava várias vezes, quando não estava bom, eu refazia. Só quando tava bom eu enviava para o grupo (Roberta).

**Excerto 33. Entrevista semiestruturada em 15/07/2018:**

[...] na hora de colocar as minhas respostas, eu ia pro gravador e gravava. Ouvia, e dizia: ah, não ficou bom, vou gravar de novo. Gravava outro, e aí o que eu achasse que ficou melhor, eu enviava. Então eu treinei assim, ouvia o meu próprio áudio, quando via que tava melhorzinho enviava pro grupo (Maria).

Nos relatos de Juliana, Roberta e Maria acima, identifico claramente o potencial do recurso de áudio no desenvolvimento da habilidade de produção oral dos discentes. Entretanto, o importante não é a tecnologia em si, neste caso, a funcionalidade de gravação de áudio, mas o mais importante foi o que fizeram com ela, conforme discuti em Leffa (2016). É possível perceber que temos o uso efetivo da língua e não um “faz de conta” em que os alunos simulam diálogo. Há uma construção do real, o que motivou os alunos a vigiar a própria fala, levando-os a fazer várias gravações de voz, tendo a oportunidade de refletir sobre sua produção e melhorar o seu desempenho, o que pode contribuir também para aumentar sua confiança. Outro aspecto que chamou minha atenção acerca da interação entre eles por meio do compartilhamento de áudios no aplicativo está evidente nos excertos a seguir:



**Excerto 34. Entrevista semiestruturada em 15/07/2018:**

Eu ouvia os áudios dos colegas, e via que algumas pessoas tinham mais dificuldades do que eu e estavam tentando e não eram julgados por isso [...] (Maria).

**Excerto 35. Entrevista semiestruturada em 11/07/2018:**

[...] Isso me incentivou a postar mais áudios, porque ouvia que a dificuldade não era somente minha (Marcos).

Maria e Marcos disseram que os registros de áudios compartilhados com os demais participantes no aplicativo permitiu a eles perceberem que não eram os únicos a terem dificuldades para se expressar em inglês, e tal fato os incentivou a interagir, a se expressar no aplicativo. Lucas e Juliana, por sua vez, acrescentam que a interação por meio do compartilhamento de áudios melhorou sua compreensão oral, perceptível no seguinte excerto:

**Excerto 36. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

Poder falar com pessoas em inglês foi muito produtivo. Ouvir ajuda e perceber os fonemas e a diferenciar as palavras com o som parecido (Lucas).

**Excerto 37. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Achei isso ótimo porque pude treinar a audição [...] (Juliana).

A fala de Lucas, em especial, destaca a oportunidade que ele teve para perceber os sons das palavras e distinguir aquelas com o som parecido. Em geral, as falas dos discentes nos excertos acima me permitem inferir que apesar de ter sido desafiador para eles compreender as informações dos áudios compartilhados e se expor falando em Língua Inglesa por meio de áudios, mas eles percebem tal esforço como algo significativo em seus processos de aprendizagem. Portanto, identifico uma perspectiva relevante acerca destes desafios em contexto de mobilidade digital no WhatsApp que é a possibilidade de estimular os discentes a desenvolverem por meio das interações no aplicativo, ações que contribuam em sua aprendizagem. Tal reflexão também se relaciona com as ações advindas da experiência que os discentes tiveram no IPM, relatadas por eles, nos trechos a seguir:

**Excerto 38. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

[...] Depois dessa experiência, passei a seguir perfis no Instagram que ensinam pronúncia [...], eu aprendi a interagir, aprendi a me escutar, a usar flashcards, a usar muitos aplicativos de podcast. Acho que hoje uso o celular pra estudar mais do que pra outra coisa (Roberta).

**Excerto 39. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

Depois do Inglês na Palma da Mão eu comecei a usar o Youtube de forma mais produtiva, por que antes eu entrava lá só pra assistir vídeos, clipes, achava que eu não ia aprender assim (Lucas).

Nos excertos de Roberta e Lucas, há a menção de mídias e redes sociais como ferramenta de aprendizagem, os quais, segundo eles, não eram utilizados antes de participar do IPM. Além disso, os participantes relatam que tiveram mudanças em seu pensamento acerca de outras possibilidades de aprender, sentem-se mais motivados, a buscarem por outras fontes de conteúdo, incluindo o uso de ferramentas digitais. Em seguida, os discentes também revelaram em seus relatos que a experiência vivenciada do *Inglês na Palma da Mão* contribuiu para que se sentissem mais confiantes em aprender, conforme mostram os excertos a seguir.

**Excerto 40. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Um ponto interessante sobre o Inglês na Palma da Mão é que foi um espaço em que descobri que me senti à vontade pra falar. A gente tem um tempo para pensar no aplicativo. Além disso, a experiência me levou a refletir e poder ver o quanto eu evolui ao longo do meu percurso de aprendente (Juliana).

**Excerto 41. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Eu acho que depois do Inglês na Palma da Mão, eu me tornei mais confiante em buscar aprender (Roberta).

A fala de Juliana me chamou atenção, pois identifiquei percepções e comportamentos diferentes da participante, a qual foi minha aluna em duas disciplinas da graduação e sempre se mostrou muito tímida, isto é, quase não falava durante as aulas, mas nas atividades do projeto, ela participou ativamente. Ela declarou sentir-se mais à vontade para se expressar no aplicativo por conta de ter oportunidade para pensar antes de fazê-lo, e isso a fez ter mais disposição para se comunicar em Língua Inglesa, e conseqüentemente, ter atitudes reflexivas acerca do seu processo de aprendizagem. Ademais, o excerto de Roberta me permite identificar que o fato de ela se tornar mais confiante fomentou o seu interesse na língua e a busca por aprender.

Em geral, as falas dos discentes acerca das contribuições do IPM me levam a inferir o potencial que as experiências por meio de TDIC podem proporcionar às trajetórias de aprendizagem dos sujeitos no que tange o fomento à sua autonomia. Por ora, também ressalto que a compreensão acerca dessas contribuições no processo de aprendizagem dos discentes no WhatsApp está em consonância com o estudo de Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016). Segundo os autores, antes de lançar mão do uso do aplicativo como ferramenta pedagógica, é preciso refletir sobre os seus impactos no processo de aprendizagem.

Ante o exposto, considere relevante compartilhar as ações do IPM com outros professores de inglês a fim de inspirá-los a usarem o aplicativo WhatsApp com fins

pedagógicos, e conseqüentemente, terem a oportunidade de possivelmente vivenciar junto aos seus alunos as contribuições mencionadas nesta categoria, bem como outras no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Dando continuidade à análise de dados, trago, a seguir, as limitações da prática pedagógica do IPM, bem como os desafios encontrados por mim e pelos discentes.

### 3.3.3 Categoria 3: Percepções acerca das limitações e desafios

A primeira limitação da prática do projeto IPM foi apontada pelos participantes e diz respeito às atividades aplicadas, como podemos ver em seus relatos a seguir:

**Excerto 42. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

No meu caso em particular, preciso treinar muito o listening, pois tenho muita dificuldade com speaking. Quero mais atividades assim (Roberta).

**Excerto 43. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

Gostaria de mais atividades de produção oral (Lucas).

**Excerto 44. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

Em minha opinião deveria ser proposto nas atividades trabalhar com música, com alguma série favorita [...] e pedir para cada um falar (Juliana).

Acredito que os discentes gostariam de ter atividades mais voltadas para a compreensão e produção oral devido suas maiores dificuldades com essas habilidades. Por conta disso, no guia, proponho o uso do recurso de gravação de voz e compartilhamento de áudios na maioria das atividades, como podemos ver na segunda e terceira atividades do material, bem como sugiro a criação e o compartilhamento de vídeos aos professores.

Dando continuidade à discussão sobre as limitações do projeto IPM, identifiquei a necessidade de alguns cuidados no processo de ambientação quanto à criação dos grupos e inclusão dos participantes neles, conforme excerto abaixo:

**Excerto 45. Diário de pesquisa em 02/04/2018:**

Adicionei os participantes em todos os grupos. Logo, eles mandaram mensagens demonstrando estarem confusos e perguntando o objetivo de cada grupo. Acho que seria interessante ter adicionado progressivamente os participantes em cada grupo, e conforme fossem se familiarizando com os objetivos de cada grupo, iam sendo adicionados em outros.

Neste excerto acima, posso perceber que meu comentário no diário centralizava-se na perspectiva da ambientação, já que minha escolha por adicionar todos os alunos nos três grupos de WhatsApp sem explicar primeiramente o objetivo de cada grupo, trouxe certa

confusão para os participantes. Esse caso representa, a meu ver e com base nas leituras que fiz para a construção do guia, um claro exemplo de que o professor precisa refletir sobre sua própria prática, questionando-se sobre suas próprias ações pedagógicas, e quando julgar necessário, fizer adaptações.

Ademais, acredito que são ações estratégicas acerca da criação de grupos e inserção dos participantes neles, presentes em meu relato, que podem auxiliar o equilíbrio das informações no ambiente e organizar melhor a experiência, e que considero relevantes que outros professores saibam, por isso também as sugiro no guia.

Passo agora a mencionar outros desafios, relacionados ao processo de aprender em contexto de mobilidade digital. Inicialmente, pareceu-me que os alunos possuíam dificuldades para gerenciar o seu tempo no aplicativo, tal como relato no excerto a seguir:

**Excerto 46. Diário de pesquisa em 15/06/2018:**

Não me parece ser suficiente destacar a importância de gerenciar o seu tempo, por exemplo, é preciso orientá-los sobre como fazer isto, pois, me parece que os participantes usam muito as ferramentas digitais no dia a dia, porém para outros fins, e deixam de refletir consciente e criteriosamente sobre suas ações, principalmente sobre como podem aprender em ambientes digitais.

O relato acima se coaduna com as falas dos participantes, as quais me alertam primeiramente para o desafio que eles enfrentaram relacionado à problemática de acompanhamento das mensagens nos grupos, conforme os excertos:

**Excerto 47. Registro de interações em 02/06/2018:**

P: Eu estou em época de prova, não consegui falar nada aqui além desse áudio.

**Excerto 48. Registro de interações em 05/06/2018:**

P1: Eu me perdi, não estou conseguindo acompanhar.

P2: Estou na mesma situação, perdido.

Em tais excertos identifico os desafios de gerenciamento do tempo e da informação, bem como a sobrecarga de informações no WhatsApp, apontados por autores como Oliveira *et al.* (2014). Esses desafios me fazem refletir sobre a necessidade de orientar os professores e seus alunos sobre ações relacionados ao acompanhamento das interações e atividades neste aplicativo, para que estejam também mais conscientes acerca da sua própria dinâmica.

O professor, por exemplo, pode sugerir aos seus alunos que evitem abrir os grupos de WhatsApp nos momentos em que estão ocupados, pois ao fazê-lo em momentos que não possuem condições de interagir, acabam esquecendo de retornar às interações

posteriormente, e conseqüentemente, deixam de acompanhar as mensagens adequadamente. Portanto, trago no guia essas sugestões aos professores de inglês na tentativa de que seus alunos também possam lidar melhor com tal desafio.

Em seguida, os participantes expõem outros desafios encontrados por eles ao longo da execução do projeto, com questões que evocam um olhar sobre a cultura de aprendizagem dos discentes em contexto de mobilidade digital. Vejamos o que nos dizem os excertos a seguir:

**Excerto 49. Entrevista semiestruturada em 10/07/2018:**

O curso foi pra que a gente buscasse autonomia, esse foi o meu maior desafio. (Roberta).

**Excerto 50. Entrevista semiestruturada em 12/07/2018:**

O meu maior desafio foi aprender inglês por meio do WhatsApp, por que estamos acostumados no método tradicional, professor-aluno-sala de aula... aí quando passei a entender que era possível aprender de outras formas me senti desafiada (Lucas).

A fala de Roberta no excerto 49 demonstra sua compreensão acerca do projeto IPM quanto à concepção de que os sujeitos sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem ao passo que ela diz que este foi o seu maior desafio. Lucas no excerto 50 explica que tal desafio diz respeito ao fato de aprender por meio do WhatsApp, pois segundo ele, está acostumado ao “método tradicional” de ensino. Compreendo que tal método mencionado pelo discente tem a ver com a ideia de aprender em ambientes formais como a sala de aula, com as aulas de Língua Inglesa em que exista uma centralização do professor, em que este é o responsável pelo conhecimento, apresentando os conteúdos a serem estudados, e o aluno, assistindo às aulas e realizando as atividades solicitadas pelo professor, por exemplo.

Em suma, os excertos dos discentes destacam o desafio de aprender em contextos de mobilidade digital, o que pode estar relacionado à sua falta de cultura de aprendizagem em mobilidade, conforme Zanella *et al.* (2007). Essa exposição pode ser também referendada por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010) que tem a ver com o fato de que aprender em práticas de mobilidade exige senso de observação para perceber oportunidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprendizagem. Deste modo, julgo ser relevante que os discentes estejam também conscientes acerca do seu papel em contextos de aprendizagem móvel, bem como em relação ao papel do professor. Essa reflexão também advém da análise dos seguintes excertos:

**Excerto 51. Registro de interações em 08/04/2018:**

P: Acredito que o aprendizado móvel ocorra através do uso das ferramentas tecnológicas e através da interação com o outro (o que estamos fazendo aqui, é claro sempre com os direcionamentos do professor).

**Excerto 52. Registro de interações em 24/04/2018:**

P1: Nas frases, “Tony Ramos is an actor” e “Kate Perry is a singer”, ao que parece “a” é usado antes de uma consoante e “an” antes de vogal. Professora, os dois são artigos indefinidos do singular?

P2: “a” para consoante. “an” para vogal, e para algumas palavras que tem a escrita com início de consoante, porém soa como vogal.

P1: então deve-se levar em contato o som das palavras?

P3: sim, foi o que aprendi com a minha prof.

P4: sim, o que vale é o som, não é a letra.

No excerto 51, ao discutir com os demais participantes acerca da dinâmica de aprendizagem móvel no período de ambientação, a discente mostra o pensamento acerca do papel do professor como o detentor do conhecimento, aquele que direciona, dita o que deve ser feito, no trecho: “[...] é claro sempre com os direcionamentos do professor”. Na sequência, no excerto 52, P1 levantou um questionamento ao perceber a diferença no uso dos artigos indefinidos e o direcionou para mim, o que me leva a inferir uma ideia muito comum de que o professor tenha um papel confirmatório, seja o detentor do conhecimento, o responsável pelo conhecimento. Posteriormente, os demais participantes se manifestaram e passaram a juntos construir sentidos para o uso dos artigos. A fala de P3 ao confirmar e dar legitimidade ao que aprendeu por meio do trecho, “[...] foi o que aprendi com a minha prof”, retoma a prerrogativa de que o professor tenha um papel ligado à perspectiva da confirmação do que seja certo ou errado.

Somando-se a isso, percebi outras questões que dizem respeito ao pensamento deles de que o professor seja responsável pelo conhecimento e tenha a função de dizer o que é certo ou errado, a exemplo do relato abaixo:

**Excerto 53. Diário de pesquisa em 05/06/2018:**

Notei que os participantes quando tinham dúvidas, logo as direcionavam para mim no grupo Tira Dúvidas. Também, percebi que alguns alunos se diziam preocupados em saber se estavam escrevendo ou falando de acordo com as normas padrões da língua no início da experiência. Eles enviavam mensagens escritas ou em voz nos grupos e logo, me perguntavam se estava certo ou não.

O excerto 53 revela alguns comportamentos dos alunos que emitem o pensamento de que o professor seja responsável por resolver suas dúvidas, por corrigi-los sempre, e também, o seu receio em errar. Ao perceber tais desafios ao longo do IPM, lembro-me primeiramente que fiz questão de ter um diálogo reflexivo com os discentes para que

compreendessem o erro como parte do processo de aprendizagem e também, o papel dos sujeitos em *m-learning*, os quais devem se apoiar e construir juntos o seu próprio conhecimento, conforme aponta o estudo de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010).

Em seguida, os desafios enfrentados por eles me fizeram pensar acerca da importância de o professor também estar atento sob sua prática em contextos de mobilidade digital a fim de percebê-los, e conseqüentemente, identificar a necessidade de mudanças e intervenções ao longo do percurso. O contexto de mobilidade digital também impõe inúmeros desafios aos professores, pois tendemos a transpor às ações de ambientes presenciais aos ambientes digitais. Por exemplo, percebi que em muitos momentos ao longo da experiência, utilizei uma linguagem que desconsiderava a limitação das interfaces dos dispositivos móveis apontado por Saccol, Schelemmer e Barbosa(2010), e que se distanciava daquela comum às interações no aplicativo WhatsApp, isto é, distante dos usos da língua que são frequentes neste ambiente, a exemplo do excerto abaixo:

**Excerto 54. Registro de interações em 01/04/2018:**

Me chamo Allana de Melo, sou professora de inglês. Estou aqui para aprender ainda mais com vocês!!! Nosso projeto é ligado a BA<sup>3</sup> (Base de apoio à Aprendizagem Autônoma), na UFPA. Estou sozinha nesta empreitada? Não. Cinco discentes de Letras-inglês estão me auxiliando no acompanhamento das ações que teremos aqui. Obrigada por acreditarem em nosso sonho também. Estamos muito felizes por ter vocês aqui.

O tamanho e formalidade do excerto acima desconsideram a dinâmica do aplicativo apontada por Magnabosco (2009), a qual é definida pelo fluxo de informações e associada à baixa ergonomia dos teclados virtuais dos aparelhos celulares. Para Ribeiro (2012), o uso de uma linguagem formal pode desmotivar o aluno e não colaborar para a criação dos vínculos afetivos no ambiente digital.

Ainda sobre as limitações que encontrei sobre minha própria prática pedagógica, trago em meu relato em diário de pesquisa um fato curioso acerca de uma das ações que tive no período em que notei que os participantes estavam pouco ativos nos grupos do IPM, conforme relato a seguir:

**Excerto 55. Diário de Pesquisa em 05/06/2018:**

[...] então pensei em estratégias para engajar os participantes novamente. Decidi gravar um vídeo curto contando um pouco da minha rotina a eles. Após compartilhar o vídeo com os participantes, percebi que as interações no grupo foram retomadas, começaram a perguntar informações sobre minha rotina. Mas uma mensagem em especial me chamou atenção, o aluno disse: ‘olha, legal, finalmente estamos conhecendo a professora’. Me dei conta de que muitos participantes não me conheciam pessoalmente.

Apesar de me apresentar aos discentes por meio de mensagens escritas no início da experiência, interagir e me posicionar sempre no papel de professora e mediadora dos grupos, um dos participantes afirmou que não me conhecia, mesmo algumas semanas após o início das atividades do IPM. Entendo que o recurso de vídeo permitiu que eu demonstrasse a minha face, algo que eu não tinha feito até o momento, e conseqüentemente, motivou a fala do participante ao sentir que estava me conhecendo.

A fala do discente me fez refletir sobre o distanciamento que o ambiente digital impõe as relações humanas, principalmente nesta experiência, onde não tive encontros presenciais com os discentes. Apoiada em Martins e Batista (2005), acredito que tal distanciamento pode ser minimizado a partir do uso apropriado da linguagem no aplicativo. Segundo os autores, a linguagem no ambiente digital precisa não somente transmitir afetividade, mas também, ser percebida pelos sujeitos. Deste modo, percebo que o recurso de vídeo pode ser uma alternativa para que os alunos sintam-se mais próximos do professor(a) e também, uns dos outros no ambiente digital. Apesar de saber que muitos professores e alunos podem não se sentir à vontade para gravar e se expor por meio de vídeos, sugiro no guia tal recurso aos professores, dando dicas de como fazê-los em seu próprio celular, caso queiram.

No guia, recomendo também aos professores que se apresentem por meio de mensagens de texto, fotos ou vídeos, caso não conheçam também os alunos inseridos em grupos no aplicativo, e também, façam sugestões ao convidado ou convidada da terceira atividade apresentada no guia para que envie vídeos e fotos ao se apresentar também aos participantes. Outra forma que encontrei para dirimir questões relacionadas a uma maior aproximação dos sujeitos no ambiente digital foi a criação de um vídeo para me apresentar na parte inicial do guia ao leitor, explicando quem eu era com informações breves acerca da minha formação acadêmica e experiência profissional, na tentativa de aproximá-lo do conteúdo do produto, o qual se propõe a ser digital.

Dando continuidade às questões que remetem o uso dos recursos audiovisuais, destaco outro entrave quanto à utilização de um arquivo no formato MP4, em tamanho que excedia o limite de peso aceito no aplicativo, como descrevo em meu relato:

**Excerto 56. Diário de pesquisa em 07/05/2018:**

Os participantes não conseguiram ter acesso a um dos arquivos de vídeo que produzi e postei no grupo Inglês na Palma da Mão. O fato foi o suficiente para gerar inúmeras interações no grupo acerca das possíveis razões. De repente, todo mundo estava fazendo questão de ver o vídeo. Inferi que o tamanho do arquivo



excedeu o limite aceito pelo aplicativo. [...] para não perder o material produzido, realizei a renderização<sup>45</sup> do vídeo, salvando-o pelo celular para reduzir o seu tamanho, e posteriormente, compartilhei o vídeo novamente no grupo.

No excerto acima, descrevo o caso de um vídeo criado para apresentar uma das atividades aos discentes e que não conseguiu ser descarregado por eles em seus dispositivos móveis. Tal situação me alertou para a importância de não somente conhecer os formatos e tamanhos de arquivos mais adequados para serem executados no aplicativo WhatsApp, mas também, testar os materiais audiovisuais (vídeos, imagens, GIFs, entre outros) com outro(a) parceiro(a) antes de compartilhá-los com os alunos, a fim de verificar o tempo necessário para descarregá-los nos celulares, e de reprodução ao serem executados, considerando a economia dos planos de Internet dos membros do grupo.

Além disso, essa testagem pode ser um bom momento para verificar o tamanho e estilos das fontes dos textos escritos, bem como a qualidade do recurso audiovisual, de acordo com as limitações ergonômicas das telas de celulares, mencionadas por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010). A partir desta reflexão, escolhi trazer tais sugestões aos professores no guia.

Ainda sobre o uso dos recursos digitais para propor as atividades, constatei que alguns deles não foram suficientes para comunicar aos discentes o que precisava ser feito, a exemplo das imagens compartilhadas para apresentar a segunda atividade, a qual descrevi anteriormente na página 58, conforme relato a seguir:

**Excerto 57. Diário de pesquisa em 24/04/2018:**

[...] por exemplo, nas imagens não ficou claro aos participantes que eles teriam que descrever os artistas em primeira pessoa e nem informações acerca de como a atividade seria feita, se por meio de mensagens de voz ou escritas. Portanto, foi necessário direcionar os participantes com mensagens de texto acerca dessas informações.

Portanto, a partir da análise do excerto acima, entendo que seja necessário criar materiais digitais que possam comunicar informações de maneira objetiva e clara a fim de evitar a sobrecarga de informações no aplicativo. Por conta disso, optei por (re)criar alguns dos materiais digitais que são disponibilizados aos professores de inglês, principalmente os que propõem às atividades aos alunos, conforme podemos constatar na leitura do material.

---

<sup>45</sup> É o processamento para combinação de um material bruto digitalizado como imagens, vídeos ou áudio e os recursos incorporados ao *software* como transições, legendas e efeitos. Esse processo transforma um ou mais arquivos num único resultado final, unificando esses elementos com objetivo de melhorar a experiência do usuário.

Outros desafios percebidos ao longo do projeto IPM também foram postos pelos discentes no grupo Arregaçando as Mangas, como se percebe em alguns exemplos: “[...] pq agora to no navio e a minha net tá ruim... mas amanhã... coloco aqui o link do vídeo que tirou a minha dúvida”; “minha internet tá ruim, depois tento baixar os áudios”; “meu celular tá sem memória” e “vou tentar apagar alguns arquivos, estou sem memória”. Compreendo, portanto, que esses desafios dizem respeito ao pouco espaço de armazenamento nos dispositivos móveis, e à instabilidade e indisponibilidade de acesso à Internet, os quais são comuns em práticas de aprendizagem móvel no aplicativo WhatsApp, conforme também se identifica nos estudos de autores como Oliveira *et al.* (2014) e Zanella *et al.* (2007).

Frente aos desafios e limitações do contexto de mobilidade digital do IPM, percebo que em muitos momentos, considerei ângulos importantes e, em outras vezes, esqueci outros, que eram os desafios tecnológicos, técnicos, e as questões pedagógicas vinculadas à metodologia no ambiente, o que me motivou a trazer tais informações no guia para os professores de inglês.

A partir da análise dos dados, nesta seção, pode-se supor que apesar de estarem organizados em categorias que demonstram percepções acerca das atividades, das contribuições para o processo de aprendizagem e dos desafios e limitações, os dados não estão inscritos com exclusividade em uma categoria específica, tendo em vista a possibilidade de relação e complementação entre si.

Assim sendo, a partir da vivência do IPM junto aos discentes do curso de Letras-Inglês, e da posterior análise dos dados obtidos com a experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no WhatsApp, tive os direcionamentos para o que ainda precisaria ser readequado, adaptado ou mantido no processo a fim de conceber o produto desta pesquisa. Deste modo, descrevo, na próxima seção, os processos de elaboração e validação do produto desta pesquisa que decorreram da materialização das ideias advindas da análise dados.

## 4 O GUIA DIGITAL INGLÊS NA PALMA DA MÃO: DA CONSTRUÇÃO À VALIDAÇÃO

Pautada no estudo de Richardson (2012), o qual ressalta a necessidade de se descrever, tanto quanto possível, o produto que irá ser desenvolvido, abordo nesta seção o processo de construção e validação do produto desta pesquisa. Apresento inicialmente o conceito de guia que tomo para este estudo e em seguida, descrevo as etapas de elaboração do material, os procedimentos da validação do guia junto a um Painel de Especialistas e por fim, trago os dados do processo de validação.

### 4.1 Processo de criação do guia digital

Quando se pensa em produto, é comum lembrar a explicação referente a esta palavra que quer dizer “qualquer coisa fabricada. O que é produzido, destinado ao consumo próprio ou ao comércio. Aquilo que resulta de uma atividade humana” (PRODUTO..., 2019). No caso dos produtos de mestrados profissionais, Gonçalves *et al.* (2019, p. 77) explica que “aquilo que é compreendido por produto derivado de pesquisa em pós-graduação profissional não se configura muito longe da semântica, apenas amplia o entendimento quando situa na área a que se destina”. Segundo o documento da área de ensino da CAPES (2013), os produtos de mestrados profissionais devem ser processos ou produtos educativos utilizados e utilizáveis em condições reais de ensino, como protótipo ou de cunho artesanal. Deste modo, eles podem ser:

1. Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.)
2. Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais
3. Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, e etc.)
4. Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares)
5. Materiais interativos (jogos, kits e similares). (CAPES, 2013, p. 53).

Portanto, a partir das orientações da CAPES (2013), optei por elaborar um guia, o qual é definido pelo dicionário Michaelis como um “livro, manual ou outra publicação com informações, conselhos ou dicas úteis sobre um determinado assunto” (GUIA..., 2019), pois a área de aprendizagem móvel no contexto do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

ainda carece de materiais que orientem professores de inglês sobre práticas pedagógicas especificamente no aplicativo WhatsApp.

Assim sendo, destaco o conceito de guia que tomo para este estudo, o qual não se refere a um livro de receitas pronto e acabado, mas um caminho que pode representar uma possibilidade de sistematização de práticas digitais pedagógicas no aplicativo WhatsApp para professores de inglês, pois tenho consciência de que não existe uma regra, um modelo de como o professor deverá conduzir suas ações pedagógicas para lidar com os desafios impostos pela prática docente. Porém, acredito que o guia pode ser um instrumento para sugerir ações e apontar caminhos flexíveis aos contextos de ensino-aprendizagem de língua via WhatsApp que passo a discutir a seguir.

O material propõe-se a ser um guia digital em formato PDF. A opção pelo formato digital foi inspirada inicialmente na própria temática do produto, o qual se propõe a auxiliar práticas digitais pedagógicas por meio do aplicativo WhatsApp. Também, é possível ter um produto que permita a navegação por meio de *hiperlinks*, os quais podem possibilitar o acesso a outras fontes de conteúdo e arquivos, possibilitando ao leitor uma experiência de leitura dinâmica e flexível. Neste contexto, o processo de elaboração do guia teve seis etapas, adaptadas de Echer (2005) e Barros (2015), como podemos ver na figura a seguir:

Figura 17 – Etapas da elaboração do guia



Fonte: criado pela autora, 2020.

Descrevo as ações que permeiam cada uma das etapas presentes na Figura 17, descritas a seguir.

#### 4.1.1 Etapa 1: Definição, seleção e organização do conteúdo

A primeira etapa, a qual compreendeu a definição das informações que constam no material, foi essencial para a construção do produto, “porque ele precisa ser atrativo, objetivo, não pode ser muito extenso, mas deve se ter uma orientação significativa sobre o tema a que se propõe” (ECHER, 2005, p. 755). Esta etapa permitiu que o conteúdo fosse apresentado e organizado em três partes no material, a saber: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, conforme apresento e explico abaixo:

Quadro 6 – Elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais do guia digital

Elementos Pré-Textuais	Elementos Textuais	Elementos Pós-Textuais
Apresentação dos personagens e autora; relato da experiência do projeto IPM junto aos discentes de Letras-Inglês da UFPA e sumário.	Apresentação do guia; características principais da aprendizagem móvel, características das interações e ambiente do WhatsApp e possíveis desafios de práticas de aprendizagem móvel; sugestões de como usar o WhatsApp com fins pedagógicos; informações úteis sobre as atividades propostas e apresentação das atividades.	Referências

Fonte: criado pela autora, 2020.

a) **Apresentação dos personagens e da autora:** descrição dos perfis dos personagens e autora do guia com o objetivo de identificar ao público quem os escreve e dialoga com eles ao longo do material.

b) **Sobre minha experiência:** breve relato sobre a experiência que motivou a produção do guia oriundo desta pesquisa de mestrado, com o objetivo de aproximar os professores de inglês do material, indicando que ele foi produzido a partir da prática, não somente estudos teóricos.

c) **Sumário:** apresentação por meio de tópicos das seis seções que constituem os elementos textuais do guia com o objetivo de situar o leitor acerca do conteúdo do material, o qual descrevo na sequência.

d) **Sobre o guia:** breve descrição acerca do conteúdo presente nas seis seções do guia e seus respectivos objetivos, a fim de permitir ao leitor uma compreensão geral acerca do material e os objetivos que se propõe a atingir.

e) **O que saber e fazer para usar o “zap”<sup>46</sup> em suas práticas:** informações acerca das características principais da aprendizagem móvel; as características das interações no WhatsApp e do ambiente digital do aplicativo; os possíveis desafios das práticas de aprendizagem móvel e dicas de como sistematizá-las no aplicativo. Esta seção tem o propósito de oferecer um breve norteamento teórico para os professores se tornarem mais consistentes e seguros para aplicar ou adaptar as atividades propostas no guia e ainda, criarem suas próprias.

f) **Informações úteis sobre as atividades propostas:** informações prévias acerca das características principais e comuns a todas as atividades propostas no guia, seus possíveis desafios, bem como dicas de como lidar ou evitar que aconteçam. Esta seção tem por objetivo orientar o docente para a apresentação das atividades, seção posterior a esta.

g) **Atividades propostas:** apresentação de três atividades propostas no guia, suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de inglês, orientações sobre como aplicá-las e seus respectivos materiais digitais para serem baixados e utilizados por professores. O planejamento das atividades também sugere outras possibilidades de execução ou continuação das atividades, bem como aponta o que os alunos podem achar desafiador em cada uma delas e indica ações pedagógicas para lidar ou evitar os seus possíveis desafios. Esta seção almeja sugerir aos professores de inglês ideias de atividades que podem ser realizadas e adaptadas no aplicativo por eles, bem com inspirá-los a criar suas próprias.

h) **Aplicativos sugeridos:** apresentação de dez aplicativos gratuitos para que professores também possam ter autonomia para criar materiais digitais, planejar suas próprias atividades, bem como usá-los junto aos seus alunos. Os aplicativos são apresentados em duas categorias a partir de suas finalidades: “áudio e vídeo” e “imagem e edição”. Além disso, descrevo suas principais características e indico se estão disponíveis para Android e iOS.

---

<sup>46</sup> Expressão popular utilizada para se referir ao aplicativo WhatsApp.

i) **Considerações não-finais:** considerações sobre o objetivo do guia e sua relevância, bem como elementos que não devem ser esquecidos ao usar o aplicativo com fins educacionais. Também, aponto para a importância do conhecimento e experiência que o professor desenvolve frente ao conteúdo presente no material. Esta seção tem por objetivo promover uma reflexão acerca dos desafios ao utilizar o WhatsApp com fins pedagógicos diante da efemeridade e dinamicidade do ambiente digital, bem como destacar a importância do conhecimento, experiência e criatividade do professor frente a eles.

j) **Referências:** fontes de consultas utilizadas para a concepção do material a fim de indicar aos leitores as bases teóricas do guia.

#### 4.1.2 Etapa 2: Adequação da linguagem

A partir da definição, seleção e organização das informações na etapa anterior, me questionei: “Como apresentá-las de maneira que facilite o manuseio do produto e o torne intuitivo?”; “Como não deixar a leitura do material cansativa?” e “Como facilitar a compreensão do leitor?”. Logo, segui para a etapa de adequação da linguagem do material, apoiada nas orientações de Echer (2005) e Barros (2015) sobre o processo de elaboração de produtos. A adequação de linguagem é definida como:

Capacidade de expressar o conteúdo do produto educacional de forma clara, correta e adequada; que faz relação direta com sua apresentação provendo a qualidade visual e organizacional a fim de torná-lo mais intuitivo e receptivo para o público alvo a que se destina. (GOLÇALVES *et al.*, 2019, p. 78).

Segundo os autores, a linguagem é definida não apenas pelo texto em si, mas pelo conjunto dos elementos que compõem sua apresentação: figuras, infográficos, quadros, e demais recursos estéticos, que facilitem a identificação das informações e tornem a leitura dos produtos mais intuitiva e agradável. Portanto, tive a preocupação de apresentar o conteúdo com uma linguagem adequada, compreensível ao público e ao mesmo tempo, por se tratar de um produto digital, adequada para ler em telas de diversas plataformas digitais (computadores, aparelhos de celular, *tablet*, entre outros).

Apoiada nas orientações de Barros (2015) sobre a importância de uma linguagem objetiva e compreensível para o público na construção de produtos, iniciei esta etapa selecionando e retirando os trechos de texto de conteúdo da dissertação para o produto, e transformando-os, em uma linguagem mais informal, objetiva e clara para que o leitor entenda facilmente o que está escrito. Todavia, segundo Gonçalves *et al.* (2019, p. 76) “o

desenvolvimento de produtos não é uma atividade trivial e revela vários desafios”. Sobre o assunto, os autores ainda acrescentam:

O desafio para os estudantes dos mestrados profissionais está em conceber produtos com uma linguagem diferente daquela adotada na escrita da dissertação. Isto por sua vez, demanda um processo de elaboração específica, não sendo possível simplesmente (re)aproveitar textos da dissertação para o produto. (GOLÇALVES *et al.*, 2019, p. 82).

Deste modo, tentei (re)visitar o texto que consta no produto em dias alternados a fim de editá-lo e revisá-lo, bem como identificar formas mais adequadas de apresentá-lo no material. Concomitantemente, me dei conta da necessidade de utilizar recursos diversos para ilustrar as informações e tornar a leitura do material mais didática, tais como: imagens, vídeos, ilustrações, entre outros. Segundo Gonçalves *et al.* (2019) o uso dos recursos visuais pode contribuir para o aspecto visual do produto, o que pode proporcionar a adesão pelo público. De acordo com os autores, a linguagem tem relação direta com sua apresentação, pois promove a qualidade visual e organizacional do material a fim de torná-lo mais intuitivo e receptivo para o público alvo a que se destina.

No entanto, a criação de recursos de apresentação do conteúdo demanda competências técnicas específicas, e por conta disso, Golçalves *et al.* (2019) recomendam que os estudantes de mestrados profissionais consultem ou tenham assessoria de outros profissionais para elaboração de seus produtos educacionais. Decidi, portanto, contratar os serviços de profissionais das áreas da comunicação e de *design* a fim de promover a qualidade da identidade visual do guia, e é justamente neste momento que a segunda etapa fica permeada pelas ações da terceira e quarta, descritas a seguir.

#### 4.1.3 Etapa 3: Gravação e edição de vídeos

Para a terceira etapa, a qual consiste na gravação e edição de vídeos, contratei dois profissionais da área de comunicação. A opção pelos vídeos se deu como uma estratégia para diminuir a quantidade de texto escrito no produto, aproximar o público do conteúdo do material, bem como contribuir para o enriquecimento da linguagem multimodal do guia, a qual referencia a dinâmica do universo digital.

A gravação, com duração de seis horas, ocorreu no dia 3 de novembro, no Mangal das Garças, parque ecológico localizado às margens do rio Guamá, no centro histórico de Belém do Pará. Escolhi este local em função das boas condições de luminosidade do



ambiente para gravação de vídeos. Foram gravados e editados três vídeos, em formato 1920x1080 (*Full Hd*) com 24 *frames*<sup>47</sup> por segundo e áudio com saída estéreo; 47.000kHz. Seus temas e respectivos objetivos podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Informações sobre os vídeos presentes no produto

Número do vídeo	Tema	Objetivo
1	Quem sou eu na fila do “zap”?	Apresentar quem sou eu, a autora do guia.
2	Reflexões sobre o uso do WhatsApp com fins pedagógicos	Instigar a reflexão acerca de alguns cuidados que precisamos ter ao utilizar o WhatsApp com fins pedagógicos.
3	Desafios ao utilizar o WhatsApp com fins pedagógicos	Apresentar os possíveis desafios ao utilizar o WhatsApp com fins pedagógicos e sugerir dicas para lidar com eles.

Fonte: criado pela autora, 2020.

Devido a necessidade de programas específicos para o público assistir os vídeos do Quadro 7 se fossem inseridos diretamente no PDF, eles foram hospedados em um canal no YouTube, intitulado *Inglês da Palma da Mão*<sup>48</sup>, o qual foi criado especialmente para este fim. Utilizei *frames* dos vídeos no guia, com *hiperlinks* de acesso a eles, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 18 – *Frame* de apresentação de um dos vídeos no guia



Fonte: criado pela autora, 2020.

<sup>47</sup> Imagens fixas de um produto audiovisual.

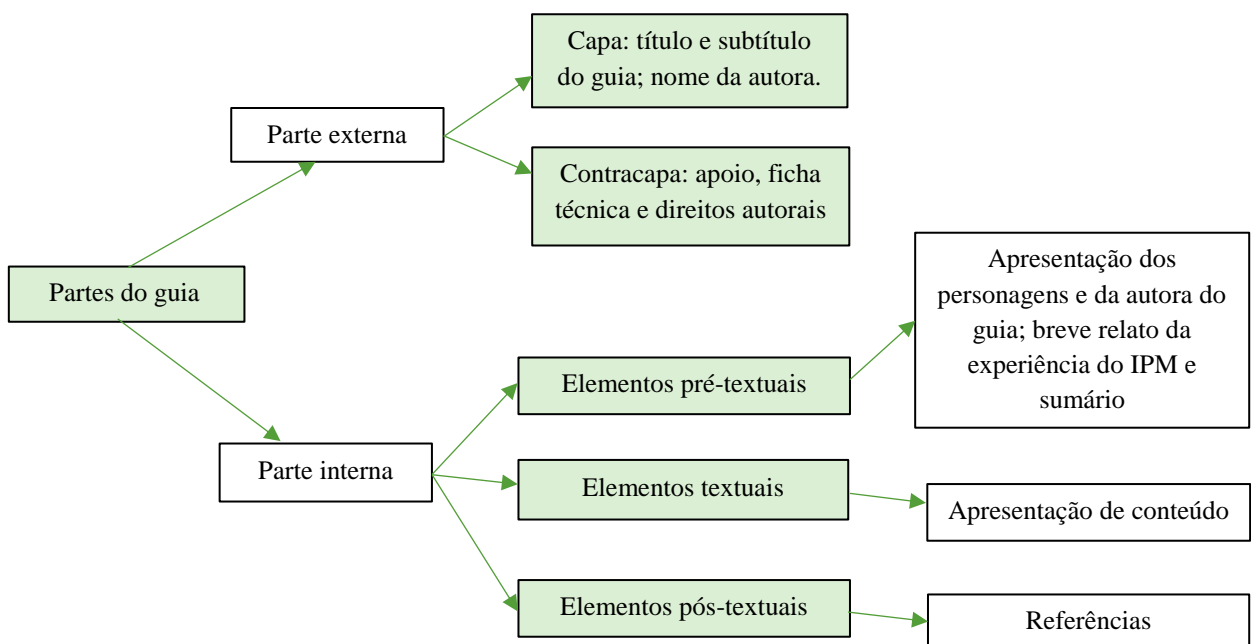
<sup>48</sup> *Link* de acesso ao canal: [https://www.youtube.com/channel/UCCfT01fg2\\_dQg35JFs6TVMQ](https://www.youtube.com/channel/UCCfT01fg2_dQg35JFs6TVMQ).

#### 4.1.4 Etapa 4: Diagramação e ilustração

Na quarta e última etapa, contratei uma profissional especialista na área de *design* para realizar a diagramação e arte do produto. A diagramação consiste em um processo de organização e formatação dos tópicos e páginas juntamente com o texto e as ilustrações (BARROS, 2015). Para realizá-la, foi utilizado o programa Adobe InDesign<sup>49</sup>.

Com o auxílio de um roteiro que continha os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais do produto, defini primeiramente com a *designer* como se daria a apresentação do texto escrito ao longo do material e os recursos (vídeos, ilustrações, entre outros) para auxiliar a leitura do público, os quais descrevo melhor a seguir. Realizei três encontros presenciais com ela para a discussão sobre a organização do texto escrito ao longo do material, criação e apresentação dos recursos visuais no produto, e à medida que eles eram produzidos, foram enviados via WhatsApp para minha aprovação ou realização de modificações a partir de minhas sugestões com o intuito de tornar o guia claro e adequado ao público. A diagramação do produto está ilustrada na Figura 19:

Figura 19 – Diagramação do guia



Fonte: Criado pela autora a partir de Barros (2015).

<sup>49</sup> É um *software* pago da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas. Ele permite criar, diagramar, visualizar e editar materiais como: revistas, jornais, anúncios, embalagens etc.

Descrevo brevemente, a seguir, os recursos envolvidos no processo de diagramação e arte dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais presentes na Figura 19, bem como seus propósitos.

Comecei pela escolha do padrão de cores, baseada nas orientações de Barros (2015), na qual busquei utilizar cores mais frias, a fim de transmitir tranquilidade ao leitor e consequentemente, não deixar a leitura mais cansativa. Em linhas gerais, o conteúdo do produto foi apresentado em cores diferentes de acordo com o destaque que se pretendia dar ao texto. Utilizei o branco para os títulos e subtítulos, e a cor preta para o texto corrido. As partes do texto que busquei destacar aspectos-chave ou informações importantes foram ressaltadas em negrito.

Quanto à tipografia<sup>50</sup> do material, foram utilizados estilos de fontes Gotham (*book*, *medium* e *italic*) e Gingerline, nos tamanhos entre 15 e 32, e espaçamento entre 13 cm e 25 cm. As diferenças na tipografia consideraram as condições de organização e espaço adequado para facilitar a leitura do guia pelo público em telas de plataformas digitais, considerando suas limitações de tamanhos.

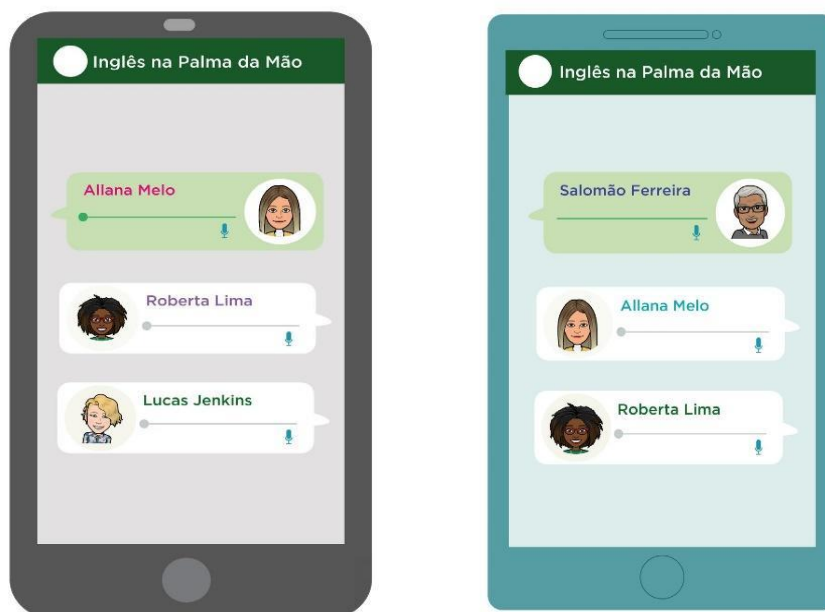
Ainda sobre o processo de diagramação, segundo Echer (2005, p. 755), “é importante procurar ilustrar as orientações para descontrair, animar, torná-lo menos pesado e facilitar o entendimento, já que, para algumas pessoas, as ilustrações explicam mais que muitas palavras”. Nesse sentido, optei por utilizá-las ao longo do material para chamar atenção, facilitar a leitura e engajar o público. As ilustrações incluíram diversos recursos, tais como: imagens, avatares, quadros, caixas de apresentação do conteúdo e *hiperlinks*, os quais descrevo respectivamente abaixo.

Quanto às imagens, elas foram utilizadas para despertar o interesse do público na leitura do material, torná-lo mais atrativo, bem como para ilustrar possíveis ações e funcionalidades do aplicativo WhatsApp, como podemos visualizar na Figura 20, a seguir:

---

<sup>50</sup> “Arte e técnica de compor e imprimir com tipos, abrangendo as diferentes etapas da produção gráfica, desde a criação dos caracteres até a impressão e o acabamento; imprensa” (TIPOGRAFIA..., 2019).

Figura 20 – Algumas imagens presentes no guia



Fonte: criado pela autora, 2020.

Utilizei imagens do meu arquivo pessoal e de banco de dados como Adobe Stock<sup>51</sup>, TechTudo<sup>52</sup>, Correio Braziliense<sup>53</sup> e Mais Celular<sup>54</sup>. Em seguida, as imagens foram adaptadas no *software* Adobe Illustrator<sup>55</sup> de acordo com os objetivos que se propuseram a atingir ao longo do material.

Quanto à utilização de personagens no guia, a opção por utilizá-los se deu primeiramente como estratégia para diluir o texto escrito, ou seja, para não ficar um texto corrido e, portanto, apresentá-lo em formato de uma narrativa por meio de um diálogo entre os personagens. Também, escolhi apresentá-los por meio de avatares na tentativa de que pudessem representar o público do guia por meio de suas falas no material e consequentemente, gerar representações e identificações pessoais, o que a meu ver podem aproximar o público do material. Os avatares utilizados foram os seguintes:

<sup>51</sup> Plataforma com um banco de ilustrações, fotos, vetores, vídeos, entre outros recursos. Para saber mais, acesse: <https://stock.adobe.com/br/>.

<sup>52</sup> É um *website* com informações sobre jogos, eletrônicos, celulares, *software*, TV e outros assuntos sobre tecnologias. Para saber mais, acesse: <https://www.techtudo.com.br/>

<sup>53</sup> Jornal brasileiro com sede em Brasília, DF. Para saber mais, acesse: <https://www.correiobraziliense.com.br/>.

<sup>54</sup> É um *website* para compras de *smartphones*, *smartwatches*, *tablets* e preços. Para saber mais, acesse: <https://www.maiscelular.com.br/>.

<sup>55</sup> *Software* pago de edição de imagens com foco em ilustrações, para MAC e Windows, desenvolvido e comercializado pela Adobe Systems. Para saber mais: acesse: <https://www.adobe.com/Illustrator>.

Figura 21 – Personagens do guia



Fonte: criado pela autora, 2020.

Na Figura 21 estão respectivamente os personagens: Allana, Roberta, Salomão e Lucas. Apesar de serem fictícios, exceto pelo meu avatar, todos foram escolhidos usando o critério da diversidade, haja vista a pluralidade da prática docente. Neste sentido, criei perfis de sujeitos que trabalham em diferentes contextos de ensino e possuem níveis diversificados de experiência ao utilizar o WhatsApp como ferramenta pedagógica, tendo em vista suas idades, etnias e até mesmo naturalidades dissidentes. Os avatares foram criados no aplicativo Bitmoji<sup>56</sup> e editados no Adobe Illustrator. Na apresentação dos personagens no guia, utilizei fotos de diferentes lugares de Belém e São Paulo do banco de dados do Google<sup>57</sup>, e em seus subtítulos, foram usados vetores e ícones dos *sites* Feeepik<sup>58</sup> e Flaticon<sup>59</sup>.

Ainda sobre os recursos estéticos de ilustração do material, descrevo a seguir as caixas de texto com conteúdos extras, informações importantes, dicas, reflexões, orientações e lembretes que foram utilizados ao longo do guia. Escolhi apresentá-las em cinco temas, a saber: “conte aqui”; “vamos refletir?”; “você sabia?”; “saiba mais”; “atenção” e “dica”, conforme as descrevo abaixo:

- a) **Conte aqui:** espaço para que os professores compartilhem suas impressões, experiências e dúvidas com *links* para formulários Google.
- b) **Vamos refletir?:** espaço com perguntas que objetivam promover a reflexão dos professores acerca do assunto discutido.

<sup>56</sup> Aplicativo que permite criar avatares personalizados com o qual você pode expressar diferentes emoções e humores. Há centenas de opções para criar um avatar em suas características físicas, colocar seu personagem em diferentes situações e compor uma etiqueta para enviar para seus contatos.

<sup>57</sup> É uma empresa multinacional dos Estados Unidos que hospeda e desenvolve uma série de serviços online e produtos baseados na Internet.

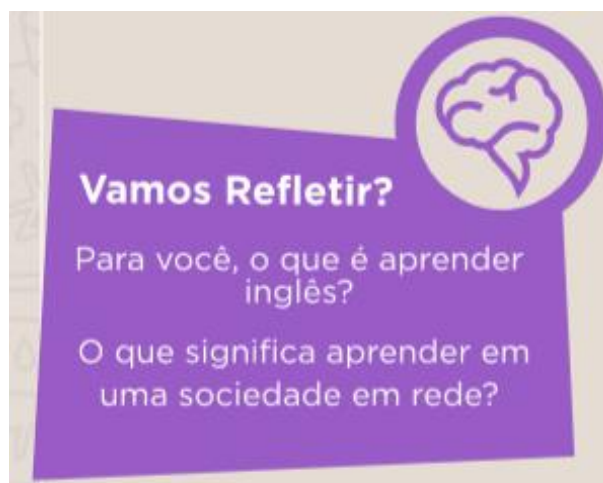
<sup>58</sup> *Website* que disponibiliza um banco de recursos gráficos gratuitos como vetores, fotos de arquivo, de ilustrações, ícones, *templates* para apresentação, entre outros recursos, para serem baixados e editados em projetos criativos. Para saber mais, acesse: <https://br.freepik.com/>.

<sup>59</sup> Banco de dados gratuito de ícones disponíveis nos formatos png, svg, eps, psd e base 64. É possível editar o tamanho, posição e cores dos ícones.

- c) **Atenção:** espaço com informações úteis aos professores.
- d) **Saiba mais:** espaço com conteúdos extras sugeridos aos professores.

As caixas de texto descritas acima apresentam uma padronização de cores e *layout* de apresentação ao longo do material. Por exemplo, as caixas temáticas intituladas “vamos refletir” são apresentadas sempre na cor roxa e no mesmo formato de apresentação ao longo do material, a exemplo da figura abaixo:

Figura 22 – Exemplo de caixa de texto utilizada no guia



Fonte: criado pela autora, 2020.

Na Figura 22, faço ao leitor indagações sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, pois acredito que a percepção que nós professores temos acerca do que é aprender língua influencia nossas práticas de ensino.

Dando continuidade à apresentação dos recursos, destaco a opção por utilizar *hiperlinks* internos e externos ao longo do material. Ao clicar em um *hiperlink*, o leitor poderá saltar para outro local no mesmo documento, ou acessar uma fonte de conteúdo externa ao material. Por exemplo, em cada tópico do sumário há *hiperlinks* que permitem acesso direto às respectivas seções do material, e nos *hiperlinks* dos *frames* dos vídeos no guia, os leitores são direcionados para o canal do YouTube onde eles estão hospedados.

A opção pelo recurso de *hiperlinks* internos se deu a fim de facilitar a navegação do leitor pelo material, caso ele opte em ir diretamente para uma seção específica. O uso do recurso de *hiperlinks* externos no guia, por sua vez, teve por objetivo disponibilizar aos professores os vídeos e materiais digitais ao longo do produto que podem ser baixados e utilizados pelos professores. Quanto a estes últimos, eles foram armazenados em uma conta de Google Drive criada para o produto, e estão disponíveis ao longo do guia digital nos

formatos png, mp4, m4a e pptx. Uma parte dos materiais digitais disponibilizados adveio do projeto IPM, e outra parte foi criada exclusivamente para o produto, conforme expliquei a partir da página 83.

Por ora, ressalto que as etapas de adequação da linguagem do produto, a edição e gravação de vídeos, bem como a diagramação e arte dos materiais descritos nesta subseção, aconteceram simultaneamente. Ademais, o processo de elaboração do guia iniciou no mês de junho de 2019 e finalizou em dezembro de 2019. Foram realizadas 6 versões antes de enviar a versão do produto a ser validada pelo Painel de Especialistas.

Deste modo, a versão do guia disponível para validação consistiu em um material com 49 páginas<sup>60</sup>, no formato A4 (21x 29x7cm) em retrato, com formato digital em PDF interativo<sup>61</sup>. Após sua elaboração, segui para a etapa de validação, a qual descrevo a seguir.

#### **4.2 Procedimentos de validação do guia digital**

A validação corresponde à verificação do grau em que o produto mostra-se apropriado para alcançar o que supostamente ele pretende atingir (OLIVEIRA, FERNANDES, SAWADA, 2008). Nas palavras dos autores, compreendo que a validação é uma etapa para calibrar e ajustar o que for necessário no produto em desenvolvimento.

Echer (2005), por sua vez, afirma que a etapa de validação é relevante para identificar o que está faltando e o que não foi compreendido no produto, pois há uma diferença entre o que escrevemos e o que é como entendemos. Portanto, a autora diz que esta etapa “é um aprendizado e exige que estejamos abertos a críticas para construir algo que realmente venha atender as expectativas e necessidades das pessoas, as quais, certamente, possuem conhecimentos e interesses diferentes dos nossos” (ECHER, 2005, p. 756).

Nessa conjuntura, utilizei o Painel de Especialistas, termo empregado em vários âmbitos das atividades humanas, redefinido para o contexto deste estudo como uma técnica de coleta de dados, comum em um cenário multimetodológico e de caráter coletivo, o qual segundo Pinheiro, Farias e Lima (2013, p. 185), “reúne várias pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa, geralmente implicando

---

<sup>60</sup> Todas as páginas foram contadas sequencialmente, porém a numeração em algarismos arábicos foi utilizada a partir da primeira página textual, na sua margem inferior.

<sup>61</sup> É um documento que pode conter recursos como: botões, filmes e cliques de som, *hiperlinks*, marcadores e transições de página.

a análise de tema complexo e controverso”. Em outras palavras, o sentido da palavra especialista adotado para o processo de validação.

foge um pouco de seu uso tradicional; estamos elencando sob esse rótulo as pessoas, que tendo alguma forma de contato com a situação de interesse da investigação(seja por conhecerem as pessoas envolvidas ou as condições ambientais estudadas), merecem ser ouvidas, justamente por causa dessa sua especialidade”. (PINHEIRO; FARIAS; LIMA; 2013, p. 187).

No contexto do Painel de Especialistas, o que me interessa são as avaliações realizadas por observadores externos à construção do produto, os quais podem ser menos vulneráveis a influências emocionais, reduzindo assim as reações subjetivas. Apoiada nos estudos de Moreira, Nóbrega e Silva (2003), compreendo que a apreciação do material por observadores externos pode proporcionar informações, sugestões e opiniões sobre a qualidade do material quanto à compreensão, aceitação da mensagem, adequação cultural, estilo, linguagem, apresentação e eficácia, bem como apontar para possíveis necessidades de ajustes e modificações. Entretanto, para Pinheiro, Farias e Lima (2013), a visão dos especialistas não tem caráter confirmatório, não implica em uma palavra final e necessita sempre ser integrada com outras visões, pois eles são considerados mais um grupo de participantes que irá contribuir para compor o conjunto de resultados.

O Painel de Especialistas para validação do guia foi composto por dois grupos de profissionais. O primeiro grupo se constituiu de professores e pesquisadores das seguintes áreas de interesse: ensino-aprendizagem de línguas; aprendizagem móvel e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. O segundo grupo foi composto por professores de inglês que atuavam em contextos educacionais diversificados, escolas públicas e privadas, cursos livres de línguas e instituições de Ensino superior.

Os professores e pesquisadores das áreas de interesse do construto verificaram a adequação e relevância do conteúdo e linguagem do guia de maneira mais crítica, considerando a perspectiva teórico-prática do material, avaliando-o do ponto de vista de sua proposta metodológica. Os professores de inglês de diversos contextos, por sua vez, verificaram a adequação e relevância do conteúdo e linguagem na perspectiva de quem faria uso do material. Para Pasquali (2010), a constituição de um grupo composto pelo público leitor no processo de validação justifica-se à medida que oferece a oportunidade de verificar se o conteúdo é compreensível e factível para os membros para qual o produto se destina.



A seleção dos participantes do primeiro grupo aconteceu por meio dos seguintes critérios vinculadores às áreas de interesse: 1) ser doutor; 2) ser mestre; 3) ter orientado tese, dissertação ou monografias; 4) ter experiência profissional de no mínimo 5 anos; 5) participar de grupo de pesquisa; 6) ter formação acadêmica em Letras.

Para a escolha do segundo grupo de participantes, eles deveriam ter: a) formação no curso de Letras-Inglês b) experiência docente de no mínimo 5 anos c) interesse em utilizar o WhatsApp como ferramenta pedagógica d) atuação docente em pelo menos um contexto de ensino (escolas públicas e privadas, cursos livres de línguas ou instituições de ensino superior).

Os especialistas escolhidos precisavam atender no mínimo 3 dos critérios estabelecidos. A seleção aconteceu inicialmente por meio de indicações de profissionais da área, e posterior busca na Plataforma Lattes para verificar se atendiam aos critérios estabelecidos acima. Struchiner, Ricciardi e Vetromille (1998) sugerem que a pertinência e relevância de um produto educacional podem ser avaliadas por um grupo de três a seis especialistas. Portanto, para a validação do guia foram selecionados seis profissionais para integrarem o Painel de Especialistas, composto por dois grupos, sendo que cada um tinha 3 membros, respectivamente.

O grupo de profissionais e pesquisadores das áreas de interesse foi composto por uma profissional com formação no curso de Letras-Inglês e mestrado em Letras com ênfase em aprendizagem de línguas por computador e autonomia, uma profissional com formação no curso de Letras-Português e Francês, mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português e doutorado em Ciências da Educação com ênfase em Tecnologia Educativa em aprendizagem móvel, e o terceiro profissional graduado no curso de Letras-Português, mestre em Cultura e Sociedade na área de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Todos os membros deste grupo estavam inseridos em grupos de Estudos e Pesquisas sobre o uso de TDIC no ensino-aprendizagem de línguas.

O grupo de professores de inglês foi constituído por graduados no Curso Letras-Inglês, dos quais dois foram mulheres e um homem. Os professores avaliadores possuíam entre 9 a 18 anos de experiência docente, sendo que uma atuava em Ensino Superior, cursos livres de línguas e escola pública, e dois atuavam em cursos livres de línguas e escolas privadas. Todos declararam ter interesse em saber mais sobre as possibilidades de usos do WhatsApp como ferramenta pedagógica, sendo que apenas uma professora declarou nunca ter utilizado o aplicativo em sua prática de ensino.

Dado o fato de não ser possível reunir pessoalmente com os membros selecionados do Painel de Especialistas, o contato inicial com eles foi feito via *e-mail* no período de novembro de 2019 por meio de uma carta convite (Apêndice D) com o intuito de convidá-los para participar do estudo, bem como esclarecê-los sobre o objetivo e os procedimentos do processo de validação.

Posteriormente, no dia 09 de dezembro de 2019, os especialistas receberam por e-mail um arquivo em formato de PDF com orientações (Apêndice E) para iniciarem o processo de validação. O arquivo também continha *links* para acessar o produto e o seu instrumento de avaliação. Os participantes tiveram um prazo de dez dias para a realização da leitura do guia e preenchimento do instrumento de avaliação.

Deste modo, foram necessários dois tipos de questionários, uma vez que tive dois grupos de membros no Painel de Especialistas, os quais avaliaram o produto em perspectivas diferentes. Em linhas gerais, os questionários submetidos aos especialistas tiveram o intuito de verificar a relevância e adequação do conteúdo e linguagem do guia.

Nos questionários destinei um espaço para a identificação dos especialistas, onde foi solicitado os seus nomes e uma breve descrição da suas formações acadêmicas e experiências profissionais. O questionário destinado aos professores de inglês (Apêndice F) possui perguntas abertas, organizadas em três seções, a saber: “Conteúdo”, “Linguagem” e “Impressões gerais sobre o guia”, totalizando dezessete questões. O questionário atribuído aos professores e pesquisadores das áreas de interesses do construto (Apêndice G) possui questões abertas, organizadas em duas seções, a saber: “Conteúdo” e “Linguagem”, totalizando treze questões.

Eles foram adaptados para uma versão na Internet por meio do Google Forms, a fim de disponibilizar os instrumentos no ambiente virtual para facilitar a correspondência entre eu e os participantes. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice H) foi enviado por e-mail por meio da plataforma SmallPDF<sup>62</sup>, a qual permite que os participantes assinem o documento virtualmente. Utilizei pseudônimos para garantir os seus anonimatos. Para melhor entendimento acerca das percepções dos avaliadores, denominei os professores de inglês de Júlia, Carlos e Andreza, e os pesquisadores da área de interesse do construto de Fernando, Lorena e Larissa. Ao analisar às suas respostas aos questionários aplicados, compilei esses dados em grupos que chamei de categorias, que passo a tratar a seguir.

---

<sup>62</sup> Ver nota 19.

#### 4.2.1 Categoria 1: Percepções sobre o conteúdo do guia

As percepções acerca do conteúdo do produto foram fornecidas pelos professores de inglês e pesquisadores das áreas de interesse do construto. Apresento, a seguir, inicialmente as percepções dos professores de inglês acerca de cada atividade no Quadro 8. Em seguida, faço um apanhado geral do que disseram. Na sequência, retomo alguns aspectos críticos mencionados por alguns deles. Posteriormente, trago as avaliações de todos os membros do Painel de Especialistas acerca da relevância e adequação do conteúdo do guia.

Quadro 8 – Percepções dos professores de inglês sobre as atividades do guia

<b>Atividade 1</b>	<p>“É uma atividade que dá pra utilizar em todos os níveis. Achei ótimo a opção da criação do avatar para os mais tímidos, porque de fato não é todo mundo que gosta de fazer selfies e compartilhar as próprias fotos” (Júlia).</p> <p>“A proposta da discussão sobre as selfies me chamou muito a atenção, pelo grande apelo nós dias de hoje. Excelente iniciativa. Pode ser aplicada em meu contexto de ensino por conta do nível linguístico proposto e simplicidade na forma de utilizar. O único desafio seria engajar os alunos na atividade por conta de timidez, principalmente alunos adultos” (Carlos).</p> <p>“Amei. Os alunos amam tirar selfie. Seria uma ótima oportunidade para juntar o inglês com algo tão comum na vida deles” (Andreza).</p>
<b>Atividade 2</b>	<p>“Essa é uma atividade muito comum em sala de aula e foi muito bem adaptada para o WhatsApp” (Júlia).</p> <p>“Pode ser aplicada em meu contexto de ensino e é capaz de promover um fácil engajamento por apresentar um tópico que agrada os alunos, suas preferencias artísticas, como cantores ou atores” (Carlos).</p> <p>“Gostei bastante, pensei também que ao invés de falarem sobre artistas, a atividade poderia estar relacionada com os próprios alunos. Cada umalaria de um dos colegas de sala dando as características em primeira pessoa” (Andreza).</p>
<b>Atividade 3</b>	<p>“Acho que ter um convidado no grupo é algo que desperta a curiosidade dos alunos. Então, eles podem se sentir bem motivados a interagir e praticar a língua por meio de textos, vídeos, áudios. Além disso, acredito que o convidado deve instigar essa participação do aluno” (Júlia).</p> <p>“A edição do material com o apoio de um colega foi algo que chamou minha atenção de maneira muito positiva. Acredito que o trabalho em equipe faz com que o aluno, além de ensinar, aprenda muito. É possível de realizar no meu contexto de ensino, contudo com maior dificuldade, pois depende da disponibilidade de outras pessoas para se engajarem ou prestarem auxílio. E também a dificuldade em manter os alunos engajados, ou por timidez, ou por pouco interesse, depende do grupo” (Carlos).</p> <p>“Achei uma ótima ideia. Um outro falante da língua interagindo no grupo poderia trazer mais motivação para os alunos mostrarem tudo o que já aprenderam nas aulas” (Andreza).</p>

Fonte: criado pela autora, 2020.

Conforme podemos visualizar no Quadro 8, os professores avaliaram positivamente as atividades propostas no guia em função de elas envolverem assuntos que fazem parte da

realidade e interesses dos seus alunos, o que segundo os professores, pode motivá-los e engajá-los nas interações uns com os outros no aplicativo.

Quanto ao comentário de Carlos sobre a atividade 1 em relação ao fato de alguns alunos não se sentirem à vontade para se expor por meio de *selfies*, concordo com o avaliador e foi pensando justamente nisso que o guia trouxe a possibilidade de construção de avatares por meio do aplicativo Bitmoji<sup>63</sup>. Os alunos podem personalizar seus próprios avatares em estilo desenho neste aplicativo, de acordo com suas preferências, em respeito a sua individualidade. Acredito que tal ação pode ser uma alternativa para que os alunos se sintam menos expostos.

Em seguida, o comentário de Andreza sobre a atividade 2 traz uma outra possibilidade de sua execução, tornando-a inclusive mais próxima da realidade dos alunos, o que me fez constatar que os procedimentos pedagógicos sugeridos nesta atividade pudessem fomentar outras possibilidades de atividades, para além das propostas no guia. Ademais, Júlia, na atividade 3, nos alerta para a importância do papel do convidado ao instigar a participação dos alunos, o que segundo ela pode interferir bastante em sua execução. Carlos, por sua vez, aponta desafios relacionados à disponibilidade de ter um parceiro(a) para colaborar nesta atividade, e outras possibilidades acerca do baixo nível de interesse dos discentes para interagir no aplicativo e da timidez dos alunos, os quais podem influenciar também a sua execução.

Constato que os desafios apontados por Júlia e Carlos nesta atividade são também mencionados no guia quando sugiro aos professores que utilizem a plataforma *Epals.com*<sup>64</sup> para encontrar parceiros que possam colaborar, bem como quando menciono a importância de conversar com o(a) convidada(a) sobre o perfil dos alunos, objetivos das atividades e sugerir a ele ou a ela que compartilhe vídeos e fotos pessoais a fim de despertar o interesse dos discentes para interagir no aplicativo.

Na sequência, os professores de inglês também acrescentaram que o conteúdo do guia pode ser utilizado em seus contextos de ensino, como podemos ver nas seguintes respostas:

**Excerto I. Questionário aos professores de inglês:**

Sim. Acredito que eles podem ser utilizados com os meus alunos nos cursos livres e nas disciplinas de língua na universidade. Infelizmente, no ensino

---

<sup>63</sup> Cria avatares em estilo desenho. Aplicativo disponível para Android e iOS.

<sup>64</sup> É uma comunidade *online* de educadores de diversas regiões do mundo que desejam colaborar em projetos digitais.

fundamental não há essa possibilidade porque o uso do celular é proibido na escola (Júlia).

**Excerto II. Questionário aos professores de inglês:**

Sim. No ensino fundamental maior os alunos utilizam o aplicativo no seu cotidiano (Andreza).

**Excerto III. Questionário aos professores de inglês:**

Não totalmente, pode ser ajustado ou usado para atividades específicas, mas não rotineiramente. Há questões comportamentais e mesmo de calendário que precisam ser consideradas. O tempo pessoal também é uma questão a ser pensada, tanto do aluno quanto o do professor (Carlos).

Júlia afirmou que o conteúdo do produto pode ser utilizado em seus contextos de ensino, a saber: cursos livres de línguas, instituição de Ensino Superior e escola pública. Entretanto, Júlia aponta a realidade e limitação de muitas escolas no Brasil quanto ao uso dos celulares por conta de sua proibição. Por outro lado, sua resposta me leva a pensar que não ficou suficientemente claro no material que as orientações e atividades propostas fazem sentido se aplicadas fora da sala de aula. A priori, sua resposta me alertou para o fato de deixar tal informação mais clara no material, nas seções “Sobre o guia” e “ Informações sobre as atividades propostas”.

Dando continuidade, Carlos aponta para outras limitações. Acredito que as “questões comportamentais” mencionadas por Carlos referem-se ao uso excessivo para outros fins e sem limites de horário dos dispositivos móveis pelos alunos, o que pode, em alguns casos, dificultar os seus processos de aprendizagem. Neste sentido, compreendo a importância de negociarmos com os alunos as regras de uso mais especificamente do aplicativo WhatsApp a fim de minimizar as possibilidades de comportamentos inadequados, tal como sugiro no guia. Em geral, as limitações percebidas pelos avaliadores professores quanto à proibição do uso dos celulares e questões de uso dos celulares, demonstram algumas das dificuldades que muitos professores tentam frequentemente minimizar em diversas instituições educacionais no Brasil.

Dando continuidade às avaliações de conteúdo do guia, trago a seguir às respostas dos pesquisadores das áreas de interesse do construto acerca da relevância das atividades:

**Excerto IV. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Achei todas as atividades excelentes, dinâmicas e criativas. Elas provavelmente irão motivar muito os alunos, os conteúdos são relevantes (Fernando).

**Excerto V. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Os professores contarão com mais atividades dinâmicas, criativas, engajantes e atuais para ajudar seus alunos a aprenderem a aprender (Lorena).

Os pesquisadores destacam a natureza dinâmica, criativa e envolvente das atividades. Compreendo que os avaliadores as caracterizaram desta forma devido ao fato de elas proporcionarem aos alunos a oportunidade de criar conteúdo, não somente consumi-lo. Além disso, os avaliadores apreciaram o conteúdo de apresentação delas no guia, conforme podemos verificar nos excertos a seguir:

**Excerto VI. Questionário aos professores de inglês:**

Gostei muito das atividades extras que preveem e previnem eventuais problemas, permitindo algumas adaptações (Júlia).

**Excerto VII. Questionário aos professores de inglês:**

Disponibiliza várias ferramentas para quem precisa (Carlos).

**Excerto VIII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Apreciéi ver enumeradas as dificuldades para cada atividade e propostas de resolução (Lorena).

**Excerto IX. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Gostei da riqueza de detalhes na descrição dos procedimentos (Fernando).

Os relatos de Júlia, Lorena e Fernando apreciaram a descrição dos procedimentos de aplicação das atividades, quando são apresentadas no guia. Júlia e Lorena ressaltaram as informações que antecipam aos professores os eventuais desafios ao aplicá-las, bem como sugerem ações para prevenir ou lidar com eles. Carlos, por sua vez, apreciou os materiais disponibilizados ao longo das atividades.

Os pesquisadores também consideraram que o conteúdo do guia poderia motivar os professores de inglês a utilizarem o WhatsApp como ferramenta pedagógica, nos seguintes excertos:

**Excerto X. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Muitos professores têm interesse em usar as TICs, mas se sentem inseguros. O guia vem suprir uma lacuna na literatura e inspirar novas pesquisas (Fernando).

**Excerto XI. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

O guia é indicado para os professores que querem começar e não sabem como se sentirem mais motivados e o que já usam encontram aqui mais um exemplo (Lorena).

O comentário de Fernando evidencia a contribuição desta pesquisa por meio da construção do guia digital, frente às necessidades de muitos professores que possuem interesse em utilizar TDIC, mas se sentem inseguros às demandas da área de aprendizagem móvel, a qual segundo o pesquisador, ainda carece de materiais deste tipo. Para Lorena, o guia pode contribuir não somente com a prática de professores que nunca utilizaram o aplicativo com fins pedagógicos, mas também auxiliar aqueles que já o utilizam com fins pedagógicos, dado o fato de que as informações materializadas no guia são possibilidades dentre outras.

Posteriormente, os pesquisadores avaliadores, com unanimidade, também acrescentam que o guia poderia auxiliar e fomentar outras possibilidades de usos do aplicativo com ferramenta pedagógica, tal como se vê no excerto a seguir:

**Excerto XII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Acredito que os professores ficarão curiosos para criar suas próprias atividades usando o guia como fonte de inspiração (Larissa).

**Excerto XIII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Além de o texto incentivar a busca por outras práticas digitais, o guia (o que inclui obviamente os vídeos) sugere recursos e estratégias (Fernando).

**Excerto XIV. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Com certeza que será inspirador e ajudará os professores a integrar tecnologias digitais nas suas práticas. Sendo uma proposta simples poderá ser alavancada para mais professores passarem a enriquecer as suas práticas com tecnologia digital (Lorena).

Em seus comentários, todos os pesquisadores evidenciam o caráter inspirador do guia. Larissa acredita que o material pode suscitar a curiosidade do público, enquanto Fernando relaciona o caráter inspirador do produto ao fato de ele incentivar e sugerir recursos e estratégias aos professores, ao passo que Lorena destaca a simplicidade da proposta, a qual segundo ela, pode despertar o interesse do público.

A possibilidade de os conteúdos do guia inspirarem os professores de inglês também pode ser constatada nas respostas dos avaliadores professores, quando perguntados se conseguem pensar em outras atividades a partir da leitura do guia, como podemos verificar abaixo:

**Excerto XV. Questionário aos professores de inglês:**

[...] poderíamos criar e produzir conteúdos sobre as experiências de viagens dos alunos. Os alunos precisariam usar o Present Perfect<sup>65</sup> pra falar de experiências únicas na vida deles. Talvez eles pudessem fazer atividades em duplas ou trios via WhatsApp para descobrir um pouco mais sobre o colega e depois gravar um vídeo ou áudio falando do que ele descobriu sobre as experiências do colega (Júlia).

**Excerto XVI. Questionário aos professores de inglês:**

A partir da leitura também comecei a pensar em atividades que envolvem a rotina dos alunos. Eles poderiam mandar fotos e descrever o que estavam fazendo em casa, o que geralmente fazem (Carlos).

**Excerto XVII. Questionário aos professores de inglês:**

No momento, nada estruturado, mas abre ideias para acompanhar o conteúdo abordado em aula, principalmente de grupos que tem aula uma vez na semana cuja rotina de estudo é mais difícil de ser mantida. Talvez um 'complete a sentença com uma informação verdadeira' para verificar o conteúdo abordado. Por exemplo, para iniciantes: I like my job because it's \_\_\_\_\_. Ou mais intermediário, sobre saúde, um aluno poderia pedir/sugerir ideias para um problema: "what should I do for a backache? you should \_\_\_\_\_"<sup>66</sup> (Andreza).

Nas atividades propostas por Júlia e Carlos constato elementos que envolvem as práticas de aprendizagem móvel, tais como os interesses dos alunos e suas experiências. A atividade sugerida por Carlos também está relacionada à um outro elemento inerente à aprendizagem móvel, a mobilidade física dos alunos ao aprender em diferentes espaços físicos, enquanto se movimentam de um lugar para o outro. Andreza, por sua vez, destaca a possibilidade de usar o aplicativo como ferramenta de apoio ao ensino presencial para alunos com níveis de proficiência diferentes. Percebo que as atividades sugeridas por ela ainda que não incentivem diretamente os aspectos comunicativos de uso da língua, podem também ser realizadas no aplicativo.

#### 4.2.2 Categoria 2: Percepções sobre a linguagem do guia

As percepções acerca da linguagem do produto também foram fornecidas pelos professores e pesquisadores das áreas de interesse do construto. A linguagem consiste não apenas no texto em si, mas no conjunto dos elementos e recursos estéticos que compõem sua apresentação (GONÇALVES *et al.*, 2019). Deste modo, os membros no Painel de Especialistas avaliaram a correção textual, a clareza da informação, a tipografia e a ilustração do material, conforme trato a seguir.

<sup>65</sup> Tradução minha: presente perfeito.

<sup>66</sup> Tradução minha: Eu gosto do meu trabalho porque ele é\_\_\_; "o que eu devo fazer quando tiver uma dor nas costas? Você deve\_\_\_".



Inicialmente, quando perguntados se o título e subtítulo do material seriam capazes de comunicar o conteúdo/essência do guia, os avaliadores responderam de forma positiva evocando afirmações otimistas. Além disso, todos afirmaram que a linguagem do guia é atrativa e desperta interesse no público. Sobre a clareza da informação, os avaliadores também foram unânimes em afirmar que elas estão claras, como podemos verificar em algumas de suas respostas a seguir:

**Excerto XVIII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Não, está bastante claro (Júlia).

**Excerto XIX. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Sem dificuldades para entender as informações (Carlos).

**Excerto XX. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

O guia apresenta de maneira simples, objetiva e didática as orientações necessárias, sem dificuldades para entendê-las (Andreza).

**Excerto XXI. Questionário aos professores de inglês:**

Gostei muito do uso da língua de maneira simples e clara (Larissa).

Entretanto, os avaliadores apontaram para a necessidade de revisão textual do material, como podemos verificar nos excertos:

**Excerto XXII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Mesmo utilizando uma linguagem em alguns momentos informal, a natureza do gênero, guia para professores, exige alguma correção (Fernando).

**Excerto XXIII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Apesar de alguns erros ortográficos, o texto está bem redigido (Larissa).

**Excerto XXIV. Questionário aos professores de inglês:**

Apenas seria necessário uma revisão do texto por conta dos erros de digitação e falta de pontuação em alguns momentos (Andreza).

**Excerto XXV. Questionário aos professores de inglês:**

Há erros de digitação, mas nada que dificulte a compreensão (Carlos).

Assim sendo, seus relatos me direcionaram para a realização da correção ortográfica e gramatical do guia. Em seguida, quanto à tipografia do produto, os professores avaliadores, com unanimidade, afirmaram que o tamanho e estilo das fontes presentes no guia estavam adequados para a leitura, destacando inclusive a facilidade e agilidade que tiveram ao ler o material, conforme vemos abaixo:

**Excerto XXVI. Questionário aos professores de inglês:**

No início, achei que demoraria muito para ler, mas foi relativamente rápido, considerando o número de páginas (Andreza).

**Excerto XXVII. Questionário aos professores de inglês:**

Apesar de ter 49 páginas, o guia é fácil de ler (Júlia).

**Excerto XXVIII. Questionário aos professores de inglês:**

Gostei muito da leitura, foi prazerosa e dinâmica (Carlos).

Além disso, todos consideram agradáveis para leitura as cores utilizadas no material como podemos verificar em alguns excertos seguintes:

**Excerto XXIX. Questionário aos professores de inglês:**

Elas estão super harmoniosos, atrativos e de acordo com a temática do WhatsApp (olha a referência!) (Júlia).

**Excerto XXX. Questionário aos professores de inglês:**

Excelentes, muito agradáveis, pois não são agressivas a vista durante a leitura (Carlos).

**Excerto XXXI. Questionário aos professores de inglês:**

Confortável. São cores calmas, não trazem desconforto durante a visualização e leitura do material (Andreza).

Do mesmo modo, para as ilustrações e recursos do material, todos os avaliadores afirmaram que elas são capazes de auxiliar a sua compreensão acerca do conteúdo do guia, conforme podemos ver em alguns dos seus relatos a seguir:

**Excerto XXXII. Questionário aos professores de inglês:**

O material, além de muito bem elaborado, possui layout convidativo que não cansa a visão/leitura (Carlos).

**Excerto XXXIII. Questionário aos professores de inglês:**

Também achei interessante o recurso dos links para os vídeos explicativos. O texto falado poderia ser escrito, mas estenderia o manual, deixando-o cansativo. Então o recurso do vídeo auxiliou para a objetividade da leitura (Andreza).

**Excerto XXXIV. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Gostei muito da maneira como as informações e os recursos visuais foram organizados com o objetivo de deixar a leitura mais fluída e interessante” (Fernando).

**Excerto XXXV. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Achei os vídeos muito bem feitos e me fizeram sentir bem perto da pesquisadora (Larissa).

Os avaliadores pesquisadores ainda acrescentaram que o *layout* e recursos estéticos presentes no guia se constituem em uma linguagem que desperta o interesse do público:

**Excerto XXXVI. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

A pesquisadora está de parabéns pelo trabalho feito até aqui. A linguagem multimodal, os hiperlinks, os quadros, os emojis, os ‘prints’ das conversas de WhatsApp, tudo na mesma superfície do PDF enriqueceu muito o guia e será um grande atrativo/convite para professores, alunos e pesquisadores. Parabéns! (Larissa).

**Excerto XXXVII. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

A linguagem multimodal utilizada, os hiperlinks e a convergência com as demandas de uma aprendizagem móvel são atrativos para professores e alunos (Lorena).

As falas de Larissa e Lorena, em geral, destacam a linguagem multimodal adotada no guia com o uso de *hiperlinks* que permitem o acesso às outras fontes de conteúdo ao longo do material, pois segundo elas, isso poderá atrair o público leitor. Larissa ressalta o uso dos recursos estéticos (*emojis*, imagens, quadros, entre outros) que ilustram e referenciam a temática do guia. Lorena, por sua vez, afirma que a linguagem adotada no material converge com a demanda da área de aprendizagem móvel, a qual compreendo que seja dinâmica e vise o equilíbrio de informações no ambiente, a partir do aporte teórico que embasa esta pesquisa.

#### 4.3.3 Categoria 3: Sugestões de mudanças no guia

As sugestões de melhorias no material foram dadas apenas pelos pesquisadores das áreas de interesse do construto e são relacionadas aos aspectos de conteúdo (não me refiro com isso à uma revisão ortográfica do texto, mas ao que o texto afirma propriamente) e a sua formatação. As sugestões dos avaliadores foram compiladas segundo os tópicos presentes no guia, sendo divididos em: “Minha experiência no WhatsApp”; “Sobre o guia”; “O que saber e fazer para usar o ‘zap’ em suas práticas” e “Atividades propostas” (Quadro 9). Os tópicos “Informações úteis sobre as atividades propostas”; “Curadoria de aplicativos” e “Algumas considerações não finais” não tiveram sugestões. A pertinência das sugestões dadas pelos avaliadores foi avaliada e acatada, conforme apresento no quadro abaixo:

Quadro 9 – Sugestões de mudanças no guia

(continua)

Tópico do guia	Sugestão de mudança	Alteração realizada
Minha experiência no WhatsApp	“Na afirmação, ‘estas experiências me permitiram verificar e testar as possibilidades’. Eu particularmente não gosto desses verbos para pesquisas qualitativas (sei que é um guia neste caso). Verificar e testar são ações mais frequentes em pesquisas quantitativas, nas quais há uma hipótese a ser verificada. Talvez essas experiências te permitiram conhecer, descobrir, experienciar, vivenciar etc.” (Fernando).	Modifiquei o trecho para “[...] essas experiências me permitiram vivenciar e conhecer as possibilidades”
Sobre este guia	"Na afirmação ‘[...] tendo caído no gosto brasileiro, logo gerou interesse em muitos professores de inglês em utilizá-lo a favor de suas práticas cotidianas de ensino/aprendizagem’ [...], que evidências temos para afirmar que ‘logo gerou interesse em muitos professores’? Achei muito forte. Seria interessante buscar evidências na literatura recente sobre o tema” (Fernando).	Modifiquei o trecho para “Tal iniciativa decorreu, a princípio, a partir da rápida popularização do WhatsApp. Hoje, sabemos que, no Brasil, é o aplicativo de comunicação de maior popularidade. Logo, por que não lançar mão dele como ferramenta pedagógica?”.

(conclusão)

O que saber e fazer para usar o “zap” em suas práticas	“[...] Fazer uma pequena referência sobre o fato do conceito m-learning está em desenvolvimento, por isso é importante continuar a investigar o m-learning” (Lorena).	Acrescentei o seguinte trecho: “O conceito de aprendizagem móvel ( <i>mobile learning</i> ou <i>m-learning</i> ) ainda está em evolução. Para Braga (2017) não existe consenso nem mesmo na comunidade acadêmica a respeito de seu significado, que tal?”
	“Na página 30, não sei se faz parte da proposta, mas as regras de funcionamento ou sistema de pontuação/ critérios do quadro gamificado de realização das atividades não aparecem” (Fernando).	Indiquei no material que as regras de funcionamento do quadro ficam a critério dos professores.

	<p>“No checklist da página 15 há links. Ok. O problema é que quando clicamos, acessamos o link com orientações, mas precisamos voltar para a sequência do checklist. Isso não facilita a navegação. Acho que seria melhor inserir botões com a opção voltar ou, em último caso, retirar os links” (Fernando).</p>	<p>Inseri botões com a opção de voltar nas seções do material.</p>
	<p>“Sugiro não repetir ‘clicar nas imagens’ mais do que uma vez. Talvez seja melhor escrever (mesma imagem X acima)” (Larissa).</p>	<p>Retirei os trechos onde os comandos “clicar na imagem” estavam repetidos.</p>
	<p>“Na página 18, o último parágrafo aparece com uma formatação diferente do restante da página. Isso pode ‘quebrar’ a leitura” (Fernando).</p>	<p>Adequiei a formatação do parágrafo ao restante do texto da página.</p>
<p>Atividades propostas</p>	<p>“Não consegui compreender o item ‘acompanhamento e avaliação’. O acompanhamento está bem claro, mas não consegui vislumbrar como você concebe a avaliação [...] Eu enquanto professor ficaria motivado para a utilização dos recursos e estratégias, mas talvez inseguro para avaliar a aprendizagem. Na descrição desse item só consigo ver acompanhamento, deixando claro no texto que o professor estabelecerá seus critérios, ou investe-se na avaliação por rubricas” (Fernando).</p> <p>“Como é feita a avaliação final? Uso de rubricas? Avaliação por pares?” (Lorena).</p>	<p>Retirei o termo “avaliação” do planejamento das atividades por reconhecer que o conteúdo do material não abrange procedimentos avaliativos.</p>
<p>Atividades propostas: Atividade 3</p>	<p>“Na página 39, penso que falta destacar a definição o caráter cômico do gênero meme” (Fernando).</p>	<p>Modifiquei o trecho para “os <i>memes</i> são uma articulação de texto verbal e não verbal de natureza cômica que têm por função propagar informações, acontecimentos e valores culturais de modo curto, fácil e rápido”.</p>

Fonte: criado pela autora, 2020.

Conforme apresento no Quadro 9, realizei as modificações e inclusão dos trechos solicitados, e conseqüentemente, foi necessário realizar a formatação do texto do guia. Deste modo, ressalto a importância das sugestões de mudanças fornecidas pelos pesquisadores, pois elas proporcionaram o aprimoramento do produto desta pesquisa. Ademais, as avaliações de todos os membros do Painel de Especialistas permitiram uma melhor compreensão acerca do seu conteúdo e linguagem.

Os comentários dos avaliadores indicam a relevância do conteúdo do guia para o público e apontam que ele pode auxiliar professores de inglês de diversos contextos, e ainda inspirá-los a pensar em outras atividades para além das propostas no material. Quanto à linguagem utilizada, os avaliadores consideraram adequada e atraente, mas, sobretudo, os

resultados mostram que os recursos visuais utilizados ao longo do produto contribuem para o interesse e engajamento do público. Em geral, os membros do Painel de Especialistas o elogiaram, perceptível em alguns dos relatos a seguir:

**Excerto XXXVIII. Questionário aos professores de inglês:**

O guia permite com que as atividades sejam sistematizadas com uma proposta comunicativa e disponibiliza várias ferramentas, além de prever as possíveis dificuldades. Super completo! (Júlia).

**Excerto XXXIX. Questionário aos professores de inglês:**

O produto está maravilhoso! (Carlos).

**Excerto LX. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Gostei muito de ler e assistir ao guia! Parabéns. Foi feito com muito capricho e atenção aos detalhes (Lorena).

**Excerto LXI. Questionário aos pesquisadores das áreas de interesse da pesquisa:**

Achei o material bem esclarecedor! (Fernando).

Também, os avaliadores consideram a apresentação das informações do guia objetiva, didática e convidativa com o auxílio da parte gráfica do material. No entanto, ajustes necessitam ser efetuados para que o guia seja disponibilizado ao pleno uso do público para o qual foi elaborado. Dentre as observações feitas pelos especialistas, os aspectos mais pontuados como fatores para melhorias se relacionam, primeiramente, à revisão e correção textual, e em seguida, a mudanças no conteúdo em relação ao que o texto afirma, e ajustes na diagramação do material.

Com base no que expus nesta seção sobre a construção e validação do guia com enfoque em suas etapas de criação e as percepções dos avaliadores sobre o seu conteúdo e linguagem, observei que tais procedimentos foram fundamentais, uma vez que destacam o processo criativo e inovador desta pesquisa frente à linha de pesquisa a qual se articula, sobre a qual trato na próxima e última parte, as considerações finais sobre o percurso, retomando os resultados deste estudo e, ainda, indicando possíveis caminhos a serem tomados a partir daqui.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO

Esta pesquisa iniciou-se com o objetivo de desenvolver um guia digital cujas orientações, atividades e materiais digitais pudessem auxiliar a prática digital pedagógica de professores de inglês no aplicativo WhatsApp. Para alcançar tal objetivo, busquei analisar dados oriundos da vivência do projeto IPM junto aos discentes de Licenciatura em Letras- Inglês do 1º ao 6º semestres da UFPA no aplicativo WhatsApp, nos meses de abril a junho de 2018, e posteriormente, validar o guia elaborado junto a um Painel de Especialistas composto por dois grupos: professores de inglês que atuam em diversos contextos educacionais (cursos livres de línguas, escolas públicas e privadas e instituição de Ensino Superior) e pesquisadores das áreas de ensino-aprendizagem de línguas, aprendizagem móvel e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação.

Em consonância com o objetivo geral da pesquisa, busquei responder a seguinte questão-norteadora: como sistematizar o uso do WhatsApp no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como uma possibilidade para professores de inglês? Por conseguinte, a construção do *Inglês na Palma da Mão: um Guia para Auxiliar Práticas Digitais Pedagógicas no WhatsApp* surgiu como possibilidade de respondê-la. Tal produto teve por objetivo sugerir possibilidades de auxílio dos usos pedagógicos do aplicativo WhatsApp com foco no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa fora das salas de aulas aos professores de inglês que possuem interesse em utilizar o aplicativo como ferramenta pedagógica, mas sentem falta de orientações a respeito de como sistematizar experiências acerca de seus usos efetivos em práticas pedagógicas, ou ainda, que gostariam de diversificar os conhecimentos que já possuem sobre o aplicativo, observando mais atividades que podem ser executadas nesse contexto. O guia também buscou inspirar e fomentar outras possibilidades de usos do WhatsApp como ferramenta pedagógica, pois ao idealizá-lo, não tive o propósito de criar uma “receita de bolo”, isto é, um modelo a ser seguido pelos professores de inglês.

Assim sendo, a construção do guia advém inicialmente das minhas reflexões críticas acerca dos dados coletados em contexto de mobilidade digital do projeto IPM e em seguida, do processo de validação do guia. Os dados coletados no IPM me permitiram identificar que o projeto contribuiu para ampliar as oportunidades de uso da língua, construir vínculos entre os discentes ao possibilitar que interagissem no aplicativo para falar de assuntos de seu interesse e realidade, assim como permitiu a eles que refletissem sobre seu próprio

processo de aprendizagem, incentivando-os a serem mais autônomos, sujeitos de sua própria trajetória.

Além disso, os dados me permitiram compreender desafios e limitações da prática que despertaram em mim uma consciência para o fato de que usar o aplicativo em meu cotidiano e conhecer suas funcionalidades, não quer dizer que o usarei significativamente em minha prática pedagógica, e que ensinar em um contexto de mobilidade digital exige percepções e ações diversificadas dos ambientes presenciais, as quais consideram os desafios tecnológicos, técnicos, econômicos e as questões pedagógicas vinculadas à metodologia no ambiente digital. Penso que nós professores precisamos estar conscientes e atentos cerca da natureza do aplicativo WhatsApp, compreendendo também suas possibilidades e desafios.

Na sequência, no processo de validação do produto, as avaliações dos membros do Painel de Especialistas indicaram a necessidade de realização de ajustes quanto à revisão e correção textual, conteúdo da informação de alguns trechos e diagramação do material para que ele fosse disponibilizado ao pleno uso do público para o qual foi elaborado. Os avaliadores também consideraram relevante o conteúdo do guia, o qual segundo eles, pode auxiliar professores de inglês de diversos contextos, e ainda inspirá-los a pensar em outras atividades para além das propostas no material. A linguagem utilizada também foi considerada adequada e atraente pelos avaliadores, e sobretudo, os resultados mostraram que os recursos visuais utilizados ao longo do material despertaram o interesse deles em lê-lo. Após os ajustes indicados pelos validadores, a versão final do guia consistiu em um material com 49 páginas, no formato A4 (21x 29x7cm) em retrato, com formato digital em PDF interativo, que ficará disponível ao público no portal eduCAPES<sup>67</sup>, após a versão final desta pesquisa. Optei por torná-lo disponível neste portal educacional por conta de sua potencialidade de incluir o produto em um acervo de materiais abertos, cujos objetivos são compartilhá-los e disseminá-los para o uso de professores.

Deste modo, destaco a contribuição desta pesquisa frente à linha de pesquisa a qual se articula, Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES) do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), porque esta tem por objetivo o desenvolvimento de processos educacionais inovadores em Ensino Superior que resultem em um produto educacional com potencial de inserção em condições

---

<sup>67</sup> Portal online de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. Para saber mais, acesse: <https://educapes.capes.gov.br/>.



reais de ensino. Neste sentido, ressalto o caráter inovador do projeto IPM no contexto de Ensino Superior ao entender que inovação é “a ruptura com o paradigma dominante, o avanço em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285). Em consonância com a ideia desses autores, compreendo que o projeto IPM interrompe o modelo dominante de ensino que se faz aquém muitas vezes da realidade dos discentes do século XXI, conectados frequentemente às TDIC em diversos espaços físicos e horários.

Ainda sobre o conceito de inovação no Ensino Superior, Masetto (2004, p. 197) afirma que ela é entendida como um “[...] conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. Entre os eixos constitutivos destacados pelo autor, ressalto como pontos que foram tocados a partir do projeto IPM: a reorganização e flexibilização de ações pedagógicas, a exploração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, a ressignificação do papel do professor e a partir de seu desenvolvimento, a possibilidade de contribuir na formação continuada de professores por meio de uma vivência pedagógica que torna a prática pedagógica fonte de conhecimento.

Desta maneira, acredito que o projeto IPM evidencia-se como inovador, não por trazer a perspectiva do que seja novo, mas por proporcionar a ampliação dos usos da língua por meio de interações que envolvem questões que fazem parte da realidade e interesses dos discentes em um aplicativo que se integrou à rotina de grande parte das pessoas no Brasil, e por despertar neles o senso de responsabilidade pela construção do próprio conhecimento, a reflexão sobre seu processo de aprendizagem, estimular a sua criatividade e autonomia, bem como promover a possibilidade e flexibilidade para aprender em diferentes espaços físicos e horários do dia, e ao afastar o professor do papel de transmissor de conteúdo e os alunos de uma tradicional zona de espectador do conhecimento transmitido pelo docente.

Consequentemente, entendo que o conceito de inovação se refere também ao guia, produto oriundo desta pesquisa, frente à sua perspectiva de construção, pois ele foi elaborado com base em um processo de ensino-aprendizagem que propõe o protagonismo dos discentes, no qual o aluno fosse o centro das dinâmicas e pudesse, de forma autônoma, construir o seu processo de aprendizagem fora das salas de aula ao criar e compartilhar conteúdos e conhecimentos que envolvessem aspectos da sua realidade, sem ser um mero espectador, por meio de dispositivos móveis como os celulares. Assim sendo, nessa

proposta, busquei criar uma ressignificação do papel do professor, o qual seja responsável por estimular e criar cenários de aprendizagem para que os seus alunos construam seu próprio conhecimento.

Em seguida, ressalto também o potencial inovador do produto desta pesquisa devido a alguns elementos de sua composição. A começar pela adoção de um formato interativo e multimodal no qual o leitor pode acessar diversos conteúdos de acordo com seu interesse e necessidade, e compartilhar suas experiências, dúvidas e sugestões ao longo do material, e em seguida, pelo uso de uma linguagem objetiva, clara e informal nos textos escritos do guia, abrangendo recursos estéticos de ilustração do material no intuito de se aproximar do leitor, engajar e despertar o seu interesse em lê-lo, bem como facilitar sua leitura. Além disso, a criação autoral de personagens que representam professores de inglês com idades, etnias e naturalidades dissidentes, que atuam em contextos de ensino diferentes uns dos outros e possuem níveis diversificados de experiência com o WhatsApp como ferramenta pedagógica, frente à pluralidade e diversidade da prática docente, torna evidente a proposta de inovação do produto.

Somando-se a isso, o caráter inovador do conteúdo do guia evidencia-se, uma vez que até o presente momento, a área de aprendizagem móvel no Brasil ainda carece de materiais pedagógicos que não se limitem ao enfoque tecnológico e tragam questões pedagógicas, econômicas, de gestão, contextuais e sociais relacionadas à adoção do WhatsApp em práticas de aprendizagem móvel, e que também, sistematizem práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa especificamente neste aplicativo. O material se diferenciou por oferecer, aos docentes, informações que os deixem a par de possíveis desafios ao usar o aplicativo como ferramenta pedagógica e propor que reflitam sobre suas características, antes de lançar mão do recurso tecnológico, bem como ao disponibilizar materiais digitais que prestem auxílio e podem ser utilizados pelos docentes. A concepção do guia foca na flexibilidade, criatividade, conhecimento e experiência dos professores em seus contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa diante do conteúdo do material, sendo uma alternativa para a diversificação de seus contextos educacionais.

Entretanto, considero importante pontuar algumas limitações desta pesquisa. A começar pela coleta de dados do projeto IPM, a qual não foi desenvolvida a priori para conceber o produto desta pesquisa. Em seguida, acredito que as atividades aplicadas no IPM poderiam ter explorado mais a mobilidade inerente aos processos de aprendizagem móvel para que os discentes interagissem nos grupos ao mesmo tempo em que realizavam outras atividades de sua rotina, bem como ter tirado melhor proveito da familiaridade dos

discentes com o aplicativo, por exemplo, ao estimular a criação de vídeos e imagens por eles, bem como o compartilhamento de localização por GPS<sup>68</sup> do WhatsApp.

Somando-se a isso, acredito que o fato da execução do projeto IPM ter acontecido em formato de curso *online*, isto é, sem apoio ao ensino presencial, pode ter influenciado de alguma forma os seus resultados, como por exemplo, aproximando ou distanciando os discentes às ações do projeto em alguns períodos. Ressalto, também, que o requisito avaliação ainda precise ser explorado no aplicativo e, por conseguinte, verificar como de fato as orientações, atividades e materiais digitais propostos no guia se aplicam em contextos reais de ensino dos professores. Mas, compreendo que tais limitações podem ser superadas em futuras pesquisas da área, consciente do estágio emergente de desenvolvimento da área de aprendizagem móvel no Brasil, e ao mesmo tempo certa de que o aplicativo WhatsApp fornece aos investigadores um campo ainda fértil de possibilidades e experimentações.

Deparo-me no final desta pesquisa com a constatação de não ter esgotado as discussões acerca do uso do WhatsApp com fins pedagógicos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; tampouco dei conta de explorar todas as possibilidades didáticas do aplicativo. Entretanto, estou ciente de que este trabalho ao construir um produto acerca das possibilidades e desafios de utilizar o aplicativo WhatsApp, à luz das teorias de aporte e dados oriundos do projeto IPM, contribui no sentido de proporcionar aos professores de inglês alternativas para a utilização dessa ferramenta no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

---

<sup>68</sup> Sistema de Posicionamento Global, mais conhecido pela sigla GPS (em inglês, *global positioning system*), é definido como sistema de navegação por satélite que fornece a um dispositivo móvel a sua localização e horário.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, L. M.; ROCHA, H. M. Emoticons: o fator humano da tecnologia na educação a distância. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET): Gestão e Tecnologia para a competitividade*, 10., 2013, Itatiaia. *Anais [...]*. Resende: AEDB, 2013. p. 1-11.

ALMEIDA, G. J. *Emprego do aplicativo Whatsapp no ensino de Química*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto de Química, Universidade de Brasília, 2015.

ALMEIDA, R.; ARAÚJO JUNIOR, C. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 6, n. 11, p. 25-36, 2013.

BARROS, L. M. *Construção e validação de uma cartilha educativa sobre os cuidados no perioperatório da cirurgia bariátrica*. 2015. 291 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BARAN, E. A review of research on mobile learning in teacher education. *Journal of Educational Technology & Society*, Douliu (Taiwan), v. 17, n. 4, p. 17-32, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P.; COUTINHO, C. P. WhatsApp e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da literatura. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro: Latec/UFRJ, v. 10, n. 2, p. 67-87, maio/ago. 2016.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. WhatsApp goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, Santa Rosa, CA, v. 13, p. 217-231, 2014. Disponível em: <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRAGA, J. C. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. *In: BRAGA, J. C. F.; OLIVEIRA, A. L. A. M. (org.). Inspiring insights from an English teaching scene*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017. p. 142-163.

BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 50-72, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento de área 2013*. Brasília, DF: CAPES, 2013. (Avaliação Trienal 2013).

Disponível em:

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_block.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf). Acesso em: 7 jan. 2019.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. A perspectiva docente quanto ao uso do WhatsApp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em cursos livre de idiomas. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XIX, n. 10, p. 43-54, 2015.

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

ECHER, I. C. Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v. 13, n. 5, p. 754-757, 2005.

FAGERBERG, T., REKKEDAL, T.; RUSSELL, J. *Designing and trying out a learning environment for mobile learners and teachers*. Oslo: NKI Distance Education, 2001. Disponível em: <https://trulsfagerberg.files.wordpress.com/2013/02/nki2001m-learning2.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulinas, 2016.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O mestrado profissional em ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2010.

FRUET, F. S. *et al.* Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa? *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v. 1, n. 26, p. 99-112, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES JUNIOR, R. Conclusão. In: NASCIMENTO, A. C. *et al.* *Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = Hands on: digital tools to learn and teach I*. São Paulo: Parábola, 2019. Recurso digital.

GONÇALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. (Alguns) desafios para os produtos educacionais nos mestrados profissionais nas áreas de ensino e educação. *Educitec*, Manaus, v. 5, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

GUIA. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 20 de dez. 2019.

HAMMERSLEY, M. *What is Qualitative Research?* London: Bloomsbury Academic, 2013.

KUKULSKA-HULME, A. Aligning migration with mobility: female immigrants using smart technologies for informal learning show the way. In: UNESCO MOBILE LEARNING WEEK SYMPOSIUM, fev. 2013, Paris. [Anais]. Milton Keynes (RU): The Open University's Institute of Educational Technology, 2013. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/Kukulkska-Hulme.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

KUKULSKA-HULME, A., SHARPLES, M., MILRAD, M., ARNEDILLO-SANCHEZ, I.; VAVOULA, G. Innovation in mobile learning: a European perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, p. 13-35, 2009.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. (ed.). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers*. Abingdon: Routledge, 2005.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

LOPES, C. G. *O Ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de história na palma da mão. *História Hoje*, São Paulo: ANPUH, v. 5. n. 10, p. 159-179, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291>. Acesso em: 14 set. 2018.

MACHADO SPENCE, N. C. F. O WhatsApp Messenger como recurso no ensino superior: narrativa de uma experiência interdisciplinar. *Relva*, Juara: UNEMAT, v. 1. n. 1, p. 3-14, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/112>. Acesso em: 1 set. 2018.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MAGNO E SILVA, W. The role of self-access centers in foreign language learners autonomization. In: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (ed.). *Innovations and challenges in applied linguistics and learning autonomy*. Campinas: Pontes: ALAB, 2017. p. 183-207.

MARTINS, G. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, M.; BATISTA, L. J. Uma busca da presença da afetividade nas mensagens de um ambiente virtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Educação a distância e a integração das Américas, 12., 2005, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ABED, 2005. p. 1-9.

MASETTO, M. Inovação na educação superior. *Interface*, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, fev. 2004.

MASETTO, M. *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MILL, D; PIMENTEL, N. (org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 61-77.

MOREIRA, M. F; NÓBREGA, M. M. L; SILVA, M. I; Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 184-188, 2003.

NEWBURY, D. Diaries and fieldnotes in the research process. *Research Issues in Art, Design and Media*, Birmingham: RTI, issue n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: [http://www.wordsinspace.net/course\\_material/mrm/mrmreadings/riadmIssue1.pdf](http://www.wordsinspace.net/course_material/mrm/mrmreadings/riadmIssue1.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, E. D. *et al.* Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: qualidade na educação – convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias*, 2., 2014, São Carlos, SP. *Anais [...]*. São Carlos, SP: UFSCar, 2014. p. 1-15.

OLIVEIRA, M. S.; FERNANDES, A. F. C; SAWADA, N. O. Manual educativo para o autocuidado da mulher mastectomizada: um estudo de validação. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p.115-123, 2008.

PASQUALI, L. *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEGRUM, M. *Mobile learning: languages, literacies and cultures*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PIMENTA, B. S. G. Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINHEIRO, J. de Q.; FARIAS, T. M.; LIMA, J. Y. A.. Painel de especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 184-192, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/about/contact>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PRODUTO. *In: MICHAELIS*. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 20 de dezembro 2019.

PUENTEDURA, R. A brief introduction to TPCK and SAMR. *Ruben R. Puentedura's Weblog*, Williamstown: Hippasus, 8 dez. 2011. Disponível em: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

RECUERO, R. C. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIS, B. S. S. dos. “*Você tem WhatsApp?*” um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Organizacional) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2013.

RIBEIRO, S. R. Linguagem e afetividade em EAD: questões interdisciplinares. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 4, t. 1, p. 792-804, 2012.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROYLE, K.; STAGER, S.; TRAXLER, T. Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. *Prospects*, Genebra, v. 44, n. 1, p. 29-42, mar. 2014.

SACCOL, A. Z.; REINHARD, N. Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado-da-arte e oportunidades de pesquisa. *RAC*, Maringá, v. 11, n. 4, p. 175-198, 2007.

SACCOL A. Z., SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia de pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, N. A.; COELHO, B. F.; CABRAL, M. K. F. M-learning através do WhatsApp: uma análise de recursos. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO DO IFTO, 7., 2016, Araguatins. *Anais [...]*. Palmas: IFTO, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/W57spz>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SCHLEMMER, E. *AVA: um ambiente virtual de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem*. 2002. 370 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRS, Porto Alegre, 2002.

SENEFONTE, M.; TALAVERA, M. O WhatsApp como ferramenta no ensino aprendizagem de Língua Inglesa. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 241-264, 2018. Suplemento.

SILVA, I. P.; ROCHA, F. D. B. Implicações do uso do WhatsApp na educação. *EDaPECi*, São Cristóvão (SE), v. 17. n. 2, p. 161-174, mai./ago. 2017.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, R. A. de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. *In*: MENEZES, V. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2001. p. 15-36.



STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V.; VETROMILLE, V. P. O painel de especialistas no processo de apreciação analítica de sistemas hiper-mídia para o ensino de graduação. *In: CONGRESSO DA RIBIE, 4., 1998, Brasília. Anais [...].* Brasília: RIBIE, 1998.

TIPOGRAFIA. *In: MICHAELIS.* São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 20 de dezembro 2019.

TRAXLER, J. Defining, Discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having writ... *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Athabasca, v. 8, n. 2, p. 1-12, jun. 2007.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.* Tradução de Rita Brossard. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2019.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 5. ed, Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. L. V.; REINHARD, N. M-Learning ou aprendizagem com mobilidade: um estudo exploratório sobre sua utilização no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...].* Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. p. 1-16.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizados aos participantes do *Inglês na Palma da Mão*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisadora: Allana Camyle de Melo Lima (professora substituta de Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará)

Telefone para contato: 91 989042530

E-mail: allanalima44@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa, cujo objetivo é ter um registro geral acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no aplicativo WhatsApp a fim de melhorar futuras ações no aplicativo.

Como parte fundamental deste processo, solicitamos a sua participação voluntária e autorização para uso dos direitos de imagem, som e textos produzidos nesta experiência de ensino-aprendizagem móvel do inglês no aplicativo *WhatsApp*, ressaltando o caráter científico da ação, cujos resultados aparecerão anonimamente em publicações de caráter científico.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Ao assinar este documento, DECLARO estar ciente do objetivo da pesquisa e AUTORIZO a utilização de minha imagem, gravação de áudio e textos produzidos durante a experiência do Inglês na Palma da Mão,

\_\_\_\_\_  
NOME DO PARTICIPANTE

\_\_\_\_\_  
CPF

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada destinada aos participantes do *Inglês na Palma da Mão*

*Oi [...], tudo bem? Meu nome é Allana, sou professora de inglês, faço parte do Inglês na Palma da Mão, uma das atividades propostas pela BA<sup>3</sup>. Primeiramente, gostaria de agradecer pela sua participação na experiência! Sua participação e contribuição é extremamente importante para melhorarmos futuras ações no aplicativo. Agora, gostaria de lhe escutar, fazer algumas perguntas sobre sua experiência no Inglês na Palma da Mão. Acredito que uma conversa através do próprio WhatsApp nos auxiliaria bastante. Podemos falar por texto e áudio, fique à vontade. Posso contar com você? Me diga quando podemos conversar. Muito obrigada.*

1. O *Inglês na Palma da Mão* contribuiu para o seu processo aprendizagem de alguma maneira? Se sim, de que maneira?
2. Você enfrentou algum desafio para acompanhar as ações do *Inglês na Palma da Mão*? Em caso afirmativo, qual(is) foi(ram) o(s) desafio(s) enfrentados.
3. O que você fez para superá-lo?
4. Qual(is) atividade(s) você mais gostou? E por quê?
5. Qual(is) atividade(s) você menos gostou? E por quê?
6. Você tem sugestões para melhorar uma futura ação do *Inglês na Palma da Mão*?

## APÊNDICE C – Excertos em Língua Inglesa

### **Excerto 5: Registro das interações em 16/04/2018**

*P1: Hi everyone, my name is Jenifer. I'm 30 years old. I'm from Belém. I love animas. I have three dogs and one cat. I'm married but I don't have any children. I like to read, listen to music and go to the movies and watch series.*

*P2: Hi Jenny. I love series and animals too. I have a dog called Marry. What are the names of your dogs and cat?*

*P3: hey Jenny. Nice to meet you. I love series too, mainly "Friends". I loved your selfie. Your dog is cute. I have two dogs.*

### **Excerto 6: Registro das interações em 15/04/2018**

*P1: Hey, guys. I'm Carlos. I'm in the 4th period. I'm single, I love to study english and watch series.*

*P2: Hey, we have studied together, Carlos. Now I study in the evening. I changed because of my work.*

*P3: Really? I really like to watch series. What are you watching, Carlos?*

*P1: Gray's anatomy. I love it, and you, Roberto e Júlia?*

### **Excerto 7: Registro das interações em 15/04/2018**

*P1: Hello, Júlia. Nice to meet you.. Great to know more about you. I saw you before some times at the university. Are you enjoying the course?*

*P2: I am in love with course and everything in this group. What is your semester?*

*P1: 4º semester*

### **Excerto 9: Registro das interações 22/04/2018**

*P1: What movie did you make?*

*P2: Where you are from?*

*P3: wow, we tried many artists. But we don't give up. Let's continue. I'm curious.*

*P4: The "reverendo". Now you can get it.*

*P1: Are you Leo di Caprio?*

*P4: Yes, I'm marvelous. Very good.*

*P2: Very beautiful. What's your phone number?*

*P4: Save there, write 08000000000, smile smojis.*

### **Excerto 10: Registro das interações 23/04/2018**

*P1: I have a very short haird.*

*P2: Very short? So, Are you Miley Cyrus?*

*P1: No.*

*P2: I'm thinking.... "dying" of curiosity.*

*P1: Pay attention, smile smojis.*

*P2: Do you sing the "Roar?"*

*P1: Yeeees. I'm Kate Perry. This was easy. Let's see if you can guess the next one....smile emojis.*

**Excerto 12: Registro de interações 07/05/2018**

*P1: Really, do you read books in english? I love.*

*P2: Yes,*

*I love. I read them every week. What kind of book do you like to read? What's your favorite book?*

*P1: I ove novels. Now I'm reading Romeo e Juliet. And you? Tell me about you more. I like to talk about that.*

## APÊNDICE D – Modelo de carta convite enviada os membros do Painel de Especialistas

Prezado(a) Prof (a). -----

Eu, Allana Camyle de Melo Lima, ao cumprimenta-lo(a), venho, em nome do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará, convidá-la para compor, como membro, o Painel de Especialistas do processo validação do produto educacional, advindo do meu projeto de dissertação em desenvolvimento intitulado: **“Inglês na Palma da Mão: a construção de um guia digital para auxiliar professores de inglês a desenvolverem práticas pedagógicas digitais no aplicativo *WhatsApp*”** (título provisório).

O produto educacional, em formato de PDF, destinado aos professores de inglês, sugere possibilidades dos usos pedagógicos do aplicativo *WhatsApp* com foco no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Nele, estão disponíveis orientações, atividades e materiais pedagógicos digitais que podem ser aplicados por professores em suas práticas digitais pedagógicas.

O processo de validação tem por objetivo discutir e avaliar o estágio de desenvolvimento do produto de mestrado da discente, bem como sugerir possíveis mudanças ou direcionamentos que auxiliem o processo de construção do produto. Deste modo, o processo de validação desempenha um papel central para a formação da discente e para o aprimoramento do produto educacional a ser desenvolvido.

Caso aceite, você receberá a versão digital do produto educacional no dia **09 de dezembro** acompanhado de um formulário de questões acerca do seu conteúdo e linguagem, a ser preenchido a partir de suas análises. O (a) senhor(a) irá fazer a leitura crítica do material educativo e preencher o instrumento de avaliação, o qual é disposto em itens. Para o aperfeiçoamento do material, o (a) senhor(a) também poderá fazer sugestões ou críticas em um espaço reservado para esta finalidade.

O **prazo** para devolução do material respondido é de **10 dias** e lembretes serão enviados dois dias antes para recordá-lo. As alterações sugeridas pelos membros do Painel de Especialistas serão analisadas e podem ser acatadas.

**Sem dúvida sua contribuição no processo será valiosa!**

Agradeço pela atenção e aguardamos sua resposta.

Cordialmente,

Allana Camyle de Melo Lima  
Discente do PPGCIMES-UFPA

## APÊNDICE E – Orientações sobre o processo de validação para os membros do Painel de Especialistas

### ORIENTAÇÕES AOS MEMBROS DO PAINEL DE ESPECIALISTAS DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Caro(a) professor(a),

Você está recebendo a primeira versão do **produto educacional** “*Inglês na palma da mão: um guia para auxiliar professores de inglês em suas práticas digitais no WhatsApp*”, concebido a partir da dissertação em desenvolvimento da discente Allana Camyle de Melo Lima, no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará, e orientado pelo prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz.

A validação do produto consiste em um processo de avaliação, e esta etapa tem por objetivo **verificar a adequação e relevância do conteúdo e linguagem do produto**.

Portanto, você foi convidado(a) para compor o painel de especialistas de validação do produto mencionado anteriormente. O painel de especialistas, termo empregado em vários âmbitos das atividades humanas, é redefinido para o contexto de validação deste produto como uma técnica de coleta de dados, de caráter coletivo, o qual “reúne várias pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa, geralmente implicando a análise de tema complexo e controverso” (PINHEIRO; FARIAS; LIMA, 2013, p. 185).

**Logo, sua contribuição no processo será valiosa!**

Você, como membro convidado para este painel, irá fazer a leitura crítica do guia e preencher o instrumento de avaliação, o qual é disposto em itens. Para o aperfeiçoamento do material, fique à vontade para fazer sugestões ou críticas. Suas sugestões serão avaliadas e podem ser acatadas, sendo necessário fazer ajustes no produto educacional, em sua versão final. Os dados deste processo de validação constituirão o último capítulo de dissertação da discente.



**Professor(a), leia abaixo como acessar o produto e o instrumento de avaliação.**

Você pode acessá-lo por meio do *link* <http://bit.do/produtoebook>, e o formulário de questões *online* a ser preenchido a partir de suas análises neste *link* <http://bit.do/validacaoproduto>. Posteriormente, você receberá um e-mail da plataforma *SmallPDF* com um *link* para acessar o termo de consentimento livre e esclarecido, em formato de *PDF*. É possível preenchê-lo *online* com sua assinatura digital. Após o preenchimento do arquivo, ele será devolvido automaticamente para mim.



**O produto é digital.** Portanto, você pode acessá-lo de diversas plataformas digitais (*notebook*, celulares, computadores de mesa, entre outros), fica a seu critério. Sugerimos que utilizem uma plataforma digital para acessar o produto, e outra para acessar o instrumento de avaliação, pois deste modo você poderá fazer uma leitura simultânea e mais confortável dos dois materiais.

O **prazo** para preenchimento do formulário de avaliação é de **10 dias** e lembretes serão enviados **dois dias** antes para recordá-lo(a).

**Muito felizes e gratos em contarmos com sua contribuição neste processo!**

**Allana Camyle de Melo Lima**  
**Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz**

## APÊNDICE F – Questionário de avaliação dos professores de inglês<sup>69</sup>

Instruções: Este questionário objetiva verificar a aplicabilidade do conteúdo do guia ao seu contexto de ensino, bem como a sua percepção acerca da linguagem do produto. Para isso, ele está dividido em seções, a saber:

- 1) Identificação do membro do Painel de Especialistas
- 2) Linguagem do guia
- 3) Conteúdo do guia
- 4) Suas impressões gerais sobre o guia

Cada seção apresenta um bloco de perguntas definidas a partir dos seus respectivos temas. Desde já, agradecemos muito sua participação neste Painel de Especialistas!

### **Identificação**

Nome:

Idade:

Formação:

E-mail:

### **Sobre sua experiência profissional:**

1. Em qual(is) contexto(s) de ensino você já atuou?
  - a) Ensino infantil
  - b) Ensino Fundamental
  - c) Ensino Médio
  - d) Ensino Técnico
  - e) Ensino Superior
  - f) Cursos livres de línguas
  - g) Outros
2. Em qual(is) contexto(s) de ensino você atua hoje?
  - a) Ensino infantil
  - b) Ensino Fundamental
  - c) Ensino Médio
  - d) Ensino Técnico
  - e) Ensino Superior
  - f) Cursos livres de línguas
  - g) Outros
3. Há quanto tempo você já atua como professor(a) de inglês?
4. Você já usou o *WhatsApp* com fins pedagógicos? Em caso afirmativo, como?

### **Sobre o conteúdo:**

---

<sup>69</sup> Versão original: <https://forms.gle/kUHQev8Uqf1rhxyt8>

1. O produto é capaz de auxiliar suas práticas pedagógicas digitais no *WhatsApp*? Justifique sua resposta
2. O conteúdo do produto é apropriado para o seu contexto de ensino? Justifique sua resposta
3. Você conseguiria pensar em outras atividades/ usos pedagógicos do *WhatsApp* a partir da leitura do guia? Em caso afirmativo, descreva brevemente dois ou mais exemplos/ tipos de atividades. Essa pergunta é muito importante!
4. Os materiais digitais disponibilizados ao longo do produto podem ser aplicados em seus contextos de ensino? Justifique sua resposta
5. Você teve dificuldades para compreender alguma informação presente no guia? Em caso afirmativo, especifique.
6. Registre aqui seu parecer acerca de cada atividade. As perguntas a seguir podem lhe auxiliar neste processo: a) Essas atividades podem ser aplicadas em seu contexto de ensino? Justifique sua resposta. b) O que mais lhe chamou atenção em cada atividade? c) Há algo que você mudaria em cada atividade? Faça suas sugestões.

Deixe aqui o seu parecer acerca da ATIVIDADE 1:

Deixe aqui o seu parecer acerca da ATIVIDADE 2:

Deixe aqui o seu parecer acerca da ATIVIDADE 3:

7. As 3 atividades são suficientes para lhe dar uma ideia prática e geral acerca da concepção de atividades pedagógicas no aplicativo?

### **Sobre a linguagem do material**

1. O título e subtítulo do material são capazes de comunicar o conteúdo/ essência do guia?
2. A linguagem do guia é atrativa e desperta o seu interesse?
3. As ilustrações são capazes de auxiliar a sua compreensão acerca conteúdo do guia?
4. O tamanho e fonte das letras são adequados para a leitura?
5. Como você avalia a disposição do texto escrito e das ilustrações na tela?
6. Como você avalia as cores presentes no material?
7. De forma geral, como você avalia o layout do guia?

### **Suas impressões gerais sobre o produto**

- 1) O que você achou mais interessante no guia? Justifique sua resposta
- 2) O guia está cansativo para leitura? Justifique sua resposta
- 3) O que você acha que poderia ser melhorado no produto? Justifique sua resposta

APÊNDICE G – Questionário de avaliação dos professores e pesquisadores das áreas de interesse do construto<sup>70</sup>

Instruções: este questionário objetiva verificar a pertinência de conteúdo e linguagem do produto educacional a ser validado. Para isso, ele está dividido em 4 seções, a saber:

- 1) Identificação do membro do painel de especialista
- 2) Conteúdo
- 3) Linguagem
- 4) Parecer geral sobre o produto

**Identificação**

Nome:

Idade:

Formação:

E-mail:

**Conteúdo**

- 1) O(a) senhor(a) acredita que o guia contribuirá efetivamente com práticas digitais dos professores de inglês no *WhatsApp*? Justifique sua resposta.
- 2) O guia motiva o professor de inglês a adotar o aplicativo em suas práticas? Justifique sua resposta.
- 3) As informações contidas no guia incentivam e oferecem condições mínimas para outras possibilidades de práticas digitais de professores de inglês no *WhatsApp*, para além das mencionadas no guia? Justifique sua resposta.
- 4) Os conteúdos presentes no material são suficientes para retratar aspectos que devem ser abordados ao desenvolver práticas pedagógicas digitais no aplicativo? Justifique sua resposta.
- 5) Os conteúdos presentes no material são excessivos para retratar aspectos que devem ser abordados ao desenvolver práticas pedagógicas digitais no aplicativo? Justifique sua resposta.
- 6) As informações apresentadas estão cientificamente corretas e bem referenciadas? Em caso negativo, indique onde e como devem ser feitas alterações. Fique à vontade para fazer sugestões.
- 7) A sequência de apresentação do conteúdo das seções no produto está adequada para compreensão do público? Em caso negativo, faça suas sugestões.

---

<sup>70</sup> Versão original: <https://forms.gle/HAZknLMpgyywFkLx6>

- 8) Registre aqui o seu parecer geral sobre o conteúdo de cada seção do produto: o(a) senhor(a) pode fazer comentários acerca do seu conteúdo, indicar sua relevância para o material, bem como sugerir alterações no texto de cada seção. Indique a página e trecho do material para modificação em cada seção, bem como sugira possíveis mudanças no texto. Exemplo: Na página 25, o trecho “como ajudar professores de inglês” pode ser alterado para “ como auxiliar professores de inglês”.

Seção 1: Sobre o guia

Seção 2: Como usar o zap em suas práticas: o que saber e fazer

Seção 3: Informações úteis sobre as atividades propostas

Seção 4: Atividades Propostas

ATIVIDADE 1:

ATIVIDADE 2:

ATIVIDADE 3:

ATIVIDADE 4:

Seção 5: Aplicativos mãos na massa

Seção 6: Algumas considerações não finais

### **Linguagem**

1. O título e o subtítulo do guia conseguem refletir o seu conteúdo/essência?
2. Há outras sugestões de títulos ou subtítulos? Em caso afirmativo, apresente suas sugestões:
3. As informações apresentadas no guia são claras e compreensíveis para o nível de experiência/conhecimento do público.
4. O texto está bem escrito? Em caso negativo, aponte os locais onde há discordância.
5. Em sua opinião, a linguagem/*layout* utilizada no guia despertará o interesse do público?

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos membros do Painel de Especialistas

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MEMBRO DO PAINEL DE ESPECIALISTAS



Olá, você está sendo convidado a participar como **voluntário(a)** de uma pesquisa. Você não deve participar contra sua vontade. **Leia atentamente** as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Eu, Allana Camyle de Melo Lima, mestranda do Programa de Pós-graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, e orientanda do Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz, venho por meio deste convidá-lo a participar como juiz do processo de validação do produto educacional intitulado, “*Inglês na Palma da Mão: um guia para auxiliar professores de inglês a desenvolverem práticas pedagógicas digitais no WhatsApp*”, o qual é resultado da minha pesquisa de mestrado.

Como o objetivo do estudo é construir e validar um guia voltado para professores de inglês, preciso submeter o produto educacional à avaliação por parte de um **painel de especialistas** composto por professores de inglês e pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de inglês e tecnologias digitais, os quais foram selecionados com base em critérios pré-estabelecidos, sendo você considerado(a) correspondente aos requisitos para participação deste grupo.

Logo, peço sua colaboração nesta pesquisa para saber se o material está adequado para ser utilizado pelos professores de inglês a partir das orientações e materiais disponibilizados sobre o assunto. Sua contribuição acontecerá por meio da leitura crítica do guia e o preenchimento do instrumento de avaliação, o qual é disposto em seções a partir dos assuntos abordados sobre o produto. Será estabelecido o **prazo de 10 dias** e lembretes serão enviados **dois dias antes** para recordá-lo.

**A sua participação nesse estudo é livre, sendo garantido também o direito e liberdade de negar-se a participar do estudo ou retirar o seu consentimento quando desejar**, sem ter qualquer prejuízo. Vale ressaltar também que você não receberá nenhum pagamento por participar da pesquisa e que a mesma não trará riscos e desconfortos nem despesas ou ajuda financeira para os sujeitos da pesquisa.

Os dados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para a elaboração desta pesquisa. Os resultados serão organizados e apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais relacionados ao estudo, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você pode comunicar-se com a pesquisadora responsável:

**Nome:** Allana Camyle de Melo Lima

**Instituição:** Universidade Federal do Pará

**Endereço:** Conj. Panorama XXI quadra 34 casa 05 - CEP 66640285

**E-mail:** [allanalima44@hotmail.com](mailto:allanalima44@hotmail.com)

**WhatsApp:** 091 989042530

Desde já, agradeço sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

**Allana Camyle de Melo Lima**

Professora de Inglês e discente do PPGCIMES-UFGA

**TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, número do RG/Orgão expedidor(\_\_\_\_\_), declaro que tomei conhecimento do estudo acima mencionado, tendo sido devidamente esclarecido(a) da sua finalidade, das condições de minha participação e dos aspectos legais, concordo **voluntariamente** em participar. Declaro ainda que li cuidadosamente esse **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre seu conteúdo, como também sobre sua pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante