

RAYZA CRISTINA BAHIA TORRES

Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.):

Conjunto de atividades com o uso do *Voicethread* para o desenvolvimento da produção oral para alunos de Licenciatura em Letras-*língua* Inglesa.





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

RAYZA CRISTINA BAHIA TORRES

ORAL SKILL DEVELOPMENT ASSISTANT (O.S.D.A.):
CONJUNTO DE ATIVIDADES COM O USO DO
VOICETHREAD PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ORAL PARA ALUNOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS-LÍNGUA INGLESA.

BELÉM-PARÁ

2021

RAYZA CRISTINA BAHIA TORRES

ORAL SKILL DEVELOPMENT ASSISTANT (O.S.D.A.):
CONJUNTO DE ATIVIDADES COM O USO DO
VOICETHREAD PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ORAL PARA ALUNOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS-LÍNGUA INGLESA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES)

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

BELÉM-PARÁ

2021

**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)**

T693o Torres, Rayza Cristina Bahia.
Oral skill development assistant (O.S.D.A.) : conjunto de atividades com o uso do voicethread para o desenvolvimento da produção oral para alunos de licenciatura em letras-lingua inglesa. / Rayza Cristina Bahia Torres. — 2021.
169 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo Dissertação (Mestrado) - 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, Belém, 2021.

1. Ensino e aprendizagem de inglês. 2. Oral Skill Development Assistant. 3. Produção oral. 4. VoiceThread.
I. Título.

CDD 371.102

RAYZA CRISTINA BAHIA TORRES

ORAL SKILL DEVELOPMENT ASSISTANT (O.S.D.A.):
CONJUNTO DE ATIVIDADES COM O USO DO *VOICETHREAD*
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL PARA
ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA.

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, para a Defesa de Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

RESULTADO: () APROVADO () REPROVADO

Data:

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
(Orientador – PPGCIMES/UFGA)

Prof. Dra. Silvia Helena Benchimol Barros
(Examinadora externa – PPLSA/UFGA)

Prof. Dr. Sandro Adalberto Colferai
(Examinador interno – PPGCIMES/UFGA)

Dedico este trabalho aos meus pais, Orlando e Dulce, que nunca mediram esforços para que todos os meus sonhos fossem alcançados. Cada vitória, as que vieram e as que estão por vir, serão sempre dedicadas a vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar o sonho de concluir o mestrado. Foram inúmeras situações adversas enfrentadas que seriam propícias para que eu desistisse desse sonho, entretanto, nunca fui abandonada por Ele, que sempre me mostrou os melhores caminhos, me proporcionou o livramento de situações ruins e, como se não fosse suficiente, me deu forças em forma de orações e de pessoas ao meu redor para ingressar nesse sonho e concluí-lo.

À minha mãe, Dulce, que é a melhor mãe que alguém poderia ter. A doutrina espírita ensina que nós escolhemos nossas mães antes de nascer e eu não poderia ter sido mais assertiva nessa escolha. Fomos feitas uma para a outra. Minha mãe é minha força em todas as horas. É colo, é compreensão. É luz. Sem ela por perto, eu não teria conquistado nada do que tenho hoje, e disso não tenho dúvidas. Nunca esquecerei que fomos juntas à Universidade fazer minha inscrição neste mestrado e ela me disse, quando estávamos de saída, que tinha sentido em seu coração que eu seria aprovada. Ela acertou, como em tudo o que diz respeito a mim. Obrigada, mãe, por cada palavra que acolhe, por cada cafezinho que aquece nos meios das madrugadas de produção, por cada sopinha nas noites sem fim de escrita e por tanto mais que você sempre fez e faz por mim. Mesmo que eu escreva infinitas páginas, nada pode ser comparado com o tamanho da gratidão que carrego no peito. Nós somos para sempre e essa é a maior certeza que carrego em meu coração. Te amo.

Ao meu pai, Orlando, que é o pai mais incrível que eu poderia ter. O tipo de pai que acompanha todos os meus passos, esteve presente em todos os momentos da minha vida, os bons e os ruins, e nestes, esteve sempre acompanhado de uma palavra amiga e conselhos valiosos. Meu pai é minha inspiração diária, meu espelho e é com quem eu sei que posso contar e recorrer em qualquer situação. Pai, obrigada por todos os esforços que você fez por mim. Sei que a sua prioridade de vida desde que nasci se tornou minha educação e você nunca mediu esforços para que o melhor me fosse ofertado. Desde o melhor local para meus primeiros aprendizados ao curso de inglês que hoje, além de ter se tornado meu campo profissional, é o ponto central deste trabalho. Obrigada por todas as renúncias feitas em silêncio para que eu e meus irmãos fôssemos supridos do melhor e por nunca, em hipótese alguma, ter sequer pensado em seus filhos como segundo plano da sua vida. Minha eterna gratidão por isso e por tudo. Te amo.

Aos meus irmãos, Michell e Giovanna, por serem meus companheiros de vida. Ao meu irmão mais velho, Michell, agradeço por ter sempre cuidado de mim e por ter tido um papel muito importante no meu desenvolvimento escolar: era quem me buscava na escola todos os dias, a pé ou de ônibus, sob sol ou chuva. Esteve sempre lá, zelando por mim. Obrigada, mano, não somente por isso, mas por ser meu melhor amigo e parceiro de vida. À minha irmã caçula, Giovanna, que é a melhor amiga que eu poderia pedir a Deus, que prontamente me atendeu enviando-a para mim. Mana, obrigada por sempre me defender com afinco, por me admirar, por sempre lembrar de mim em tudo o que faz. Quero que você saiba que a admiração e tudo o que você sente por mim é recíproco. Obrigada por isso e por tanto mais. Amo vocês, meus irmãos. Estendo meu agradecimento a meus tios e tias, que sempre estão na torcida por mim e por minhas conquistas, bem como munidos de palavras de apoio, motivação e força em todos os momentos. Amo vocês e sou muito grata a Deus por ter todos em minha vida.

Ao meu querido orientador, professor Marcus Araújo, que me ensinou academicamente nestes dois últimos anos o que eu não havia aprendido até então. E não só isso, agradeço também por me ensinar o que vai além das paredes da Universidade: cuidado, compreensão, preocupação, empatia e amor. Cada palavra, ligação, mensagem de texto, reunião por vídeo e zelo aos detalhes foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Gratidão eterna por ter me ajudado a tornar esse sonho realidade. Estendo meus agradecimentos à professora Marianne Eliasquevici que também foi essencial neste processo. Professora, muito obrigada por cada palavra destinada ao meu crescimento e aquela ligação que tivemos em janeiro mudou o rumo deste final de mestrado. Suas palavras tocaram meu coração e me deram força e motivação para continuar. Muito obrigada! Não obstante, ofereço meus agradecimentos ao PPGCIMES que transformou minha vida para melhor com tudo o que tive oportunidade de aprender ao ingressar neste programa e, conseqüentemente, a todos os professores que me engrandeceram com seus conhecimentos. Muito obrigada a todos vocês!

Um agradecimento especial aos meus colegas de turma, que tenho certeza de que foram escolhidos a dedo por Deus para entrarem em minha vida. Adeline, Bruno, Carlos, Cleia, Djanira, Eduardo, Fábio, Henrique, Ivanilton, Ivanir, José, Letícia, Matheus, Rodrigo e Sâmia. Queridos, que honra e alegria ter compartilhado dois anos de companheirismo, amizade, alguns sofrimentos e muito conhecimento com vocês!

Como não poderia deixar de ser, um agradecimento muito especial a duas pessoas que também eram de minha turma, mas que ocuparam um lugar especial em meu coração: Miyuki e Moacir. Amigos, sem o suporte de vocês a finalização deste trabalho não seria possível.

Miyuki, ou Susu, como gosto de chamá-la, gratidão a Deus por ter recebido você de presente! Nos aproximamos em um dos momentos mais emocionalmente delicados de minha vida e, por isso, tenho certeza de que o encontro de nossas almas não foi por acaso. Com você sempre tive o suporte emocional necessário em todos os momentos, conselhos que, sem dúvida, me ajudaram bastante e um coração totalmente livre de julgamentos para me ouvir e me acolher. Tudo o que você me oferece, juntamente com sua amizade, têm raízes que estão fincadas profundamente dentro de você: és o ser humano mais empático que conheço. Você tem o dom de colocar como prioridade aqueles que precisam de você sem pedir nada em troca, você faz simplesmente por isso ser parte de quem você é. Um dos maiores orgulhos da minha vida é poder dizer que somos melhores amigas e, juntas, comprovamos que nossa amizade vai além do mestrado. Te amo e vamos de amizade para o resto de nossas vidas!

Moa, quem diria que depois de tantos anos trabalhando na mesma empresa, encontraríamos a amizade na Universidade? Que sorte a minha! Não somente por ter a sua amizade e ter a honra que fazer parte do teu ciclo, mas principalmente por aprender tanto com você! Ter enfrentado esse desafio tendo você por perto tornou tudo mais leve. Você nunca deixou de acreditar em mim, mesmo nos momentos em que nem eu achei que seria possível chegar até o final. A luz que você emana de forma tão natural, sem dúvida alguma, foi o que me ajudou a trilhar o caminho do mestrado e a me encontrar nas inúmeras vezes em que estive perdida. Te amo e muito obrigada por isso e por tanto mais!

Agradeço a três grandes amigos que nunca deixaram de segurar minha mão nos momentos em que mais precisei. Daniel, Paula e Piet, nunca poderei expressar em exatidão o amor que tenho por vocês e a gratidão por cada palavra de conforto recebida em momentos difíceis, conselhos ou simplesmente o abraço acolhedor ao qual sempre pude recorrer. Vocês tornaram o caminho menos tortuoso e mais leve.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos amigos Thaís e Sérgio por me darem a certeza de que ou rodeada de pessoas incríveis! Admiro vocês pelo senso de amizade, lealdade e amor que compartilhamos. Obrigada por tudo!

“A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver um produto educacional para auxiliar discentes da disciplina Língua Inglesa II, do curso de Licenciatura em Letras–Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeira Modernas, da Universidade Federal do Pará, a desenvolver a habilidade oral na língua-alvo. O produto denominado *Oral Skill Development Assistant* (O.S.D.A.) apresenta oito propostas de atividades baseadas na abordagem comunicativa, planejadas na plataforma *VoiceThread* e validadas por um Painel de Especialistas composto por duas professoras da área de ensino e aprendizagem. O referencial teórico baseia-se nos conceitos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em língua estrangeira (ELLIS, 1998; ALMEIDA FILHO, 1998; MICCOLI, 2011; entre outros), nas teorias de aquisição de linguagem (CHOMSKY, 2006; VYGOTSKY, 2007; MIZUKAMI, 2013; entre outros), na abordagem comunicativa (NUNAN, 1989; BROWN, 2001; LEFFA, 2016; entre outros), na produção oral em inglês (DÖRNYEI; SCOTT, 1997; HEDGE, 2001; GOH; BURNS, 2012; entre outros), nas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2007; BRAGA, 2013; MCQUIGGAN, 2015; entre outros) e, finalmente, no uso da ferramenta *VoiceThread* (BUSH, 2009; FADINI, 2014; ADELL, 2021; entre outros). A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como metodologia o estudo de caso (SAMPIERI, 2013; CRESWELL, 2014; COSTA; LOPES, 2015; entre outros). Os dados foram gerados por meio de registros orais de interações dos discentes com a ferramenta *VoiceThread* a partir da realização das atividades propostas, dois questionários – um aplicado no início da disciplina e outro ao final, ambos aos discentes, e a avaliação do produto pelas duas professoras no Painel de Especialistas. Os resultados apontam que os cinco participantes da pesquisa puderam melhorar suas práticas orais em inglês por meio do uso da ferramenta *VoiceThread* e do *feedback* recebido da pesquisadora. Os resultados também revelam que o Painel de Especialistas indicou a necessidade de realização de ajustes quanto à contextualização de algumas atividades, o que foi atendido. O produto educacional se mostrou relevante como elemento integrador à disciplina Língua Inglesa II para os discentes praticarem seu desenvolvimento comunicacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de inglês. *Oral Skill Development Assistant*. Produção Oral. *VoiceThread*.

ABSTRACT

This research aimed to develop an educational product to help students of the English Language II discipline, from the major in Languages–English Language, at the Faculty of Modern Foreign Languages, Federal University of Pará, to develop oral skills in the target language. The product named Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.) presents eight proposals for activities based on the communicative approach, planned on the VoiceThread platform and validated by an Expert Panel composed of two professors from the area of teaching and learning. The theoretical framework is based on the concepts that permeate the teaching and learning process in a foreign language (ELLIS, 1998; ALMEIDA FILHO, 1998; MICCOLI, 2011; among others), in the theories of language acquisition (CHOMSKY, 2006; VYGOTSKY, 2007; MIZUKAMI, 2013; among others), in the communicative approach (NUNAN, 1989; BROWN, 2001; LEFFA, 2016; among others), in oral production in English (DÖRNYEI; SCOTT, 1997; HEDGE, 2001; GOH; BURNS, 2012; among others), in technologies in the teaching and learning process (KENSKI, 2007; BRAGA, 2013; MCQUIGGAN, 2015; among others) and, finally, in the use of the VoiceThread tool (BUSH, 2009; FADINI, 2014; ADELL, 2021; among others) The research, of a qualitative nature, has the case study methodology (SAMPIERI, 2013; CRESWELL, 2014; COSTA; LOPES, 2015; among others). Data were generated through oral records of student interactions with the VoiceThread tool from the performance of the proposed activities, two questionnaires - one applied at the beginning of the course and another at the end, both for students, and the evaluation of the product by the two teachers in the Expert Panel. The results show that the five research participants were able to improve their oral practices in English through the use of the VoiceThread tool and the feedback received from the researcher. The results also reveal that the Expert Panel indicated the need to make adjustments regarding the context of some activities, which was met. The educational product proved to be relevant as an integrating element to the English Language II discipline for students to practice their communicational development.

KEYWORDS: Teaching and learning English. Oral Skill Development Assistant. Oral Production. VoiceThread.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade 1: Your favorite place for vacation.....	64
Figura 2 - Talking to a friend about their vacation place.....	65
Figura 3 - What did you do last weekend at home?	66
Figura 4 – Let’s talk about food!.....	67
Figura 5 – Meeting new people.....	68
Figura 6 – Talking about interests.....	69
Figura 7 – Healthy lifestyle.....	69
Figura 8 – Formulário 1: análise de necessidades.....	71
Figura 9 – Feedback dos participantes	73
Figura 10 – Feedback da professora da disciplina.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas com o uso do VoiceThread para produção oral.....	22
Quadro 2 - Taxonomia de estratégias de comunicação.....	40
Quadro 3 - Informações Gerais da disciplina Língua Inglesa II.....	61
Quadro 4 - Resumo: perfil dos participantes, experiência com a língua e expectativas iniciais em relação ao desenvolvimento da habilidade oral.	62
Quadro 5 – Critérios desenvolvidos por Ur (1996).....	67
Quadro 6 – Matriz de feedback.....	68
Quadro 7 – Parte de validação do produto	70
Quadro 8 – Percepções da Especialista 1 sobre os objetivos das atividades	85
Quadro 9 – Percepções da Especialista 2 sobre os objetivos das atividades	88
Quadro 10 – Resumo das concepções do produto.....	94
Quadro 11 – Sugestão de atividade pela Especialista 2.....	100
Quadro 12 – Quadro de validação da especialista 2	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BA ³	Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma
CLLE	Cursos Livres de Línguas Estrangeiras
DAL	Dispositivo de Aquisição de Linguagem
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeira Modernas
GU	Gramática Universal
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
LAEL	Laboratório de Ensino de Línguas
LE	Língua Estrangeira
O.S.D.A.	<i>Oral Skill Development Assistant</i>
PROFILE	Proficiência em Leitura de Línguas Estrangeiras
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
VT	<i>VoiceThread</i>
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 Parte 1 – Ensino e Aprendizagem em LE	26
2.1.1 Processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....	26
2.1.2 Teoria sociocultural	28
2.1.3 Abordagem comunicativa.....	30
2.1.4 Produção oral em LE.....	33
2.1.4.1 Fator que afeta a produção oral: a ansiedade	Erro! Indicador não definido.
2.1.4.2 Estratégias de aprendizagem e tipos de atividades para produção oral em LE	37
2.1.4.2.1 Gerenciando as Interações para a criação de atividades com foco na prática livre da oralidade	44
2.2 Parte 2 - Tecnologias no Ensino e na Aprendizagem.....	46
2.2.1 Potencialidades das Tecnologias	46
2.2.2 Novos papéis e diferentes necessidades	47
2.2.3 A potencialidade da ferramenta <i>VoiceThread</i> para o desenvolvimento da habilidade oral.....	50
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 Caracterização metodológica	53
3.2 Contexto da Pesquisa.....	54
3.3 Participantes da Pesquisa	55
3.4 Instrumentos de geração de dados	57
3.5 Validação do produto	57
3.5.1 O Painel de Especialistas.....	58
3.5.2 Etapas da Validação	59
3.5.3 Atividades na plataforma <i>VoiceThread</i>	62
3.5.3.1 Atividade 1: Your favorite place for vacation.....	63
3.5.3.2 Atividade 2: Talking to a friend about their vacation place	64

3.5.3.3 Atividade 3: What did you do last weekend at home?	65
3.5.3.4 Atividade 4: Let's talk about food!	66
3.5.3.5 Atividade 5: Meeting new people!	67
3.5.3.6 Atividade 6: Talking about Interests.....	68
3.5.3.7 Atividade 7: Healthy Lifestyle.....	69
3.5.3.8 Atividade 8: Holidays!	70
3.5.4 Formulário 1: análise de necessidades	70
3.5.5 Formulário 2: <i>feedback</i> dos participantes e da professora da turma.....	72
3.6 Procedimentos de análise de dados	74
4 ORAL SKILL DEVELOPMENT ASSISTANT (O.S.D.A.): DA CONSTRUÇÃO À VALIDAÇÃO	75
4.1 Etapa 1: Objetivos das atividades.....	76
4.2 Etapa 2: O Uso Pedagógico da Ferramenta <i>VoiceThread</i>	89
4.2.1 Critério 1: O uso da ferramenta <i>VoiceThread</i> auxilia a criação de apresentações orais de maneira comunicativa?	90
4.2.2 Critério 2: As atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno?.....	91
4.2.3 Critério 3: As atividades com a ferramenta VT possibilitam o compartilhamento de conhecimento?	92
4.3 Etapa 3: Produção oral em inglês.....	93
4.4 Etapa 4: <i>Feedback</i> das Atividades	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ANÁLISE DE NECESSIDADE	111
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ACESSO À INTERNET	114
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL	115

APÊNDICE E – FEEDBACK DOS PARTICIPANTES PÓS ATIVIDADES	116
APÊNDICE F – FEEDBACK PROFESSORA DA DISCIPLINA	118
APÊNDICE G – ATIVIDADE 1	119
APÊNDICE H – ATIVIDADE 2	120
APÊNDICE I – ATIVIDADE 3.....	121
APÊNDICE J – ATIVIDADE 4.....	122
APÊNDICE K – ATIVIDADE 5	123
APÊNDICE L – ATIVIDADE 6	124
APÊNDICE M – ATIVIDADE 7.....	125
APÊNDICE N – ATIVIDADE 8.....	126
APÊNDICE O – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA PAINEL DE ESPECIALISTAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como produto educacional final, o O.S.D.A. – *Oral Skill Development Assistant*. A pesquisa foi desenvolvida com 5 discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), na Faculdade de Letras Estrangeira Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), entre os meses de outubro de 2020 a janeiro de 2021. A motivação para minha pesquisa de mestrado se entrelaça com minhas próprias trajetórias profissional e acadêmica. A seguir, trago meu relato sobre a gênese dessas trajetórias.

A língua inglesa sempre fez parte de minha vida. Aos 11 anos de idade, iniciei meus estudos em um curso de idiomas da cidade onde moro, Belém, e, aos 15 anos de idade, já havia conquistado o diploma de nível avançado, o que me levou a dar aulas em escolas do meu bairro. Aos 18 anos de idade, fui contratada para ministrar aulas no mesmo curso de idiomas em que estudei. Hoje, aos 29 anos de idade, trabalho ainda na mesma escola. Há 6 anos sou gestora da equipe docente, composta, atualmente, por 26 profissionais da educação, de uma das unidades deste curso de idiomas.

Este breve relato sobre minha vida profissional ilustra que a língua faz parte de minhas memórias afetivas, o que faz me sentir incomodada com práticas tradicionais do ensino da língua, na maioria das vezes, relacionadas ao ensino de regra gramatical ou situações básicas da língua, como se apresentar, falar sobre atividades do dia a dia, reportar sobre um lugar favorito, por exemplo, sem uma contextualização. Assim sendo, minhas inquietações me impulsionaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará.

Durante o período que atuo na gestão de professores de língua inglesa, tive contato com vários docentes, bem como fiz muitas observações de aula, realização de análise de necessidades (como aplicação de questionários) entre os docentes e, também conversei com muitos profissionais para entender qual habilidade estes tinham mais dificuldade em desenvolver em seus contextos de ensino. Entre as habilidades mencionadas, a produção oral foi a mais apontada entre os professores. Logo, senti-me motivada em ministrar diversas palestras e oficinas sobre esta habilidade para os docentes da minha instituição.

Ao longo dos anos, pelas minhas observações de aula de meus colegas e experiência como gestora, constatei que muitos professores tinham excelente didática para sala de aula e eram profundos conhecedores da estrutura da língua, porém apresentavam desvios¹ em sua produção oral. Com o passar do tempo, esses desvios linguísticos tornaram-se preocupantes para mim, uma vez que estes eram os profissionais que tinham o papel de ensinar seus alunos a se comunicarem na língua estrangeira (doravante LE).

Na tentativa de pesquisar a origem da formação destes professores que atuam na escola de idioma, decidi ler o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa, da FALEM, *campus* Belém, da Universidade Federal do Pará. Neste documento, podemos encontrar as competências e habilidades que o curso visa desenvolver nos discentes. Dentre estas, encontra-se o “domínio do uso da Língua Inglesa, em suas modalidades oral e escrita, favorecendo a sua atuação na docência na educação básica e na produção e compreensão de textos” (Projeto Pedagógico/FALEM, p. 8), ou seja, a habilidade oral é tão importante quanto qualquer outra habilidade para que estes futuros profissionais atuem na educação básica. Portanto, faz-se necessário que o desenvolvimento desta habilidade esteja em concordância com as demais.

Nessa direção, minha motivação pessoal foi direcionada para os discentes (professores em formação inicial) do curso de Licenciatura em Letras–língua inglesa da UFPA, especificamente, com os alunos da disciplina Língua Inglesa II, a fim de entender suas produções orais, como alunos iniciantes no Curso. Além disso, minha motivação também me levou a propor atividades de acordo com a abordagem comunicativa para o desenvolvimento da habilidade oral destes alunos com o uso da ferramenta *VoiceThread* (VT).

Não obstante, decidi olhar para a origem de tudo, ou seja, para o curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa e encontrar possíveis alternativas para tentar aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade oral dos discentes, professores em formação inicial, ao disponibilizar uma plataforma digital. Minha intenção seria que estes pudessem ter acesso às atividades didático-criativas e aprendessem novas

¹FIGUEIREDO (2015, p. 50) considera como erro “a forma que, independentemente da construção gramatical, impede o processo de comunicação”. Ou seja, se houver discordância gramatical, de gênero, número etc., e não oferecer prejuízos ao entendimento e à comunicação, então não é erro, mas desvio linguístico. O erro interfere na comunicação, por sua vez, o desvio não interfere.

formas de praticar esta habilidade. Tenho consciência de que minha proposta não resolverá totalmente os problemas de produção de fala, mas pode amenizá-los e motivar os alunos a se comunicarem na língua-alvo com mais propriedade.

Aprender uma língua estrangeira² ou LE é um processo longo e complexo (NUNAN, 1989, 1999; BROWN, 2001; HEDGE, 2001). O aprendente, como pessoa, pode ser afetado por dificuldades ao tentar superar as barreiras de sua língua materna ao aprender uma nova, já que também se expõe a uma nova cultura, uma nova forma de pensar, de sentir e de agir.

Partindo para uma análise mais aprofundada de se aprender uma nova língua, entendemos que, quando pensamos em aprendentes de LE, somos levados a dar mais atenção à *crença*³, para que o aluno tenha um melhor desenvolvimento na língua estudada, deve focar seus estudos em aspectos gramaticais, leitura e a habilidade auditiva, como se o que de fato importasse mais fossem as habilidades de *input*, também conhecidas como *receptive skills*, ou seja, as habilidades relacionadas às informações recebidas pelo aprendente. (GOH; BURNS, 2012).

Entretanto, faz-se mister ressaltar que as habilidades de *output*, conhecidas como *productive skills*, ou habilidades de produção, são “[...] relevantes ao ajudar os aprendentes a se tornarem gradativamente proficientes na língua [...]” (GOH; BURNS, 2012, p. 16). Em outras palavras, estas habilidades são tão ou mais importantes que as habilidades de *input* mencionadas anteriormente. É importante, também, ressaltar características comuns entre a aquisição da língua materna e da LE e uma destas principais características refere-se ao ambiente onde o aprendente está inserido, podendo influenciar positivamente na aprendizagem de uma língua.

A criança, por exemplo, ao aprender sua língua materna, é exposta a um ambiente de interação com adultos proficientes da língua, o que tem um papel crucial

² Na literatura acerca do ensino de línguas, há uma distinção entre segunda língua (L2, ou Second Language) e LE (Língua estrangeira, ou Foreign Language), em que o primeiro termo se refere a quando o falante se desenvolve em um ambiente cercado por uma segunda língua, como, por exemplo, no sul do Brasil em que as colônias alemãs aprendem o Português como língua materna, porém também aprendem o Alemão nas escolas, o falam em casa e em suas comunidades. Já o segundo termo, LE, se refere a uma língua que é ensinada nas escolas, entretanto não é utilizada como meio de comunicação oficial em determinado país, como, por exemplo, o Inglês no Brasil, que é considerado Língua Estrangeira uma vez que é ensinado nas escolas, mas não é utilizado para a comunicação dos brasileiros. (FIGUEIREDO, 2001).

³ Utilizamos o termo *crença* à sombra dos estudos de Silva e Figueiredo (2006), uma vez que estes salientam que este construto focaliza no modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, é um processo que ocorre em um ambiente formal de sala de aula e é permeado por fatores e atividades de natureza cognitiva e sociocultural.

no sucesso dessa aprendizagem. Brown (2001) afirma que a maior dificuldade que um aprendente pode encontrar na hora de falar não é conhecer estruturas e vocabulários, mas principalmente não conseguir entender e atingir a natureza interativa de cada tipo de comunicação. O que pode ser adquirido por meio da interação em si. Portanto, dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem, é importante que o professor-mediador se atente a dois fatores importantes, como a contextualização do ambiente de aprendizagem e a interação.

Carvalho e Ferrazeni Jr. (2018, p. 35) nos dizem que estas interações devem estar planejadas de uma forma em que o aluno não as veja “[...] como mera ação escolástica, para fins de quantificação e nota, mas como atividades úteis no dia a dia da instituição e produtivas em sua formação pessoal [...]”, fazendo com que a aprendizagem, por meio da interação, torne-se mais próxima da realidade do aluno.

Ainda dentro desta perspectiva, Hatch (1978) aponta que, ao interagir em conversas com falantes mais competentes, os aprendentes recebem benefícios importantes, como, por exemplo: a) a ajuda recebida do interlocutor, no sentido de ter acesso à informações corretas de pronúncia (*input*); e b) receber retorno quanto ao sucesso do uso da língua-alvo (*feedback*), que pode vir em forma de correções, comentários, repetições e reformulações, o que auxilia no processo de desenvolvimento da produção oral, foco desta pesquisa.

Além de tratar do desenvolvimento da habilidade oral, a presente pesquisa traz para discussão as potencialidades que as tecnologias podem agregar no processo de aprendizagem do aluno. Portanto, faz-se relevante pontuar que os avanços tecnológicos marcaram os contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais dos séculos XX e XXI na criação e recriação de novos significados para a informação. (ADELL; CASTAÑEDA QUINTERO, 2012; BRAGA, 2013).

Em um mundo globalizado, a Internet, o telefone celular, o computador, o *tablet* por exemplo, se tornam ferramentas tecnológicas relevantes na busca de informações, de ensino e de aprendizagens de múltiplas linguagens. (BARTON; LEE, 2015). Nesse sentido, o uso das tecnologias fica cada vez mais forte nas instituições de ensino, seja pública, seja particular, influenciando, assim, a forma de pensar criticamente e agir tanto dos professores como dos alunos em sala de aula.

A integração das tecnologias ao currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011) pode ajudar os professores a melhorar e planejar as aulas, modificando significativamente o modo de ensinar e o pensar criticamente na prática pedagógica. É importante

ressaltar que a inclusão da tecnologia por si só no contexto educacional não garante uma transformação no ensino. A mudança deve estar prevista no projeto pedagógico da escola ou do curso de graduação e, também, na formação do professor para o uso consciente, crítico e pedagógico das tecnologias (CIEB, 2019).

Não obstante, a pandemia do novo coronavírus ocasionou novas formas de ensinar e novas formas de aprender, tanto para professores, como para alunos. Aqueles, especialmente, não tiveram tempo: (a) para receberem formação adequada para integrar as tecnologias às suas práticas pedagógicas; (b) para se apropriarem pedagógica e reflexivamente das tecnologias; (c) para planejarem suas aulas; entre outros fatores. A sobrecarga de trabalho aumentou nesta pandemia e a tecnologia, que poderia ser uma aliada ao ensino, torna-se um obstáculo para a maioria dos professores. Por essa razão, concordo com Pinheiro (2020) ao nos lembrar que

[...] os professores, na sua grande maioria, foram preparados para o ensino presencial, porém, no momento atual, estão tendo que se submeter, sem a formação e a estrutura adequadas, a práticas de EaD. De repente, todos nós viramos *youtubers*. Isso, por um lado, traz problemas de saúde física e mental para os professores, e, por outro, coloca indubitavelmente em xeque a qualidade daquilo que é ensinado, já que, em geral, não houve sequer um treinamento para fazer as adaptações necessárias. (PINHEIRO, 2020, p. 4).

Por outro lado, os jovens têm passado a maior parte do seu tempo em seus *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, conectados à Internet, na maioria das vezes em redes sociais, jogando, curtindo postagens, procurando alguma informação de seu interesse, comprando em algum site favorito, entre outros. Em outras palavras, esse grupo usa as tecnologias para fins de entretenimento. Com a pandemia, os jovens tiveram também que se adaptar às novas formas de ensino e saber usar as tecnologias pedagogicamente e a escola fora substituída pelo computador e pelas aulas online.

Dessa forma, a pandemia também mostrou que as tecnologias são demasiadamente importantes no contexto educacional, pois são elos entre quem ensina e quem aprende. No entanto, professor e aluno aprendem juntos, colaborativamente (VYGOTSKY, 2007). Nessa linha de pensamento, o produto desta pesquisa foi pensado como elo para que alunos de Inglês pudessem desenvolver sua habilidade oral por meio de atividades assíncronas.

Neste sentido, ressalto o caráter inovador do projeto O.S.D.A. 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), o que me leva a compreender que o produto desta pesquisa faz essa ruptura com o modelo dominante de ensino, uma vez que entra em consenso com a realidade atual dos discentes, que estão conectados frequentemente às TDIC.

Masetto (2004, p. 197) afirma que a inovação pode ser 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”. A partir de destes eixos, aos quais o autor se refere, pode-se afirmar que o *O.S.D.A.* alcançou com a exploração das TDIC, a possibilidade de contribuir, de forma concomitante à disciplina Língua Inglesa II, no desenvolvimento da habilidade oral dos discentes e a flexibilização do tempo e espaço de aprendizagem durante o ERE.

Por esta razão, acredito que o produto desta pesquisa é considerado inovador em relação ao contexto do Curso de Licenciatura em Letras-Ingês da FALEM, na perspectiva do novo. O produto pode, também, ser considerado inovador por proporcionar a utilização do uso da língua inglesa falada em uma plataforma, *VoiceThread*, que não foi especificamente designada para fins educacionais.

Além disso, ao realizar o estado da arte em *sites* como Capes e Plataforma Sucupira, encontrei apenas um trabalho relacionado ao uso do aplicativo *VoiceThread* na área de Letras-inglês, especificamente, para desenvolver a habilidade oral, como mencionado no Quadro 1. Por outro lado, em levantamentos à *sites* dos Programas de Mestrados Acadêmicos no Brasil, não foram encontradas pesquisas que abordam exclusivamente esta temática.

Quadro 1 - Pesquisas com o uso do *VoiceThread* para produção oral

ANO	REFERÊNCIA	TITULAÇÃO	LOCAL	TÍTULO
2014	SOUZA, L. A.	Mestrado	UFRN	A Ferramenta <i>VoiceThread</i> em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de <i>Noticing</i> na aprendizagem de inglês como L2.

Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, baseada em minha própria experiência como professora de LE e gestora de docentes de língua inglesa de uma escola de idiomas, a seguinte questão norteadora para a pesquisa é apresentada: *De que maneira as atividades propostas*

com o uso da ferramenta VoiceThread (VT) podem auxiliar alunos a desenvolver a produção oral em inglês?

Para responder à questão, traçamos como objetivo geral: desenvolver atividades de produção oral com o uso do *VoiceThread* por meio da abordagem comunicativa. Isso posto, os seguintes objetivos específicos foram elencados para a pesquisa:

- a) Propor gravações em áudio de diferentes temáticas com o uso da ferramenta *VoiceThread*;
- b) Aperfeiçoar a prática da produção oral em inglês dos alunos da disciplina Língua Inglesa II; e
- c) Apresentar critérios de *feedback* para avaliar a produção oral em inglês do aluno.

Em relação à metodologia de pesquisa, decidiu-se escolher a pesquisa qualitativa, com foco na abordagem metodológica de estudo de caso, pois temos como foco o aluno do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa e o desenvolvimento de sua produção oral. Portanto, dentro de um contexto em que a vivência e as situações reais fazem parte do objeto de estudo, esta abordagem mostrou-se a mais indicada.

Para o levantamento de dados, utilizamo-nos de (1) atividades na plataforma *VoiceThread* (VT) baseadas no conteúdo estudado na disciplina Língua Inglesa II, escolhida pela pesquisadora por motivos descritos no capítulo de metodologia; (2) formulário do perfil dos participantes; e (3) formulário de *feedbacks* dos participantes e da professora da disciplina.

Nessa direção, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este o capítulo introdutório em que pesquisa é contextualizada, além de a pergunta norteadora e os objetivos geral e específicos serem apresentados.

O segundo capítulo está dividido em duas seções. A primeira seção apresenta as teorias e processos de ensino e aprendizagem de LE. O embasamento teórico apresenta também uma discussão sobre a produção oral em LE, suas definições, o desenvolvimento desta habilidade para o ensino e o fator ansiedade, escolhido pela pesquisadora para fazer parte deste trabalho, bem como as estratégias que auxiliam em tal produção. A segunda seção discorre sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, bem como as potencialidades de uso da ferramenta *VoiceThread*.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia com a descrição da escolha metodológica, dos participantes, do contexto e dos instrumentos da pesquisa. Apresenta também o Painel de Especialistas e suas contribuições para a versão final do produto educacional.

O quarto capítulo traz a análise da avaliação e contribuição do Painel de Especialistas.

O último capítulo traz as considerações finais com a retomada da pergunta norteadora e dos objetivos traçados, além de reflexões sobre a pesquisa, também serão discutidas as limitações da pesquisa e as perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda a fundamentação teórica que subsidia a pesquisa e está dividido em duas partes, quais sejam a parte 1 (um), que trata do processo de ensino e aprendizagem em LE e a parte 2 (dois) que fala sobre a potencialidade das tecnologias em educação e a plataforma utilizada nesta pesquisa.

A parte 1 (um) divide-se em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo, apresento uma visão pautada nos elementos que julgo importantes e passíveis de destaque acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE, sob à luz de autores como Ellis (1998), Almeida Filho (1998), Miccoli (2011), entre outros.

No segundo subcapítulo, falo sobre a teoria sociocultural, julgada a mais relevante para este trabalho. Nesta subseção, trago seu conceito e os estudiosos que fizeram parte de sua construção. Baseio-me em autores como Chomsky (2006), Vygotsky (2007), Mizukami (2013), Oliveira (2014), Souza (2021), entre outros.

O terceiro subcapítulo tem como foco a Abordagem Comunicativa, sua construção histórica, principais pesquisadores, conceituação e como aplicá-la. Autores como Nunan (1999), Brown (2001), Oliveira (2014) e Leffa (2016) foram consultados em sua elaboração.

O quarto e último subcapítulo fala sobre a produção oral em LE e subdivide-se em duas subseções. A primeira fala especificamente sobre a ansiedade, que é um dos fatores que afetam a produção oral. A segunda discorre sobre as estratégias de aprendizagem, bem como os tipos de atividade sugeridas para aplicação em sala de aula. Esta, ainda, se divide em outra subseção que fala de como a gerência de interações deve ter como objetivo o planejamento de atividades que tenham como foco a independência oral do aprendente, bem como a prática da comunicação livre deste dentro da LE que estuda. Aqui, baseei-me em autores como Tarone (1980), Swain (1985), Horwitz, Horwitz e Cope (1986), Wenden (1987), Allwright e Bailey (1991), Lynch (1998), Arnold (1999), Mackey (1999), Dörnyei e Scott (1997), Hedge (2001), Valério (2005), Goh e Burns (2012), entre outros.

Na sequência, a parte 2 (dois) está dividida em três subcapítulos. No primeiro, falo sobre as potencialidades das tecnologias dentro do processo de ensino e aprendizagem, sob a visão de autores como Prensky (2001), Kenski (2007), Braga (2013), Pozo e Adalma (2014), McQuiggan (2015), entre outros.

No segundo subcapítulo, trato dos novos papéis e diferentes necessidades envolvendo a relação professor-aluno que a tecnologia tenta suprir no processo de ensino e aprendizagem, sob a luz de autores como Brown (1994), Benson (2001), Moran (2001), Gimenez (2000), Vygotsky (2007), Tajra (2019), entre outros.

No terceiro e último subcapítulo, abordo mais especificamente a plataforma online utilizada na elaboração das atividades pertencentes a essa pesquisa, chamada *VoiceThread* e quais contribuições esta pode trazer para o desenvolvimento da habilidade oral. Baseio-me em autores como Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2009), Bush (2009), Fadini (2014), Adell (2021), entre outros.

2.1 Parte 1 – Ensino e Aprendizagem em LE

2.1.1 Processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A aprendizagem de uma LE é a base central para a integração e interação social, política, tecnológica, cultural e educacional do indivíduo no mundo globalizado, tornando o acesso à informação dinâmico e interativo. Aprender uma LE é saber se comunicar em diferentes contextos e realidades formais e informais, por exemplo (ELLIS, 1998), ampliar os horizontes para a comunicação e “ter acesso à pluralidade e diversidade de conhecimento no mundo.” (MICCOLI, 2011, p. 178).

O aluno deveria ser o agente ativo (pensar por que aprende da maneira que aprende) de seu processo de aprendizagem a partir de suas experiências subjetivas e necessidades reais (MICCOLI, 2010); ao passo que o professor, um orientador, um condutor, um mediador da informação que também aprende com os problemas e as vivências de seus alunos (ALMEIDA FILHO, 1998; MICCOLI, 2010) e não como uma “enciclopédia” que detém o saber (FREIRE, 2014). Nessa direção, concordo com Oliveira (2014, p. 27) ao sinalizar que “aprender é um processo de transformação do indivíduo”.

Por sua vez, a língua é informação (LEFFA, 2016), social, comunicativa na aprendizagem de LE, e com ela aprendemos a interagir com o outro e com a sociedade como agentes críticos e reflexivos. A língua, assim, tem caráter híbrido, ou seja, está sempre em transformação, atravessa fronteiras (MOITA LOPES, 2008) razão pela qual “as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas.” (MOITA LOPES, 2008, p. 309). A língua organiza o pensamento e as ideias, estabelecendo relações entre elas. De acordo

com Pennycook (2004, p. 29), “[...] a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.”⁴

Dando sequência aos estudos sobre LE, é importante ressaltar que existem dois conceitos da teoria cultural de Vygotsky (2007) que podem ancorar o ensino e a aprendizagem de LE, quais sejam: construtos sociointeracionistas da língua e da aprendizagem. O primeiro construto envolve a participação dos alunos no discurso, estabelece relações com o outro e gera comportamentos e mudanças por meio da linguagem (VYGOTSKY, 2007). Por sua vez, o segundo construto envolve a perspectiva da interação social da aprendizagem com outros indivíduos pelo meio no qual vivem (VYGOTSKY, 2007) através de artefatos culturais, ou seja, objetos fabricados pelo homem, linguagem e símbolos em geral (VYGOTSKY, 2007). Como complementa Miccoli (2010, p. 35) a respeito da teoria de Vygotsky, “os seres humanos transcendem a natureza e a transformam”.

Ao tomar como base a visão sociointeracionista de Vygotsky (2007), entendo a linguagem como prática social, pois, a partir dela, o aprendiz pode “[...] compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito [...]” (BRASIL, 1998, p. 18). Trazendo mais uma vez Miccoli (2010) para a discussão, é por meio da linguagem que o indivíduo organiza e reorganiza o contexto no qual vive. Isso posto, “a aprendizagem é um processo socialmente situado que se desenvolve por meio de interações que envolvem o estudante em relações consigo, com o professor e com outros estudantes, [...]” (MICCOLI, 2010, p. 34). A linguagem identifica e define, assim, o ser político e contextualiza-o em seu mundo, ou seja, ela é social (FREIRE, 2014) e faz-se na práxis, em um mundo de relações com o outro.

O ensino e a aprendizagem⁵ de LE são realizados por meio da relação interativa entre o conhecimento da língua e o eu, os outros e o mundo. Em outras palavras, “[a]prender LE [...] é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo⁶ que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 15). O conhecimento da língua é obtido primeiramente na língua materna do indivíduo

⁴ “language is a system of signifying ideas that plays a central role in how we conceive the world and ourselves” (PENNYCOOK, 2004, p. 29) – tradução nossa.

⁵ “Dado que o ensino e a aprendizagem são processos interligados, planejar o ensino com base no que se conhece sobre a aprendizagem pode resultar em decisões pedagógicas mais consequentes.” (SOUZA, 2021, p. 30).

⁶ É a (nova) língua que o indivíduo está aprendendo em oposição a sua língua materna. (ELLIS, 1998).

e pode auxiliá-lo na aprendizagem de uma LE, da mesma forma que a aprendizagem de uma LE também pode proporcionar uma extensão do conhecimento da língua materna.

Portanto, podemos concluir a partir desta ideia, que os processos de aprendizagem da língua materna e da LE complementam-se de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno, uma vez que se correlacionam na construção deste conhecimento.

2.1.2 Teoria sociocultural

A Teoria Sociocultural ou Teoria Sócio-histórico-cultural ou Sociointeracionismo foi proposta inicialmente pelo russo Lev Semenovitch Vygotsky, tendo como fundamento nuclear a interação e mediação do indivíduo na construção social da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007; GASS; SELINKER, 2008).

Há pelo menos 4 conceitos importantes na Teoria Sociocultural, quais sejam: mediação, regulação, internalização e o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A *mediação* é a ideia de que toda e qualquer atividade humana é mediada por artefatos simbólicos e artefatos materiais. Artefatos simbólicos são instrumentos culturais de alto nível, tais como a linguagem e o letramento, e os artefatos materiais fazem a mediação da relação entre nós, humanos, e o mundo social e material em que vivemos. O principal artefato simbólico que possuímos é a linguagem e é através dela que nos conectamos ao ambiente físico e social ao redor (RIBAS & MOURA, 2006).

A *regulação* é uma forma de mediação. Como explicado por Lantolf e Thorne (2007), as palavras servem para denominar objetos e ações, mas também para reconfigurar nossa percepção biológica em termos de percepção cultural e conceitos. Em outras palavras, nós, quando crianças, desenvolvemos a capacidade de regular linguisticamente nossas próprias ações, participando de atividades que são primeiramente subordinadas, ou reguladas, por outros. O objetivo final é que alcancemos a autorregulação, que se dá em três estágios. O primeiro estágio no qual a criança usa objetos ou é controlada por eles para pensar. O segundo estágio, denominado regulação pelo outro, envolve mediação implícita e explícita através de

vários tipos de assistência, direção e *scaffolding*⁷ por parte dos pais, familiares e professores. O terceiro estágio, denominado de autorregulação, é alcançado quando a criança consegue desempenhar atividades com pouco ou nenhum apoio externo.

A *internalização* (LANTOLF; THORNE, 2007; GASS; SELINKER, 2008), por sua vez, se dá por meio da nossa capacidade de imitar a atividade intencional do outro, entendendo que o processo de imitação que acontece algum tempo depois do evento constitui a base da fala espontânea.

Ao falar sobre o último conceito desta teoria, o de ZDP, é importante ressaltar que, em seus estudos, Vygotsky afirma que o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas, sendo uma delas a linguagem (Palincsar, Brown e Campione, 1993).

À essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.

Ao mais, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento da linguagem não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento de linguagem e o processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a ZDP (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

Portanto, a ZDP foi definida por Vygotsky (1978) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com parceiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1978, p. 6).

⁷ Os estudos de Figueiredo (2019, p. 51-52) mencionam que o “termo ‘*scaffolding*’ foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento, [...]. O *scaffolding*, traduzido em português por andaimes ou andamento, é uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas. Da mesma forma que, na área de construção, o andaime é uma estrutura temporária, usada que se chega a um nível mais elevado da construção, o *scaffolding* é usado como um apoio temporário provido para se completar uma tarefa que não seria realizada de forma independente pela criança.”

Nesta teoria, como citado anteriormente, a aprendizagem ocorre em um meio social pela mediação e interação entre as pessoas, ou seja, acontece uma troca de saberes (VYGOTSKY, 2007). O aluno é agente ativo na construção consciente de sua aprendizagem ao passo que o professor é um incentivador e motivador nesta aprendizagem, além de um *designer* de material que pode proporcionar ao aluno a tomar decisões na construção de sua aprendizagem. A colaboração e as relações emocionais fazem parte do processo entre professor e aluno. Ademais, as necessidades, os conhecimentos prévios e as opiniões dos alunos são levadas em consideração para que os sentidos sejam construídos pela interação. A teoria de Vygotsky permite que o currículo elaborado pelo professor e pela escola esteja em consonância com a realidade do aluno para que o conhecimento aprendido em sala de aula seja aplicado também em seu cotidiano.

2.1.3 Abordagem comunicativa

Um estímulo importante para a mudança da forma como ensinamos línguas veio durante os anos de 1970, quando linguistas e educadores começaram uma reavaliação da linguagem em si. Até a década de 1960, a língua era geralmente vista como um sistema de regras e a tarefa para os aprendentes era internalizar essas regras de qualquer maneira, sem levar em consideração o seu uso funcional, contextualizado (NUNAN, 1999).

A língua era vista como um sistema unificado e o objetivo principal do aprendente era entender as normas da LE e se aproximar o máximo possível do *falante nativo*⁸ (NUNAN, 1999). A prioridade era dominar as estruturas gramaticais da língua e, neste processo, considerar o significado e contextualização desta era quase que periférico, segundo plano.

Entretanto, nos anos de 1970, uma conceituação muito mais rica de língua começou a emergir. Esta passou a ser vista como um sistema para expressar significado ao invés de um sistema de regras sintéticas e abstratas. A ideia de que a

⁸ Rajagopalan (1997, p. 228-229) diz que “o falante nativo é um pedaço de fantasmagoria que existe apenas no mundo dos sonhos do linguista teórico”, ou seja, que esses falantes devem ser tratados como humanos e não como figuras da imaginação, distanciando assim, o aprendente da responsabilidade de falar igual a um nativo. Nunan (1999) utilizou o termo para se referir à concepção antiga que se tinha sobre aprendizagem de LE.

língua poderia ser analisada, descrita e ensinada como forma de expressar significados teve um efeito profundo no ensino de línguas.

Apesar de essa ideia ter sido amplamente aceita, salientou-se a necessidade de se debater sobre a complexidade deste processo, uma vez que essa expressão de significado leva em consideração o ser humano que se expressa, ou seja, o fator individual se faz presente e exige “uma mistura eclética de tarefas, cada uma direcionada a um grupo específico de aprendentes, estudando por um objetivo específico”⁹ (BROWN, 2001, p. 9). Esse processo originou a Abordagem Comunicativa (AC).

Portanto, além dos elementos gramaticais e de discurso na comunicação, faz-se necessária, para o entendimento e aplicação desta abordagem, a soma de elementos socioculturais e pragmáticos que rodeiam a língua. Explora-se, por meios pedagógicos, uma comunicação de vida real em sala de aula e há a tentativa de que os aprendentes desenvolvam fluência e não apenas os conhecimentos sistemáticos que mencionamos previamente. Nessa perspectiva, Leffa (2016) sinaliza que

[o] uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa¹⁰ e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. (LEFFA, 2016, p. 37).

A ideia agora é equipar os aprendentes com ferramentas que gerem uma performance não ensaiada, artificial, ao saírem do ambiente de sala de aula. Esta abordagem olha os alunos como parceiros em um processo cooperativo e as práticas de sala de aula buscam aproveitar tudo o que intrinsecamente os estimula para alcançar seu potencial máximo. O professor é um orientador na aprendizagem dos alunos e “deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a

⁹ “An eclectic mix of tasks, each aimed at a specific group of learners, studying for a specific goal” (NUNAN, 1999, p. 9) – Tradução nossa.

¹⁰ Savignon (1983, p. 8) entende competência comunicativa como “um conceito ‘dinâmico’ e não estático. Depende da negociação de sentidos entre duas ou mais pessoas que compartilham, com certa competência, do mesmo sistema simbólico.” Tradução da autora para “[...] a ‘dynamic’ rather than a static concept. It depends on the negotiation of meaning between two or more persons who share to some degree the same symbolic system.” (SAVIGNON, 1983, p. 8).

participação e acatando sugestões”. (LEFFA, 2016, p. 39). Nas palavras de Oliveira (2014, p. 159), “as atividades comunicativas que correspondem às atividades de fluência, visam à comunicação de ideias e informações.” (grifo do autor).

Vale ressaltar também que Brown (2001, p. 43) apresenta seis características que estão interconectadas com a abordagem comunicativa:

1. Os objetivos da sala de aula são focados em todos os componentes (gramaticais, discursivos, funcionais, sociolinguísticos e estratégicos) da competência comunicativa. As metas, portanto, devem entrelaçar os aspectos organizacionais da linguagem com a pragmática;
2. As técnicas de linguagem são projetadas para envolver os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para fins significativos. As formas de linguagem organizacional não são o foco central, mas sim aspectos da linguagem que permitem ao aluno realizar esses propósitos;
3. Fluência e precisão são vistas como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Às vezes, a fluência tem que ter mais importância do que a precisão para manter os alunos significativamente envolvidos no uso da língua;
4. Os alunos em uma aula comunicativa, em última análise, têm que usar a língua¹¹, de forma produtiva e receptiva, em contextos não ensaiados fora da sala de aula. As tarefas de sala de aula devem, portanto, equipar os alunos com as habilidades necessárias para a comunicação nesses contextos;
5. Os alunos têm a oportunidade de se concentrar em seu próprio processo de aprendizagem, por meio da compreensão de seus próprios estilos de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias apropriadas para a aprendizagem autônoma;
6. O papel do professor é o de um facilitador e guia, não um doador de conhecimento onisciente. Os alunos são, portanto, encorajados a construir significado por meio de interação linguística genuína com outros.

Complementando as características propostas por Brown (2001), Leffa (2016) aponta também que o material é mais que relevante na aprendizagem de uma LE na abordagem comunicativa, devendo ser autêntico. Nas palavras do autor

[o]s diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas,

¹¹ “O uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e a aprendizagem da L2.” (LEFFA, 2016, p. 38).

sotaques etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua. (LEFFA, 2016, p. 38).

Partindo para o lado mais prático, a AC também possui alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do aluno, ou seja, desempenham uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, experiências com auxílio de um objeto, conhecido como *realia* ou representação gráfica, como por exemplo, *flashcards*. Para Brown (2001) os traços da oralidade e carga informativa também devem estar presentes, uma vez que o objetivo é a criação de condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real em uma nova língua, independente dos recursos.

2.1.4 Produção oral em LE

Todo professor de línguas, seja materna, seja estrangeira, sabe que a fala é uma habilidade comunicacional importante para seus alunos, mas nem todos os professores têm noção de como a fala pode contribuir diretamente para o sucesso dos aprendentes em outras áreas do conhecimento (GOH; BURNS, 2012). De acordo com Valério (2005, p. 105), “[a]dquirir habilidades orais inclui aprender acerca não só da forma como também da função dos elementos linguísticos. Devemos também saber sobre o modo de interagir de uma comunidade de fala para que possamos ser interpretados como pretendemos.”

A crença¹² de que as habilidades de *input*, como a de leitura e a auditiva, são as mais importantes ao adquirir uma nova língua ainda é vastamente propagada. Acredita-se, por exemplo, que a leitura extensiva pode ajudar o aprendente a adquirir uma LE, bem como, também, que a habilidade auditiva é igualmente importante em prover os subsídios necessários para que a LE seja adquirida. Entretanto, à luz de Hedge (2001), pode-se afirmar que apenas conseguir ler e entender o que é ouvido não determina que o aprendente esteja dominando a uma LE.

¹² Entendo crenças como “uma forma de pensamentos, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (BARCELOS, 2006, p. 16).

Estudos de autores como Hedge (2001) e Goh e Burns (2012) apontam que as habilidades de *output*, como a escrita e a fala, são relevantes em ajudar o aprendente a tornar-se proficiente na língua-alvo e que os encorajar a falar ajuda consideravelmente em seu desenvolvimento.

Para começar a salientar a importância da habilidade oral no desenvolvimento da LE, faremos uma comparação entre a aprendizagem da língua materna e da LE, uma vez que ambas compartilham uma série de características em comum. Uma dessas características é o quanto o ambiente de convivência com outros falantes pode influenciar no desenvolvimento do aprendente. Goh e Burns (2012) afirmam que, na língua materna, as crianças, ao terem contato com adultos proficientes na língua, tendem a desenvolver uma consciência da forma da língua e sua conexão com as funções linguísticas.

Os adultos criam oportunidades para que as crianças usem a língua para expressar intenções e interpretar o significado das frases que ouvem e, mais importante, por meio de estratégias conversacionais, como modelagem, reformulações fraseais, verificação de entendimento etc., os adultos guiam e encorajam as crianças a usarem a língua de forma mais precisa, apropriada e com significados. Como exemplo, quando uma criança fala alguma palavra que vai de encontro à norma padrão, os adultos, para mostrar a forma correta, reformulam o que foi dito pela criança, mas ao mesmo tempo, têm o cuidado de fazer com que essa reformulação não interrompa o significado do que a criança quer expressar e nem a situação conversacional que permeia essa interação, como podemos ver no exemplo adaptado de Goh e Burns (2012):

CRIANÇA: Vou ir ao mercado com a mamãe.

ADULTO: Nossa, você vai ao mercado com a mamãe? Que legal! E o que você vai comprar lá?

Esse exemplo de interação exemplifica o que foi dito anteriormente. A criança utilizou de forma contrária à norma padrão a palavra *ir*, então o adulto reformulou a frase sem o verbo *ir* e sem salientar o desvio semântico cometido pela criança, assim, não interrompendo o contexto conversacional que os permeava.

Além disso, esse estímulo para que a criança continue formando frases e comunicando-se é uma forma importante de desenvolver sua oralidade. Ao mesmo

tempo, a criança sabe que está sendo entendida e fica satisfeita com o *feedback* positivo que recebe nessas interações.

Os tipos de estratégias conversacionais empregadas na língua materna têm papel similarmente importante na aquisição da LE. Quando os aprendentes estão engajados em usar a língua em interações com falantes *experts*, eles podem ser solicitados a perceber suas falas e a produzir linguagem que, aos poucos, vai ficando mais precisa.

Hatch (1978) enfatiza a importância da oralidade no processo de aquisição de LE. Ele e outros pesquisadores, como Swain (1985) e Mackey (1999), afirmam que ao engajar conversa com falantes mais competentes, o aprendente irá derivar dois benefícios muito importantes dentro deste processo. Primeiro, eles serão ajudados por seus interlocutores, suas interações e *feedbacks*. Apesar de serem importantes, não são suficientes. Os aprendentes podem desenvolver a língua ao produzir enunciados compreensíveis. Essa hipótese foi desenvolvida por Swain (1985) e sustenta que a produção oral da língua pode, sob algumas circunstâncias, habilitar os aprendentes a desenvolverem novas formas de linguagem, o que corrobora com a aquisição da fluência.

Além disso, estes aprendentes necessitam de *feedbacks* em forma de perguntas, comentários, repetições, confirmações, solicitação para reformulações etc. Esses tipos de *feedback* são estratégias importantes para o processo de criação de significado com a língua. A reformulação, por exemplo, demonstra-se, segundo Mackey, (1999), muito assistiva no desenvolvimento da LE, principalmente entre aprendentes mais jovens. Um benefício importante desta estratégia é o significado que os falantes devem produzir enquanto reformulam suas falas e isso evita que as interações sejam mecânicas e sem significado. Entretanto, apenas falar a língua, é inadequado para que a aquisição ocorra. Por exemplo, quando um grupo de aprendentes está conversando, eles podem usar a língua de forma inadequada e inapropriada. Sem um *feedback* apropriado, eles podem não se atentar do que estão produzindo de forma imprecisa. Ademais, mesmo que em algum momento esse tipo de interação os faça fluentes, não necessariamente serão falantes precisos da LE.

Ainda de acordo com a hipótese de Swain (1985), os aprendentes devem perceber na sua própria fala as formas que causam problemas de entendimento a seus ouvintes, como pronúncia, desvios gramaticais, e devem tentar modificar sua habilidade oral a partir destas percepções. Swain (1985, p. 248) argumentou que o

ato de “negociar o significado precisa ser incorporado à noção de ser inclinado à entrega de uma mensagem que não é apenas transmitida, mas que é transmitida de forma precisa, coerente e apropriada”¹³. Quando esse processo ocorre regularmente, pode levar os aprendentes a controlar suas formas de linguagem, bem como sua noção de significados incorporados à sua fala.

Swain (1985) resume ainda três benefícios importantes que a negociação de significado pode proporcionar para os aprendentes:

- Ajuda o aluno a tomar conhecimento das formas da LE que ele não adquiriu;
- Incentiva os aprendentes a testar seus próprios conhecimentos do idioma ao modificar o resultado original;
- Oferece aos alunos oportunidades para desenvolver seu conhecimento metalinguístico.

Esses benefícios corroboram com o desenvolvimento da habilidade oral em aprendentes, o que levou a uma articulação com vários outros benefícios sobre o papel do *feedback* na aquisição da LE. Esses estudos têm implicações importantes na forma com que as atividades que visam desenvolver a oralidade são planejadas e trabalhadas em sala de aula, como ambientes comunicativos.

De forma ideal, todas as atividades voltadas para a oralidade deveriam permitir com que os professores pudessem prover esses *feedbacks* aos aprendentes para que fossem encorajados a praticar e buscar a fluência por meio da interação comunicacional e estratégias supracitadas. Entretanto, a realidade muitas vezes não permite que isso ocorra, como corrobora Lynch (1998). Salas de aula com quantidade grande de aprendentes, por exemplo, são fatores que dificultam essa gestão do professor. Até mesmo em classes menores os professores podem não se atentar à importância desse *feedback* direcionado e perder oportunidades de proporcionar essa oportunidade de desenvolvimento dos aprendentes. Esse tipo de situação interfere, inclusive, nas atividades planejadas, bem como nos demais fatores que podem vir a influenciar no desenvolvimento da habilidade oral dos aprendentes, como veremos na próxima sessão.

¹³ Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed towards the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately” – tradução nossa.

2.1.4.1 Estratégias de aprendizagem e tipos de atividades para produção oral em LE

As estratégias de aprendizagem são comportamentos ou ações específicas que são adotados pelos alunos para regular as suas aprendizagens de uma LE (OXFORD, 1990; WENDEN, 1987). Por essa razão, o uso consciente pelos alunos das estratégias de aprendizagem torna-se mais que necessário, pois os torna mais estratégicos para se expressar na língua-alvo, a buscar soluções para as suas necessidades e motivações, além de torna-se mais responsável por sua própria aprendizagem.

Nas palavras de Oxford (1990),

[e]stratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em mais proficiência e maior autoconfiança¹⁴. (OXFORD, 1990, p. 1)

As estratégias de aprendizagem podem ser consideradas também ferramentas de negociação (TARONE, 1980) conscientes em uma interação quando o aluno se depara com alguma dificuldade de comunicação em sua aprendizagem de um LE. Os significados podem ser negociados pelos interlocutores.

No mesmo sentido, Wenden (1987) pontua seis critérios específicos relacionados às estratégias de aprendizagem como motivação primária no processo comunicacional, quais sejam:

- a) Estratégias são ações ou técnicas específicas;
- b) As ações podem ser observadas, como, por exemplo, o ato de fazer perguntas, e outras, não, como fazer uma comparação mental;
- c) Estratégias podem estar relacionadas à resolução de problemas;
- d) Estratégias são comportamentos que podem contribuir de maneira direta ou indireta na aprendizagem de uma LE;
- e) As estratégias de aprendizagem podem ser usadas de forma consciente, inconsciente ou automática pelo indivíduo;

¹⁴ "Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence." (OXFORD, 1990, p. 1). – Tradução nossa.

f) As estratégias de aprendizagem são comportamentos passíveis de mudança.

Por sua vez, para o uso das estratégias de aprendizagem, o desafio do professor de LE deveria proporcionar atividades em sala de aula, por exemplo, para a prática comunicativa da língua-alvo preparar os aprendentes de forma consciente para o monitoramento de sua própria aprendizagem. Neste ponto em particular, Leffa (2016, p. 67) afirma que “não há razão para se falar no trabalho do professor se não descobrirmos uma relação entre o que ele faz e o que o aluno aprende.”

Sob essa visão, professores começaram a se preocupar mais com em seus alunos, não apenas na prática da oralidade de forma controlada, com foco na aprendizagem, mas também em práticas que utilizem características de uma fala mais livre, com mais propósito comunicacional.

Assim, tornou-se comum a criação de atividades com esse intuito, porém há muitos mais aspectos conversacionais do que simplesmente *falar de forma livre*. Estudos sobre conversações entre nativos trouxeram ideias do que envolve em termo de administrar a interação. Por exemplo, há habilidades relacionadas a iniciar e encerrar uma conversa, ao compartilhamento de tempo, revezamento de fala, em que alguns são mais longos e outros mais curtos, atender e responder ao interlocutor e interromper. Se qualquer um desses, segundo Hedge (2001), faltar ou for mal utilizado, a comunicação pode não ser estabelecida da forma que objetivava, uma vez que essas habilidades são associadas ao contexto cultural que também deve ser levado em consideração na hora de se comunicar na LE.

Além dessas habilidades que precisam ser incorporadas às atividades orais para que os alunos tenham uma comunicação mais livre, também há uma preocupação no que diz respeito a como a interação em sala de aula pode ajudar no processo de aquisição de linguagem. Como exemplo, trazemos os estudos de Hedge (2001) e Cook (1989) que apontam hipóteses como a supracitada negociação de sentido, que oportuniza a prática usando a língua que os alunos aprenderam de forma que eles vejam sentido naquilo que estão falando.

Hedge (2001) sustenta que, com o intuito de ajudar os aprendentes a desenvolver essa habilidade, é necessário categorizar situações conversacionais e o que elas exigem de seus participantes. Para Cook (1989, p. 51), as situações conversacionais em geral seguem as seguintes características:

- Não é necessário principalmente por uma tarefa prática;
- Qualquer poder desigual dos participantes é parcialmente suspenso;

- O número de participantes é pequeno;
- Os turnos de fala são bastante curtos;
- A conversa é principalmente para os participantes e não para um público externo.

Pelo exposto, pensar em estratégias de aprendizagem e atividades que ajudem a desenvolver e manter relações sociais e interacionais, é conscientizar-se do uso estratégico à criação de significados para ser bem-sucedido na aprendizagem (WENDEN, 1987), é, também, ajudar o aluno a encontrar soluções para as suas dificuldades na aprendizagem, e é “acomodar dado aspecto da gramática da L2 ao seu estado de conhecimento da organização global da língua-alvo.” (SOUZA, 2012, p. 61).

Indo além, faz-se relevante também mencionar as estratégias de comunicação (DÖRNYEI; SCOTT, 1997) entendidas como suportes linguísticos de interação inerentes à comunicação usadas entre interlocutores na negociação da mensagem (TARONE, 1980). Para esta pesquisa, levo em consideração as estratégias de comunicação em vez das estratégias de aprendizagem, por entender que a interação comunicacional se faz mais presente na primeira, pois o aprendente pode desenvolver sua interlíngua¹⁵ para expressar significados ao se defrontar com algumas dificuldades (TARONE, 1980; DÖRNYEI; SCOTT, 1997).

Como se pode observar no

Quadro 2, as estratégias elencadas por Dörnyei e Scott (1995) têm o intuito de, segundo os autores, administrar problemas de comunicação. São formas de o aprendente conseguir lidar com dificuldades e problemas que possam surgir durante o momento de comunicação com demais falantes de forma consciente até adquirir confiança e, assim, auxiliar no processo de desenvolvimento de sua comunicação. Para a criação das atividades propostas por essa pesquisa, nos baseamos, também, na possível utilização destas estratégias por parte dos aprendentes.

¹⁵ Souza (2021, p. 55) afirma que “[a] hipótese da interlíngua pode ser sinteticamente enunciada como a existência de um sistema linguístico internalizado, com propriedade de desenvolvimento e de representações mentais específicas, manifesto quando um usuário de L2 seleciona sua segunda língua para a produção ou compreensão linguísticas em eventos comunicativos.”, que podem ser escritos ou orais (SWALES, 1990).

Quadro 2 - Taxonomia de estratégias de comunicação

(continua)

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
1. Abandono de mensagem	Deixando uma mensagem inacabada devido a alguma dificuldade de linguagem.	<i>É uma pessoa eh ... que é responsável por uma casa, pelo quarteirão ... sei lá ...</i> [risos]
2. Redução de mensagem (evitação de tópico)	Reduzir a mensagem evitando certas estruturas ou tópicos de linguagem considerados problemáticos em termos de linguagem ou deixando de fora alguns elementos pretendidos por falta de recursos linguísticos.	[Comentário retrospectivo do palestrante:] <i>Eu estava procurando por "satisfeito com um bom trabalho, agradavelmente cansado" e assim por diante, mas em vez disso aceitei menos.</i>
3. Substituição de mensagem	Substituir a mensagem original por uma nova por não se sentir capaz de executá-la.	[Comentário retrospectivo depois de dizer que o tubo estava quebrado no meio em vez de "a rosca do parafuso estava quebrada:"] <i>Eu não sabia "rosca do parafuso" e bem, eu tinha que dizer algo.</i>
4. Circunlocução (paráfrase)	Exemplificando, ilustrando ou descrevendo as propriedades do objeto ou ação alvo.	<i>"torna-se água" em vez de "derreter"</i>
5. Aproximação	Usar um único item lexical alternativo, como um termo subordinado ou relacionado, que compartilha características semânticas com a palavra ou estrutura de destino.	<i>prato em vez de "tigela"</i>
6. Uso de palavras para todos os fins	Estendendo um item léxico "vazio" geral a contextos em que faltam palavras específicas.	O uso excessivo de coisa, coisas, fazer, fazer, bem como palavras como coisinha, como-você-chama; por exemplo: <i>eu não posso trabalhar até que você conserte minha ... coisa.</i>
7. Wordcoinage	Criar uma palavra não existente na L2, aplicando uma suposta regra de palavras já existentes na L2.	[Comentário retrospectivo após usar <i>dejunktion</i> e <i>unjunktion</i> para "limpeza de rua:"] <i>Acho que abordei de uma forma muito científica: de 'lixo' formei um substantivo e tentei adicionar o prefixo negativo "des"; "desmontar" é 'limpar o lixo' e "desfazer-se" é 'limpar as ruas'.</i>
8. Reestruturação	Abandono da execução de um plano verbal por dificuldades de linguagem, deixando o enunciado inacabado e comunicando a mensagem pretendida de acordo com um plano alternativo.	<i>No rosto de Mickey, podemos ver o ... então ele está se perguntando.</i>

9. Tradução literal (transferência)	Traduzindo literalmente um item léxico, um idioma, uma palavra ou estrutura composta de L1/L3 para L2.	<i>Eu cometi um grande 'defeito' [traduzido do francês]</i>
10. Estrangeirização	Usar uma palavra L1/L3 ajustando-a à fonologia L2 (ou seja, com uma pronúncia L2) e/ou morfologia.	<i>reparate for "repair" [ajustando a palavra alemã 'reparieren']</i>
11. Troca de código (troca de idioma)	Incluindo palavras L1 / L3 com pronúncia L1 / L3 na fala L2; isso pode envolver trechos de discurso que variam de palavras isoladas a pedaços inteiros e até mesmo voltas completas.	Usando o latim <i>ferrum</i> para "ferro".
12. Uso de palavras com sons semelhantes	Compensar um item léxico, cuja forma o falante não tem certeza, com uma palavra (existente ou não) que soa mais ou menos como o item alvo.	[Comentário retrospectivo explicando por que o locutor usou boné em vez de "panela":] <i>Porque era parecido com a palavra que eu queria dizer: "panela".</i>
13. Balbuciar	Engolir ou murmurar de forma inaudível uma palavra (ou parte de uma palavra) cuja forma correta o falante tem dúvidas.	<i>E, bem, Mickey Mouse parece surpresa ou meio que XXX [o marcador 'tipo' indica que a parte ininteligível não é apenas uma mera falha de gravação, mas uma estratégia].</i>
14. Omissão	Deixar uma lacuna ao não saber uma palavra e continuar como se ela tivesse sido dita.	<i>então ... er ... o sol é ... hm sol é ... e o Mickey Mouse ... [Comentário retrospectivo: eu não sabia o que era 'brilho'.]</i>
15. Recuperação	Na tentativa de recuperar um item léxico dizendo uma série de formas ou estruturas incompletas ou erradas antes de atingir a forma ideal.	<i>É quebr... er ... está quebra, quebrou, quebrado.</i>
16a. Autorreparação	Fazendo correções autoiniciadas em sua própria fala.	<i>então o sol brilha e o tempo fica ... fica melhor.</i>
16b. Outro-reparo	Corrigindo algo na fala do interlocutor.	Falante: ... <i>porque a nossa fica deu errado ... [...]</i> Interlocutor: <i>Ah, você está falando da dica.</i> S: <i>Dica, dica ...</i>
17. Autorreformulação	Repetindo um termo, não exatamente como ele é, mas adicionando algo ou usando uma paráfrase.	<i>Não sei o material ... do que é feito ...</i>
18. Superexpliciticidade	Usar mais palavras para atingir um objetivo comunicativo específico do que o que é considerado normal em situações semelhantes de L1.	(Este CS não foi incluído na taxonomia de Dörnyei & Scott, 1995a, 1995b)
19. Mime (estratégias não linguísticas / paralinguísticas)	Descrever conceitos inteiros de forma não verbal ou acompanhar uma estratégia verbal com uma ilustração visual.	[Comentário retrospectivo]: <i>Eu estava fazendo mímica aqui, para colocar na frente da casa, porque não conseguia lembrar a palavra.</i>
20. Uso de 'enchimentos'	Usar 'enchimentos' para preencher as pausas, protelar	<i>Os exemplos variam de estruturas muito curtas como</i>

	e ganhar tempo para manter o canal de comunicação aberto e manter o discurso nos momentos de dificuldade.	<i>também; você sabe; na realidade; ok, para frases mais longas como essa é bastante difícil de explicar; bem, na verdade, é uma boa pergunta.</i>
21a. Autorrepetição	Repetir uma palavra ou sequência de palavras imediatamente após terem sido ditas.	[Comentário retrospectivo:] <i>Eu queria dizer que era feito de concreto, mas eu não sabia 'concreto' e é por isso que "o que foi feito, o que foi feito" foi dito duas vezes.</i>
21b. Outra repetição	Repetir algo que o interlocutor disse para ganhar tempo.	Interlocutor: <i>E você poderia me dizer o diâmetro do tubo? O diâmetro.</i> Falante: <i>O diâmetro? É cerca de er ... talvez er ... cinco centímetros.</i>
22. Fingir compreensão	Tentar continuar a conversa apesar de não entender algo fingindo entender.	Interlocutor: <i>Você está com a arruela de borracha?</i> Palestrante: <i>A arruela de borracha? ... Não, eu não.</i> [Comentário retrospectivo: <i>eu não sabia o significado da palavra e, finalmente, consegui dizer que não tinha tal coisa.</i>]
23. Marcadores de estratégia verbal	Usar frases de marcação verbal antes ou depois de uma estratégia para sinalizar que a palavra ou estrutura não carrega o significado pretendido no código L2.	Por exemplo: (marcadores de estratégia em negrito): (a) marcando uma circunlocução: <i>Na próxima imagem ... eu realmente não sei como se chama em inglês ... é uh esse tipo de pássaro que ... pode ser encontrado em um relógio que bate ou [risos] sai quando bate o relógio;</i> (b) marcando aproximações: <i>é algum er ... é algum tipo de er ... papel;</i> (c) marcar estrangeirismos: <i>... um painel [com sotaque inglês], não sei se tem nome em inglês ou não [risos] só é um painel plano;</i> (d) marcar tradução literal: <i>é er ... um apartamento médio menor e, nós os chamamos de fortificação, mas não é feito de blocos;</i> (e) troca de código de marcação: <i>o pássaro dos relógios sai e diz "kakukk" ou não sei o quê;</i> veja também o exemplo de abandono de mensagem.
24a. Apelo direto por ajuda	Recorrer ao interlocutor para obter ajuda, fazendo uma pergunta explícita sobre uma	<i>é um tipo de relógio velho, então quando bate er ... eu não sei, um, dois ou três 'relógio,</i>

	lacuna no conhecimento L2 de alguém.	<i>então um pássaro está saindo. Qual o nome?</i>
--	--------------------------------------	---

Quadro 2 - Taxonomia de estratégias de comunicação

(continuação)

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
24b. Apelo indireto por ajuda	Tentar obter ajuda do interlocutor indiretamente, expressando a falta de um item L2 necessário, verbalmente ou não.	<i>Não sei o nome ... [entonação crescente, pausa, contato visual]</i>
25. Pedindo repetição	Solicitar repetição quando não estiver ouvindo ou entendendo algo corretamente.	<i>Perdão? O que?</i>
26. Pedindo esclarecimentos	Solicitando explicação de uma estrutura de significado desconhecida.	<i>O que você quer dizer?, Você viu o quê? Além disso, a "pergunta se repete", ou seja, ecoando uma palavra ou estrutura com a entonação de uma pergunta.</i>
27. Pedindo confirmação	Solicitar confirmação de que ouviu ou entendeu algo corretamente.	<i>Repetir o gatilho em uma 'repetição de pergunta' ou fazer uma pergunta completa, como <i>Você disse ...?, Você quer dizer ...?, Você quer dizer ...?</i></i>
28. Adivinhação	Adivinhar é semelhante a um pedido de confirmação, mas o último implica um maior grau de certeza em relação à palavra-chave, enquanto adivinhar envolve verdadeira indecisão.	<i>Ex.: Oh. Então, não é a máquina de lavar. É uma pia?</i>
29. Expressando não compreensão	Expressar que alguém não entendeu algo corretamente, seja verbalmente ou não verbalmente.	<i>Interlocutor: Qual é o diâmetro do tubo? Falante: O diâmetro? I: O diâmetro. F: Eu não sei isso. I: Qual a largura do tubo? Além disso, expressões faciais confusas e vários tipos de mímica e gestos.</i>
30. Resumo interpretativo	Paráfrase estendida da mensagem do interlocutor para verificar se o falante entendeu corretamente.	<i>Então o cano está quebrado, basicamente, e você não sabe o que fazer com ele, certo?</i>
31. Checagem de compreensão	Fazer perguntas para verificar se o interlocutor pode entendê-lo.	<i>E qual é o diâmetro do tubo? O diâmetro. Você sabe qual é o diâmetro?</i>
32. Autochecagem de precisão	Verifique se o que você disse está correto fazendo uma pergunta concreta ou repetindo uma palavra com uma entonação de pergunta.	<i>Eu posso ver uma neve enorme ... boneco de neve? boneco de neve no jardim.</i>
33a. Resposta: repetir	Repetir o gatilho original ou a forma corrigida sugerida (após um outro reparo).	<i>Veja o exemplo de outro-reparo.</i>

Quadro 2 - Taxonomia de estratégias de comunicação

(conclusão)

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
33b. Resposta: reparar	Fornecendo autorreparo iniciado por outros.	Falante: <i>A água não subia e eu ...</i> Interlocutor: <i>Levanta? Onde?</i> F: <i>Abaixe-se.</i>
33c. Resposta: reformular	Reformulando o gatilho.	Interlocutor: <i>E por acaso você sabe se tem a arruela de borracha?</i> Falante: <i>Perdão?</i> I: <i>A arruela de borracha ... é a coisa que está no tubo.</i>
33d. Resposta: expandir	Colocando a palavra / questão problemática em um contexto mais amplo.	Interlocutor: <i>Você sabe qual é o diâmetro do tubo?</i> Falante: <i>Perdão?</i> I: <i>Diâmetro, isso é er talvez você tenha aprendido matemática e você assina com essa parte das coisas.</i>
33e. Resposta: confirmar	Confirmar o que o interlocutor disse ou sugeriu.	Interlocutor: <i>Uh, você quer dizer embaixo da pia, o cachimbo?</i> Para o ... Falante: <i>Sim. sim.</i>
33f. Resposta: rejeitar	Rejeitar o que o interlocutor disse ou sugeriu sem oferecer uma solução alternativa.	Interlocutor: <i>É plástico?</i> Falante: <i>Não.</i>

Fonte: Adaptado de Dörnyei e Scott (1995) – tradução nossa.

2.1.4.2.1 Gerenciando as Interações para a criação de atividades com foco na prática livre da oralidade

Ao pensar em atividades que fomentem a prática livre da conversação, cuja importância foi salientada na seção anterior, é necessário ter em mente que um ato conversacional tem que iniciar, progredir e terminar de forma natural e produtiva, os falantes precisam gerenciar tais situações por meio de *regras* que parecem orientar esse tipo de interação. Essas regras, que devem estar presentes na elaboração das atividades, são pautadas em como saber o nível de formalidade para cada situação conversacional, nível de educação e polidez ao falar e convenções sociais de forma geral, são exemplos dessas regras, que, segundo Hedge (2001), podem ser divididas em:

a) *Regras de início e finalização de conversas*: formas convencionais de iniciar um diálogo em inglês são facilitadas com o contexto em que o falante está inserido no momento, como, por exemplo: *It's a nice day, isn't it?*¹⁶, em que a interjeição final solicita uma resposta e essa solicitação de resposta é uma característica marcante deste tipo de interação inicial. Já o encerramento de conversas deve ser

¹⁶ É um belo dia, não acha? – Tradução livre.

cuidadosamente pensado, uma vez que podemos dar sinais prévios de que a conversa precisa ser encerrada, como *I don't want to keep you...*¹⁷ e, a partir desses sinais, encerrar a conversa de forma natural e positiva.

b) *Regras de como responder apropriadamente nas diversas situações*: situações conversacionais em que o falante requer uma resposta imediata, como em convites, elogios, reclamações etc. Mais de uma resposta pode ser possível nesses contextos, por exemplo, ao receber uma reclamação, você pode justificar em vez de pedir desculpas. Tais respostas necessitam de maior domínio de vocabulário e formulação, portanto os aprendentes devem praticar a linguagem necessária para estes tipos de interações. Eles também precisam de competência cultural ao formular tais diálogos, como, por exemplo, ao serem perguntados *How are you?*¹⁸, devem saber que a resposta varia de *I'm fine, thanks*¹⁹ a *Not too bad*²⁰ e não o professor fornecer uma listagem de problemas emocionais ou de saúde para o aluno.

c) *Regras de revezamento*: os aprendentes geralmente sentem dificuldade ao reiniciar uma conversa, uma vez que isso requer uma sequência rápida: estar atento a indicadores de que o atual falante está para terminar sua fala, dar sinais de que deseja interagir na conversa, saber de onde partir de acordo com o contexto da conversa e encontrar a linguagem mais adequada para expressar suas ideias. Os aprendentes precisam estar familiarizados com o tipo de linguagem necessária para cada contexto específico.

d) *Regras de gerenciamento de tópicos*: os tipos de tópicos escolhidos, como são introduzidos e como os falantes vão de um tópico para outro são aspectos de gerenciar a interação conversacional. A primeira proposta importante ao aprender inglês é saber quais tópicos/assuntos são apropriados de acordo com as pessoas com quem iremos interagir. A segunda proposta é saber como mudar de tópico utilizando marcadores de fala com esta finalidade.

Para formular planejamentos de atividades que visam desenvolver a habilidade oral, precisamos ter a noção do discurso falado e das demandas linguísticas, cognitivas, afetivas e socioculturais que os aprendentes da língua inglesa precisam para se comunicar de maneira comunicativa e significativa em diferentes contextos,

¹⁷ Não gostaria de tomar mais seu tempo... – Tradução livre.

¹⁸ Como vai você? - Tradução livre.

¹⁹ Estou bem, obrigado. - Tradução livre.

²⁰ Não tão mal. - Tradução livre.

somente desta forma, as atividades propostas serão apropriadas e efetivas no contexto de sala de aula.

2.2 Parte 2 - Tecnologias no Ensino e na Aprendizagem

2.2.1 Potencialidades das Tecnologias

As tecnologias são potentes ferramentas ao acesso e à construção da informação, podendo promover, por exemplo, a autonomia e a criatividade do aluno. Por sua vez, o telefone celular tona-se uma das tecnologias mais populares e acessível da contemporaneidade (McQUIGGAN et al., 2015). Ademais, o uso deste aparelho possibilita a disponibilidade da informação a um maior número de pessoas, em qualquer lugar e tempo (BRAGA, 2013; McQUIGGAN et al., 2015), razão pela qual os “jovens preferem mesmo é ter a Internet na palma da mão”. (JUVENTUDE E CONEXÕES, 2019, p. 52).

Apropriar-se da tecnologia digital móvel e usá-la como recurso pedagógico de ensino não é uma tarefa fácil. À primeira vista, pode até parecer relativamente simples, pois é uma tecnologia sem fio cada vez mais presente em nosso cotidiano. No entanto, faz-se relevante conceber o uso de componentes digitais móveis no contexto educacional. Como bem nos adverte Kenski (2007), para que as tecnologias possam trazer alterações no processo educativo, elas têm de ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, tanto na escola, como nas universidades e faculdades. Em outras palavras, faz-se necessário “respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (KENSKI, 2007, p. 46).

Em tempos de aprendentes nativos digitais (PRENSKY, 2001), que fazem uso constante de ferramentas tecnológicas diversas, estabelecendo múltiplas interações comunicativas, assimilando informações rapidamente, em um mundo cada vez mais dinâmico e interativo, percebe-se, assim, que um número considerável de alunos conhece as tecnologias que lhes permitem pesquisar, comunicar-se e publicar, mas nem sempre o fazem com propósitos de autoaprendizagem (PRENSKY, 2001; McQUIGGAN et al., 2015; JUVENTUDE E CONEXÕES, 2019).

Por essa razão, acreditamos que o professor tem um papel essencial nesse processo, pois ele deve indicar a rota do conhecimento, auxiliando na problematização de situações, fomentando interrogações a partir da disponibilização de diversos dados

em redes de conexão, tornando-se, assim, mediador de grupos de trabalho educacional. Nas palavras de Robinson e Aronica (2019, p. 94), “[o] principal papel de um professor é facilitar a aprendizagem” e “[...] motivar os alunos a aprender”.

Por outro lado, o aprendente deixa de ser passivo, apenas olhando, ouvindo e copiando, mas interage, inventando-se, transformando-se, co-construindo-se, para que possa se tornar um coautor do seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, professores e alunos se tornam parceiros de aprendizagem. Como bem salienta Pozo e Adalma (2014):

[...] boa parte dos adolescentes nativos digitais tem uma alfabetização digital (sabe usar as TICs), mas não tem uma alfabetização digital que os habilite com as estratégias necessárias para transformar essa informação a que conseguem ter acesso – muitas vezes melhor que seus professores! – em conhecimento autêntico. Essa é uma demanda imprescindível para construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, que requer uma nova cultura da aprendizagem [...] – uma cultura que implica o uso das TICs não para reproduzir velhos hábitos de ensino e aprendizagem transmissivos, e sim para fomentar novas formas de aprender e ensinar em que o docente seja o mediador de um diálogo que transcenda a sala de aula para incorporar os novos espaços de conhecimento abertos pelas TICs. (POZO; ADALMA, 2014, p. 12-13).

As tecnologias, assim, podem ampliar o acesso à informação e proporcionar a interação reflexiva entre professores e alunos no contexto educacional. Faz-se necessário pensá-las como ferramentas para criar condições de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2001; KENSKI, 2007; BRAGA, 2013) para a busca dialógica e transformadora do ser humano (FREIRE, 2014). Apesar de muitos professores ainda terem dificuldades em interagir com as tecnologias de maneira funcional na aprendizagem e a falta de acesso à Internet, elas podem promover o aprender a aprender (DEWEY, 1910) para o desenvolvimento cognitivo (VALENTE, 2013) dos aprendentes, dentro e fora do ambiente de sala de aula.

2.2.2 Novos papéis e diferentes necessidades

O processo de ensino e aprendizagem se entrelaça nas relações sociais entre o indivíduo e o meio (VYGOTSKY, 2007), razão pela qual o indivíduo pode adquirir, por exemplo, as múltiplas linguagens tecnológicas caso esteja em contato com o meio social. Por outro lado, a aprendizagem pode também ocorrer de maneira autônoma em que o aprendente se responsabiliza ativamente por sua própria aprendizagem (BENSON, 2001).

Na perspectiva de Brown (1994), um dos pilares mais centrais da educação é o ato de ensinar e, ao fazê-lo, nunca se deixa de aprender, pois “o objetivo da educação é possibilitar às pessoas a compreensão do mundo à sua volta e de seus talentos a fim de que se tornem cidadãos plenos, ativos e solidários”. (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 7). Educar é, então, inserir o aprendente no mundo em que vive.

Caminhando nesta mesma direção, Moran (2001) entende que

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus aspectos pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, 2001, p. 27).

Certamente, as tecnologias aproximam e fazem parte cada vez mais da nossa realidade, provocando mudanças em todos os setores da sociedade contemporânea. Sobre as transformações provocadas pelas tecnologias em nossas vidas, Gimenez (2000) pontua que

[v]ivemos um período em que os avanços tecnológicos nos possibilitam formas de comunicação sem precedentes, e que modelos autoritários, centralizados, homogeneizantes vão sendo substituídos por formas descentralizadas, heterogeneizantes, plurais e democráticas de relacionamento. (GIMENEZ, 2000, p. 5).

As inovações tecnológicas, como, por exemplo, Internet, computador, telefone celular, redes sociais, jogos digitais, aplicativos, *softwares*, entre outros, acentuaram a necessidade de novas posturas no processo de ensino e aprendizagem. O professor não deveria ser, simplesmente, visto como único detentor e transmissor do conhecimento, pois “[o] perfil do novo profissional não é mais o especialista. O importante é saber lidar com diferentes situações, resolver problemas imprevistos, ser flexível e multifuncional e estar sempre disposto a aprender.” (TAJRA, 2019, p. 24).

O aluno, por sua vez, não deveria ser visto como receptor passivo, memorizando o conteúdo mecanicamente, mas motivado a aprender conteúdos significativos para a sua vida como cidadão. O ensinar e o aprender começam a ser subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico e este integrado ao currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011), que tem como uma de suas funções otimizar a construção de situações de aprendizagem significativas. Como Pelizzari (2002) salienta:

a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para que ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. (PELIZZARI, 2002, p. 35).

Nesse novo contexto, a (co)construção do conhecimento entre o professor e o aluno adquire grande relevância em uma relação bilateral de troca de saberes, intercâmbio de conhecimentos e desenvolvimento de práticas significativas. Assim sendo, concordo com Moran (2001) ao afirmar que

[n]a educação, escolar ou empresarial, precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas de conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, de sentir, de aprender, de comunicar-se. Ao educar, facilitamos, num clima de confiança, interações pessoais e grupais que ultrapassam o conteúdo para, através dele, ajudar a construir um referencial rico de conhecimento, de emoções e de práticas. (MORAN, 2001, p. 30).

As práticas educacionais na sala de aula podem ser enriquecidas se considerarmos os anseios e as necessidades dos alunos. Pode-se pensar em uma integração de atividades do cotidiano dos alunos com tecnologias (PELIZZARI, 2002; ALMEIDA; VALENTE, 2011; BRAGA, 2013), com propósitos educacionais. Acredito que as tecnologias podem ser ferramentas significativas para a aprendizagem dos alunos, porém não significa que estes estarão motivados para aprender mais ou melhor com o uso daquelas (NOGUEIRA, 2014). É preciso expandir, ampliar os horizontes dos alunos, questionar os modelos tradicionais existentes de ensino, ir além da informação para a construção do conhecimento na tentativa de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e, de fato, promover a formação e a reflexão.

Acredito que as tecnologias digitais não vieram para excluir ou assumir o papel do professor, mas sim para agregar valores e funções. Os alunos podem aprender, de forma prazerosa, utilizando a língua-alvo com propósitos comunicativos reais, resolvendo problemas, negociando a resolução das atividades em sala aula, criando significados a partir das tecnologias. O que me leva mais uma vez a concordar com Nogueira (2014, p. 21) ao apontar que, “[...] o que muda na educação com o uso das tecnologias educacionais é a maneira de fazer e as novas possibilidades que elas nos trazem para realizar ações que não conseguiríamos fazer sem elas”. Assim sendo, as ações pedagógicas integradas às tecnologias digitais, como ferramentas cognitivas

(VALENTE, 2013) devem ter propósitos definidos para que os aprendizes e professores (co)construam, reflitam e agreguem na construção da informação.

2.2.3 A potencialidade da ferramenta *VoiceThread* para o desenvolvimento da habilidade oral

Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2009) salientam que *VoiceThread* (doravante VT), é uma ferramenta assíncrona e colaborativa da web 2.0, no qual os usuários podem realizar apresentações orais com auxílio de imagens, textos e voz. Além disso, essa ferramenta *online* permite que grupos de pessoas naveguem e contribuam com comentários através de quatro maneiras: (1) do uso da voz (com microfone ou telefone), (2) do texto, (3) do arquivo de áudio ou vídeo (webcam) ou (4) do *upload* de arquivo de mídia.

O VT possibilita também a aprendizagem com a interação entre grupos de indivíduos, geograficamente distantes, que podem compartilhar informações e discussões de temas de interesse comum, funcionando, assim, como uma rede social, ou seja, uma comunidade virtual.

É mister ressaltar que o VT não foi criado para fins educacionais (BURDEN; ATKINSON, 2008), porém tinha como objetivo capturar a emoção da voz humana (BRUNVAND; BYRD, 2011). Não obstante, como ferramenta multifacetada (FADINI, 2014), o VT foi incorporado ao ensino, permitindo que cada aprendente grave individualmente, em formato de áudio ou vídeo, algum assunto a respeito de um tópico que considere importante, possibilitando o compartilhamento deste com seus colegas e com pessoas de diferentes partes do mundo. Por essa razão, a ferramenta é considerada um *blog* auditivo em grupo (FADINI, 2014), pois “como um *blog*, nutre comentários em um tópico e, ao mesmo tempo, permite que estes comentários sejam em formato auditivo.” (FADINI, 2014, p. 61). Para os educadores, esse instrumento promove a inclusão dos aprendentes no mundo digital, favorecendo o desenvolvimento de novas estratégias e de forma lúdica, para o aprimoramento da oralidade.

A criação de um VT (a designação VT é utilizada para denominar tanto a aplicação como o produto final) inicia-se com o cadastramento do aprendente no site www.VoiceThread.com seguido *upload* de elementos de mídia. O VT suporta ficheiros, ou seja, arquivos, de quase todos os formatos, como URL, arquivos de mídia exportados de outros *VoiceThreads* ou *Google Drive*, gravações de áudio, fotos ou

vídeos diretamente da webcam ou arquivos já existentes no aparelho que esteja acessando a plataforma, de forma a construir slides que constituem uma apresentação. Em seguida, o aprendiz que está fazendo a atividade narra a apresentação através de voz (microfone, *uploading* de arquivos de áudio MP3/WAV ou telefone), webcam ou texto. Este VT é, então, compartilhado com quem o autor escolher e cada participante registrado no grupo pode adicionar comentários e *feedback* usando os cinco meios disponíveis: texto escrito, gravação de voz por celular, gravação de voz pelo microfone do computador ou diretamente pelo site, gravar vídeo ou fazer *upload* de algum arquivo.

A navegação de um VT é como um livro digital (BUSH, 2009), que contém uma ou mais páginas, podendo o utilizador simplesmente visualizar a sequência de comentários, avançar e aplicar *zoom* ao slide de forma a visualizar um pormenor ou destacar uma área da imagem. Também pode ser integrado em *sites* ou *blogs*, existindo até mesmo um *plug-in* para o *Moodle*, e exportado para leitores de MP3 e MP4, sendo esta última funcionalidade paga. Seguindo a filosofia que esteve na base da popularidade do *podcast*, o VT oferece a possibilidade de subscrevermos um *feed* (RSS) que nos informa automaticamente sempre que um VT subscrito é atualizado com novos comentários.

Ao tomar conhecimento de tais recursos, pode-se ressaltar algumas formas de utilização do VT na educação, segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2007) e Bush (2009):

- Produção de recursos didáticos que, associando o áudio e o vídeo, podem potencializar a aprendizagem significativa;
- Criação de fóruns multimídia sobre determinadas temáticas, estimulando a participação dos alunos e o desenvolvimento de competências múltiplas;
- Apoio ao trabalho cooperativo;
- Visualização de fatos, contextos e obras de arte associadas a narrativas digitais, para disciplinas como história, geografia, artes visuais, literatura etc.;
- Adequação a ritmos diferentes de aprendizagem, já que, após a gravação, os documentos podem ser executados inúmeras vezes, o que contribui para a melhor assimilação do conteúdo abordado.

Isso posto, o VT é ferramenta potente para o desenvolvimento da produção oral de uma língua em que os usuários são “participantes, criadores ativos de conteúdo de

diversos gêneros, que compartilham e divulgam em rede as informações que produzem.” (ADELL, 2021, p. 32). Nessa direção, o desenvolvimento da produção oral em inglês, por exemplo, sempre foi um desafio para alunos e professores.

A escolha por ferramentas digitais no contexto educacional, como o *VoiceThread*, por exemplo, deve-se na tentativa de promover o desenvolvimento da habilidade oral em uma língua, seja materna, seja estrangeira, porque, segundo meu entendimento, baseado em autores como Bottentuit Junior e Coutinho (2007) e Bush (2009):

1. Oferecem experiências síncronas e assíncronas de interação oral;
2. Proporcionam a oportunidade de colaboração;
3. Criam ou simulam oportunidade de uso da língua por meio de gêneros diversos;
4. Criam oportunidades iguais para que todos possam usar a língua de maneira comunicativa, incluindo os mais tímidos.

Segundo Paiva (2018), a aprendizagem de língua estrangeira no contexto educacional tem sido essencialmente mediada por livros didáticos e materiais em áudio e vídeo, deixando ao aluno a tarefa de viver experiências com a língua-alvo fora dos muros da escola, de conectar-se com outros falantes da língua e se inserir em comunidades de prática. O que me leva, assim, a perceber o VT como uma ferramenta da Web 2.0 de integração ao currículo de línguas para desenvolver a habilidade oral do aluno de maneira comunicativa e crítica. Além disso, essa ferramenta possibilita a criação, organização, difusão e interação de uma rede de informações. A tecnologia a serviço da comunidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta a metodologia desenvolvida para a realização desta pesquisa e se organiza em seis seções. Na primeira seção, caracterizo a metodologia utilizada em minha pesquisa, ou seja, a pesquisa qualitativa, com foco na abordagem metodológica de estudo de caso (SAMPIERI, 2013; CRESWELL, 2014; COSTA; LOPES, 2015; DESLANDES; GOMES, 2015; ENTRE OUTROS). Na segunda seção, descrevo o contexto da pesquisa. Na terceira seção, apresento informações sobre os participantes desta pesquisa. Na quarta seção, comento sobre os instrumentos utilizados na pesquisa para a geração dos dados, como questionários. Na quinta seção, trago os procedimentos adotados para analisar os dados gerados da pesquisa. Por fim, na sexta seção, há a validação do produto educacional desenvolvido.

3.1 Caracterização metodológica

Prodanov e Freitas (2013, p. 24) afirmam que o método científico é “o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”. Para Minayo (2009), o método científico é composto por três elementos, quais sejam: (a) o método, que compreende a teoria utilizada na abordagem da pesquisa; (b) as técnicas, que são ferramentas utilizadas para a operacionalização do conhecimento; e (c) a criatividade do pesquisador, que inclui suas vivências, capacidade pessoal e sua sensibilidade. Deste modo, percebo que esta pesquisa demanda uma orientação metodológica de origem qualitativa, cujo enfoque, segundo Sampieri (2013), está baseado em

[...] métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações. Regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em “reconstruir” a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido. Muitas vezes é chamado de “holístico”, porque considera o “todo”, sem reduzi-lo ao estudo de suas partes. (SAMPIERI, 2013, p. 5).

Especificamente, tendo como foco desta pesquisa o aluno do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa para o desenvolvimento de sua produção oral, escolho como procedimento metodológico o estudo de caso (YIN, 2015). De acordo com Yin (2015), o estudo de caso 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.

Conseqüentemente, compreendo que tal ação demande procedimentos de coleta e análise de dados que considerem a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, nesta trajetória metodológica, adoto o estudo de caso como método, sob a perspectiva de Sampieri (2013, p. 182), que define como “[...] estudos que, ao utilizar os processos de pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista, analisam profundamente uma unidade para responder a formulação do problema, testar hipóteses e desenvolver alguma teoria”.

Para Costa e Lopes (2015), esse método de pesquisa contempla investigações em diversos contextos, como individuais, sociais, educacionais ou organizacionais, e possui o objetivo de analisar as características abrangentes do caso. Desse modo, posso reafirmar que minha pesquisa é um estudo de caso, pois investiga a forma como os discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa participam da pesquisa, na tentativa de compreender e de verificar possíveis resultados positivos (ou negativos) – produção oral em inglês - advindos dessas práticas e, posteriormente, desenvolver o produto educacional.

3.2 Contexto da Pesquisa

A Universidade Federal do Pará tornou-se objeto de interesse de minha pesquisa, pois a pesquisadora deste estudo é discente de um programa de pós-graduação desta universidade, o que facilitou a coleta de dados e o convite para os participantes, mesmo que de forma virtual, uma vez que todo o contato foi estabelecido por um aplicativo de mensagens instantâneas. Ademais, o foco é no curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

O curso de Letras-Ingês está sediado na FALEM, campus Belém, e pertence ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA. A graduação em Língua Inglesa apresenta duas entradas por ano, 1º semestre e 2º semestre letivos, com cerca de 30 ingressantes no curso por semestre nos turnos matutino e noturno, respectivamente.

O turno escolhido para a pesquisa foi o matutino, por ser mais viável à pesquisadora no que diz respeito à participação e acompanhamento da turma. A turma selecionada cursava a disciplina Língua Inglesa II, que tem como objetivo primário desenvolver as habilidades linguístico-comunicativas dos alunos.

O Quadro , a seguir, apresenta algumas informações sobre a disciplina.

Quadro 3 - Informações Gerais da disciplina Língua Inglesa II

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	MODALIDADE	EMENTA	OBJETIVOS	MATERIAL DIDÁTICO
Língua Inglesa II	102 h/a	Online	Compreensão de frases isoladas e expressões relacionadas a informações pessoais e familiares. Comunicação em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas troca de informação sobre assuntos habituais aos alunos: formação, meio circundante e assuntos relacionados a necessidades imediatas.	A disciplina tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa nas habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.	<i>Touchstone 1</i> (unidades 9 a 12) <i>Touchstone 2</i> (unidades 1 a 4)

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima seção, trato sobre os participantes da pesquisa.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram oriundos da turma de Letras-Inglês matriculados no 2º semestre no ano de 2020, cursando a disciplina Língua Inglesa II. A turma tinha um total de 10 (dez) alunos que, devido à pandemia, assistiam aulas remotamente. Entretanto, deste total de alunos, apenas 5 (cinco) realizaram todas as atividades propostas pela pesquisadora ao longo do semestre letivo, sendo, assim, o critério de inclusão dos participantes da pesquisa.

Ressalta-se ainda que os alunos da turma foram consultados para participarem da pesquisa, cujos dados coletados seriam utilizados sigilosamente, sem comprometer a identidade de cada participante. Os alunos responderam um formulário do *Google* com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice

A), confirmando sua participação. Também foi explicado aos alunos que a participação deles na geração de dados era voluntária, não sendo obrigados a fazer parte da pesquisa. Uma vez aceito o convite, o aluno (posteriormente denominado participante) poderia desistir em qualquer fase.

A seguir, descrevo as características gerais dos cinco participantes (Quadro), na faixa etária entre 18 e 23 anos de idade, cujos nomes fictícios, atribuídos por eles próprios, foram Akire, Lu, Vidal, Iara e Igor. As informações relatadas foram diretamente coletadas do questionário inicial da pesquisa, feito no formulário *Google*.

Todos os cinco participantes ingressaram na UFPA por meio do ENEM. O curso de Licenciatura em Letras-Ingês foi a primeira escolha dos participantes porque, segundo eles, gostam de inglês e têm um grande interesse no ensino de línguas.

Quadro 4 - Resumo: perfil dos participantes, experiência com a língua e expectativas iniciais em relação ao desenvolvimento da habilidade oral.

(continua)

Nome do/da participante (Faixa etária)	Experiência com a Língua Inglesa	Expectativas com relação ao desenvolvimento da habilidade oral
Iara – 18 anos	Tinha contato com a Língua Inglesa por meio da Internet antes de iniciar o curso.	Afirma que não tem dificuldade em elaborar enunciados orais; entretanto, sente dificuldade em pronunciar as palavras corretamente e, assim, pretende melhorar sua produção oral por meio das atividades sugeridas na disciplina de Língua Inglesa II.
Lu – 19 anos	Já tinha contato com a Língua Inglesa antes de entrar na graduação por meio de um curso livre de idiomas.	Se sente confiante ao falar inglês e afirma não ter dificuldade para elaborar enunciados, mas que ainda assim gostaria de continuar praticando por meio das atividades propostas na disciplina de Língua Inglesa II.
Akire – 21 anos	Estudou por conta própria a Língua Inglesa com a ajuda da Internet antes de entrar no curso.	Apesar de não se sentir totalmente segura para falar inglês, a participante entende que ainda precisa melhorar bastante seu vocabulário e prática oral, esperando atingir tal objetivo por meio das atividades propostas na disciplina.
Vidal – 23 anos	Não tinha contato com a Língua Inglesa até cursar a graduação.	Afirma ter muita dificuldade em elaborar frases, pois diz esquecer vocabulário, bem como estruturas gramaticais que possibilitem essa construção. Diz também que sente muita vergonha de errar

		ao tentar praticar. Portanto, deseja desenvolver essa habilidade por meio das atividades sugeridas na disciplina.
Igor – 21 anos	Antes de entrar no curso, já praticava e estudava inglês há muitos anos.	Afirma que não tem dificuldade em elaborar enunciados orais e que essas atividades auxiliam para a prática da habilidade oral, para cada vez mais aperfeiçoá-la.

Fonte: elaborada pela autora.

Após a apresentação dos participantes da pesquisa, descrevo os procedimentos de geração dos dados utilizados neste estudo.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Yin (2001) destacou que a característica dos estudos de caso é a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados para a compreensão dos fenômenos estudados, como artefatos culturais, observações, documentos, entrevistas, questionários, gravações de áudio e 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, nesta pesquisa faço uso dos seguintes instrumentos para a geração dos dados: (1) atividades na plataforma *VoiceThread* (VT) baseadas no conteúdo estudado na disciplina Língua Inglesa II; (2) Formulário do perfil dos participantes; e (3) formulário de *feedbacks* dos participantes e da professora da disciplina.

3.5 Validação do produto

A validação corresponde à avaliação do produto educacional desenvolvido por um pesquisador a partir de estudos com propósitos de ensino definidos previamente (OLIVEIRA; FERNANDES; SAWADA, 2008). Nas palavras dos autores, entende-se a validação como é uma etapa importante no Mestrado Profissional em Ensino para ajustar o produto em desenvolvimento de acordo com as necessidades apontadas e sugeridas pelos profissionais no Painel de Especialistas.

Echer (2005), por sua vez, afirma que a etapa de validação é relevante para identificar o que falta e não foi compreendido no produto educacional desenvolvido originalmente, pois há uma diferença entre o que é planejado e concebido. Portanto,

a autora considera 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).

Portanto, nesta seção apresento as etapas de validação do produto educacional “*Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.)*” a partir de a avaliação realizada pelos professores de inglês no Painel de Especialistas, uma vez que suas contribuições refinaram o produto educacional desta pesquisa para que alcance seus objetivos propostos de forma mais assertiva.

Isso posto, a seguir, na primeira seção, serão expostas todas as etapas que foram pensadas para validar o produto, desde o *feedback* da professora que ministrou a disciplina em que o arquétipo do produto foi aplicado, até o parecer final do Painel de Especialistas, composto por dois docentes de Língua Inglesa da FALEM, da UFPA.

3.5.1 O Painel de Especialistas

O Painel de Especialistas trata-se de uma técnica de coleta de dados multimetodológica e coletiva, o qual “reúne várias pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa, geralmente implicando análise de tema complexo e controverso.” (PINHEIRO; FARIA, LIMA, 2013, p. 185). Em outras palavras, busca-se a opinião de pessoas com experiência na área em que o produto foi concebido e possuam visões críticas para validar o objeto de ensino proposto. Revozeando mais uma vez Pinheiro, Faria e Lima (2013, p. 187), os especialistas devem ser ouvidos “justamente por causa dessa especialidade.”

Os estudos de Moreira, Nóbrega e Silva (2003) salientam que a apreciação do material por observadores externos pode proporcionar informações, sugestões e opiniões objetivas sobre a qualidade do material proposto quanto à compreensão, aceitação da mensagem, adequação cultural, estilo, linguagem, apresentação e eficácia, além de apontar para possíveis necessidades de ajustes e modificações do produto educacional. Assim sendo, complementando as ideias daqueles autores, Pinheiro, Farias e Lima (2013, p. 187) defendem que a visão dos especialistas não tem caráter confirmatório, ou seja, não implica em uma palavra final, pois “(...) eles devem ser considerados como mais um grupo de participantes que irá contribuir para compor o conjunto de resultados a serem integrados entre si”.

O Painel de Especialistas para a validação das atividades que compõem o produto desta pesquisa foi formado por duas professoras doutoras do quadro efetivo de docente da FALEM-UFPA, *campus* Belém, do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, tendo como área de especialidade ensino e aprendizagem de inglês.

O critério de seleção das professoras para participar do Painel de Especialistas baseou-se em: a) ser doutor; b) ter experiência profissional na área pelo menos 5 anos; c) ter formação acadêmica em Letras-Língua Inglesa; e (d) ser professor da FALEM. Em outras palavras, são profissionais que mostram uma *expertise* na universidade e em seu campo de atuação.

As professoras verificaram a adequação e relevância do conteúdo e linguagem das atividades de maneira mais crítica, considerando a perspectiva teórico-prática do material. Além disso, elas avaliaram proposta metodológica do produto educacional, bem como a adequação e relevância do conteúdo e da linguagem na perspectiva do público-alvo.

3.5.2 Etapas da Validação

Devido à impossibilidade de se reunir pessoalmente com as profissionais do Painel de Especialistas em razão do período pandêmico da Covid-19, o contato inicial foi realizado por telefone e e-mail pelo meu orientador, Professor Dr. Marcus Araújo, com as professoras, em meados do mês de maio de 2021. As duas professoras aceitaram prontamente participar do processo de validação do produto educacional.

Posteriormente, as especialistas receberam por *e-mail* o material (Apêndice E) em formato *word* com as orientações do processo de etapas da validação. Este material contém 23 páginas e nele consta inicialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações pertinentes à participação dos especialistas, bem como informações gerais sobre o produto, como, por exemplo, título, a quem se destina, objetivos, tanto geral quanto específicos, ou seja, informações relevantes para que as professoras pudessem ter ideia sobre o que validariam.

Em um segundo momento, o instrumento de validação do produto educacional é apresentado para preenchimento com o uso da escala de avaliação para cada atividade e sugestões que julgassem pertinentes. O instrumento proposto para avaliação está dividido em quatro etapas: a primeira relacionada aos objetivos das atividades; a segunda sobre a plataforma *VoiceThread*; a terceira sobre a produção oral; e a última etapa relacionada aos critérios de *feedback* utilizados após a aplicação

das atividades. O prazo para a realização da leitura do material, e verificação das atividades e preenchimento do instrumento de avaliação foi de oito dias.

O instrumento de validação apresenta ainda informações sobre o contexto e os participantes da pesquisa, além de um quadro-resumo com todas as 8 atividades propostas, com o período de aplicação de cada uma e seus respectivos objetivos.

Em relação às oito atividades propostas, um resumo referente à temática de cada uma era apresentado para facilitar a descrição da ideia de cada unidade como “(...) uma orientação significativa sobre o tema a que se propõe.” (ECHER, 2005, p. 755). Além disso, cada unidade apresentava os *prints* dos slides do VT e *links* de acesso para as atividades.

Após a apresentação das atividades, as especialistas eram direcionadas para as “Etapas de Avaliação” compostas por quatro partes. A primeira parte centra-se nos Objetivos das Atividades cuja pergunta norteadora era “[o]s objetivos estão coerentes com as atividades propostas? Justifique e/ou dê sugestões.”

A segunda parte refere-se à plataforma *VoiceThread*. As perguntas norteadoras nesta parte eram: (a) O uso da ferramenta *VoiceThread* auxilia a criação de apresentações orais de maneira comunicativa? (b) As atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno? e (c) As atividades com a ferramenta VT possibilitam o compartilhamento de conhecimento?

A terceira parte direciona-se à produção oral em inglês. As perguntas de base para a avaliação das especialistas foram (a) O conteúdo das atividades contribui para melhorar/aperfeiçoar a produção oral em inglês dos alunos? e (b) As atividades propostas estão apropriadas para os alunos da Língua Inglesa II?

A quarta e última parte da validação do instrumento se referia ao feedback dado às atividades propostas. Nesta parte, havia uma breve explanação da importância do feedback na aprendizagem de LE e quais critérios a pesquisadora se baseou para dar esse retorno aos participantes. Uma matriz de feedback baseada em Ur (1996) foi apresentada e era dividida em precisão e fluência, cada uma com cinco critérios específicos, como mostra o 5 a seguir:

Quadro 5 – Matriz de feedback

PRECISÃO		FLUÊNCIA	
Pouca ou nenhuma linguagem produzida.	1	Pouca ou nenhuma comunicação.	1
Vocabulário pobre, erros na gramática básica, pode ter forte sotaque estrangeiro.	2	Manifestações muito hesitantes e breves, às vezes difíceis de entender.	2
Vocabulário adequado, mas não rico, comete erros gramaticais óbvios, leve sotaque estrangeiro.	3	Transmite a ideia, mas de forma hesitante e breve.	3
Boa variedade de vocabulário, erros gramaticais ocasionais, leve sotaque estrangeiro.	4	Comunicação eficaz em curtos turnos.	4
Amplo vocabulário usado apropriadamente, virtualmente sem erros gramaticais, nativo ou leve sotaque estrangeiro.	5	Comunicação fácil e eficaz, usa longas tiragens.	5
Pontuação Total: _____			

Fonte: Ur (1996).

O Quadro resume as três primeiras partes da avaliação do produto educacional.

Quadro 6 – Parte de validação do produto

PARTE 1	OBJETIVOS DA ATIVIDADE	1- Os objetivos estão coerentes com as atividades propostas? Justifique e/ou dê sugestões.
PARTE 2	O USO PEDAGÓGICO DO VOICETHREAD	<p>1- O uso da ferramenta <i>VoiceThread</i> auxilia a criação de apresentações orais de maneira comunicativa?</p> <p>2 - As atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno?</p> <p>3 - 3- As atividades com a ferramenta VT possibilitam o compartilhamento de conhecimento?</p>
PARTE 3	PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS	<p>1- O conteúdo das atividades contribui para melhorar/aperfeiçoar a produção oral em inglês dos alunos?</p> <p>2- As atividades propostas estão apropriadas para os alunos da Língua Inglesa II?</p>

Fonte: elaborado pela autora.

É mister ressaltar que em cada parte da avaliação do produto, havia um quadro para as especialistas emitirem suas opiniões, se necessário. Para finalizar o instrumento, as especialistas foram solicitadas a responder questões sobre o nome do produto, se tinham outras sugestões a fazer, bem como registrar seus pareceres finais acerca do produto de forma livre.

3.5.3 Atividades na plataforma *VoiceThread*

Nesta subseção, descreverei as atividades elaboradas e integradas à disciplina Língua Inglesa II. É importante ressaltar que todas as atividades foram baseadas na abordagem comunicativa e abrangeram os conteúdos dos livros *Touchstone 1* e *2*, que são produzidos pela editora Cambridge e privilegia o ensino do inglês norte-americano (MCCARTHY et al., 2008) e material didático utilizado na disciplina. *Touchstone* é um livro didático inovador de inglês americano, com quatro níveis para jovens e adultos, levando alunos do nível inicial (A1) ao intermediário (B1). O livro *Touchstone* usa um plano de estudos, garantindo que os alunos aprendam a língua que as pessoas realmente usam. As atividades incluem um foco na aprendizagem indutiva, prática personalizada e incentivo à autonomia do aluno.

Dois livros²¹ são usados porque sete unidades foram ministradas, ou seja, unidades de 9 a 12 do livro *Touchstone 1* e as unidades de 1 a 4 do livro *Touchstone 2*. Oito atividades no total foram elaboradas pela pesquisadora, considerando que duas atividades de VT foram propostas na Unidade 9. No entanto, apenas cinco atividades foram escolhidas para serem aplicadas, uma vez que foi necessário encaixar o tempo no cronograma da disciplina, que já estava mais curto por conta de ser em meio a um período pandêmico. As três atividades não-aplicadas estarão disponíveis como Apêndice D desta pesquisa, para conhecimento dos professores que desejarem aplicá-las em seus contextos de ensino posteriormente.

É importante ressaltar que todas as atividades tiveram o mesmo tempo para elaboração, período de 7 dias e as correções e *feedbacks* foram feitos pela pesquisadora, que se baseou nos critérios desenvolvidos por Ur (1996), traduzidos de forma livre (Quadro).

²¹ As unidades de 1 a 8 do livro didático *Touchstone 1* são ministradas na disciplina Língua Inglesa I.

Quadro 7 – Critérios desenvolvidos por Ur (1996).

PRECISÃO		FLUÊNCIA	
Pouca ou nenhuma linguagem produzida.	1	Pouca ou nenhuma comunicação.	1
Vocabulário pobre, erros na gramática básica, pode ter forte sotaque estrangeiro.	2	Manifestações muito hesitantes e breves, às vezes difíceis de entender.	2
Vocabulário adequado, mas não rico, comete erros gramaticais óbvios, leve sotaque estrangeiro.	3	Transmite a ideia, mas de forma hesitante e breve.	3
Boa variedade de vocabulário, erros gramaticais ocasionais, leve sotaque estrangeiro.	4	Comunicação eficaz em curtos turnos.	4
Amplio vocabulário usado apropriadamente, virtualmente sem erros gramaticais, nativo ou leve sotaque estrangeiro.	5	Comunicação fácil e eficaz, usa longas tiragens.	5
Pontuação Total: _____			

Fonte: Adaptado de UR, Penny. A course in language teaching: Practice and theory. Ernst Klett Sprachen, 1996.

Ao final de cada atividade, a pesquisadora conversava individualmente com cada participante e, juntos, escolhiam os critérios mais próximos da realidade do participante e, assim, definir sua pontuação final por cada atividade.

A seguir, explicarei mais detalhadamente sobre cada uma delas.

3.5.3.1 Atividade 1: Your favorite place for vacation²²

A atividade 1 (Figura 1) foi baseada na Unidade 9 do livro didático *Touchstone* 1, pois era a primeira unidade a ser trabalhada na disciplina. O tópico da unidade era sobre lugares para passar férias e o ponto gramatical era *can*, *can't*, já o vocabulário baseava-se em lugares ao redor do mundo.

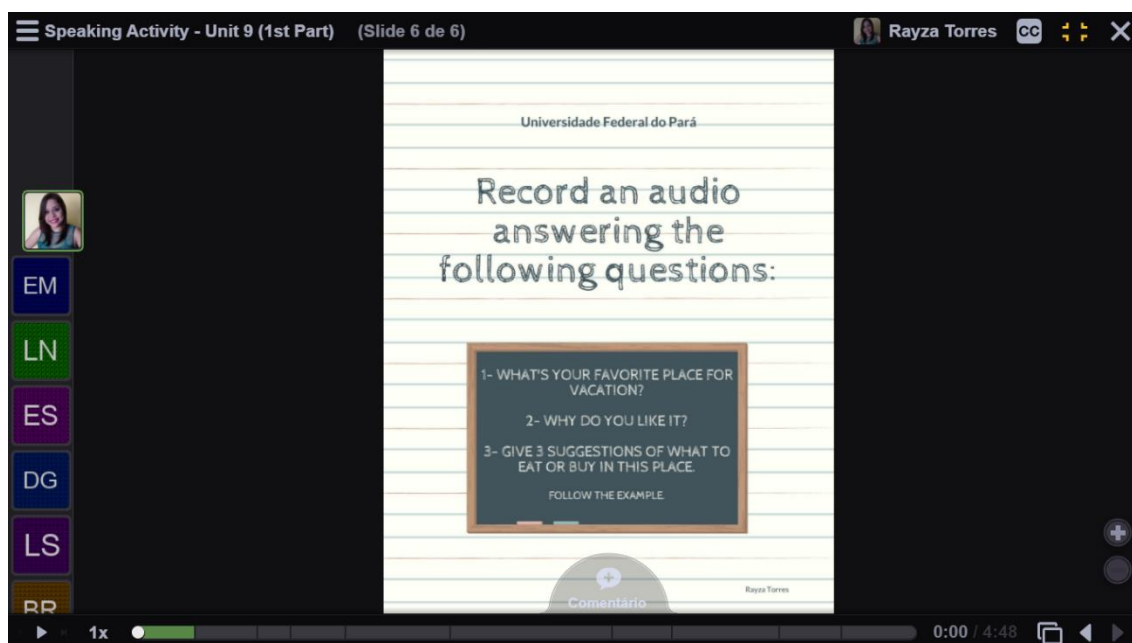
A atividade proposta na plataforma VT inicia com um áudio e com o roteiro escrito do que estava sendo falado no áudio. Em seguida, era apresentado um vídeo de uma pessoa falando sobre seu lugar favorito para passar férias. O intuito era contextualizar e ambientalizar os participantes. Após este vídeo introdutório, há uma breve explicação de como os participantes deveriam gravar seus próprios áudios. Um exemplo de como fazer foi apresentado e gravado pela própria pesquisadora. Os

Minhas traduções para

²² Seu lugar favorito para férias.

participantes deveriam gravar áudios respondendo às seguintes questões: a) *What is your favorite place for vacation?*²³; b) *Why do you like it?*²⁴; c) *Give three suggestions of what to eat or buy in this place*²⁵.

Figura 1 - Atividade 1: Your favorite place for vacation



3.5.3.2 Atividade 2: Talking to a friend about their vacation place²⁶

A atividade 2 (Figura 2) foi uma continuação da primeira, também baseada na Unidade 9 do livro *Touchstone 1*. Ainda tomando como base a abordagem comunicativa, nesta atividade, os participantes deveriam interagir com a gravação que os demais alunos realizaram na atividade 1.

A ideia seria que os alunos ouvissem a gravação da atividade 1 de todos os colegas e escolhessem um dos locais citados nas gravações para interagirem, ou seja, os participantes escolheriam apenas um áudio de outro colega da turma e gravariam um novo áudio explicando o porquê se interessaram pelo local citado e o que mais chamou atenção na descrição deste local.

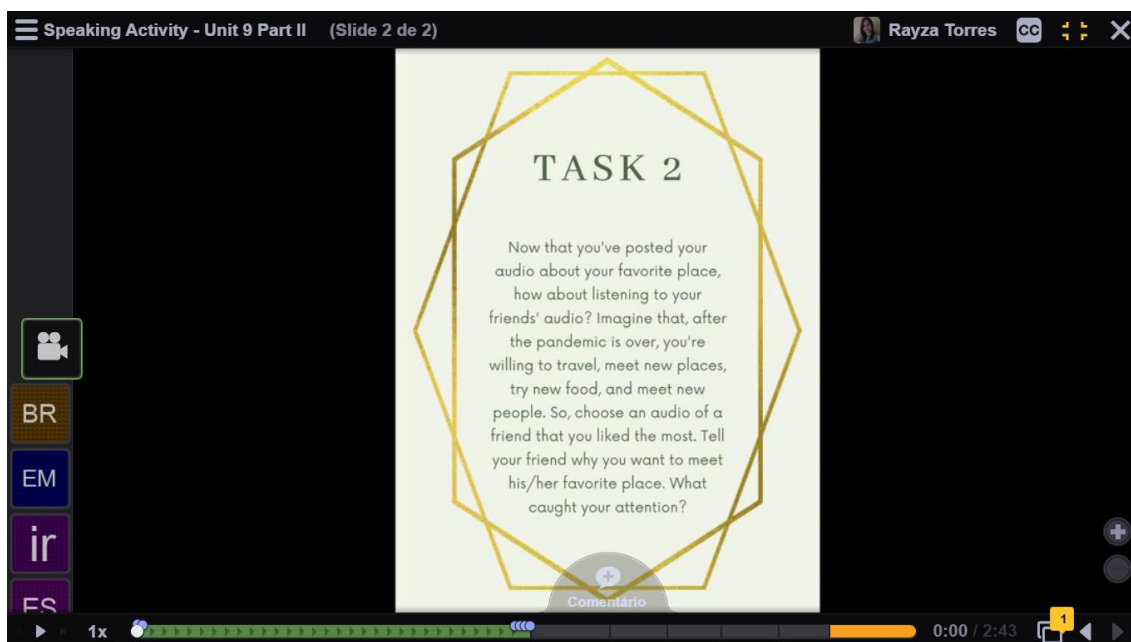
²³ a) Qual é seu lugar favorito para férias?

²⁴ b) Por que você gosta desse lugar?

²⁵ c) Dê 3 sugestões do que comer e do que comprar neste lugar.

²⁶ Falando com um amigo sobre seu lugar para passar férias.

Figura 2 - Talking to a friend about their vacation place



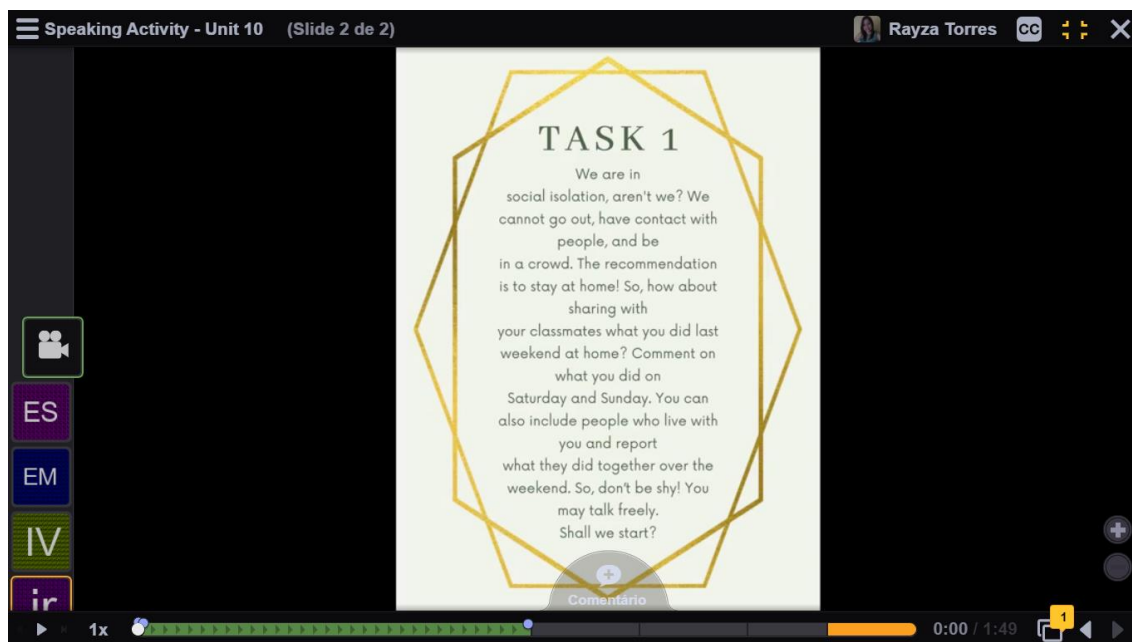
3.5.3.3 Atividade 3: What did you do last weekend at home?²⁷

A atividade 3 (**Figura 3**) foi baseada nas unidades 10 e 11 do livro *Touchstone 1*, que tratavam de eventos que aconteceram no passado e que tinham como tópico gramatical o estudo do *Simple Past*, passado simples, e o vocabulário consistia no estudo de verbos, com o intuito de trabalhar a descrição de ações feitas no passado.

Nesta atividade, os participantes ouviram uma gravação de voz da pesquisadora, juntamente com um roteiro do que estava sendo falado, o que é uma constante em todos os comandos das atividades, explicando o que deveria ser feito. Inicialmente, os participantes foram contextualizados à atividade. O comando da atividade mencionava: “uma vez que estamos em isolamento social por conta da pandemia que vivemos, é importante que fiquemos em casa, nos protegendo e protegendo aos outros”. Assim, a solicitação da atividade 3 era para que os participantes gravassem um áudio explicando o que fizeram em casa no final de semana anterior à elaboração proposta da Atividade 3, como forma de usar o vocabulário, os verbos no passado e as temáticas das unidades trabalhadas em sala de aula.

²⁷ O que você fez em casa no último final de semana?

Figura 3 - What did you do last weekend at home?



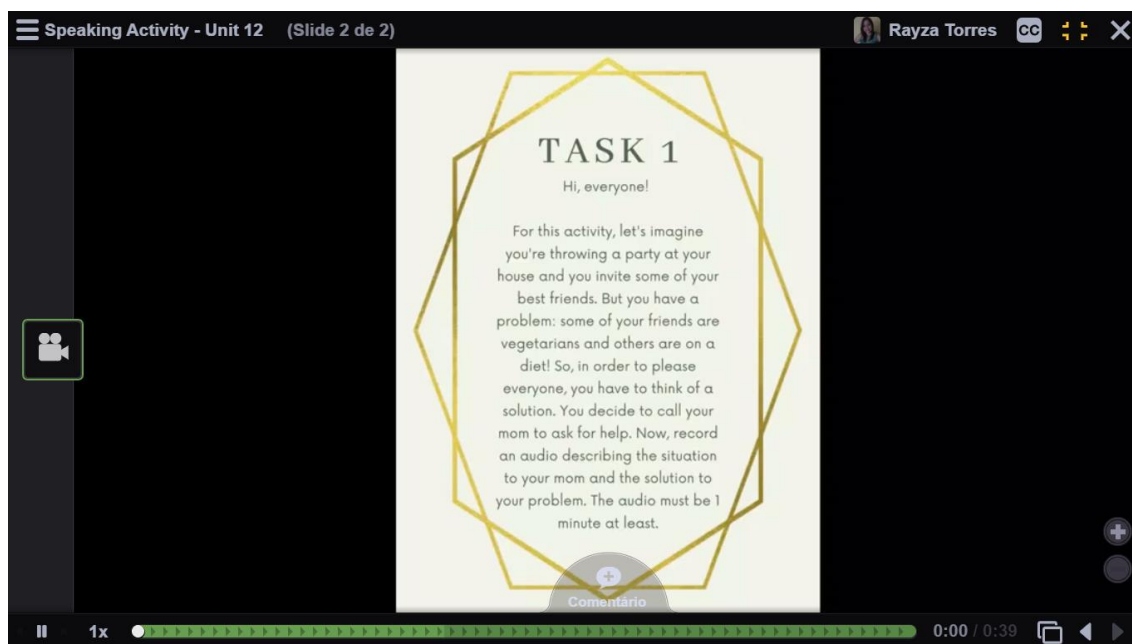
3.5.3.4 Atividade 4: Let's talk about food!²⁸

Essa atividade foi baseada na unidade 12 do livro *Touchstone 1*, que tinha como temática comidas de variados países e como tópico gramatical substantivos contáveis e não contáveis, além do vocabulário estudado que consistia em comida e expressões relacionadas a alimentos.

Na atividade proposta (Figura 4), os participantes foram contextualizados por meio de uma introdução na qual dizia para eles se imaginarem organizando uma festa qualquer. Porém, eles teriam um problema para resolver: na hora de organizar o cardápio da festa, teriam que pensar em um cardápio que abrangesse seus convidados vegetarianos e os que estavam fazendo dieta. Dessa forma, eles deveriam gravar um áudio simulando uma ligação para algum conhecido (seja um familiar ou amigo) pedindo ajuda e ideias de como resolver esse problema. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.

²⁸ Vamos falar sobre comida!

Figura 4 – Let's talk about food!



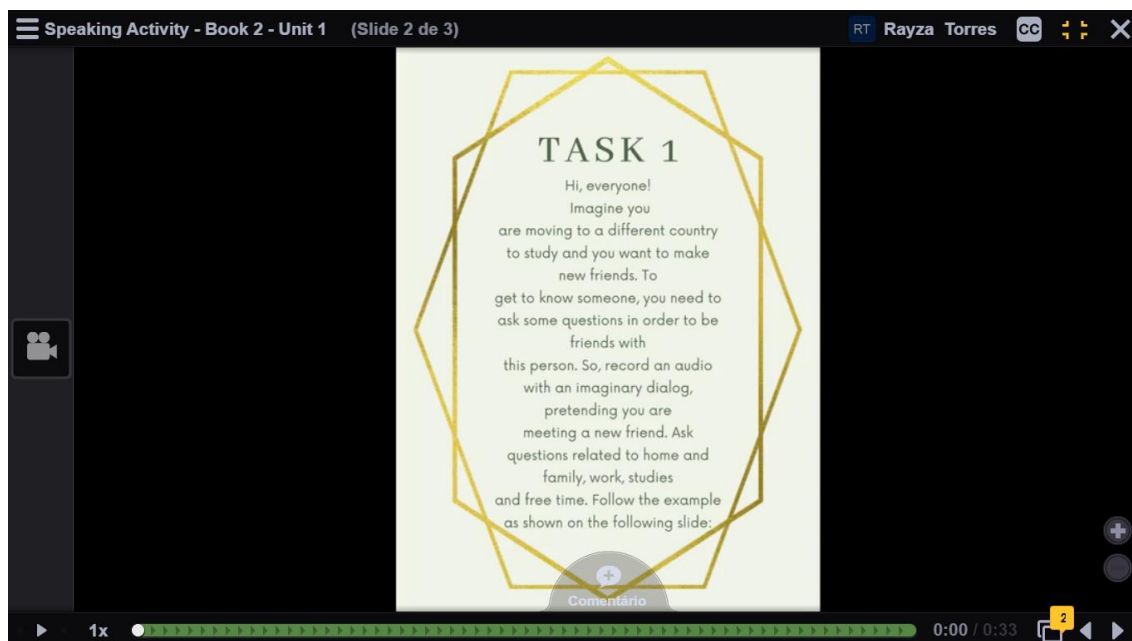
3.5.3.5 Atividade 5: Meeting new people! ²⁹

A atividade 5 foi baseada na unidade 1 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática a mudança entre países e como tópico gramatical a revisão do *Simple Present* (presente simples) e abordava vocabulário relacionado a gostos pessoais, preferências e atividades de lazer.

Nesta atividade (Figura 5), a pesquisadora, após contextualização da história de dois amigos que iriam se mudar para outro país, gravou um áudio, acompanhado de um roteiro, em que apresentava um exemplo de diálogo, que deveria ser elaborado individualmente, com o próprio participante fazendo perguntas e respostas. Esse exemplo era para os participantes se basearem e criarem os seus próprios diálogos posteriormente. Além de trabalhar o vocabulário apresentado nas aulas, esta atividade proporcionou aos participantes a prática de elaboração de diálogos fictícios.

²⁹ Conhecendo novas pessoas!

Figura 5 – Meeting new people



3.5.3.6 Atividade 6: Talking about Interests³⁰

A atividade 6 foi baseada na unidade 2 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática amizade e tópico gramatical *Gerund vs Infinitive* (gerúndio x infinitivo) e abordava vocabulário relacionado a interesses pessoais e *hobbies*, ou atividades para passar o tempo.

Nesta atividade (Figura 6), a pesquisadora criou uma situação conversacional sobre uma história de dois amigos, considerando as seguintes informações: como eles se conheceram, quanto tempo tinham de convivência e as atividades que gostavam de fazer juntos. Após essa introdução, foi solicitado aos participantes que se colocassem no lugar de um dos personagens da história e gravassem um áudio relatando seus gostos pessoais.

³⁰ Falando sobre interesses.

Figura 6 – Talking about interests

Speaking Activity - Book 2 - Unit 2 (Slide 2 de 2) RT Rayza Torres CC

TASK 1
Hi, everyone!

Jane and Martin are great friends. They have known each other since they were babies! They know everything about each other: the things they like to do, to eat, listen to... So, now imagine you are Martin and record an audio talking about all of Jane's interests. Use the topics: Food, drink, trips, books, tv series, school subjects, professional preferences, and everything else you'd like to add.

Comentário

1x 1:50 / 2:37

3.5.3.7 Atividade 7: Healthy Lifestyle³¹

Essa atividade foi baseada na unidade 3 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática hábitos saudáveis e tópico gramatical a diferença entre *simple present* e *present continuous* (presente simples e presente contínuo) e abordava vocabulário relacionado à saúde e hábitos saudáveis (Figura 7).

Figura 7 – Healthy lifestyle

Speaking Activity - Book 2 - Unit 3 (Slide 2 de 2) RT Rayza Torres CC

TASK 1
Hi, everyone!

We all know how important it is for us to stay healthy nowadays. Having a good eating habit, practicing physical exercises and many other activities are important when we want to keep our body and mind healthy. Record an audio describing the things you do to stay healthy and, in your opinion, what would the ideal lifestyle be.

Comentário

1x 0:04 / 0:30

³¹ Estilo de vida saudável.

Nesta atividade, os participantes eram solicitados a gravar um áudio, sobre quais hábitos saudáveis desenvolvem diariamente e qual seria o melhor estilo de vida para seguir, de acordo com suas opiniões. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.

3.5.3.8 Atividade 8: Holidays!³²

Essa atividade foi baseada na unidade 4 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática datas comemorativas e como tópico gramatical o uso do futuro com *going to* e abordava vocabulário referente a meses do ano e celebrações de datas especiais.

Nesta atividade, os participantes eram contextualizados sobre o que as datas comemorativas podem representar na construção do imaginário relacional e emocional das pessoas, e foram solicitados a gravar um áudio imaginando uma data muito especial para celebrarem, como uma graduação, casamento, nascimento de um bebê etc. Durante a gravação, os participantes deveriam contar a história dessa celebração, quem participou e a importância que teve em sua vida. Dessa forma, utilizariam a gramática e o vocabulário estudados na unidade. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.

3.5.4 Formulário 1: análise de necessidades

Ao iniciar o semestre letivo em outubro de 2020, foi aplicado um questionário para os alunos da disciplina de Língua Inglesa II com o objetivo de identificar a realidade de cada aluno no que concerne a sua produção oral em inglês. Assim sendo, os resultados do questionário possibilitaram que a pesquisadora elaborasse as atividades no VT de acordo com as necessidades dos alunos.

O questionário (Figura 8), criado na plataforma *Google Forms*, inicia com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando o registro dos dados gerados pelos participantes, bem como sua utilização ao longo da pesquisa. Após responder de forma positiva ao TCLE, os participantes eram direcionados à próxima seção no formulário, em que se encontram aos enunciados para marcar de forma escalonada, ou seja, os participantes deveriam marcar as opções *sempre*,

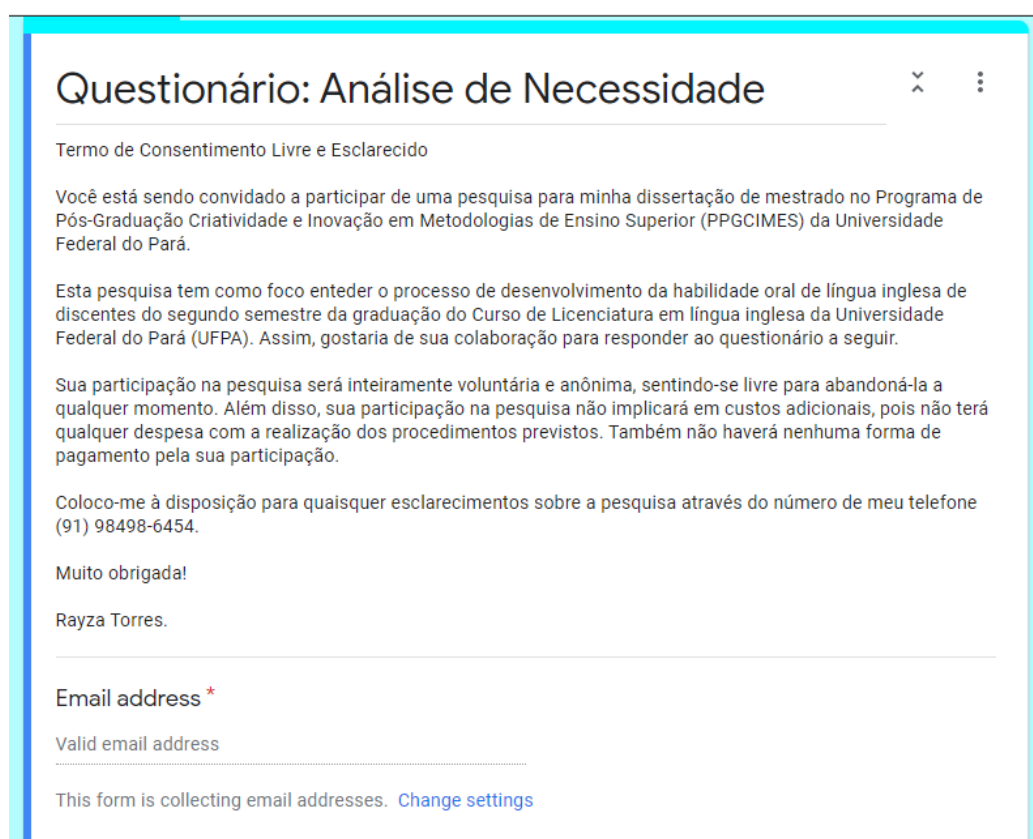
³² Feriados!

geralmente, às vezes, raramente ou nunca para os enunciados referentes ao perfil de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Nesta parte do formulário, encontram-se também enunciados relacionados à forma como os participantes aprendem, de que forma aprendem melhor, o que fazem enquanto estudam etc. Nas duas seções seguintes, os participantes deveriam marcar qual resposta mais adequada em relação à sua realidade quanto ao acesso à Internet. Essas informações permitiriam que a pesquisadora pudesse filtrar quem de fato poderia se beneficiar com as atividades propostas online.

Na última seção do formulário, os participantes deveriam responder a questões que se referiam à sua realidade em relação ao desenvolvimento de sua habilidade oral. Perguntas relacionadas à sua segurança no uso da língua, dificuldade na elaboração de enunciados, sua opinião acerca de como as tecnologias poderiam beneficiá-los no desenvolvimento da habilidade oral, entre outros, estavam presentes também nesta seção. O formulário completo está disponível como apêndice A.

Figura 8 – Formulário 1: análise de necessidades



The image shows a screenshot of a questionnaire titled "Questionário: Análise de Necessidade". The form is presented in a light blue border. At the top right, there are icons for closing (an 'x') and a menu (three vertical dots). The main heading is "Questionário: Análise de Necessidade". Below the heading, the text reads: "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". The body of the text explains that the respondent is invited to participate in a research project for a master's dissertation in the PPGCIMES program at UFPA. It details the focus on oral English skill development for second-semester students in the English Licenciatura program. It also states that participation is voluntary and anonymous, with no costs or payments involved. Contact information for Rayza Torres is provided, including a phone number (91) 98498-6454. At the bottom, there is a section for "Email address" with a red asterisk, a "Valid email address" label, and a text input field. A footer note states "This form is collecting email addresses. [Change settings](#)".

3.5.5 Formulário 2: *feedback* dos participantes e da professora da turma

Após a aplicação de todas as atividades, que, vale ressaltar, foram concomitantes às demais atividades desenvolvidas pela professora da disciplina, uma vez que os tópicos eram os mesmos das unidades do livro didático, foi elaborado um novo formulário, também na plataforma *Google Forms*, para registrar as percepções dos alunos em relação às atividades propostas (Figura 9). Ademais, também foi criado um formulário para registrar a percepção da professora da disciplina em relação às atividades propostas pela pesquisadora no processo de desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos.

O formulário de *feedback* dos participantes tem questões escalonadas com relação à dificuldade que eles sentiram em cada uma das atividades propostas. Eles deveriam marcar, por atividade, se tiveram muita dificuldade, pouca dificuldade, dificuldade só em algumas atividades pontuais, ou se não tiveram nenhuma dificuldade em nenhuma delas.

Após essa primeira sondagem, os participantes deveriam responder perguntas como: quais atividades mais tinham se identificado e por quê; se as atividades os ajudaram a melhorar sua habilidade oral e por quê; se tiveram alguma dificuldade com o uso da plataforma *VoiceThread* e, caso tivessem, quais dificuldades surgiram; se os *feedbacks* das atividades dados pela pesquisadora apresentaram efeito positivo no seu processo de aprendizagem; e se os participantes gostariam de que mais atividades como estas fossem ofertadas junto às demais disciplinas do currículo de seu curso.

Já o formulário direcionado à professora da disciplina (Figura 10) era composto de perguntas abertas, em que a professora escrevia seu parecer sobre as atividades de forma geral, sobre o engajamento dos alunos nas atividades, se alguma fragilidade foi identificada ao longo da aplicação das atividades e, caso tenha sido identificada, quais seriam e, por fim, a sugestão da docente para próximas atividades envolvendo a plataforma *VoiceThread*. Ambos os formulários estarão disponíveis como apêndices B e C.

Figura 9 – Feedback dos participantes

Feedback Pós Atividades

Prezadas(os) alunas(os), o questionário a seguir tem como objetivo conhecer as opiniões a respeito de suas experiência com o uso da ferramenta VoiceThread na disciplina de Língua Inglesa II, ministrada durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que visam ajudá-las(los) no desenvolvimento de suas habilidades orais. Agradeço sua colaboração!

*Required

Nome fictício: *


Your answer

E-mail: *

Your answer

1. Na sua opinião, qual o nível de dificuldade enfrentado no desenvolvimento das atividades propostas com o uso do VoiceThread? *

Figura 10 – Feedback da professora da disciplina



Feedback - Professora da Disciplina

Prezada Professora, as perguntas a seguir referem-se às atividades aplicadas por mim com o uso da ferramenta VoiceThread na disciplina Língua Inglesa II ministrada por você durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O foco das atividades foi o desenvolvimento da habilidade oral. Nessa direção, gostaria de sua percepção a respeito da aplicação dessas atividades. Agradeço sua atenção e colaboração.

*Required

Nome: *

Your answer

E-mail: *

3.6 Procedimentos de análise de 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.

Barros (2015) afirma 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 na disciplina Língua Inglesa II foi realizada com o objetivo de compreender o que eles revelariam acerca do desenvolvimento da produção oral dos participantes para, assim, conceber o produto desta pesquisa. Para Flick (2009, p. 276), “[a] interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa, [...]”

Os dados foram coletados pelos instrumentos de pesquisa entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, em meio à pandemia mundial causada pela Covid-19, nos quais foram revisados no ano de 2021.

Portanto, a partir das leituras que sustentam esta pesquisa, em especial Hedge (2001), Brown (2001) e Goh e Burns (2012), por entenderem as necessidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma habilidade em LE, tanto para professor quanto para aprendente, bem como as estratégias e tipos de atividades que envolvem tal processo, observei que existiam semelhanças de sentido entre eles e, então, decidi estabelecer três critérios para ajudar na categorização dos dados gerados e posteriormente analisados a partir das percepções dos alunos, quais sejam: (1) as atividades orais desenvolvidas pelos participantes; (2) contribuições das atividades orais para o processo de aprendizagem; e (3) as limitações e os desafios das atividades propostas.

4 ORAL SKILL DEVELOPMENT ASSISTANT (O.S.D.A.): DA CONSTRUÇÃO À VALIDAÇÃO

Apresento, a seguir, o processo de construção e validação do produto desta pesquisa, bem como as percepções das duas especialistas convidadas para validar o produto educacional sobre “O Uso do *VoiceThread* na Produção Oral de Inglês” a partir de os quatro critérios selecionados para avaliação, como já mencionados no capítulo anterior.

Uma pesquisa realizada em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino tem como requisito obrigatório para a conclusão do curso a apresentação de um produto educacional, juntamente com a dissertação. Portanto, entende-se que essa área é “essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade.” (BRASIL, 2016, p. 3). A partir deste conceito, tivemos como objetivo conceber um produto educacional com potencial de inserção e contribuição para o contexto do Ensino Superior.

Ao tomar como base o referencial teórico desta pesquisa, foi possível identificar a importância que a habilidade oral desempenha no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é a partir desta habilidade que as situações conversacionais e de interação em uma LE ocorrem (HEDGE, 2001). Portanto, decidimos elaborar um conjunto de atividades pautadas na abordagem comunicativa que objetivam desenvolver a habilidade oral de discentes do curso de Licenciatura em Letras–Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA.

Isso posto, delimitou-se, primeiramente, os assuntos/temáticas que seriam abordados(as) em tais atividades. Decidiu-se, então, que estas seriam relacionadas à disciplina Língua Inglesa II, pois o currículo desta disciplina envolvia diversos tempos verbais que são importantes para o contexto conversacional de forma geral e apresentar temáticas relacionadas ao contexto do aluno de LE, além de o nível de proficiência linguístico da língua-alvo dos alunos estar em processo de desenvolvimento.

Segundo, após a delimitação dos assuntos abordados, o acesso e a disponibilização às atividades foi outro aspecto pensado para a elaboração do produto. Vale ressaltar que o produto em questão foi elaborado no contexto pandêmico que o mundo vive por conta do novo coronavírus. Assim, fez-se importante

pensar em uma plataforma que fosse de fácil utilização, ou *userfriendly*, e não necessitasse de nada além de um dispositivo com Internet para ser acessado. Neste contexto e após pesquisas realizadas no site da CAPES e na Plataforma Sucupira, por exemplo, acerca de trabalhos que tenham abordado a produção oral em contextos on-line, a plataforma *VoiceThread* foi escolhida, pela carência de pesquisas com o uso desta plataforma e ensino de inglês.

Terceiro, após a escolha dos assuntos e da plataforma, a elaboração das atividades foi o próximo passo com base na abordagem comunicativa que, dentre outros, tem a contextualização como característica principal. Dessa forma, todas as atividades seguiram o padrão de construção: a) contextualização das atividades para ser próximas à realidade dos discentes de LE; b) áudios seguidos de *scripts* com a contextualização da temática e orientação de como elaborar as atividades; e c) apresentação de uma matriz de *feedback* em que os discentes podem avaliar o quão satisfatória foi sua elaboração da atividade ou que pode ser usada pelo professor para avaliar o desempenho comunicacional do aluno.

Portanto, o produto em questão propõe-se a ser um conjunto de atividades disponibilizadas para o uso da plataforma *VoiceThread*, disponibilizado para consulta em formato .pdf, contendo as orientações para aplicação, objetivo e *link* de acesso às atividades.

Neste contexto, após a finalização e aplicação das atividades, passamos para a etapa de validação do produto. Faz-se mister ressaltar que o instrumento de validação foi dividido em 4 (quatro) etapas, que podem ser verificadas a seguir.

4.1 Etapa 1: Objetivos das atividades

Este critério tem como foco avaliar a coerência dos objetivos das oito atividades propostas pela pesquisadora do produto educacional. Além de utilizarem a numeração da seguinte escala: (1) Sim, Plenamente; (2) Parcialmente; (3) Precisa de ajustes, as especialistas também podiam justificar suas respostas e/ou apresentar sugestões para aperfeiçoar a concepção original do produto.

Pela avaliação das especialistas, os objetivos coadunam com as atividades propostas, principalmente, pelo exposto dos comentários da Especialista 1. Em sua percepção, as oito atividades são avaliadas plenamente coerentes com os objetivos

propostos e são estimulantes, motivadoras e interessantes, além de as situações estarem relacionadas com o uso real da língua inglesa em contextos diversos. A Especialista 1 também aponta a importância dos alunos a gravarem os áudios a partir de uma temática selecionada com a interseção dos elementos linguísticos ressaltados em cada unidade do livro didático *Touchstone*.

O Quadro a seguir elucida as percepções da Especialista 1 em relação aos objetivos das atividades.

Quadro 8 – Percepções da Especialista 1 sobre os objetivos das atividades
(continua)

ATIVIDADE	ESPECIALISTA 1	ESCALA ESCOLHIDA
1	Gostei da ideia dos alunos gravarem suas respostas sobre local de férias de que mais gostam. Esse princípio da abordagem comunicativa de colocar o aluno em situações de uso real da língua é estimulante e motivador.	1
2	Gostei da ideia de que todos os colegas escutassem o áudio de todos da turma. Elegar um local para interagir com toda a turma também foi uma excelente ideia.	1
3	Muito interessante fazer o aluno falar sobre o seu dia a dia (sobre algo que aconteceu no passado). Em se tratando de um período de pandemia o contexto não poderia ser mais estimulante – uma catarse.	1

4	<p>Imagino que, caso tivesse sido executada, essa tarefa teria exigido do professor um pré-preparo bem específico, haja vista que os substantivos contáveis e incontáveis são difíceis de trabalhar em sala de aula. Ideia da gravação (simulando uma ligação) para resolver um problema é fantástica.</p>	1
5	<p>O contexto pensado para utilizar o passado simples foi muito bem articulado e apropriado. Gostei muito.</p>	1
6	<p>Excelentes as ideias para criar situações conversacionais que estimulam os tópicos gramaticais do livro. Parabéns!</p>	1
7	<p>O tópico “estilo de vida/hábitos saudáveis” não poderia ser mais apropriado neste período. Muito boa ideia.</p>	1
8	<p>Gostei da criatividade em utilizar o tópico “datas comemorativas” para falar de acontecimentos pessoais (e de família) e não sociais e comunitários, como a maioria faz. Parabéns!</p>	1

Fonte: elaborado pela autora.

É relevante salientar que a Especialista 1 gostou das atividades propostas, pois usa expressões como “gostei das ideias...”, “muito interessante...”, “gostei muito”, “excelente as ideias”, “muito boa ideia” e “gostei da criatividade...”. A empatia da Especialista 1 reflete não apenas uma opinião pessoal para com as atividades, mas uma coerência com os objetivos propostos para o desenvolvimento da habilidade oral a partir de uma diversidade da temática (estilo de vida/hábitos saudáveis, datas comemorativas, por exemplo) em contextos diversos. O que nos leva a pensar que aprender uma LE é saber se comunicar em diferentes contextos e realidades formais e informais, por exemplo, (ELLIS, 1998), ampliar os horizontes para a comunicação e

“ter acesso à pluralidade e diversidade de conhecimento no mundo.” (MICCOLI, 2011, p. 178).

A Especialista 1 aponta também para a integração dos elementos linguísticos com as atividades, como o uso dos substantivos contáveis e incontáveis, e passado simples, pois esta integração cria “situações conversacionais que estimulam os tópicos gramaticais do livro”, nas palavras da Especialista. As ponderações são relevantes quando se percebe a necessidade do uso dos “tópicos gramaticais” contextualizados para organizar o pensamento e as ideias para a comunicação. O que me leva a concordar com Pennycook (2004, p. 29) ao ponderar que “[...] a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.”

Por sua vez, a Especialista 2 avalia as atividades de números 2 e 4 como plenamente coerentes com os objetivos propostos, ou seja, não há comentários específicos para reorganizar as atividades. Não obstante, a Especialista 2 sugere modificações nas atividades 1, 3, 5, 6, 7 e 8, para que possam ser mais assertivas ao alcance dos objetivos. Estas atividades foram avaliadas na escala 3 com a sugestão “precisa de ajustes”.

O Quadro a seguir discrimina as percepções da Especialista 2 em relação aos objetivos das atividades.

Quadro 9 – Percepções da Especialista 2 sobre os objetivos das atividades

(continua)

ATIVIDADE	ESPECIALISTA 2	ESCALA ESCOLHIDA
1	Sugestão: Ao invés de falar quais estruturas da língua que serão aprendidas por meio da atividade, seria interessante apresentar, primeiramente, a função comunicativa, uma vez que é esse o foco da atividade. As estruturas são os meios utilizados para que essa função se realize. Seria interessante utilizar vídeos com foco na pronúncia do inglês norte-americano (NAE), pois é esse o foco do <i>Touchstone</i> . No	3

	<p>slide 7, apresentar, primeiramente, o objetivo para a gravação do áudio por meio da contextualização. Exemplo: Seu amigo sabe que você viaja bastante e gostaria de sugestões para as suas próximas férias. Grave um áudio falando sobre um lugar favorito para passar as férias</p>	
2	Não houve comentários.	1
3	<p>Apresentar, primeiramente, o objetivo para falar sobre atividades realizadas no fim de semana. Exemplo: um amigo liga para você muito estressado por passar tanto tempo em casa. Pense em algumas atividades interessantes que você fez nas últimas semanas para se distrair e converse com seu colega. Se atividade apenas focar no último fim de semana, o aluno pode não ter muito o que falar.</p>	3
4	Não houve comentários.	1

5	<p>A elaboração de diálogo fictício não é algo muito provável de fazermos em uma situação real de comunicação. É importante observar que um dos alunos apenas leu o exemplo dado.</p> <p>Sugestão: Um <i>youtuber</i> chega à Belém para produzir conteúdo sobre a cidade. Além dessa tarefa, ele gosta muito de fazer amigos e envia para você um roteiro com perguntas para uma entrevista. Como você nunca foi entrevistado, grave um áudio para ele e responda as perguntas sobre gostos pessoais e atividades de lazer.</p> <p>O ideal seria fazer essa atividade em pares.</p>	3
6	<p>Ao invés de fazer a contextualização com personagens fictícios, os alunos podem realizar a atividade pensando nos seus próprios amigos.</p>	3
7	<p>importante apresentar o objetivo para falar sobre hábitos saudáveis do cotidiano.</p> <p>Sugestão: Seu amigo fez alguns exames médicos e constatou que precisa desenvolver hábitos mais saudáveis para superar esse período de pandemia. Grave um áudio para seu amigo e diga o que você faz para desenvolver hábitos saudáveis e manter sua imunidade em dia.</p>	3

8	<p>É importante apresentar uma contextualização na qual os alunos sintam a necessidade de falar sobre o planejamento de algum evento comemorativo. Contar a história de celebração vai exigir que os alunos utilizem os verbos no passado, e não é esse o foco. Sugestão: Você e seus colegas de faculdade querem comemorar o importante dia em que terminarão o curso. Grave um áudio para eles falando sobre o que planeja fazer nesse dia.</p>	3
---	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Na atividade 1, as ponderações da Especialista 2 são relevantes ao mencionar que a função comunicativa seja o foco central da atividade em vez das estruturas de língua. Em outras palavras, a competência gramatical torna-se o meio para se obter a competência comunicativa, razão pela qual o pensamento da Especialista 2 converge com as ideias de Leffa (2016, p. 37) ao afirmar que “[...]saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical.”

A contextualização também é um importante aspecto na abordagem comunicativa, pois a língua deveria ser analisada, descrita e ensinada como forma de expressar significados funcionais de uso. O que nos leva a concordar com a sugestão da Especialista 2 em apresentar o objetivo da atividade em primeiro lugar por meio de uma nova contextualização para a produção oral dos alunos. Por outro lado, entendemos que a inclusão de vídeos de pronúncia do inglês norte-americano descaracterizaria a função primária da atividade 1 uma vez que o objetivo não está na

pronúncia em si, mas na produção de situações reais de uso da língua inglesa de forma produtiva e receptiva para a comunicação, como bem destaca Brown (2001).

De acordo com as sugestões pontuadas pela Especialista 2, corroboro as ideias de Valério (2005) ao defender que a função comunicativa é de suma importância na aprendizagem de uma LE e, apesar de estar contida na atividade como um todo, deve, sim, ser salientada previamente, para que sua existência fique clara para o aprendente. Nessa direção, as sugestões pontuadas foram aceitas pela pesquisadora para melhor organizar a versão final do produto educacional.

Nas atividades 3 e 7, a Especialista 2 sugere que o objetivo seja explicitado primeiramente para que a função comunicativa se aproxime o máximo possível da vida real em sala de aula para que os aprendentes possam desenvolver a fluência na língua-alvo. Como salienta Brown (2001), as tarefas de sala de aula devem, portanto, equipar os alunos com as habilidades necessárias para uma comunicação de uso da língua em contextos extramuros da escola/universidade.

Por essa razão, falar sobre atividades interessantes realizadas nas últimas semanas como sugestões para um amigo que está estressado por passar tanto tempo em casa, como apontado pela Especialista 2, sejam mais produtivas que falar sobre atividades realizadas em um único final de semana (atividade 3). Assim como reportar para um amigo, após a realização de exames médicos, hábitos saudáveis desenvolvidos para manter a imunidade em dia (atividade 7).

Frente ao exposto, ambas as atividades abrem o leque de enunciados significativos para os aprendentes na produção oral em inglês. Por conseguinte, os objetivos devem estar sempre em evidência no início de cada atividade, como bem salientou a Especialista 2, para que os alunos sejam conscientizados das propostas iniciais antes de solicitados pelo professor. Nessa perspectiva, as sugestões propostas pela Especialista 2 referentes as atividades 3 e 7 foram consideradas pertinentes, levando-me a realizar os ajustes na proposta do produto final. Sendo assim, a pesquisadora aceitou tais sugestões.

Nas atividades 5, 6 e 8, a Especialista 2 fez observações relacionadas à contextualização. O interessante seria apresentar um contexto motivador e real com a realidade do aluno, como, por exemplo, a chegada de um *youtuber* a Belém que irá produzir conteúdo sobre a cidade e o aluno grava um áudio respondendo às perguntas a partir de um roteiro enviado previamente para a entrevista pelo *youtuber*, seu amigo (Atividade 5). Esta proposta coerentemente está mais próxima de um contexto real

que gravar um áudio em que o aluno faz ao mesmo tempo perguntas e respostas, como desenvolvido na proposta inicial aplicada aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da FALEM.

As atividades 6 e 8 também foram reorganizadas pela Especialista 2 e sugeridas novos contextos. Apesar de as duas novas propostas serem interessantes, acredito que as atividades desenvolvidas por mim na concepção inicial do produto educacional também atingem uma contextualização satisfatória a partir da abordagem comunicativa, pois leva em consideração o uso funcional e contextualizado da língua-alvo, segundo Nunan (1999). Não obstante, como as sugestões da Especialista 2 referentes às atividades 6 e 8 são pertinentes e interessantes, serão também disponibilizadas no produto final como mais opções de atividades a serem aplicadas pelo professor.

Todas as atividades foram contextualizadas, porém a sugestão veio com formas diferentes de contextualização se comparadas às já existentes. Em todas elas foram sugeridas a inserção de situações mais reais, mais próximas da realidade dos aprendentes, não tão fictício quanto as que já estavam nas atividades propostas.

Brown (2001) afirma que de fato essas contextualizações fazem toda a diferença na aprendizagem de uma LE e, quanto mais próximas da realidade, mais fácil fica a interação. Essa interação, segundo Carvalho e Ferrazeni Jr. (2018), devem ser as mais naturais possíveis para que os aprendentes não as vejam como algo mecânico e sim parte integrante do processo comunicacional de aprendizagem de uma LE. Em outras palavras, as necessidades, os conhecimentos prévios e as opiniões dos alunos são levadas em consideração para que os sentidos sejam construídos pela interação.

A partir do que foi comentado nesta seção, apresento a seguir o Quadro que mostra o resumo da concepção inicial do produto, das sugestões da Especialista 2 e dos ajustes acatados pela avaliação da Especialista.

Quadro 10 – Resumo das concepções do produto

(continua)

MINHA CONCEPÇÃO	PROPOSTA ESP. 2	CONCEPÇÃO FINAL
<p>Atividade 1: A Atividade proposta na plataforma VT inicia com um áudio e com o roteiro escrito do que estava sendo falado no áudio. Em seguida, um vídeo era apresentado de uma pessoa falando sobre seu lugar favorito para passar férias. O intuito era contextualizar e ambientalizar os participantes sobre o tema central da atividade. Após este vídeo introdutório, há uma breve explicação de como os participantes deveriam gravar seus próprios áudios.</p>	<p>Ao invés de falar quais estruturas da língua que serão aprendidas por meio da atividade, seria interessante apresentar, primeiramente, a função comunicativa, uma vez que é esse o foco da atividade. As estruturas são os meios utilizados para que essa função se realize. Seria interessante utilizar vídeos com foco na pronúncia do inglês norte-americano (NAE), pois é esse o foco do <i>Touchstone</i>. No slide 7, apresentar, primeiramente, o objetivo para a gravação do áudio por meio da contextualização. Exemplo: Seu amigo sabe que você viaja bastante e gostaria de sugestões para as suas próximas férias. Grave um áudio falando sobre um lugar favorito para passar as férias.</p>	<p>A Atividade ainda inicia com um áudio e com o roteiro escrito do que estava sendo falado no áudio, porém agora também é especificada a função comunicativa necessária para a elaboração da atividade. Em seguida, o vídeo em inglês britânico continua sendo utilizado na atividade, uma vez que o foco não é a diferença entre pronúncias britânica e americana. O intuito do vídeo ainda é contextualizar e ambientalizar os participantes sobre o tema central da atividade. Após este vídeo introdutório, há uma breve explicação de como os participantes deveriam gravar seus próprios áudios.</p>

<p>Atividade 3: Nesta atividade, os participantes ouviram uma gravação de voz da pesquisadora, juntamente com um roteiro do que estava sendo falado, o que é uma constante em todas os comandos das atividades, explicando o que deveria ser feito. Inicialmente, os participantes foram contextualizados à atividade. O comando da atividade mencionava: “uma vez que estamos em isolamento social por conta da pandemia que vivemos, é importante que fiquemos em casa, nos protegendo e protegendo aos outros”. Assim, a solicitação da atividade 3 era para que os participantes gravassem um áudio explicando o que fizeram em casa no final de semana anterior à elaboração proposta da Atividade 3.</p>	<p>Apresentar, primeiramente, o objetivo para falar sobre atividades realizadas no fim de semana. Exemplo: um amigo liga para você muito estressado por passar tanto tempo em casa. Pense em algumas atividades interessantes que você fez nas últimas semanas para se distrair e converse com seu colega. Se atividade apenas focar no último fim de semana, o aluno pode não ter muito o que falar.</p>	<p>Após ajuste, os participantes ouviram uma gravação de voz da pesquisadora, agora não apenas com o roteiro, mas também com a função comunicativa exigida pela atividade. Agora a solicitação da atividade 3 é para que os participantes gravem, após contextualização, um áudio mencionando atividades que realizaram durante a semana.</p>
---	---	---

<p>Atividade 5: Nesta atividade, a pesquisadora, após contextualização da história de dois amigos que iriam se mudar para outro país, gravou um áudio, acompanhado de um roteiro, em que apresentava um exemplo de diálogo, que deveria ser elaborado individualmente, com o próprio participante fazendo perguntas e respostas.</p>	<p>A elaboração de diálogo fictício não é algo muito provável de fazermos em uma situação real de comunicação. É importante observar que um dos alunos apenas leu o exemplo dado. Sugestão: Um youtuber chega à Belém para produzir conteúdo sobre a cidade. Além dessa tarefa, ele gosta muito de fazer amigos e envia para você um roteiro com perguntas para uma entrevista. Como você nunca foi entrevistado, grave um áudio para ele e responda as perguntas sobre gostos pessoais e atividades de lazer. O ideal seria fazer essa atividade em pares.</p>	<p>Após reelaboração, a atividade contextualiza a história de um <i>Youtuber</i> que chega em Belém e faz algumas perguntas para habitantes da cidade, com o intuito de produzir conteúdo. Uma das pessoas entrevistadas é o participante, que precisa gravar um áudio respondendo a perguntas sobre gostos pessoais e atividades de lazer. A elaboração das perguntas e do áudio deve ser feita em pares.</p>
--	---	--

<p>Atividade 6: Nesta atividade, a pesquisadora criou uma situação conversacional sobre uma história de dois amigos, considerando as seguintes informações: como eles se conheceram, quanto tempo tinham de convivência e as atividades que gostavam de fazer juntos. Após essa introdução, foi solicitado aos participantes que se colocassem no lugar de um dos personagens da história e gravassem um áudio relatando seus gostos pessoais.</p>	<p>Ao invés de fazer a contextualização com personagens fictícios, os alunos podem realizar a atividade pensando nos seus próprios amigos.</p>	<p>Na atividade ajustada, a pesquisadora criou uma situação conversacional sobre uma história de dois amigos, considerando as seguintes informações: como eles se conheceram, quanto tempo tinham de convivência e as atividades que gostavam de fazer juntos. Após essa introdução, agora é solicitado que os alunos gravem um áudio seguindo o modelo disponibilizado na contextualização, porém falando de seus próprios amigos.</p>
<p>Atividade 7: Nesta atividade, os participantes eram solicitados a gravar um áudio, sobre quais hábitos saudáveis desenvolvem diariamente e qual seria o melhor estilo de vida para seguir, de acordo com suas opiniões.</p>	<p>É importante apresentar o objetivo para falar sobre hábitos saudáveis do cotidiano. Sugestão: Seu amigo fez alguns exames médicos e constatou que precisa desenvolver hábitos mais saudáveis para superar esse período de pandemia. Grave um áudio para seu amigo e diga o que você faz para desenvolver hábitos saudáveis e manter sua imunidade em dia.</p>	<p>Nesta atividade, os alunos agora gravam um áudio para um amigo, que pode ser real, informando quais hábitos saudáveis o participante desenvolveu ou que considera importante desenvolver para manter sua imunidade em dia.</p>

<p>Atividade 8: Nesta atividade, os participantes eram contextualizados sobre o que as datas comemorativas podem representar na construção do imaginário relacional e emocional das pessoas, e foram solicitados a gravar um áudio imaginando uma data muito especial para celebrarem, como uma graduação, casamento, nascimento de um bebê, etc. Durante a gravação, os participantes deveriam contar a história dessa celebração, quem participou e a importância que teve em sua vida</p>	<p>É importante apresentar uma contextualização na qual os alunos sintam a necessidade de falar sobre o planejamento de algum evento comemorativo. Contar a história de celebração vai exigir que os alunos utilizem os verbos no passado, e não é esse o foco. Sugestão: Você e seus colegas de faculdade querem comemorar o importante dia em que terminarão o curso. Grave um áudio para eles falando sobre o que planeja fazer nesse dia.</p>	<p>Agora na Atividade 8, os participantes são contextualizados sobre o que as datas comemorativas podem representar na construção do imaginário relacional e emocional das pessoas, e são solicitados a gravar um áudio falando sobre o que planejam fazer para comemorar o dia da formatura de seu curso.</p>
---	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Isso posto, a avaliação das duas especialistas referentes aos objetivos das oito atividades propostas para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM atende parcialmente os critérios organizados para estes fins. Os ajustes serão realizados no produto final a partir das observações pontuadas principalmente pela Especialista 2, como mencionadas anteriormente.

4.2 Etapa 2: O Uso Pedagógico da Ferramenta *VoiceThread*

Este critério tem como foco avaliar o uso da ferramenta *VoiceThread* (VT), plataforma utilizada na elaboração das oito atividades, e sua pertinência com a proposta pedagógica do produto desta pesquisa. Além de utilizarem a numeração da seguinte escala: (1) Sim, Plenamente; (2) Parcialmente; (3) Não auxilia/possibilita, as

especialistas também podiam justificar suas respostas e/ou apresentar sugestões para aperfeiçoar a concepção original do produto.

Neste critério, as Especialistas deveriam avaliar três subcritérios, quais sejam: 1. se o uso da ferramenta *VoiceThread* auxilia a criação de apresentações orais de maneira comunicativa; 2. se as atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno; e 3. se as atividades com a ferramenta VT possibilitam o compartilhamento de conhecimento. Portanto, iremos analisar cada um desses subcritérios de forma isolada para auxiliar no entendimento de nossa análise.

É mister pontuar que as Especialistas avaliaram de maneira positiva o uso pedagógico do VT, pois ambas utilizaram a escala de número um em sua maioria, exceto a Especialista 2 que pontuou o uso do subcritério dois (se as atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) não auxiliar ou possibilitar a interação com o uso do VT.

4.2.1 Critério 1: O uso da ferramenta *VoiceThread* auxilia a criação de apresentações orais de maneira comunicativa?

Neste critério, tivemos quase uma unanimidade entre as avaliações das duas Especialistas, pois ambas avaliaram que o uso do VT é plenamente pertinente no auxílio à criação de apresentações orais de maneira comunicativa. Nessa direção, as atividades orais produzidas pelo professor por meio do uso do VT envolvem comunicativamente os alunos e criam situações reais de aprendizagem, além de motivá-los a produzir enunciados na língua-alvo. Reforça-se, assim, a importância desta ferramenta no compartilhamento de informações e discussões de temas de interesse comum.

Não obstante, a Especialista 2 ressalta que a Atividade 5 não possibilita a criação de apresentações orais de maneira comunicativa por meio do uso do VT. Apesar de a Especialista justificar sua resposta com os mesmos argumentos apresentados nos comentários do subcritério 1, vejo positivamente sua avaliação, pois elaborar um diálogo sem propósito comunicacional com o uso do VT torna-se uma situação irreal, como podemos observar pela fala da própria Especialista: “[a] elaboração de diálogo fictício não é algo muito provável de fazermos em uma situação real de comunicação. É importante observar que um dos alunos apenas leu o exemplo dado. [...]”.

Como o propósito da atividade é o uso do VT na criação de atividades orais por meio da abordagem comunicativa, o comentário da Especialista traz contribuições relevantes para o produto desta pesquisa. O foco não está em propor atividades artificiais sem considerar uma situação real de uso do inglês. Por essa razão, concordo com Leffa (2016, p. 37) ao defender que “[o] uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa.”

Em relação aos comentários e às sugestões, a Especialista 1 não propôs avaliação a ser incorporada no produto final. Por sua vez, a Especialista 2 menciona apenas sugestão para a Atividade 5 já comentada na seção anterior, o que me faz convergir com sua opinião e acatar sua sugestão, como apresentado no Quadro .

Quadro 11 – Sugestão de atividade pela Especialista 2

MINHA CONCEPÇÃO	PROPOSTA ESP. 2	CONCEPÇÃO FINAL
<p>Atividade 5: Nesta atividade, a pesquisadora, após contextualização da história de dois amigos que iriam se mudar para outro país, gravou um áudio, acompanhado de um roteiro, em que apresentava um exemplo de diálogo, que deveria ser elaborado individualmente, com o próprio participante fazendo perguntas e respostas.</p>	<p>Fazer a atividade em pares, em que será elaborada uma entrevista e um dos alunos grava as perguntas e o outro, a resposta.</p>	<p>A atividade 5 agora solicita a gravação de um áudio com uma situação mais próxima à realidade dos alunos, como mostrado no Quadro .</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, encontra-se o Critério 2 de avaliação do uso pedagógico da ferramenta *VoiceThread* segundo o Painel de Especialistas.

4.2.2 Critério 2: As atividades com a ferramenta VT possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno?

Ao contrário do Critério 1, o Critério 2 teve avaliações diferentes entre as Especialistas do Painel. A Especialista 1, por exemplo, escalou as atividades com a numeração 1, ou seja, as atividades possibilitam plenamente a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. No entanto, as atividades de número 2 e 4 obtiveram avaliação na escala de número 2. Em outras palavras, as atividades possibilitam parcialmente essas interações.

Por outro lado, a Especialista 2 escalou somente a Atividade 2 com a numeração 1, que possibilita plenamente a interação. Não obstante, as Atividades 1,

3, 4, 5, 6, 7 e 8 foram avaliadas na escala de número 3, ou seja, essas atividades não possibilitam interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Para nossa análise, buscamos o apoio de William e Burden (1997) ao afirmarem que uma língua é aprendida por meio da interação com outras pessoas. Nessa perspectiva, a interação se dá apenas na Atividade 2, cujo aluno precisa ouvir os áudios dos colegas gravados na Atividade 1 e produzir um outro áudio relatando o porquê da escolha (a atividade tinha como tema um lugar favorito para visitar).

Apesar do VT ser uma ferramenta assíncrona e colaborativa da web 2.0 na qual os usuários podem realizar apresentações orais com auxílio de imagens, textos e voz, o aluno precisa se tornar um agente ativo na construção consciente de sua aprendizagem ao passo que o professor precisa ser um incentivador e motivador nesta aprendizagem, além de um *designer* de material que pode proporcionar ao aluno a tomar decisões na construção de sua aprendizagem.

Por essa razão, em consonância com estas ideias, posso inferir que a Atividade 2 é a única que possibilita interação entre professor-aluno e aluno-aluno. As demais atividades proporcionam interação apenas entre professor-aluno, ou seja, o primeiro propõe a atividade e o aluno a realiza. Logo, as atividades propostas com o uso do VT possibilitam os alunos a gravarem áudio com o objetivo de usar a língua-alvo de maneira significativa e produtiva por meio da interação professor-aluno (atividades 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e aluno-aluno (atividade 2). Dessa forma, decidi não realizar ajustes nos itens supracitados uma vez que as atividades no VT proporcionam a interação.

Apesar de avaliarem a partir da escala numérica proposta, as Especialistas não teceram comentários para ajustes nas atividades, tampouco propuseram sugestões de replanejamento ou de outras plataformas que poderiam ser utilizadas na reelaboração das atividades.

4.2.3 Critério 3: As atividades com a ferramenta VT possibilitam o compartilhamento de conhecimento?

Neste critério, a unanimidade prevaleceu na avaliação no Painel de Especialistas, pois todas as atividades receberam a escala avaliativa de número 1, ou seja, as Especialistas afirmam que as atividades com a ferramenta VT possibilitam plenamente o compartilhamento de conhecimento. Fica evidente que aprender é adquirir conhecimento, pois aprende-se por meio da língua e “língua é informação” (LEFFA, 2016, p. 63).

Assim como no critério anterior, não foi mencionado comentário ou sugestão das Especialistas para ajustes no produto final. O que me faz inferir que o VT promove a inclusão dos aprendentes no mundo digital, favorecendo o desenvolvimento de novas estratégias e de forma lúdica, para o aprimoramento e a aprendizagem da oralidade em língua inglesa. Assim sendo, parafraseando Robinson e Aronica (2019), a aprendizagem de uma língua estrangeira é o processo para se empoderar com novos conhecimentos e novas competências comunicacionais.

A partir destas avaliações e por não haver sugestões de ajustes para o produto educacional final das atividades ou de outras plataformas a serem utilizadas com a mesma finalidade pelas Especialistas, entende-se que, nestes critérios específicos, não haverá alterações no produto final. A concepção inicial do produto com o uso da plataforma *VoiceThread* se manterá a mesma na concepção final.

4.3 Etapa 3: Produção oral em inglês

Este critério tem como foco avaliar se as atividades contribuem para a produção oral dos aprendentes de forma eficaz e satisfatória, na visão das Especialistas. Para tal, estas deveriam utilizar a numeração da seguinte escala: (1) Sim, totalmente; (2) Parcialmente; (3) Não contribui/apropriada, além de justificar suas respostas e/ou apresentar sugestões para aperfeiçoar a concepção original do produto.

As Especialistas avaliaram dois subcritérios, quais sejam: 1. se o conteúdo das atividades contribui para melhorar/aperfeiçoar a produção oral em inglês dos alunos; e 2. se as atividades propostas estão apropriadas para os alunos da disciplina Língua Inglesa II. Analisaremos, a seguir, os dois critérios de forma conjunta.

É mister pontuar que as Especialistas avaliaram de maneira positiva a viabilidade de desenvolvimento da produção oral em todas as atividades, pois foram unânimes ao afirmar que as oito atividades contribuem totalmente para melhorar e aperfeiçoar a produção oral dos aprendentes, bem como todas as atividades propostas estão totalmente apropriadas para os alunos que cursam a disciplina Língua Inglesa II do currículo do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM na UFPA.

A Especialista 2 não sugeriu ou comentou sobre possíveis ajustes às atividades. Em relação à avaliação da Especialista 1, ela destacou que já havia feito as observações anteriormente, pois acredita que o critério em questão está relacionado aos objetivos pedagógicos, avaliados no critério 1, que inclui tanto os

objetivos quanto os conteúdos inseridos nas atividades. A partir disso, entende-se que a Especialista 1 salienta que tais conteúdos auxiliam positivamente ao alcance dos objetivos propostos e, também, na produção oral dos aprendentes.

Para corroborar com tais avaliações, busco a visão de Valério (2005, p. 105) ao afirmar que “[a]dquirir habilidades orais inclui aprender acerca não só da forma como também da função dos elementos linguísticos [...]”, o que nos remete à forma como as atividades foram elaboradas, com propósitos comunicativos definidos na tentativa de fornecer tais elementos para que os aprendentes de inglês pudessem praticar a fala de forma motivadora para se comunicar efetivamente na língua-alvo.

Acredito também que a unanimidade entre as Especialistas em relação à apropriação das atividades para os alunos da disciplina Língua Inglesa II deve-se às informações coletadas no questionário de Análise de Necessidades (Apêndice A) em que se considerou a ementa da disciplina, a proficiência linguística dos alunos, o conteúdo das unidades dos livros didáticos *Touchstone* 1 e 2, material central da disciplina, e a disponibilidade dos alunos em realizarem as atividades, antes da pesquisadora organizar e apresentar as atividades orais com o uso do VT. Por isso, a importância do professor/pesquisador em conhecer melhor seu público-alvo na tentativa de organizar atividades que possam atingir seus objetivos e suas necessidades, principalmente entre os alunos que estão aprendendo uma LE.

Nessa perspectiva, trago a percepção dos alunos participantes da pesquisa que convergem com a avaliação das duas Especialistas quanto às melhorias proporcionadas as suas produções orais a partir das atividades com o uso do VT. No Questionário final, uma das perguntas estava relacionada à opinião dos alunos em relação às atividades propostas e quanto os ajudaram a melhorar a comunicação oral em inglês.

Segundo os alunos, as atividades realizadas foram positivas, pois puderam praticar a pronúncia, lembrar o vocabulário estudado nas unidades do livro didático *Touchstone* e praticar várias vezes o áudio antes de enviar a versão definitiva, como podemos observar pelas falas Akire, Vidal e Lu:

[1] Akire: [...] tive a oportunidade de praticar várias vezes meu áudio e pronúncia [...].

[2] Vidal: [...] pude lembrar os vocabulários que eu já tinha estudado.

[3] Lu: [...] tive a oportunidade de treinar a pronúncia.

Pudemos perceber pelos exemplos que o uso do VT nas atividades de produção oral proporcionou a estes alunos-participantes da pesquisa maneiras de melhorar sua comunicação em inglês, tornando suas aprendizagens mais bem-sucedida. Os alunos percebem que suas pronúncias melhoraram e os vocabulários aprendidos nas unidades temáticas tornaram-se elementos centrais para produzir os textos orais com mais confiabilidade, deixando a comunicação mais fluida, mais natural.

Logo, essa conscientização do uso e da produção oral da língua, leva-se a pensar que esse processo consciente de aprendizagem da LE ao ocorrer regularmente, pode levar os aprendentes a controlar suas formas de linguagem, bem como sua noção de significados incorporados à sua fala. O que me faz concordar com Swain (1985) ao salientar que os aprendentes devem perceber na sua própria fala as formas que causam problemas de entendimento a seus ouvintes, como pronúncia, desvios gramaticais, e devem tentar modificar sua habilidade oral a partir destas percepções.

Considerando assim a avaliação das Especialistas e a percepção dos alunos anteriormente observado, fica em evidência que as atividades propostas foram elaboradas de acordo com o público-alvo da disciplina Língua Inglesa II, seu nível de competência linguística, com foco central auxiliar a produção oral em inglês e com atividades que proporcionaram o aperfeiçoamento da pronúncia e ampliação de vocabulário, por exemplo.

4.4 Etapa 4: *Feedback* das Atividades

O quarto e último critério tem como foco avaliar se os critérios *de feedback* constituintes da matriz selecionada e proposta por Ur (1996) foram apropriados para avaliar a produção oral em inglês dos alunos. Para avaliar o critério de *feedback*, as especialistas usaram a seguinte escala: (1) Sim, totalmente; (2) Parcialmente; (3) Não apropriados, além de pode justificar suas respostas e/ou apresentar sugestões para aperfeiçoar a concepção original do produto educacional proposto.

As Especialistas avaliaram apenas um subcritério, ou seja, se os critérios de *feedback* utilizados após a realização das atividades pelos alunos são apropriados para avaliar a produção oral em inglês. Faz-se mister ressaltar que as Especialistas, de forma geral, foram unânimes em afirmar que os critérios das oito atividades são

totalmente apropriados para a avaliação oral dos alunos, com exceção da atividade 4 mencionada pela Especialista 2, que será comentada posteriormente.

A avaliação das Especialistas 1 e 2 nos aponta para uma convergência entre os áudios gravados pelos alunos e o *feedback* registrado individualmente pela pesquisadora. A intenção não era intervir diretamente na produção oral dos alunos de maneira apenas a apontar os erros de fala, erros gramaticais, erros de pronúncia ou erros de vocabulário. No entanto, o *feedback* tornava-se um processo contínuo, planejado e reflexivo sobre as aprendizagens de comunicação oral dos alunos de inglês da disciplina Língua Inglesa II da FALEM.

Nessa perspectiva, o *feedback* propicia o aluno encurtar distâncias de desempenho linguístico oral, a saber, o momento em que se encontra o aluno com suas nuances de competência oral e o nível desejado de proficiência pelo professor/pesquisador. Corroborando essas ideias, Villas Boas (2017, p. 159) reflete que “[o] professor é quem sabe o que os estudantes precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.”

Ressalte-se que a Especialista 2 pontuou um comentário de tradução realizada pela pesquisadora em relação à matriz proposta por Ur (1996) referente ao item “Precisão” de número 3 (três).

Quadro 12 – Quadro de validação da especialista 2

PRECISÃO		FLUÊNCIA	
Pouca ou nenhuma linguagem produzida.	1	Pouca ou nenhuma comunicação.	1
Vocabulário pobre, erros na gramática básica, pode ter forte sotaque estrangeiro.	2	Manifestações muito hesitantes e breves, às vezes difíceis de entender.	2
Vocabulário adequado, mas não rico, comete erros gramaticais óbvios (o que são erros gramaticais óbvios? Que tal: erros gramaticais frequentes? Seria, talvez, um contraponto para erros ocasionais na escala 4), leve sotaque estrangeiro.	3	Transmite a ideia, mas de forma hesitante e breve.	3
Boa variedade de vocabulário, erros gramaticais ocasionais, leve sotaque estrangeiro.	4	Comunicação eficaz em curtos turnos.	4
Amplo vocabulário usado apropriadamente, virtualmente sem erros gramaticais, nativo (isso é possível?) ou leve sotaque estrangeiro.	5	Comunicação fácil (talvez fluida?) e eficaz, usa longas tiragens.	5
Pontuação total: _____			

Fonte: Instrumento de Validação da Especialista 1.

Em tradução livre, a pesquisadora, na tentativa de apresentar a ideia coerente de UR (1996), traduz “...*makes obvious grammar mistakes*, [...] para “cometer erros gramaticais óbvios”. A tradução, no entanto, foi questionada pela Especialista 1 argumentando o que seria cometer erros gramaticais óbvios. A fim de deixar a tradução mais esclarecedora e objetiva, sugere um ajuste na tradução do termo para “erros ocasionais gramaticais”, a mesma significação utilizada no item de número 4 (quatro).

Considerando a importância do comentário da Especialista 2, a matriz será adaptada. Considero que o professor a usará para fornecer *feedbacks* informativos e satisfatórios na aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, no produto final, a matriz de *feedback* proposta por Ur (1996) terá uma explicação de sugestão para o termo “erros gramaticais óbvios” que poderá ser: a ordem das palavras referente a posição do adjetivo em relação ao substantivo, uso incorreto do artigo indefinido “a” ou “an” antes de substantivos no singular, uso de letra maiúscula para adjetivos pátrios, entre outros.

Ainda em relação ao item “Precisão”, no item 5 (cinco), a Especialista também questiona se é possível não haver desvios gramaticais por parte dos alunos, ou seja, não interfere na comunicação oral do aluno. Como exemplo, podemos citar as desinências de terceira pessoa do singular dos verbos do presente simples. Quando um aluno fala: “*Marianne study every day*”, não há necessariamente um erro gramatical, pois a comunicação foi efetuada. Fica evidente que “Marianne estuda todos os dias”. Não obstante, ocorreu um desvio gramatical, pois o verbo está no presente simples referindo-se a um sujeito de terceira pessoa do singular. Logo, a desinência “-ies” deveria ter sido acrescida ao verbo. Assim sendo, considerando a pertinência do assunto, a alteração será apresentada na versão final da matriz de *feedback*

No item “Fluência”, a Especialista 2 apenas sugere a troca do termo *fácil* por *fluída*, no que diz respeito à comunicação. Esta sugestão também considero pertinente e será levada em consideração na apresentação final da matriz do produto final. Vejo nessas sugestões apontadas pela Especialista para a reorganização da matriz proposta por Ur (1996), como uma necessidade de formulação de *feedbacks* informativos para os aprendentes em forma de perguntas, comentários, repetições, confirmações, solicitação para reformulações etc. Esses tipos de *feedback* são

estratégias importantes para o processo de criação de significado com a língua, segundo Swain (1985).

Como mencionado anteriormente, a Especialista 1 foi a única avaliadora a mencionar que a atividade de número 4 (quatro) está parcialmente relacionada aos critérios de *feedback*. De acordo com a fala da Especialista, ela achou a temática difícil e sua dúvida sobre como o *feedback* seria repassado ao aluno. Em suas palavras: “Acho o tópico difícil, daí minha dúvida quando ao “efeito” do feedback desta atividade em especial”.

Por não ter mencionado sugestões de como um novo *feedback* poderia ser realizado, infere-se que, mesmo tendo sido avaliado como parcialmente apropriado, o *feedback* desta atividade alcança seu objetivo. O que me leva a concordar mais uma vez com Swain (1985) ao afirmar que sem um *feedback* apropriado, os alunos podem não se atentar do que estão produzindo de forma imprecisa.

Para corroborar as avaliações positivas das especialistas em relação ao *feedback* nas atividades orais realizadas pelos alunos da disciplina Língua Inglesa II, saliento a ideia de Hatch (1978) quando aponta que, ao interagir em conversas com falantes mais competentes, os aprendentes recebem benefícios importantes, o que nos remete à interação que essas atividades propiciam entre professor-aluno, não apenas durante a elaboração da atividade, mas no momento da troca de conhecimento propiciado pelo *feedback*.

Com base nessas questões discutidas aqui, trago a percepção dos alunos da pesquisa que podem chancelar também a avaliação das duas Especialistas do produto educacional. No questionário final, foi perguntado se os *feedbacks* das atividades foram favoráveis para melhorar a produção oral dos alunos. Entre as cinco respostas, um participante não respondeu à pergunta, deixando-a em branco. Outro participante mencionou que não se recordava de ter recebido *feedbacks*, apesar de a pesquisadora ter fornecido *feedbacks* individual e oralmente para cada atividade realizada. Os demais salientaram o aspecto positivo do *feedback* como um meio de refletir sobre sua aprendizagem em inglês, como podem ser observados nos excertos a seguir:

Lu: [...] através dos *feedbacks* pude melhorar a minha pronúncia.

Vidal: [...] mostrou onde estava errando.

Lara: [...] para saber o que melhorar.

Podemos perceber nas três percepções dos alunos mencionadas anteriormente, que os *feedbacks* fornecidos pela pesquisadora, para os áudios gravados pelos alunos com o uso do VT, contribuíram para aperfeiçoar a produção oral dos alunos da pesquisa. Houve um sentimento positivo em suas aprendizagens, tanto na pronúncia, como na conscientização do erro.

De maneira geral, os *feedbacks* orais e planejados da pesquisadora qualificaram a aprendizagem de inglês dos alunos, auxiliando-os a refletir sobre o processo de aquisição na língua-alvo. Frente ao exposto, menciono o pensamento de Lynch (1998) ao pontuar que todas as atividades relacionadas com a oralidade deveriam permitir que os professores pudessem prover *feedbacks* informativos e críticos aos aprendentes para que fossem encorajados a praticar e buscar a fluência da LE por meio da interação comunicacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o objetivo de desenvolver atividades online com o uso da ferramenta *VoiceThread* por meio da abordagem comunicativa para auxiliar no desenvolvimento da habilidade oral de alunos da disciplina Língua Inglesa II do curso de Licenciatura em Letras–Língua Inglesa, da FALEM, da UFPA. Para alcançar tal objetivo, analisei dados oriundos da experiência que obtive durante o estágio supervisionado junto daqueles discentes no período do ERE, entre os meses de outubro de 2020 a janeiro de 2021. Posteriormente, as atividades propostas para estes alunos foram validadas por um Painel de Especialistas composto por duas profissionais da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa da FALEM no mês de maio de 2021.

Em consonância com o objetivo geral da pesquisa, busquei responder à seguinte questão-norteadora: *De que maneira o uso da ferramenta VoiceThread (VT) pode auxiliar alunos a desenvolver a produção oral em inglês?* Por conseguinte, a construção do O. S. D. A. – *Oral Skill Development Assistant* - surgiu como possibilidade de respondê-la. O produto educacional pode no desenvolvimento de sua habilidade oral. As atividades propostas com o uso pedagógico da ferramenta *VoiceThread* estavam integradas às temáticas do livro didático *Touchstone* adotado como material na disciplina Língua Inglesa II.

Assim sendo, a construção do produto advém inicialmente das minhas reflexões críticas, das atividades propostas e da validação do Painel de Especialistas. Os dados coletados me permitiram identificar que o produto contribuiu para ampliar as possibilidades de desenvolver a habilidade oral, bem como auxiliar os discentes a desenvolver interesse por atividades que enfoquem a habilidade em questão e que podem despertar seus interesses em seu processo de aprendizagem na língua-alvo.

Na sequência, no processo de validação do produto, as avaliações dos membros do Painel de Especialistas indicaram a necessidade de realização de ajustes quanto alguns aspectos da contextualização das atividades propostas, deixando-as mais relacionadas à abordagem comunicativa. Para ilustrar a percepção da avaliadora, menciono a Atividade 5. A proposta inicial e aplicada com os discentes da disciplina Língua Inglesa II estava relacionada a dois amigos que iriam se mudar para outro país. O aluno teria que organizar um diálogo em que ele teria que perguntar e responder ao mesmo tempo. Uma situação irreal. Assim, a avaliadora propõe um

contexto motivador e real para com a realidade do aluno, como, por exemplo, a chegada de um *youtuber* a Belém que irá produzir conteúdo sobre a cidade e o aluno grava um áudio respondendo às perguntas a partir de um roteiro enviado previamente para a entrevista pelo *youtuber*, seu amigo. Esta proposta coerentemente está mais próxima de um contexto real que gravar um áudio em que o aluno faz ao mesmo tempo perguntas e respostas, como desenvolvido na proposta inicial aplicada aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da FALEM. Esta sugestão foi acatada para o produto final.

As avaliadoras também consideram relevante fazer a alteração de alguns termos adotados na matriz de *feedback* proposta por Ur (1996) usada para avaliar as produções orais dos discentes, com o intuito de deixar mais assertivo dentro da proposta do produto. Como exemplo, destaco o esclarecimento da Especialista 1 para a expressão “cometer erros gramaticais óbvios”. No produto final, a matriz de *feedback* proposta por Ur (1996) terá uma explicação de sugestão para este termo que poderá ser: a ordem das palavras referente a posição do adjetivo em relação ao substantivo, uso incorreto do artigo indefinido “a” ou “an” antes de substantivos no singular, uso de letra maiúscula para adjetivos pátrios, entre outros.

Após os ajustes indicados pelas validadoras, a versão final do O.S.D.A. consistiu em um material com oito atividades parcialmente adaptadas, disponibilizando em cada uma delas o *link* de acesso, bem como *prints* e explicações que facilitam a utilização da ferramenta VT para quem acessar. Ressalte-se que o produto é viável a adaptações do professor de inglês de acordo com seu contexto de ensino e necessidades do público-alvo, além de outras disciplinas do ensino superior com o objetivo de desenvolver a habilidade oral.

Desta forma, destaco a contribuição deste produto frente à linha de pesquisa 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 que resultem em um produto educacional com potencial de inserção em condições reais de ensino, o que, como apontado na introdução deste trabalho, fazem parte do produto educacional final desta pesquisa.

Entretanto, considero importante pontuar algumas limitações encontradas. Devido à importância que a proposta agrega ao processo de aprendizagem dos alunos de inglês, mais atividades poderiam ter sido elaboradas para as demais unidades dos

livros trabalhadas na turma e aplicadas aos discentes participantes, como forma de agregar ainda mais conhecimento e prática da produção oral a estes. Outra limitação reconhecida pela pesquisadora refere-se à plataforma utilizada para as atividades. A concepção inicial do produto tinha como um dos objetivos explorar outras mídias e plataformas para elaborar as atividades, como *podcasts* ou alguns aplicativos, porém o fator tempo foi determinante para que o projeto focasse apenas na ferramenta *VoiceThread*.

Somando-se a isso, acredito que o fato da execução do projeto O.S.D.A. ter acontecido em formato exclusivamente online pode ter influenciado de alguma forma os seus resultados, como, por exemplo, aproximando ou distanciando os discentes às elaborações de atividades, uma vez que estes estavam sem acesso ao Laboratório de Informática da FALEM, também estava incluído na concepção inicial do produto, antes do período pandêmico, como forma de acesso à Internet e a computadores para alunos que não o tinham. Por essa razão, dos dez alunos da turma, cinco conseguiram concluir todas as atividades e fizeram-se os participantes da pesquisa, como mostrado em capítulos anteriores. Os demais elaboraram algumas atividades e outras não, por nem sempre estarem com acesso à Internet ou a algum dispositivo eletrônico que intermediasse o processo.

Ao final desta pesquisa, constato que não são esgotadas as discussões acerca da potencialidade da plataforma VT para fins educacionais, como, por exemplo o desenvolvimento da habilidade oral, foco desta pesquisa, uma vez que não foi possível explorar todas as possibilidades didáticas desta plataforma, como gravação de vídeo ou simulação de ligação pela própria plataforma, o que pode servir como motivação para pesquisas futuras, advindas de motivações similares às minhas.

Desta forma, estou ciente de que este trabalho, ao propor um produto que tem por objetivo auxiliar na produção oral, bem como reforçar as possibilidades e os desafios de utilizar as atividades e a plataforma VT propostas à luz das teorias do ensino e da aprendizagem de LE, contribui no sentido de proporcionar aos alunos da disciplina Língua Inglesa II da FALEM alternativas para praticarem, reconhecerem seu potencial, fomentar sua vontade pelo desenvolvimento da habilidade oral e terem à sua disposição mais uma ferramenta no seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- ADELL, J. CASTAÑEDA QUINTERO, L. J. **Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?**. 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2º ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. English language teaching, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.
- ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Ernst Klett Sprachen, 1999.
- AUGUSTO, M. R. A. **Teoria gerativa e aquisição da linguagem**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 13, p. 115-120, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- 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.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.
- BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. 2016. Disponível em: https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/DOCUMENTO_DE_ÁREA_ENSINO_2016_final.pdf f. Acesso em 18 jun. 2021.
- BROWN, H. D. **After method: Toward a principled strategic approach to language teaching**. Georgetown University round table on languages and linguistics, v. 1993, p. 509-520, 1993.

_____. **Teaching By Principles**. An interactive approach to language pedagogy. NY: Longman, v. 430, 2001.

BRUNVAND, S.; BYRD, S. **Using VoiceThread to promote learning engagement and success for all students**. *Teaching Exceptional Children*, 2011. p. 28-37.

BURDEN, K.; ATKINSON, S. **Evaluating pedagogical affordances of media sharing Web 2.0 technologies: a case study**. *Proceedings ascilite Melbourne*, 2008.

BUSH, M. MOTT, John H. **The transformation of learning with technology: Learner-centricity, content and tool malleability, and network effects**, 2009.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CIEB. **Guia prático para gestores educacionais: desenvolvimento de competências digitais de professores**. CENPEC: São Paulo, 2019.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2002.

COOK, V. **Reciprocal language teaching: Another alternative**. *Modern English Teacher*, v. 16, n. 3/4, p. 48-53, 1989.

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.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0**. 2007.

CRESWELL, J. W. **A concise introduction to mixed methods research**. SAGE publications, 2014.

DE ALMEIDA FILHO, J. C. P. BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, 2000.

DELGADO, O.C. **Inserção e Mediações das Novas Tecnologias na educação Básica**. Vitória: Grafer, 2006.

DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Health e Co. Publishers, 1910.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. **Communication strategies in a second language: definition and taxonomies**. *Language learning*, v. 47, n. 1, 1997, p. 173-210.

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.

ELLIS, R. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

FADINI, K. A. **VoiceThread na produção oral de inglês como L2.** Anais do II Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL). Espírito Santo, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2015

_____. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3o ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 57º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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, 2016.

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

GIMENEZ, T. **A formação de professores de inglês: desafios da próxima década.** In: SOUTHERN EFL TEACHERS' ASSOCIATION CONFERENCE, 3. Florianópolis, 2000.

GOH, C. M. BURNS, A. **Teaching speaking: A holistic approach.** Cambridge University Press, 2012.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom.** Oxford, UK: Oxford university press, 2001.

HORWITZ, E. K. HORWITZ, M. B. COPE, J. **Foreign language classroom anxiety.** The Modern language journal, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

JUVENTUDE E CONEXÕES. 3 ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019.

KASPER, G; FÆRCH, C. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication.** Longman Publishing Group, 1983.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias.** 2ª Edição. Campinas, 2007.

LANTOLF, J. & THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** In. B. van Patten & J. Williams (eds.), Theories in Second Language Acquisition (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

LEFFA, V. J. O professor ideal. In: LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: Educat, 2016. p. 67-80.

_____. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016. p. 21-48.

LENNEBERG, E.H. **Biological foundations of language**. Wiley, 1967.

LISBÔA, E. S. BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. COUTINHO, C. P. **Avaliação de aprendizagens em ambientes online: o contributo das tecnologias Web 2.0**. 2009.

LYNCH, T. **Theoretical perspectives on listening**. Annual Review of Applied Linguistics v. 18 Foundations for Second Language Teaching. p.4-19, 1998.

MACKEY, A. **Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL**. Studies in second language acquisition, v. 21, n. 4, p. 557-587, 1999.

MAERCKWARDT, A. H. **Confrontation and Learned Societies**. 1972.

MASETTO, M. **Inovação na educação superior**. Interface, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, fev. 2004.

MCCARTY, M. MCCARTEN, J. SANDIFORD, H. Touchstone (Book 1). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

McQUIGGAN, S. et al. **Mobile learning – a handbook for developers, educators, and learners**. New Jersey: Wiley, 2015.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. L. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 6, p. 9-30, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lilinguística para tempos híbridos**. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, 2008, p. 309-340.

MORAN, J. M. **Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual**. Saberes e linguagens de educação e comunicação, v. 1, p. 19-44, 2001.

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.

NOGUEIRA, N. R. **Práticas pedagógicas e uso da tecnologia na escola**. São Paulo: Érica, Saraiva, 2014.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge university press, 1989.

OLIVEIRA, L. A. **Método de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

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.

OSGOOD, C. E. **Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions**. Scandinavian Journal of Psychology, 7(1), 1–30, 1966.

OXFORD, R. **Language learning strategies**. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. de O. **Interaction and second language acquisition: an ecological perspective**. Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, p. 76-90, 2018.

PALINCSAR, A. S. BROWN, A. L. CAMPIONE, J. C. **First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development**, p. 43-57, 1993.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, 2002, p. 37-42.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). The handbook of Applied Linguistics. Oxford. Blackwell, 2004.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**. v. 12, n.2, 2020, p. 1-14.

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: 26 mai. 2021.

POZO, J.I., ADALMA, C. **A mudança nas formas de ensinar e aprender na Era Digital**. PÁTIO ENSINO MÉDIO, ano5, n.19, Dez. 2013/Fev. 2014.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, out, 2001.

PRODANOV, C.C. DE FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do world english**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 185–196, 2016.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. **Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores**. Psicologia em estudo, v. 11, p. 129-138, 2006.

RICHARDS, J. C. & RODGERS T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBINSON, K; ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Penso: Porto Alegre, 2019.

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.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: theory and classroom practice**. Reading: Addison-Wesley, 1983.

SELINKER, L. GASS, S. M. **Second language acquisition**. Lawrence Erlbaum Ass, 2008.

SOUZA, R. A. **Segunda língua: aquisição e conhecimento**. São Paulo: Parábola, 2021.

SOUZA, C. 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.

SWAIN, M. **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. Input in second language acquisition, v. 15, p. 165-179, 1985.

_____. **The output hypothesis and beyond mediating acquisition through collaborative dialogue**. In: LANTOLF, J. P. (ed.). Sociocultural theory and second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. LAPKIN, S. **Problems in output and the cognitive processes they generate**: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARONE, E. **Communication strategies, Foreigner talk, and repair in interlanguage**. *Language learning*, v. 30, n. 2, 1980, p. 417-431.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas. São Paulo: Érica, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto político pedagógico do curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa. Belém, 2010.

UR, P. **A course in language teaching**: Practice and theory. Ernst Klett Sprachen, 1996.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 35-46

VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2º ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 103-128.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON, J. B. **Behaviorism**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1930.

WENDEN, A. Incorporating learner training in the classroom. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). **Learner strategies in language learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

WHITE, B. W. **Recognition of distorted melodies**. *The American journal of psychology*, v. 73, n. 1, p. 100-107, 1960.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário: Análise de Necessidade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa para minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará.

Esta pesquisa tem como foco entender o processo de desenvolvimento da habilidade oral de língua inglesa de discentes do segundo semestre da graduação do Curso de Licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim, gostaria de sua colaboração para responder ao questionário a seguir.

Sua participação na pesquisa será inteiramente voluntária e anônima, sentindo-se livre para abandoná-la a qualquer momento. Além disso, sua participação na pesquisa não implicará em custos adicionais, pois não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa através do número de meu telefone (91) 98498-6454.

Muito obrigada!

Rayza Torres.

*Required

Email *

Your email address

Diante das explicações, você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador(a) ? *

Sim.

Não.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ANÁLISE DE NECESSIDADE

Análise de Necessidade

Para responder as perguntas a seguir, escolha a opção das respostas escalonadas que melhor represente sua forma de aprender.

Informe seu nome fictício para a pesquisa: *

Your answer _____

Enquanto eu aprendo... *

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
Gosto de lidar com meus sentimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de pensar sobre ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de estar fazendo coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de observar e escutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu aprendo melhor quando... *

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
Ouço e observo com atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me apoio em pensamentos lógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confio em meus palpites e impressões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho com afinco para executar tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando eu estou aprendendo... *

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
Tento buscar explicações para as coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio responsabilidade pelo que estou aprendendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico quieto(a) e concentrado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho sentimentos e reações fortes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que me define melhor quando estou aprendendo é: *

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
Criar sentimento com o que estou aprendendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colocar a mão na massa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apenas observar o que está sendo exposto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensar e refletir sobre o que estou aprendendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu acredito aprender melhor quando... *

	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca
Analiso minhas ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou receptivo(a) e mente aberta ao que está sendo exposto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou cuidadoso(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou prático(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ACESSO À INTERNET**Acesso à Internet**

Você tem acesso fácil à internet? *

- Sim
- Não

Você navega utilizando: *

- WI-FI
- Internet de celular (plano de operadora)
- Os dois
- Não tenho acesso à Internet.

Qual o dispositivo que você mais utiliza para acessar a internet? *

- Computador (desktop)
- Computador (notebook)
- Celular
- Celular e computador

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL

Questionário: Análise de Necessidade

*Required

Desenvolvimento da Produção Oral

Nesta seção, iremos entender melhor sua relação com a produção oral na língua inglesa, bem como sobre seu conhecimento de ferramentas que possam auxiliar no seu acesso e na prática desta habilidade.

Você se sente confiante ao falar Inglês? Sim ou não? Justifique sua resposta. *

Your answer _____

Você sente dificuldade ao elaborar sua fala em Inglês? Sim ou não? Justifique sua resposta. *

Your answer _____

Você acredita que as tecnologias podem ajudar a melhorar sua produção oral? Justifique sua resposta. *

Your answer _____

Você acredita que as tecnologias podem ajudar a melhorar sua produção oral? Justifique sua resposta. *

Your answer _____

Você utiliza alguma ferramenta para aperfeiçoar sua fala em inglês? Se sim, qual/quais? *

Your answer _____

Quais destas ferramentas você conhece? *

- Voki
- VoiceThread
- Audioboom
- Audacity
- Podcast

APÊNDICE E – FEEDBACK DOS PARTICIPANTES PÓS ATIVIDADES

Feedback Pós Atividades

Prezadas(os) alunas(os), o questionário a seguir tem como objetivo conhecer as opiniões a respeito de suas experiência com o uso da ferramenta VoiceThread na disciplina de Língua Inglesa II, ministrada durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que visam ajudá-las(los) no desenvolvimento de suas habilidades orais. Agradeço sua colaboração!

*Required

Nome fictício: *

Your answer

E-mail: *

Your answer

1. Na sua opinião, qual o nível de dificuldade enfrentado no desenvolvimento das atividades propostas com o uso do VoiceThread? *

	Muita dificuldade nas atividades	Pouca Dificuldade nas atividades	Dificuldade em algumas atividades	Certa facilidade nas atividades	Muita facilidade nas atividades
Atividade 1: Your favorite place for vacation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade 2: Talking to a friend about their vacation place	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade 3: What did you do last weekend at home?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade 4: Moving to a different country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade 5: Talking about best friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Quais das atividades aplicadas com o uso do VoiceThread você mais se identificou? Por quê? (Você pode mencionar mais de uma atividade se desejar).

Your answer _____

3. Na sua opinião, as atividades propostas com o uso da ferramenta VoiceThread o ajudaram a melhorar a sua produção oral? Justifique. *

Your answer _____

4. Você teve alguma dificuldade com o uso da ferramenta VoiceThread? () Sim. Por quê? () Não. Por quê não? *

Your answer _____

5. Os feedbacks das atividades foram favoráveis para melhorar a sua produção oral? () Sim. Por quê? () Não. Por quê não?

Your answer _____

6. Você gostaria que mais atividades como as propostas na disciplina Língua Inglesa II com o uso do VoiceThread para a prática da habilidade oral fossem ofertadas em conjunto às demais disciplinas de Inglês? Justifique. *

Your answer _____

APÊNDICE F – FEEDBACK PROFESSORA DA DISCIPLINA

Feedback - Professora da Disciplina

Prezada Professora, as perguntas a seguir referem-se às atividades aplicadas por mim com o uso da ferramenta VoiceThread na disciplina Língua Inglesa II ministrada por você durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O foco das atividades foi o desenvolvimento da habilidade oral. Nessa direção, gostaria de sua percepção a respeito da aplicação dessas atividades. Agradeço sua atenção e colaboração.

*Required

Nome: *

Your answer

E-mail: *

Your answer

1. Qual seu parecer acerca das atividades desenvolvidas para os alunos com o uso da ferramenta VoiceThread para os conteúdos da disciplina? *

Your answer

2. Qual seu parecer acerca do engajamento dos alunos durante as atividades? *

Your answer

3. Quais os pontos de fragilidade que você observou nas atividades aplicadas com o uso pedagógico do VoiceThread?

Your answer

4. Qual sua sugestão para as próximas atividades com o uso da ferramenta VoiceThread no ensino e na aprendizagem de inglês? *

Your answer

APÊNDICE G – ATIVIDADE 1

Speaking Activity 1

YOUR FAVORITE PLACE FOR VACATION



Comentário

Sightseeing in London

Now, you are going to watch a video about sightseeing in London. In this video, you are going to see and listen to someone talking about tourist attractions in London. Pay attention to the vocabulary used, you may need it for the following activity.

Comentário

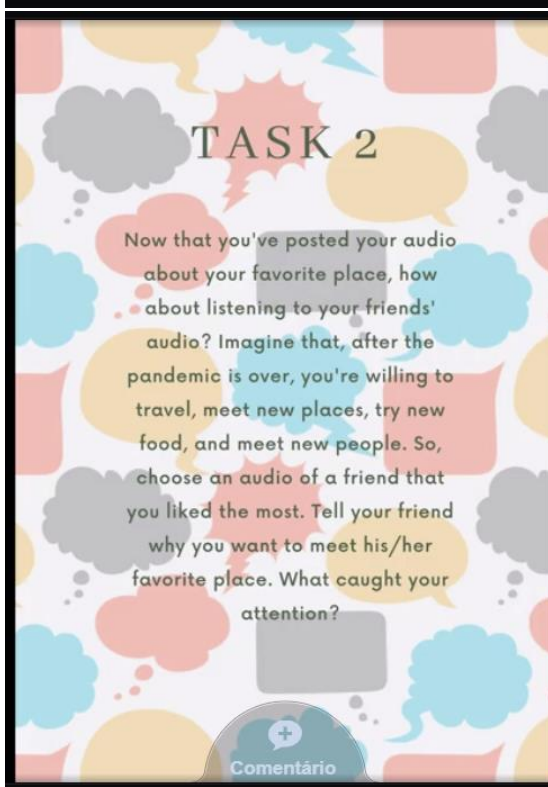
Record an audio answering the following questions:

- 1- What's your favorite place for vacation?
- 2- why do you like it?
- 3- Give 3 suggestions of what to eat or buy in this place.

Comentário



APÊNDICE H – ATIVIDADE 2

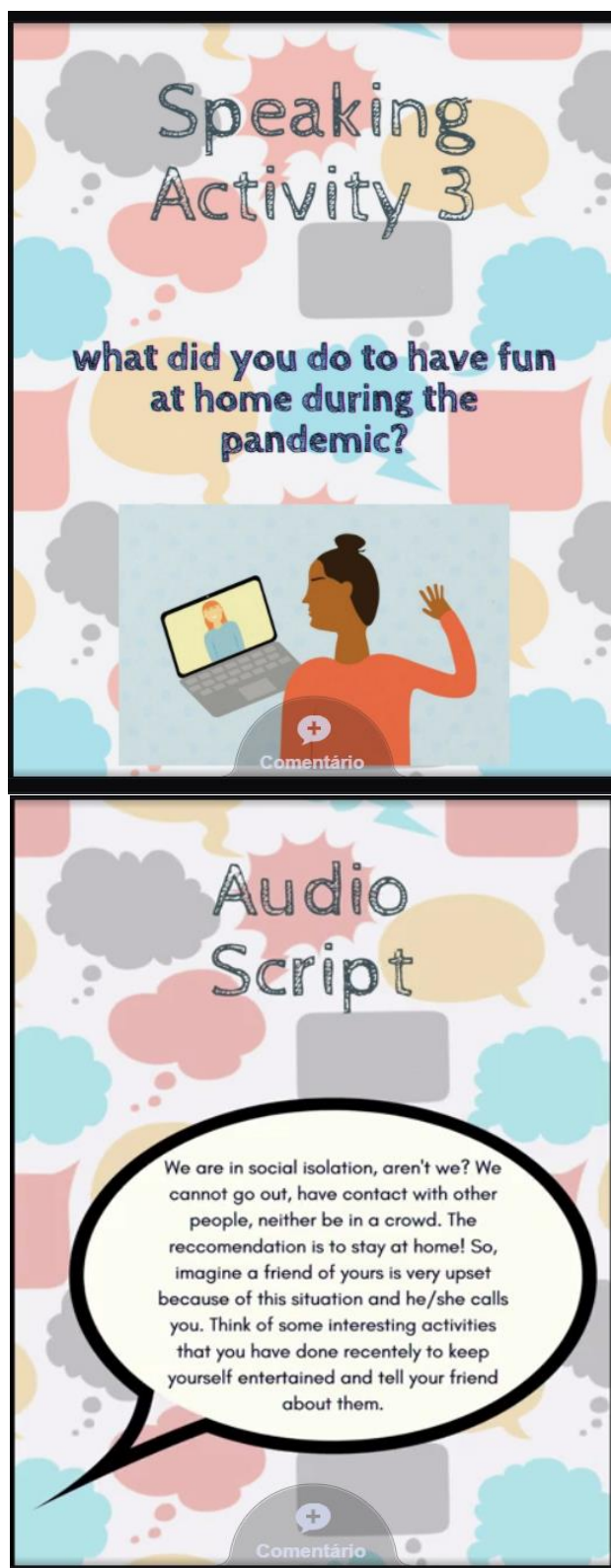
A graphic for a speaking activity. The background is white with colorful speech bubbles in shades of blue, yellow, and red. The title 'Speaking Activity 2' is written in a large, stylized font. Below it, the topic 'TALKING TO A FRIEND ABOUT HIS/HER FAVORITE VACATION PLACE' is written in a smaller, bold font. At the bottom, there is a small image of a travel stamp and a button labeled 'Comentário'.A graphic for a task. The background is white with colorful speech bubbles in shades of blue, yellow, and red. The title 'TASK 2' is written in a large, bold font. Below it, a paragraph of text is written in a smaller font. At the bottom, there is a small image of a travel stamp and a button labeled 'Comentário'.

TASK 2

Now that you've posted your audio about your favorite place, how about listening to your friends' audio? Imagine that, after the pandemic is over, you're willing to travel, meet new places, try new food, and meet new people. So, choose an audio of a friend that you liked the most. Tell your friend why you want to meet his/her favorite place. What caught your attention?

Comentário

APÊNDICE I – ATIVIDADE 3

The graphic is divided into two vertical panels. The top panel has a background of colorful speech bubbles in shades of grey, blue, yellow, and red. At the top, the text 'Speaking Activity 3' is written in a large, grey, hand-drawn font. Below this, the question 'what did you do to have fun at home during the pandemic?' is written in a smaller, dark blue font. In the center, there is an illustration of a woman with dark hair in a bun, wearing an orange shirt, sitting at a desk. She is looking at a laptop screen that shows a video call with another person. Her right hand is raised as if speaking. At the bottom of this illustration is a grey speech bubble with a white plus sign and the word 'Comentário' in white text. The bottom panel also has a background of colorful speech bubbles. At the top, the text 'Audio Script' is written in a large, grey, hand-drawn font. Below this, a large white speech bubble with a black border contains the following text: 'We are in social isolation, aren't we? We cannot go out, have contact with other people, neither be in a crowd. The recommendation is to stay at home! So, imagine a friend of yours is very upset because of this situation and he/she calls you. Think of some interesting activities that you have done recently to keep yourself entertained and tell your friend about them.' At the bottom of this panel, there is a grey speech bubble with a white plus sign and the word 'Comentário' in white text.

Speaking Activity 3

what did you do to have fun
at home during the
pandemic?



Comentário

Audio Script

We are in social isolation, aren't we? We cannot go out, have contact with other people, neither be in a crowd. The recommendation is to stay at home! So, imagine a friend of yours is very upset because of this situation and he/she calls you. Think of some interesting activities that you have done recently to keep yourself entertained and tell your friend about them.

Comentário

APÊNDICE J – ATIVIDADE 4

The image shows two panels of a digital activity. The top panel is titled "Speaking Activity 4" and "Let's talk about food!". It features a central illustration of a brown paper bag overflowing with various fast-food items like burgers, fries, and drinks. Two speech bubbles are attached to the bag: a red one saying "Fast Food" and a green one saying "Best in Town!". Below the illustration is a circular button with a plus sign and the word "Comentário". The background is decorated with colorful speech bubbles in shades of blue, yellow, and grey.

Speaking Activity 4

Let's talk about food!

Fast Food

Best in Town

Comentário

The bottom panel is titled "Audio Script". It contains a large speech bubble with a black border and a tail pointing to the left. Inside the bubble is a paragraph of text. Below the bubble is a circular button with a plus sign and the word "Comentário". The background is the same as the top panel, with colorful speech bubbles.

Audio Script

For this activity, let's imagine you're throwing a party at your house and you invite some of your best friends. But you have a problem: some of your friends are vegetarian, and others are on a diet! So, in order to please everyone, you have to think of a solution. You decide to call your mom to ask for help. Now, record an audio describing the situation to your mom and the solution to your problem. The audio must be 1 minute, at least.

Comentário

APÊNDICE K – ATIVIDADE 5

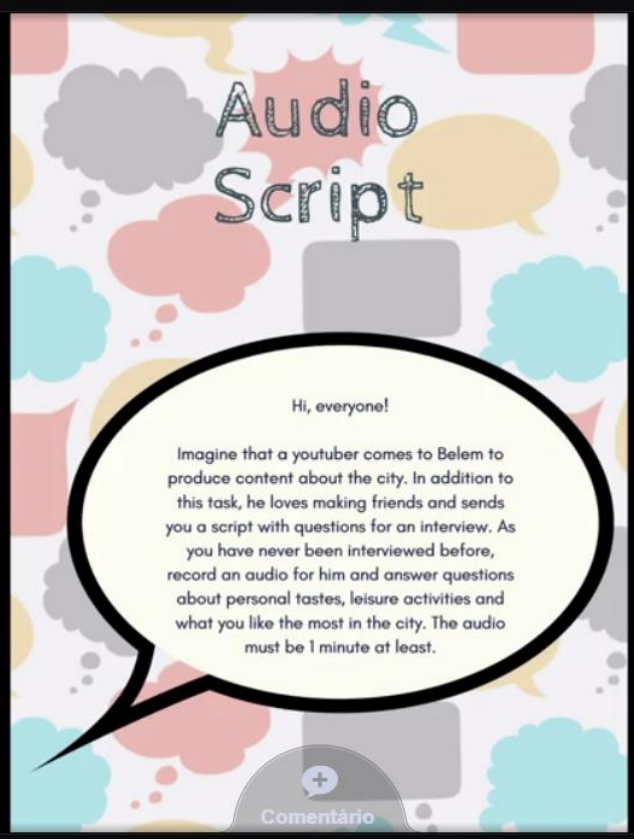


Speaking Activity 5

Meeting new people!

Comentário

The illustration shows a man in a dark suit and a woman in a dark suit with a red scarf shaking hands. They are surrounded by colorful speech bubbles in shades of blue, yellow, red, and grey. At the bottom, there is a grey button with a plus sign and the word 'Comentário'.



Audio Script

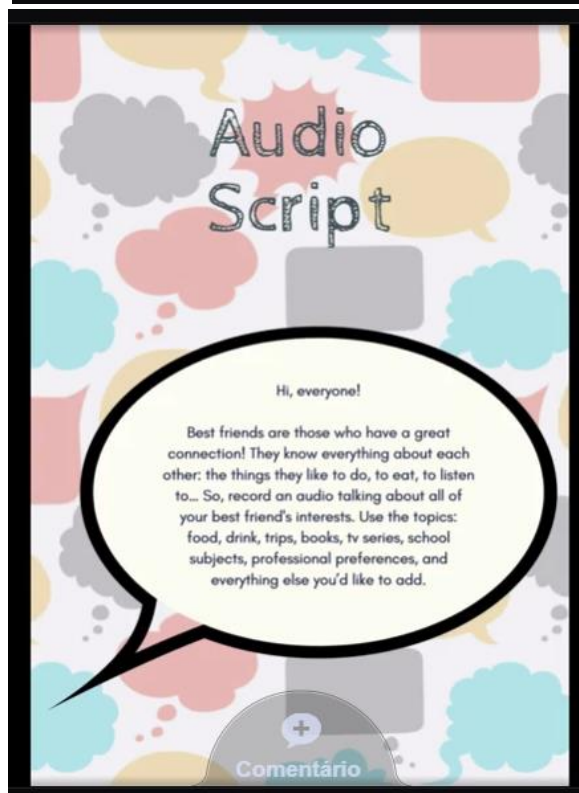
Hi, everyone!

Imagine that a youtuber comes to Belem to produce content about the city. In addition to this task, he loves making friends and sends you a script with questions for an interview. As you have never been interviewed before, record an audio for him and answer questions about personal tastes, leisure activities and what you like the most in the city. The audio must be 1 minute at least.

Comentário

The illustration features a large, black-outlined speech bubble with a white background. Inside the bubble, there is text. The background is filled with colorful speech bubbles in shades of blue, yellow, red, and grey. At the bottom, there is a grey button with a plus sign and the word 'Comentário'.

APÊNDICE L – ATIVIDADE 6



APÊNDICE M – ATIVIDADE 7

**Speaking
Activity 7**

Healthy lifestyle

**Audio
Script**

Hi, everyone!

We all know how important it is for us to stay healthy nowadays. Having a good eating habit, practicing physical exercises and many other activities are important when we want to keep our body and mind healthy. So, imagine your friend has had some medical tests and found that he needs to develop healthier habits to overcome this period of pandemic. Record an audio for your friend and tell what you do to develop healthy habits and keep your immunity up to date.

+
Comentário

APÊNDICE N – ATIVIDADE 8

Speaking
Activity 8

Holidays!

Comentário

Audio
Script

Hi, everyone!

It's time to celebrate! So, imagine you and your college friends want to celebrate the important day you finish your degree. Record an audio for them talking about what you plan to do that day. The audio must be 1 minute, at least.

Comentário

APÊNDICE O – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO PARA PAINEL DE ESPECIALISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da validação do produto educacional "O Uso do *VoiceThread* na Produção Oral de Inglês". Um conjunto de atividades que visam auxiliar no desenvolvimento oral dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), fruto da pesquisa de mestrado intitulada "*Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.)*: conjunto de atividades on-line para o desenvolvimento da produção oral para alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa". O trabalho está sendo desenvolvido pela discente Rayza Cristina Bahia Torres (e-mail de contato: yzatorres@gmail.com), sob orientação do Professor Dr. Marcus de Souza Araújo (e-mail de contato: marcusaraujo@ufpa.br), no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Título: *Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.)*: conjunto de atividades on-line para o desenvolvimento da produção oral para alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.

A quem se destina: discentes do curso de graduação de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA, com ou sem conhecimento prévio do idioma alvo.

Objetivo Geral do Produto: Auxiliar os discentes da disciplina Língua Inglesa II do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA no desenvolvimento da produção oral.

Objetivos Específicos do Produto:

1. Apresentar atividades para o ensino e a aprendizagem de inglês baseadas na abordagem comunicativa.
2. Aperfeiçoar a prática da produção oral em inglês.

Confidencialidade: ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e sugestões serão registradas para fins de contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Disseminação dos resultados: os resultados desta pesquisa aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, reiteramos que qualquer tipo de publicação preservará a identidade dos colaboradores da pesquisa.

Direito de se retirar: a participação é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento.

Você concorda com esses termos?

*Ao preencher e enviar o documento de validação das atividades, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho, mencionadas anteriormente.

Belém, _____ de maio de 2021.

Assinatura

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
"O Uso do VoiceThread na Produção Oral de Inglês"

Avaliador(a) – pseudônimo de escolha:

Titulação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Área de atuação:

Local de atuação:

Tempo de atuação na docência:

Orientações para preenchimento do instrumento

O instrumento está dividido em quatro etapas: a primeira relacionada aos objetivos das atividades; a segunda sobre a plataforma *VoiceThread*; a terceira sobre a produção oral; e a última etapa relacionada aos critérios de *feedback* utilizados após a aplicação das atividades.

Cada etapa tem perguntas direcionadas ao seu respectivo tema, com 8 espaços para marcar sua avaliação, um para cada atividade, de acordo com a seguinte escala de avaliação:

- (1) Sim, Plenamente;
- (2) Parcialmente;
- (3) Não auxilia/possibilita.

Por fim, após cada etapa, há uma tabela que se destina ao preenchimento livre de algum comentário, sugestão e/ou crítica sobre o tópico da referida etapa, relacionado a cada uma das 8 atividades.

Ao final do instrumento, existe uma pergunta relativa ao nome do produto educacional e um espaço para outros comentários que você julgar pertinente que não tenham sido contemplados anteriormente.

Antes da primeira etapa, encontram-se os *prints* de todas as 8 atividades propostas junto aos *links* para acessá-las e, em seguida, há um quadro com o resumo dessas atividades e seus objetivos propostos, para facilitar seu entendimento.

Solicitamos que depois de finalizar o preenchimento do instrumento, você salve o documento em formato PDF e envie por e-mail.

Telefones para contato: 98855-8776 (Professor Marcus Araújo)
98498-6454 (Rayza Torres)

E-mails para contatos: marcusaraujo@ufpa.br
yzatorres@gmail.com

CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Universidade Federal do Pará tornou-se objeto de interesse de minha pesquisa, pois a pesquisadora deste estudo é discente de um programa de pós-graduação desta universidade, o que facilitou a coleta de dados e o convite para os participantes, mesmo que de forma virtual, uma vez que todo o contato foi estabelecido por um aplicativo de mensagens instantâneas. Ademais, o foco é no curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Os participantes desta pesquisa foram oriundos da turma de Letras-Inglês matriculados no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de 2020, cursando a disciplina Língua Inglesa II. A turma tinha um total de 10 (dez) alunos que, devido à pandemia, assistiam aulas remotamente. Entretanto, deste total de alunos, apenas 5 (cinco) realizaram todas as atividades propostas pela pesquisadora ao longo do semestre letivo, sendo, assim, o critério de inclusão dos participantes da pesquisa.

A seguir, para contextualizar e familiarizá-los, encontra-se um quadro em que descrevo as características gerais dos cinco participantes, na faixa etária entre 18 a 23 anos de idade, cujos nomes fictícios, atribuídos por eles próprios foram Akire, Lu, Vidal, Iara e Igor. As informações relatadas foram diretamente coletadas do questionário inicial da pesquisa, feito no formulário *Google*.

Nome do/da participante (Faixa etária)	Experiência com a Língua Inglesa	Expectativas com relação ao desenvolvimento da habilidade oral
Iara – 18 anos	tinha contato com a Língua Inglesa por meio da Internet antes de iniciar o curso.	afirma que não tem dificuldade em elaborar enunciados orais; entretanto, sente dificuldade em pronunciar as palavras corretamente e, assim, pretende melhorar sua produção oral por meio das atividades sugeridas na disciplina de Língua Inglesa II
Lu – 19 anos	já tinha contato com a Língua Inglesa antes de entrar na graduação por meio de um curso livre de idiomas.	se sente confiante ao falar inglês e afirma não ter dificuldade para elaborar enunciados, mas que ainda assim gostaria de continuar praticando por meio das atividades propostas na disciplina de Língua Inglesa II.

Akire – 21 anos	estudou por conta própria a Língua Inglesa com a ajuda da Internet antes de entrar no curso.	Apesar de não se sentir totalmente segura para falar inglês, a participante entende que ainda precisa melhorar bastante seu vocabulário e prática oral, esperando atingir tal objetivo por meio das atividades propostas na disciplina.
Vidal – 23 anos	não tinha contato com a Língua Inglesa até cursar a graduação.	afirma ter muita dificuldade em elaborar frases, pois diz esquecer vocabulário, bem como estruturas gramaticais que possibilitem essa construção. Diz também que sente muita vergonha de errar ao tentar praticar. Portanto, deseja desenvolver essa habilidade por meio das atividades sugeridas na disciplina.
Igor – 21 anos	antes de entrar no curso, já praticava e estudava inglês há muitos anos.	afirma que não tem dificuldade em elaborar enunciados orais e que essas atividades auxiliam para a prática da habilidade oral, para cada vez mais aperfeiçoá-la.

Com relação às atividades, é importante ressaltar que todas foram baseadas na abordagem comunicativa e abrangeram os conteúdos dos livros *Touchstone 1 e 2*, que são produzidos pela editora *Cambridge* e privilegia o ensino do inglês norte-americano (MCCARTHY et al., 2008) e material didático utilizado na disciplina. Dois livros são usados porque oito unidades foram ministradas, ou seja, unidades de 9 a 12 do livro *Touchstone 1* e as unidades de 1 a 4 do livro *Touchstone 2*. Oito atividades no total foram elaboradas pela pesquisadora, considerando que duas atividades de VT foram propostas na Unidade 9. No entanto, apenas cinco atividades foram escolhidas para serem aplicadas, uma vez que foi necessário encaixar o tempo no cronograma da disciplina, que já estava mais curto por conta de ser em meio a um período pandêmico. Por essa razão, ao acessarem os links destas atividades que não foram aplicadas, o painel de especialistas não irá encontrar os áudios gravados dos participantes.

Para entender melhor sobre as atividades, observe o quadro a seguir:

QUADRO DE ATIVIDADES E SEUS OBJETIVOS

UNIDADE	LIVRO DIDÁTICO	ATIVIDADE	PERÍODO DE APLICAÇÃO	OBJETIVO
Unidade 9	Touchstone 1	Atividade 1: <i>Your favorite place for vacation</i>	09 a 18/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrar desejos pessoais sobre um lugar favorito. ▪ Interagir com a produção oral de colegas da turma. ▪ Registrar opinião sobre o lugar favorito de um colega da turma.
		Atividade 2: <i>Talking to a friend about his/her favorite vacation place</i>	19 a 28/11/2020	
Unidades 10 e 11	Touchstone 1	Atividade 3: <i>What did you do last weekend at home?</i>	30/11 a 09/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar ações do dia a dia com o uso de verbos no passado.
Unidade 12	Touchstone 1	Atividade 4: <i>Let's talk about food!</i>	Não foi aplicada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar preferência sobre comida. ▪ Dialogar com colegas sobre as preferências de comida.
Unidade 01	Touchstone 2	Atividade 5: <i>Meeting new people</i>	10 a 19/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praticar a criação de diálogos sobre interações sociais.
Unidade 02	Touchstone 2	Atividade 6: <i>Talking about interests</i>	11 a 15/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar interesses e preferências sobre atividades pessoais.
Unidade 03	Touchstone 2	Atividade 7: <i>Healthy Lifestyle</i>	Não foi aplicada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar conselhos a outras pessoas sobre saúde.
Unidade 04	Touchstone 2	Atividade 8: <i>Holidays!</i>	Não foi aplicada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatar sobre datas comemorativas favoritas.

ATIVIDADE 1
YOUR FAVORITE PLACE FOR VACATION

A Atividade 1 foi baseada na Unidade 9 do livro didático *Touchstone 1*, pois era a primeira unidade a ser trabalhada na disciplina. O tópico da unidade era sobre lugares para passar férias e o ponto gramatical era os verbos modais *can* e *can't*, já o vocabulário baseava-se em lugares ao redor do mundo.

A Atividade proposta na plataforma VT inicia com um áudio e com o roteiro escrito do que estava sendo falado no áudio. Em seguida, um vídeo era apresentado de uma pessoa falando sobre seu lugar favorito para passar férias. O intuito era contextualizar e ambientalizar os participantes sobre o tema central da atividade. Após este vídeo introdutório, há uma breve explicação de como os participantes deveriam gravar seus próprios áudios. Um exemplo de como fazer foi apresentado e gravado pela própria pesquisadora. Os participantes deveriam gravar áudios respondendo às seguintes questões: a) *What is your favorite place for vacation?*; b) *Why do you like it?*; c) *Give three suggestions of what to eat or buy in this place.*



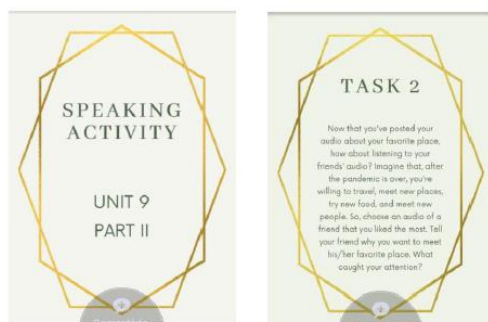
Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/15716648/>

ATIVIDADE 2
TALKING TO A FRIEND ABOUT HIS/HER FAVORITE VACATION PLACE

A Atividade 2 foi uma continuação da primeira, também baseada na Unidade 9 do livro *Touchstone 1*. Ainda tomando como base a abordagem comunicativa, nesta atividade, os participantes deveriam interagir com a gravação que os demais alunos realizaram na atividade 1.

A ideia seria que os alunos ouvissem a gravação da Atividade 1 de todos os colegas e escolhessem um dos locais citados nas gravações para interagirem, ou seja, os participantes escolheriam apenas um áudio de outro colega da turma e gravariam um novo áudio explicando o porquê se interessaram pelo local citado e o que mais chamou atenção na descrição deste local.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16154966/>

ATIVIDADE 3

WHAT DID YOU DO LAST WEEKEND AT HOME?

A Atividade 3 foi baseada nas unidades 10 e 11 do livro *Touchstone 1*, que tratavam de eventos que aconteceram no passado e que tinham como tópico gramatical o estudo do *Simple Past*, passado simples, e o vocabulário consistia no estudo de verbos, com o intuito de trabalhar a descrição de ações feitas no passado.

Nesta atividade, os participantes ouviram uma gravação de voz da pesquisadora, juntamente com um roteiro do que estava sendo falado, o que é uma constante em todas as comandos das atividades, explicando o que deveria ser feito. Inicialmente, os participantes foram contextualizados à atividade. O comando da atividade mencionava: "uma vez que estamos em isolamento social por conta da pandemia que vivemos, é importante que fiquemos em casa, nos protegendo e protegendo aos outros". Assim, a solicitação da atividade 3 era para que os participantes gravassem um áudio explicando o que fizeram em casa no final de semana anterior à elaboração proposta da Atividade 3, como forma de usar o vocabulário, os verbos no passado e as temáticas das unidades trabalhadas em sala de aula.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16257333/>

ATIVIDADE 4

LET'S TALK ABOUT FOOD!

Essa atividade foi baseada na unidade 12 do livro *Touchstone 1*, que tinha como temática comidas de variados países e como tópico gramatical substantivos contáveis e não contáveis, além de o vocabulário estudado que consistia em comida e expressões relacionadas a alimentos.

Na atividade proposta, os participantes foram contextualizados por meio de uma introdução na qual dizia para eles se imaginarem organizando uma festa qualquer. Porém, eles teriam um problema para resolver: na hora de organizar o cardápio da festa, teriam que pensar em um cardápio que abrangesse seus convidados vegetarianos e os que estavam fazendo dieta. Dessa forma, eles deveriam gravar um áudio simulando uma ligação para algum conhecido (seja um familiar ou amigo) pedindo ajuda e ideias de como resolver esse problema. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16637669/>

ATIVIDADE 5 MEETING NEW PEOPLE

A Atividade 5 foi baseada na unidade 1 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática a mudança/ida de pessoas para outros países, tendo como tópico gramatical a revisão do *Simple Present* (presente simples) e abordava vocabulário relacionado a gostos pessoais, preferências e atividades de lazer.

Nesta atividade, a pesquisadora, após contextualização da história de dois amigos que iriam se mudar para outro país, gravou um áudio, acompanhado de um roteiro, em que apresentava um exemplo de diálogo, que deveria ser elaborado individualmente, com o próprio participante fazendo perguntas e respostas. Esse exemplo era para os participantes se basearem e criarem os seus próprios diálogos posteriormente. Além de trabalhar o vocabulário apresentado nas aulas, esta atividade proporcionou aos participantes a prática de elaboração de diálogos fictícios.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16638845/>

ATIVIDADE 6 TALKING ABOUT INTERESTS

A Atividade 6 foi baseada na unidade 2 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática amizade e tópico gramatical *Gerund* vs *Infinitive* (gerúndio x infinitivo). A atividade abordava vocabulário relacionado a interesses pessoais e hobbies, ou atividades para passar o tempo.

Nesta atividade, a pesquisadora criou uma situação conversacional sobre uma história de dois amigos, considerando as seguintes informações: como eles se conheceram, quanto tempo tinham de convivência e as atividades que gostavam de fazer juntos. Após essa introdução, foi solicitado aos participantes que se colocassem no lugar de um dos personagens da história e gravassem um áudio relatando seus gostos pessoais.



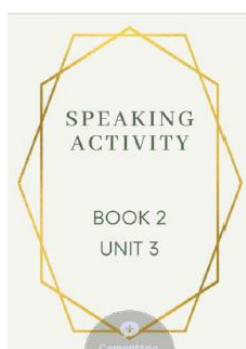
Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16639137/>

ATIVIDADE 7 HEALTHY LIFESTYLE

Essa atividade foi baseada na unidade 3 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática hábitos saudáveis e tópico gramatical a diferença entre *simple present* e *present continuous* (presente simples e presente contínuo), no qual abordava vocabulário relacionado à saúde e hábitos saudáveis.

Nesta atividade, os participantes eram solicitados a gravar um áudio, sobre quais hábitos saudáveis desenvolvem diariamente e qual seria o melhor estilo de vida para seguir, de acordo com suas opiniões. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16639335/>

ATIVIDADE 8 HOLIDAYS!

Essa atividade foi baseada na unidade 4 do livro *Touchstone 2*, que tinha como temática datas comemorativas e como tópico gramatical o uso do futuro com *going to*. O vocabulário era referente a meses do ano e celebrações de datas especiais.

Nesta atividade, os participantes eram contextualizados sobre o que as datas comemorativas podem representar na construção do imaginário relacional e emocional das pessoas, e foram solicitados a gravar um áudio imaginando uma data muito especial para celebrarem, como uma graduação, casamento, nascimento de um bebê, etc. Durante a gravação, os participantes deveriam contar a história dessa celebração, quem participou e a importância que teve em sua vida. Dessa forma, utilizariam a gramática e o vocabulário estudados na unidade. Essa atividade foi uma das que não foram escolhidas previamente para serem aplicadas, como citado anteriormente.



Link de acesso à atividade:

<https://voicethread.com/share/16639450/>

PARTE 1: OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

Os objetivos estão coerentes com as atividades propostas? Justifique e/ou dê sugestões.

Para facilitar o registro de sua avaliação, você pode utilizar a numeração correspondente da escala a seguir e escrevê-la no parêntese ao lado de cada atividade e, se necessário, justificar e/ou apresentar sugestões.

(1) Sim, Plenamente; (2) Parcialmente; (3) Precisa de ajustes

ATIVIDADE 1 ()	
ATIVIDADE 2 ()	
ATIVIDADE 3 ()	
ATIVIDADE 4 ()	
ATIVIDADE 5 ()	
ATIVIDADE 6 ()	
ATIVIDADE 7 ()	
ATIVIDADE 8 ()	

SUGESTÕES SOBRE O USO PEDAGÓGICO DA PLATAFORMA VOICETHREAD

Este espaço é destinado para que você insira possíveis sugestões relacionadas ao uso da ferramenta em todas as atividades.

ATIVIDADE 1	
ATIVIDADE 2	
ATIVIDADE 3	
ATIVIDADE 4	
ATIVIDADE 5	
ATIVIDADE 6	
ATIVIDADE 7	
ATIVIDADE 8	

SUGESTÕES SOBRE A PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS

Este espaço é destinado para que você insira possíveis sugestões relacionadas ao conteúdo das atividades e seus objetivos para com a produção oral.

ATIVIDADE 1	
ATIVIDADE 2	
ATIVIDADE 3	
ATIVIDADE 4	
ATIVIDADE 5	
ATIVIDADE 6	
ATIVIDADE 7	
ATIVIDADE 8	

PARTE 4: FEEDBACK DAS ATIVIDADES

Para Swain (1985), os aprendentes de LE necessitam de *feedbacks* em forma de perguntas, comentários, repetições, confirmações, solicitação para reformulações, etc. Esses tipos de *feedback* são estratégias importantes para o processo de criação de significado com a língua. Sem um *feedback* apropriado, eles podem não se atentar do que estão produzindo de forma imprecisa.

Ainda de acordo com a hipótese de Swain (1985), os aprendentes devem perceber na sua própria fala as formas que causam problemas de entendimento a seus ouvintes, como pronúncia, desvios gramaticais, e devem tentar modificar sua habilidade oral a partir destas percepções. Quando esse processo ocorre regularmente, pode levar os aprendentes a controlar suas formas de linguagem, bem como sua noção de significados incorporados à sua fala. Assim, tais percepções, ainda segundo a autora, só podem ser desenvolvidas a partir dos *feedbacks*.

Com relação ao trabalho em questão, os participantes recebiam *feedback* oral e individualmente, de acordo com a matriz de critérios proposta por Ur (1996), empregada logo após cada atividade aplicada. Vale ressaltar que não é necessário o professor usar sempre todos os critérios na tabela abaixo para avaliar o aluno. Ele pode escolher um critério de cada coluna para organizar melhor seu *feedback*.

Precisão		Fluência	
Pouca ou nenhuma linguagem produzida.	1	Pouca ou nenhuma comunicação.	1
Vocabulário pobre, erros na gramática básica, pode ter forte sotaque estrangeiro.	2	Manifestações muito hesitantes e breves, às vezes difíceis de entender.	2
Vocabulário adequado, mas não rico, comete erros gramaticais óbvios, leve sotaque estrangeiro.	3	Transmite a ideia, mas de forma hesitante e breve.	3
Boa variedade de vocabulário, erros gramaticais ocasionais, leve sotaque estrangeiro.	4	Comunicação eficaz em curtos turnos.	4
Amplio vocabulário usado apropriadamente, virtualmente sem erros gramaticais, nativo ou leve sotaque estrangeiro.	5	Comunicação fácil e eficaz, usa longas tiragens.	5
Pontuação Total: _____			

SUGESTÕES SOBRE OS CRITÉRIOS DE FEEDBACK

Este espaço é destinado para que você insira possíveis sugestões relacionadas aos critérios de *feedback* utilizados após a aplicação das atividades.

ATIVIDADE 1	
ATIVIDADE 2	
ATIVIDADE 3	
ATIVIDADE 4	
ATIVIDADE 5	
ATIVIDADE 6	
ATIVIDADE 7	
ATIVIDADE 8	

Você acha que o nome do produto educacional "O Uso do VoiceThread na Produção Oral de Inglês" está de acordo com a proposta? Tem alguma sugestão?

Caso você queira registrar outras informações que não estejam presentes nesse instrumento, utilize o espaço abaixo para isso.

Agradecemos a sua disponibilidade em participar do **Painel de Especialistas** e colaborar com sua *expertise* como professor(a) do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Sua análise e suas contribuições enriquecerão e aperfeiçoarão este produto.

Cordialmente,

Rayza Cristina Bahia Torres
(Mestranda do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)

Professor Dr. Marcus de Souza Araújo
(Docente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES)