

Bruno Cesar Vieira Maria

Edite Resende Vieira



HIBRIDIZANDO AS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA
COM O WHATSAPP

**Caderno com sugestões para atividades de compreensão
e produção oral mediadas por tecnologias digitais**

HIBRIDIZANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM O WHATSAPP

Bruno Cesar Vieira Maria

Edite Resende Vieira

HIBRIDIZANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COM O WHATSAPP

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2020

COLÉGIO PEDRO II

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA**

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M332 Maria, Bruno Cesar Vieira

Hibridizando as aulas de língua inglesa com o *Whatsapp*: Caderno com sugestões para atividades de compreensão e produção oral mediadas por tecnologias digitais / Bruno Cesar Vieira Maria; Edite Resende Vieira. 1.ed. – Rio de Janeiro, 2020.

56 f.

Bibliografia: p. 51-55.

ISBN: 978-65-5930-095-2.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa (Ensino fundamental).
3. Proficiência oral. 4. WhatsApp (Aplicativo de mensagens) I. Viera, Edite Resende. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD: 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

O ensino da oralidade constitui um grande desafio para os professores de língua inglesa da rede pública de ensino em função das dificuldades enfrentadas nesse setor. Atualmente, porém, a Internet, à qual tem sido acessada especialmente por meio de dispositivos móveis como o celular, tem proporcionado aos aprendizes maior contato com exemplos de uso do idioma. Assim, esta pesquisa se propôs a investigar o desenvolvimento da oralidade com a integração de tecnologias digitais e foi norteada pelo seguinte problema: em que medida o uso do aplicativo *WhatsApp* pode propiciar o desenvolvimento de habilidades orais nas aulas de língua inglesa? Traçou-se como objetivo geral investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, procuramos, por meio de uma intervenção pedagógica: (a) evidenciar as *affordances* percebidas com o uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa (b) identificar indícios de desenvolvimento da compreensão auditiva e produção oral e (c) avaliar as atividades desenvolvidas a partir do *WhatsApp*. Para conduzir a pesquisa em questão, seguimos os estudos de van Lier (2000, 2004, 2010) sobre a perspectiva ecológica de aprendizagem voltada para o uso de tecnologias digitais; de Bygate (2010), Thornbury (2009) e de Goh e Burns (2012) referentes à oralidade; as concepções de Widdowson (1991) e as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira para fins comunicativos. A pesquisa é de cunho qualitativo e apresenta traços característicos de uma pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa contribuíram com o trabalho investigativo respondendo questionários, participando de atividades pedagógicas *online* e de entrevistas semiestruturadas presenciais gravadas em áudio. A Análise dos dados foi orientada pelos princípios teórico-metodológicos da Análise do Conteúdo. Como produto educacional da pesquisa em pauta, foi construído um caderno com sugestões para atividades de compreensão e produção oral mediadas por tecnologias digitais fundamentado nos estudos de Shneiderman (2006). Os resultados indicam que o *WhatsApp* pode ser usado como uma ferramenta pedagógica para complementar as aulas presenciais de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa encontraram diferentes tipos de *affordance* que os ajudaram a suplantarem restrições de espaço e tempo para a prática das habilidades orais, a compartilhar informação e a criar estratégias para a (inter)comunicação durante as atividades.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; *Affordances*; Habilidades orais; *Whatsapp*; Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

Apresentação.....	07
Princípios teóricos.....	09
A abordagem ecológica e o conceito de <i>affordance</i>	09
O ensino da língua inglesa: modalidade oral.....	12
Habilidades orais: compreensão auditiva e produção oral.....	14
Hibridizando as aulas de LI com tecnologias digitais.....	17
O <i>WhatsApp</i>: características funcionais.....	20
Os ciclos de atividades de Shneiderman.....	23
Atividade 1: Diagnóstico preliminar.....	27
Atividade 2: Self-introduction	30
Atividade 3: Practice your speaking using <i>Google Tradutor</i>	34
Atividade 4: QR Codes for listening and comprehension practice.....	36
Atividade 5: Conducting an interview.....	38
Atividade 6: Talking about past events.....	43
Atividade 7: Listening and comprehension practice with <i>Google Forms</i>	46
Atividade 8: Having a face to face conversation in English.....	49
Referências bibliográficas.....	51

APRESENTAÇÃO

Este caderno com sugestões de atividades para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa é resultado de um trabalho de pesquisa sob orientação da Prof.^a Dra. Edite Resende Vieira e foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. O estudo, intitulado **O *WhatsApp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa**, tinha por objetivo investigar as contribuições da utilização do *WhatsApp* para o desenvolvimento de habilidades orais na língua inglesa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

A despeito do ano de escolaridade dos sujeitos da pesquisa, acreditamos que as atividades aqui propostas podem ser adaptadas de modo a atender às demandas de estudantes tanto dos dois anos finais do Ensino Fundamental quanto daqueles que se encontram no Ensino Médio. Além disso, o recurso utilizado, o *WhatsApp*, também pode ser substituído por tecnologia semelhante que permita o professor hibridizar suas aulas, ou seja, mesclar o ensino presencial com o *online*.

Convém ressaltar que as atividades sugeridas visam apenas complementar as aulas de língua inglesa e, desse modo, oferecer mais oportunidades ao aprendiz do idioma para praticar suas habilidades orais. **Não há uma metodologia específica que subjaz ao produto educacional, portanto, cabe ao professor fazer escolhas didático-pedagógicas apropriadas ao seu contexto de trabalho.**

Para a elaboração deste material didático, consideramos os resultados do nosso trabalho de pesquisa. Apoiamo-nos em autores especialistas no ensino da língua inglesa, na abordagem ecológica de aprendizagem e no estudo de Ben Shneiderman sobre o uso de tecnologias.

As etapas para cada atividade abrangem a coleta de informação, o compartilhamento das informações encontradas, a criação de conteúdo e sua doação. Todos esses quatro estágios correlatos: coletar, relacionar, criar e doar foram identificados por Shneiderman ao observar padrões de comportamento de usuários de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

A nossa busca por maneiras criativas para trabalhar com as habilidades orais na língua inglesa, apesar de todas as dificuldades encontradas na rede pública de ensino brasileira, precede as orientações no que diz respeito ao tema observadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Hoje, a Oralidade, subdividida em interação discursiva,

compreensão e produção oral, é parte integrante dos eixos Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural que constituem o componente curricular.

Ao utilizarmos o aplicativo *WhatsApp*, uma ferramenta de comunicação instantânea, como recurso didático, suplantamos barreiras de espaço e tempo, oportunizamos a comunicação entre os sujeitos envolvidos, propiciamos maior contato com a língua inglesa e, por conseguinte, facilitamos o estudo e a prática da oralidade. Nada disso seria possível com apenas dois tempos seguidos de 50 minutos de aula em um dia da semana.

Este caderno de atividades está organizado em quatro partes. Inicialmente, discorreremos sobre os princípios teóricos que fundamentaram a sua construção. Em sequência, abordamos algumas características funcionais do aplicativo *WhatsApp* e apresentamos os ciclos de atividades de Shneiderman (2006), nos quais as atividades estão embasadas. Por fim, são sugeridas algumas atividades mediadas por tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa.

Esperamos que esse material didático possa contribuir para a contínua busca por estratégias de ensino de um aspecto da aprendizagem da língua inglesa por vezes negligenciado em função das adversidades encontradas principalmente por **nós** professores da rede pública de ensino.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

A abordagem ecológica e o conceito de *affordance*

A abordagem ecológica tem sua origem nos estudos sobre Ecologia que datam de meados do século XIX. O termo Ecologia foi cunhado pelo biólogo alemão Ernst Haeckel para descrever a relação de interdependência entre organismos e seu ecossistema.

Van Lier (2000, 2004, 2010) adaptou os pressupostos teóricos da abordagem ecológica para a análise do processo de aprendizagem de línguas. Atualmente, além da observação e análise da aprendizagem de idiomas, existem diversos trabalhos de pesquisa que têm usado a abordagem ecológica de van Lier para descrever as estratégias usadas por aprendizes durante atividades mediadas por tecnologias digitais como recursos didático-pedagógicos (BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017; GOMES; SOUZA, 2017; LOPEZ JR. *et al.*, 2017; GOMES JR. *et al.*, 2018).

Na concepção ecológica, nem todos os fenômenos podem ser explicados a partir do que acontece na mente do aprendiz. Para Van Lier (2004), é a interação do aprendiz com um ambiente semiótico rico em possibilidades de ação e, portanto, em aprendizagem, um dos objetos de investigação da abordagem ecológica. Para explicar essa relação simbiótica do organismo com o seu ecossistema, Gibson (1986 *apud* VAN LIER, 2000) formulou o termo *affordance*. O conceito (figura 1) é definido como a capacidade de percepção, interpretação e ação do indivíduo sobre o que o ambiente lhe propicia (VAN LIER, 2004; PAIVA, 2010).

Figura 1 - *Affordance*



Fonte: Van Lier (2004, p.92)

As *affordances*, traduzidas por Paiva (2010) como **propiciamentos**, não são inerentes ao indivíduo, muito menos ao ecossistema, elas emergem como resultado do tipo da relação estabelecida entre os dois. Daí surge a noção de **emergência** que, de acordo com

Morin (2000, 2005), são novos padrões de comportamento resultantes dessa relação de influência recíproca.

Nem sempre os agentes conseguem interpretar e agir sobre as *affordances* presentes em um contexto, assim como cada indivíduo pode atribuir diferentes *affordances* para o mesmo elemento nele encontrado. Um dicionário bilíngue (português/inglês) impresso, por exemplo, é geralmente usado apenas para a procura do significado e tradução de palavras, enquanto outros usuários utilizam o sistema de transcrição fonética encontrado no mesmo recurso didático como fonte para o aperfeiçoamento de sua pronúncia.

Costa (2013) destaca que o agente não se limita a perceber apenas a materialidade do objeto. Em um processo cíclico em que a percepção, interpretação e ação se retroalimentam, o agente atribui (novos) valores e funções ao objeto cognoscível de acordo com sua necessidade.

Considerando a dinâmica relacional entre o agente e o meio, Van Lier (2000) traça uma analogia entre o conhecimento linguístico e o conhecimento que um animal tem da selva. O animal não tem toda a selva na cabeça, mas ele sabe usá-la para sobreviver. Seguindo a mesma lógica, sabemos que o domínio do sistema de regras do idioma não é garantia de “sobrevivência” em contextos de uso da língua, visto que muitos alunos alegam conhecer a gramática do idioma, mas não conseguem se comunicar.

Larsen-Freeman (1997) destaca que o insumo linguístico oferecido nas aulas pelo professor não necessariamente contribuirá para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. A aprendizagem, na concepção ecológica, acontece na comunicação, na emergência decorrente da interação entre os interlocutores. Esse aspecto ontológico relacional subjaz à noção de *affordance* que, segundo Van Lier (2000, 2004), está alinhado à teoria de aprendizagem socioconstrutivista de Vygotsky (2007). Nela, enfatiza-se que o desenvolvimento das funções cognitivas superiores do indivíduo está intrinsecamente associado à socialização, ou seja, à interação com os pares mais competentes, que o ajudarão a transitar entre o desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2007).

Um ambiente rico em *affordances* pode não ser proporcionalmente equivalente à qualidade da aprendizagem (VAN LIER, 2004). Gomes e Souza (2017), por exemplo, observaram em sua pesquisa que os estudantes participantes, considerados nativos digitais, tiveram dificuldade para identificar *affordances* de aprendizagem subjacentes às tecnologias usadas no experimento, cabendo ao professor demonstrá-las. Fato que, segundo as autoras, pode estar atrelado a uma concepção tradicional de ensino e de aprendizagem difundida entre nossos alunos.

Práticas que ainda sustentam esse tipo de atitude estão associadas à escolha do próprio professor de língua estrangeira por exercícios mecânicos, apesar das possibilidades de uso do idioma ensinado disponíveis atualmente. Widdowson (1991) ressalta que tendemos a exercer um suposto controle sobre a quantidade de insumo ao qual nossos alunos têm acesso. Segundo o autor:

[...] as amostras de linguagem são gradualmente dosadas e filtradas para o aprendiz por meio da seleção e gradação cuidadosa de maneira a expô-lo a pequeninas porções de linguagem de cada vez. Com esse tipo de controle fica muito difícil para a linguagem qualquer outra coisa que não exemplos de forma. O processo de filtragem deve necessariamente tornar extremamente difícil para o aprendiz responder na língua-alvo de maneira autêntica. Ao apresentar fragmentos de dados da nova língua de cada vez ao aprendiz é muitíssimo provável que se acabe representando a língua-alvo como algo muito diferente da língua que ele aprendeu como sua língua materna (WIDDOWSON, 1991, p.217).

Ao invés de limitar o acesso ao todo, ou seja, ao uso caoticamente organizado da língua em contextos reais de comunicação, Widdowson em (1991) já vislumbrava uma perspectiva complexa de ensino ao recomendar que a atenção do aprendiz fosse apenas direcionada. Assim, criam-se infinitas possibilidades de aprendizagem além do conteúdo previamente planejado. Costa (2013, p. 13) reitera que uma *affordance* linguística pode emergir a partir de “qualquer movimento discursivo que fornece informações linguísticas para um aprendiz ou que tem a intenção de ativar a consciência do aluno a respeito dos fenômenos da linguagem”.

Seguindo essa lógica, Van Lier (2004) ressalta que as transformações resultantes da relação do organismo com o meio são interpretadas na perspectiva ecológica como a própria aprendizagem. Quanto mais o aprendiz percebe as possibilidades de ação com vista ao uso do idioma no seu ambiente, mais oportunidades ele terá de praticá-lo (PAIVA, 2018).

Para Kennewell (2001), o professor deve cumprir a função de facilitador nesse processo. No pensamento ecossistêmico, o professor é visto como um **atrator**, ou seja, como um ponto ou “[...] um determinado foco interno que atrai o sistema para si” (MORAES, 2008, p.219). Ele estimula novos padrões de comportamento por meio de perguntas, da formulação de questões ou criação de situações-problema que desafiam a capacidade criativa e intelectual de seus alunos, sem incorrer no erro de desresponsabilizá-los da sua coautoria na construção do conhecimento.

Kennewell (2001), contudo, nos alerta dizendo que quanto mais o educador intervém, maior será a interferência na criatividade do educando no tocante ao modo como interage no seu ambiente. Em outras palavras, essas intervenções, chamadas de *constraints*, em inglês, podem contribuir tanto positiva quanto negativamente no desenvolvimento da autonomia discente (KENNEWELL, 2001). Achar um equilíbrio, segundo Souza (2016), é uma tarefa difícil, porque nem sempre o aluno consegue perceber as *affordances* disponíveis no ambiente de aprendizagem e agir sobre elas.

Acreditamos que, para o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa, o professor tem um papel importante, sobretudo como **estimulador**, potencializado pela utilização de tecnologias digitais como recursos didáticos. Dito isso, reiteramos a importância de ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem nos quais nossos alunos possam experimentar, criar hipóteses, refutá-las ou confirmá-las de acordo com suas experiências. Ambientes criados numa proposta de ensino previamente planejada, porém

flexível a mudanças.

O ensino da língua inglesa: modalidade oral

Não é incomum encontrarmos práticas de ensino que se detêm na análise e tradução e de frases do inglês para o português. Rodrigues (2016) observou que, mesmo quando se pretende trabalhar com a expressão oral, em muitos casos, os modelos de uso da língua inglesa encontram-se baseados em exemplos de estruturas frasais típicas do texto escrito. Como consequência, acabamos exigindo do aluno a produção de enunciados completos com forte densidade informacional, o que sobrecarrega a memória de curto prazo, cujas características inerentes são a temporariedade e a capacidade limitada de armazenamento de informação. Essa estafa cognitiva dificulta a utilização de estratégias de comunicação, impedindo, assim, a fluidez no processo de construção do discurso (PREUSS, 2014). Como resultado, segundo Goh e Burns (2012, p.27), temos aprendizes tentando “falar como livros” e com pouca competência comunicativa.

As contingências que caracterizam a fala, como a impossibilidade para o planejamento prévio e o armazenamento limitado da memória, por exemplo, não são fatores normalmente levados em consideração em atividades controladas que visam apenas à repetição de frases de maneira mecânica. Sabemos, porém, que o discurso oral é geralmente construído durante o ato comunicativo. Como não há tempo para o planejamento prévio da fala, os enunciados são distintivamente mais fragmentados e pouco se assemelham às longas frases compostas por subordinação típicas de textos escritos. Para aliviar a tensão da memória de curto prazo, o falante lança mão de estruturas frasais pré-fabricadas, memorizadas como blocos de palavras, a fim de dar dinamicidade à interação. Estima-se que seu limite seja de, em média, sete palavras por turno de fala (BIBER *et al.*, 2010).

Outras estratégias usadas são a repetição de palavras e a reformulação de enunciados durante o processo de negociação do significado da mensagem construída colaborativamente pelos interlocutores (THORNBURY, 2009; BYGATE, 2010; KOCK; ELIAS, 2010; GOH; BURNS, 2012; PREUSS, 2014).

Ao observarmos as especificidades de ambas as modalidades, não podemos incorrer no erro de acreditar que a linguagem falada é destituída de mecanismos complexos subjacentes à sua produção. Essa visão equivocada que desqualifica a fala, segundo Koch e Elias (2010, p. 16), advém do fato de termos:

[...] por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem.

No entanto, conforme apontado, os traços característicos de ambas as modalidades resultam das condições nas quais são produzidas. Também é importante destacar que alguns gêneros textuais (orais ou escritos) ultrapassam as fronteiras de sua modalidade. Um bilhete escrito deixado para um amigo, por exemplo, está mais próximo da linguagem informal característica da fala do que das convenções linguísticas de uma resenha. Uma comunicação oral acadêmica, por sua vez, distancia-se bastante de um espetáculo de humor, sendo aquela orientada pelos padrões organizacionais de um texto escrito.

Marcuschi (2008, p.18) destaca que “[...] algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita à distância, com o uso do computador”. O mesmo autor frisa que as relações entre as duas modalidades devam ser analisadas em um *continuum* que se revela com o uso da língua, isto é, de acordo com o propósito comunicativo e o contexto no qual ele acontece.

No tocante ao aspecto contextual, a fala é caracterizada pelo uso de elementos dêiticos, como pronomes pessoais ou demonstrativos, dado o conhecimento partilhado pelos interlocutores sobre os tópicos e sujeitos envolvidos nas narrativas. Quanto às expressões formulaicas (quadro 1), Lewis (1997), Bygate (2010) e Thornbury (2009) explicam que elas constituem um repertório o qual o falante tem de grupos de palavras ou frases pré-fabricadas de estrutura fixa ou semifixa. As frases de estrutura fixa são aquelas às quais não podemos adicionar novos itens léxico-gramaticais; ou seja, elas estão prontas para uso. Por outro lado, as de estrutura semifixa são manipuláveis. Nelas podem ser acrescentados novos elementos linguísticos de acordo com a necessidade comunicativa. Esses blocos de palavras cumprem funções distintas dentro dos mais variados gêneros discursivos como cumprimentar, mudar de assunto, voltar para o tópico inicial de uma conversa, após uma breve digressão, sinalizar uma interrupção, dentre outras.

Antes de examinarmos o quadro 1, cabe aqui destacar que estamos versando sobre o que Koch e Oesterreicher (2013) denominam como **marcas universais**, encontradas tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. Em virtude disso, ora apoiamos-nos em autores especialistas no ensino da língua inglesa, ora nos de língua materna.

Quadro 1 - Exemplos de expressões formulaicas

Expressões formulaicas	Tradução	Expressões formulaicas	Tradução
Hi, how's it going?	Oi, como está?	Can I help you?	Posso ajudá-lo (a)?
See you later!	Até logo!	As I was saying ...	Como estava dizendo...
Could I have a word with you?	Posso falar com você?	I don't really think that ...	Eu realmente não acho que ...

It's been (a while) since we last ...	Faz algum tempo desde que ...	If I had known then what I know now...	Se eu soubesse antes o que sei agora...
I see.	Compreendo.	Oh, great!	Que ótimo!

Fonte: Baseado em Goh e Burns (2012, p.94)

Lewis (1997) destaca que o desenvolvimento da fluência¹ comunicativa está intimamente ligado à quantidade de expressões formulaicas memorizadas que compõem o repertório linguístico do aprendiz. Bygate (2010) e Preuss (2014) concordam que quanto maior for esse acervo, menor a necessidade de sobrecarregar a memória com regras gramaticais ou de pronúncia para a construção de novos enunciados. O uso automatizado dessas fórmulas proporciona ao falante tempo para pensar em outros aspectos da produção oral como na pronúncia, entonação ou no registro mais apropriado para o contexto sociointeracional. Nesse sentido, para a automatização e, conseqüentemente, a fluência verbal, Bygate (2010) e Thornbury (2009) sugerem a repetição de tarefas envolvendo gêneros orais previamente estudados.

Habilidades orais: compreensão auditiva e produção oral

Ao tratarmos das habilidades orais, começamos pelas características da fala, em contraposição às da escrita. A abordagem adotada justifica-se pelo fato de entendermos, apoiando-nos em MacCarthy (2003) e Goh e Burns (2012), que tal conhecimento pode contribuir, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva. Sabemos, pois, que a fala e a compreensão oral são indissociáveis. Tratá-las isoladamente, por vezes, é apenas uma questão de opção metodológica.

Brown e Yule (1999) salientam a importância dos estudos sobre as nuances da língua falada e criticam a maneira com que os exercícios de compreensão de textos orais são realizados. Para os autores, os exercícios são baseados nas mesmas técnicas de leitura e compreensão de textos escritos, por vezes, incluindo apenas a análise de informação no nível da frase. Por outro lado, quando nos comunicamos, muito do que é dito depende do contexto imediato no qual os interlocutores se encontram.

Paiva (2012) ressalta que o apoio visual e o uso de recursos paralingüísticos, como a expressão facial e gestos, ajudam na compreensão da mensagem. A autora recomenda o uso de vídeos, além das gravações de áudio, em atividades de compreensão auditiva. Assim, ao aluno seria dada a oportunidade de visualizar e compreender como os falantes se

¹ O leitor encontrará diversas definições para o conceito de fluência na literatura. Recomendamos o estudo de Silva (2000) que aborda concepções acerca do tema de maneira aprofundada em sua tese de doutorado. Apesar de sua natureza polissêmica, e dos diversos fatores que devemos considerar para a definição do conceito, entendemos por fluência comunicativa a fala com desenvoltura, na qual os interlocutores conseguem negociar significados e chegar ao entendimento mútuo.

apropriam de elementos paralinguísticos na interação conversacional.

Do mesmo modo, Brown e Yule (1999) nos chamam a atenção para o fato da impossibilidade de o falante codificar em palavras tudo o que deseja comunicar, tendo que recorrer, a gestos corporais para a elucidação. Logo, a fala, a compreensão auditiva e o contexto são fatores indissociáveis e, portanto, precisam ser analisados em conjunto para o entendimento da mensagem. Eles constituem o que se convencionou chamar de *discurso*, em oposição ao texto escrito (BROWN; YULE, 1999; THORNBURY, 2009).

No tocante ao estudo do uso contextualizado da língua, Lewis (1997) ressalta que a identificação e a organização de estruturas linguísticas comumente encontradas nos mais diversos gêneros discursivos têm facilitado o ensino-aprendizagem de vocabulário apropriado a diferentes situações comunicativas. No entanto, para que haja comunicação é preciso decodificar a fala, pois não há a negociação de sentido quando um dos canais se encontra obstruído.

Conforme observa Widdowson (1991), nem sempre ao falarmos estaremos nos comunicando, ou, ao escutarmos, compreendendo a mensagem codificada. Ele reserva o termo **fala** para descrever a produção sonora de estruturas linguísticas por meio do uso dos órgãos da fala. Na sala de aula, quando cobramos somente a repetição de frases para a prática de estruturas-alvo, ou a teatralização de diálogos visando ao aprimoramento da pronúncia e entonação, nossos alunos produzem oralmente, mas não estão necessariamente, segundo o autor, comunicando-se, ou seja, **dizendo** algo a alguém. O foco dessas atividades é na **forma** e não no **uso** da língua. O mesmo raciocínio aplica-se à **escuta**. Widdowson (1991, p.87), em contraposição ao *ouvir*, diz que a escuta é:

[...] a atividade de reconhecer que sinais enviados pelo meio auditivo constituem frases que têm uma dada significação. Ouvir é a atividade de reconhecer quais funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso. Ouvir, portanto nesse sentido, é contrapartida receptiva de dizer e depende tanto do meio visual quanto do auditivo.

O autor explica que, embora as habilidades **escutar** e **falar** possam ser trabalhadas de maneira independente, *dizer* e *ouvir* são elementos integrantes fundamentais de um único fenômeno: a **conversa**. As habilidades orais descritas podem ser representadas pelo seguinte esquema no quadro 2:

Quadro 2 - Habilidades orais

produtiva		receptiva
auditivo/visual	<div style="text-align: center;"> conversar / \ dizer ouvir </div>	uso
Auditivo	falar escutar	forma

Fonte: Adaptado de Widdowson (1991, p. 88)

Depreendemos do quadro acima que o ensino da língua inglesa pode ter como foco ora a **forma**, ora o **uso**. Não podemos, no entanto, incorrer no erro de acreditarmos que uma abordagem de ensino seja melhor que a outra. Existe uma relação de complementaridade entre as duas formas de ensinar. Citados por Bygate (2010), Rivers e Temperley (1978) e Littlewood (1981) dizem que cabe ao professor ajudar seus alunos a transitarem de contextos de aprendizagem cujo enfoque seja na forma para situações de uso da língua estudada.

No que tange ao sistema fonológico, a língua inglesa é usada como um meio comum de comunicação entre diversos povos que não a têm como língua materna ou língua oficial. Logo, a inteligibilidade torna-se um fator basilar para o entendimento mútuo na comunicação. O termo, inteligibilidade, ganha força quando se passa a questionar o conceito de pronúncia padrão baseado em dois únicos modelos de uso da língua inglesa: o britânico e o americano. Na BNCC (BRASIL, 2017, p.239), por exemplo, esse questionamento é ratificado quando se conclui que:

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...]. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Essa concepção de uso da língua inglesa define a expressão **inglês como língua franca**. Thornbury (2009), no entanto, alega que o estabelecimento de padrões de inteligibilidade é um processo de caráter bastante subjetivo. Segundo o linguista, o que é inteligível para alguns pode não ser para outros. Porém, com base em pesquisas sobre o assunto, ele elenca alguns erros de pronúncia que podem comprometer a comunicação: a troca de sons consonantais, de vogais, a pronúncia equivocada de encontros consonantais e, por último, a entonação inadequada de palavras numa frase.

Hoje, a internet nos possibilita um maior contato com a língua falada. Os exercícios estruturais podem ser complementados com a prática de observação da língua em uso em contextos reais, com falantes nativos (ou não) da língua inglesa. A plataforma *YouTube*, por exemplo, é uma fonte inesgotável de insumo linguístico.

Aprendizes mais autônomos têm o hábito de assistirem a séries de TV, a vídeos, escutar música e de frequentar salas de bate-papo aumentando, assim, sua exposição a amostras de uso da língua falada. Devemos, então, procurar maneiras de proporcionar aos nossos alunos momentos nos quais possam demonstrar o conhecimento adquirido fora do ambiente formal da escola e aproveitar as contribuições trazidas para enriquecer nossas aulas. Ou seja, estimulá-los a falar em inglês na sala de aula.

Por fim, a despeito do enfoque nas habilidades orais, coadunamos os pressupostos

teóricos da abordagem comunicativa, que apresenta uma visão holística de aprendizagem onde as macro-habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral devam ser trabalhadas de modo integrado. Assim, a competência oral engloba tanto os conhecimentos de língua (léxico-gramatical) e de discurso (discursivo-pragmático), quanto as habilidades de uso (pronúncia, funções e controle da interação) e de estratégias para negociação de significado (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001; GOH; BURNS, 2012).

Hibridizando as aulas de LI com tecnologias digitais

Nas aulas de língua inglesa, as tecnologias digitais, segundo Braga (2012), têm facilitado a aprendizagem do idioma em função da possibilidade de acesso a uma miríade de conteúdos digitais disponíveis principalmente na Internet. Além disso, a facilidade do acesso à informação modificou a dinâmica interacional entre o professor e seus alunos. De acordo com a autora, “o professor não é mais dono do saber, o que responde por todas as decisões ou controla a aprendizagem. Ele é que orienta, que apresenta opções e que induz à reflexão coletiva, ao debate e à busca por soluções de problemas (BRAGA, 2012, p.6).

Consequentemente, espera-se do aluno uma postura mais ativa frente às novas demandas do mundo contemporâneo. Aprender de maneira autônoma e responsável, saber trabalhar de forma tanto individual quanto colaborativa e demonstrar criatividade na resolução de situações-problema são exemplos de algumas dessas demandas e estão destacadas na BNCC (BRASIL, 2017) como competências gerais a serem desenvolvidas no âmbito educacional.

Com a democratização da Internet, estamos tendo acesso a um fluxo contínuo e descontrolado de informação. Atentos a esse fenômeno, Gomes Jr. e Silva (2016) ressaltam que “os cidadãos de hoje devem ter habilidades específicas para lidar com a quantidade de informações adquiridas por meio das tecnologias de comunicação” (GOMES JR.; SILVA, 2016, p. 145).

De acordo com os autores, isso não tem acontecido somente em países economicamente privilegiados. O celular, por exemplo, independentemente da classe social, tem democratizado o acesso aos mais variados meios e fontes de comunicação e informação. A escola, por esse motivo, deveria estar atenta a essas mudanças e criar maneiras de promover a integração de tecnologias no espaço escolar. Desse modo, os alunos aprenderiam a utilizá-las de maneira crítica e responsável, evitando, por exemplo, que sejam ludibriados pela quantidade de informações falsas veiculadas na rede.

Há uma quantidade significativa de pesquisas nas quais o celular foi utilizado como recurso didático para o ensino da língua inglesa. Os resultados indicam que o dispositivo móvel, quando associado a outros recursos digitais e a práticas pedagógicas fundamentadas, pode potencializar a aprendizagem. Os relatos dos sujeitos das pesquisas demonstram que o uso do aparelho os possibilitou acessar os conteúdos da disciplina em

lugares e horários convenientes, a praticá-los no seu próprio ritmo, bem como interagir com os colegas de classe e o professor de maneira síncrona e assíncrona (COSTA, 2013; SEVERO, 2016; SOUZA, 2016; JONUSAN, 2017; MARTINS, 2017; MOTA, 2017; ARAUJO, 2018).

O celular está tão presente na vida dos adolescentes, sendo utilizado em diversos espaços sociais, que eles também esperam que o aparelho seja parte integrante da dinâmica das aulas na escola. No entanto, duas barreiras que podem impedir o seu uso como recurso didático.

A primeira diz respeito à maneira como nós professores entendemos como o ensino deva ser conduzido. Nesse caso, as experiências vividas quando éramos alunos irão provavelmente influenciar nossas decisões pedagógicas, em outras palavras, tendemos a repetir a maneira como fomos ensinados na nossa práxis pedagógica. Seguindo esse raciocínio, Lopes e Pimenta (2017) alegam que muitos de nós professores ainda temos receio de usar tecnologia por não a dominarmos, além de acharmos que nossos alunos estariam propensos a dispersão.

O segundo obstáculo está relacionado a diretrizes institucionais que podem reprimir o uso de recursos tecnológicos, ou até mesmo, proibi-los. Decisão, por vezes, respaldada por leis estaduais. A rede municipal de Teresópolis, por exemplo, segue as orientações da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro quanto à utilização de tecnologias móveis, expressas no Art.1º da Lei nº 5453, de 26 de Maio de 2009:

Art. 1º Fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, IPods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos.

Interessante perceber que a proibição do uso do celular como ferramenta de apoio pedagógico parte às vezes dos próprios pais ou responsáveis. Talvez isso se deva ao fato da impossibilidade de controle sobre ao que seus filhos estarão expostos ou, até mesmo, de não terem certeza se o dispositivo móvel será usado para o devido fim durante as aulas. Essa preocupação, segundo Lopes e Pimenta (2017), também é observada entre professores, que enfrentam a incapacidade de gerenciar de que modo seu aluno utilizará o dispositivo móvel. As autoras (2017, p.60) ressaltam que o mau uso do celular pode estar atrelado à falta de uma orientação prévia ou de um “trabalho interdisciplinar de conscientização dos valores éticos e morais para ajudá-lo a compreender as sérias consequências que podem ser geradas [...]”.

O professor é comumente responsabilizado por tudo o que acontece em suas aulas e, em função disso, alguns docentes se negam a trabalhar com tecnologias que permitem a gravação de áudio e vídeo, por exemplo. Não são raros os relatos de uso indevido de imagens e sons. No entanto, Diniz (2001) sublinha a importância de os educadores estarem atentos às mudanças no processo de ensino-aprendizagem numa sociedade globalizada e

informatizada e enfatiza que “não oferecer acesso aos novos recursos tecnológicos é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico, vivenciado pelos profissionais da educação e educandos” (DINIZ, 2001, p.xii).

Mesclar o ensino presencial com o *online* é uma tendência no âmbito educacional. Moran (2015) ressalta que todas as escolas podem implementar o modelo de ensino híbrido, independentemente de sua estrutura tecnológica.

Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traz muitas possibilidades de integrar presencial e online, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos. Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente (MORAN, 2017, p.5).

Segundo o autor, o hibridismo também pode estar manifesto na forma como o professor trabalha na sua sala de aula, combinando recursos tradicionais com novas tecnologias, mesclando métodos de ensino, oferecendo atividades *online* e complementando-as nas aulas presenciais, organizando trabalhos em grupo ou individuais, dentre outras possibilidades.

A hibridização está ligada à ideia de interconectividade característica do paradigma educacional emergente que, segundo Silva (2012, p.28): “se pauta em relações interdependentes entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, presencialidade e virtualidade, tecnologia e instituição, entre outras”. A autora enfatiza que nesse paradigma os ambientes virtuais e presenciais passam a coexistir, o que exigirá a renovação das bases teóricas que informam as práticas educacionais.

Popular entre os adolescentes, o aplicativo *WhatsApp* tem sido frequentemente usado em estudos sobre a integração de tecnologias digitais no espaço escolar como uma ferramenta de aprendizagem.

O *WhatsApp*: características funcionais

Durante o levantamento bibliográfico para nossa pesquisa, notamos a frequência com que o aplicativo *WhatsApp* tinha sido usado como ferramenta para o ensino-aprendizagem das habilidades linguísticas na língua inglesa (SEVERO, 2016; SOUZA, 2016; JONUSAN 2017; MARTINS, 2017; MOTA, 2017; ARAGÃO, 2017).

Nas pesquisas encontradas, os seus recursos possibilitaram a comunicação síncrona e assíncrona, o compartilhamento de informação e a prática das habilidades orais. A sua plataforma virtual, segundo os resultados, pode ser explorada como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o professor pode interagir com seus alunos e incentivar o trabalho colaborativo.

Vilaça (2013) classifica esses ambientes virtuais digitais em duas categorias: ambientes virtuais de aprendizagem dedicados e ambientes virtuais adaptados. Os primeiros foram desenvolvidos para atenderem especificamente a demandas educacionais e cumprem 3 tipos de funções: pedagógicas, comunicativas e administrativas. O *MOODLE*, por exemplo, é provavelmente o AVA dedicado mais conhecido. Ele oferece espaço para atividades didáticas, fóruns para discussão e ferramentas administrativas que permitem a configuração do sistema, o lançamento de notas, o controle do fluxo de mensagens trocadas por seus usuários, dentre outras funções.

A segunda categoria, conforme o próprio nome diz, são ambientes virtuais que foram adaptados para fins didático-pedagógicos. O *Facebook* é outra plataforma digital bastante usada nas escolas como recurso didático. Atualmente, o *WhatsApp* tem chamado a atenção dos educadores. No entanto, enquanto os AVAs dedicados possuem um sistema próprio que garante a privacidade e a segurança de seus usuários, especialmente no tocante à troca e ao armazenamento de dados, os AVAs adaptados não possuem as mesmas vantagens (VILAÇA, 2013). Nesse caso, cabe ao professor analisar as suas limitações e as questões de segurança inerentes à tecnologia que será adotada como um recurso didático de modo a evitar futuros problemas.

O *Whatsapp*² (figura 2) é um aplicativo para comunicação instantânea, popular entre jovens e adultos, criado por Jan Koum e Brian Acton em 2009. Ele é um *software* gratuito que funciona nos sistemas *Android*, *Iphone*, *Windows phone*, ou em computadores/laptops por meio do recurso *WhatsApp Web*. Para se conectar ao *WhatsApp Web*, é preciso um código de acesso disponibilizado na página oficial do produto. Para obtê-lo, utilizamos o leitor de QR³ encontrado no próprio aplicativo.

² Informações retiradas da página oficial: www.whatsapp.com.

³ Código QR (sigla do inglês *Quick Response*, resposta rápida em português) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR. Acesso em: 10 set de 2019.

Figura 2- O *WhatsApp* e algumas características funcionais



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

Seus usuários podem se comunicar por mensagens de áudio, vídeo ou por textos escritos. A troca de mensagens pode ser feita de maneira individual ou compartilhada em grupos. Os grupos são compostos por contatos selecionados ou posteriormente adicionados por alguém autorizado que detém a função de **administrador**. Além do texto escrito, outros recursos semióticos como *emojis*, *gifs* e figurinhas são frequentemente usados (figura 3)⁴ na comunicação.

Figura 3 - *Emojis*, *gifs* e figurinhas

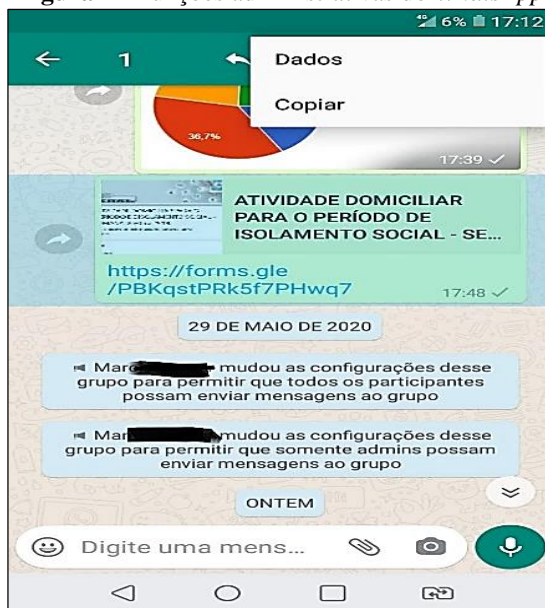


Fonte: Interface do *WhatsApp* do pesquisador

⁴ Informações retiradas e adaptadas de: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acesso em: 10 set de 2019.

Atualmente, se a decisão for tomada em um curto espaço de tempo, o usuário pode excluir um arquivo inapropriado enviado indevidamente para alguém ou para algum grupo do qual ele faça parte. Assim, evitam-se ruídos na comunicação ou uma situação embaraçosa. Além dessa, existem outras funções bastante úteis que permitem o usuário verificar a quantidade de pessoas que visualizaram o que ele compartilhou e, caso seja um administrador de um grupo, também é possível a restrição do envio de mensagens (figura 4).

Figura 4 - Funções administrativas do *WhatsApp*



Fonte: Interface do *WhatsApp* do pesquisador

Ao clicarmos na opção **dados** (da mensagem), por exemplo, sabemos quantos alunos tomaram conhecimento de um arquivo postado. Ao restringirmos o envio de mensagens por um período combinado, evitamos a postagem de conteúdo impróprio sem a supervisão dos administradores. No final, a atribuição dada aos recursos disponíveis irá depender da criatividade do professor e de seus alunos.

Para tentar garantir a segurança de seus alunos e evitar possíveis problemas, o professor pode elaborar previamente com seus alunos um sistema de regras para interação e compartilhamento de informação no aplicativo. O horário para as postagens e o conteúdo das mensagens podem ser combinados e supervisionados pelos administradores do grupo criado. Estes estarão encarregados de garantir a segurança e bem-estar dos participantes utilizando as funções administrativas do *WhatsApp*. Os integrantes que desrespeitarem as normas de conduta devem ser advertidos ou até mesmo excluídos do grupo, caso a

transgressão seja grave. Por fim, é importante fazer com que os alunos se sintam corresponsáveis pela segurança e bem-estar de todos os participantes.

Conforme dito na parte introdutória deste material didático, o *WhatsApp* é apenas uma sugestão de ferramenta tecnológica que pode ser usada como um AVA adaptado para a comunicação e o ensino-aprendizagem das habilidades orais em língua inglesa. Portanto, cabe ao professor decidir qual é a melhor opção tecnológica com a qual esteja familiarizado para hibridizar suas aulas e oferecer aos seus alunos uma maior imersão no idioma estudado.

Os ciclos de atividades de Shneiderman

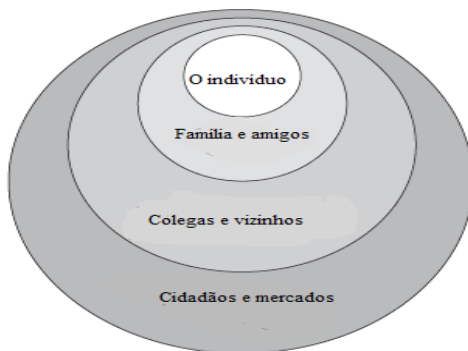
A proposta pedagógica que subjaz a este caderno de atividades é baseada no estudo de Shneiderman (2006) acerca do uso de tecnologias computacionais. As atividades aqui sugeridas visam apenas complementar as aulas de língua inglesa e, desse modo, oferecer mais oportunidades ao aprendiz do idioma para praticar suas habilidades orais. **Não há uma metodologia específica que subjaz ao produto educacional. Logo, cabe ao professor fazer escolhas didático-pedagógicas apropriadas ao seu contexto de trabalho.**

Shneiderman (2006) organizou dois modelos esquemáticos interdependentes que ilustram as dimensões de relacionamentos sociais e os tipos de atividades humanas intermediadas por tecnologias digitais.

O primeiro modelo (figura 5) diz respeito aos círculos de relacionamentos humanos emergentes. Os primeiros círculos referem-se a relações alicerçadas na confiança mútua entre os indivíduos, que é geralmente encontrada em ambientes familiares. Os círculos se expandem conforme a necessidade de busca e compartilhamento de informação.

Ao pesquisar sobre como as tecnologias da computação e informação eram usadas, Shneiderman (2006) identificou padrões de atividade e os relacionou à cada círculo de relacionamento.

Figura 5 - Círculos de relacionamento



Fonte: Adaptado de Shneiderman (2006)

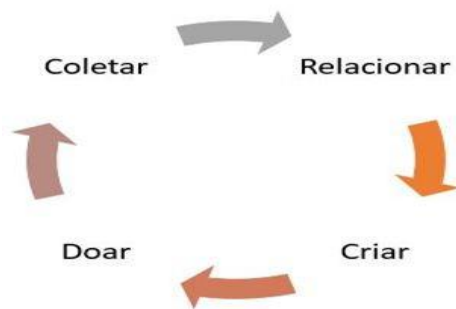
Conforme ilustrado, as ações partem do indivíduo e, naturalmente, este irá buscar, informações nos ambientes onde se sente mais seguro. Shneiderman (2006) salienta que, no início, as inovações tecnológicas no âmbito computacional detinham-se na prática solitária dos usuários, daí o nome *computador pessoal*. Ouvir músicas, ler notícias, escrever um diário são alguns exemplos de atividades que, para realizá-las, o usuário do computador dependia apenas de seu próprio conhecimento e habilidades (primeiro círculo).

No entanto, segundo o autor, à proporção que mais pessoas começaram a ter acesso a esse artefato tecnológico, diferentes tipos de personalidade e necessidades tiveram que ser consideradas. Além disso, os usuários perceberam que poderiam ser mais produtivos trabalhando colaborativamente em rede. Os círculos de relacionamento se expandiram conforme a segurança dos usuários era garantida através da solidificação de estruturas cívicas nos âmbitos comerciais, políticos e legais.

O terceiro e quarto círculos ilustram relacionamentos mais remotos que, embora sejam regidos por normas sociais, os níveis de confiança são mais baixos, logo, o compartilhamento de informação é limitado e “o risco de surpresas é maior” (SHNEIDERMAN, 2006, p. 99). No entanto, com o aperfeiçoamento das tecnologias de segurança, especialmente no tocante ao compartilhamento de dados, hoje, a comunicação e a troca de informação em redes sociais são atividades bastante comuns, apesar dos perigos inerentes do ambiente virtual.

O segundo modelo criado por Shneiderman (2006) abrange os possíveis estágios e tipos de atividade identificados no tocante ao uso de TDICs. Ao observar as atividades realizadas, o autor destacou quatro estágios correlatos: coletar, relacionar, criar e doar (figura 6). Paiva (2012) e Gomes Jr. e Silva (2016) argumentam que os esquemas elaborados por Shneiderman (2006) podem ajudar no planejamento de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias. Gomes Jr. e Silva (2016) alegam que esses estágios podem nos ajudar a traçar objetivos bem definidos para a integração de tecnologias digitais no espaço escolar. Assim, o professor pode ir além do uso costumeiro dessas ferramentas apenas para fins recreativos e propor um estudo organizado em etapas a serem seguidas.

Figura 6: Quatro estágios das atividades humanas



Fonte: Adaptado de Shneiderman (2006)

O primeiro estágio (coletar) compreende a coleta de informações e o sucesso dessa atividade está intrinsecamente ligado à criatividade do indivíduo. “Colher informações é o primeiro estágio habitual de atividade à qual os usuários podem voltar várias vezes” (SHNEIDERMAN, 2006, p. 102).

O estabelecimento de relações interpessoais com o objetivo de consultar e trocar informações faz parte do segundo estágio (relacionar). Gomes Jr. e Silva (2016) enfatizam que esse procedimento pode permear todas as etapas de um projeto, por exemplo. A comunicação é fundamental para a elaboração, empreendimento e conclusão de qualquer tarefa proposta.

O terceiro estágio (criar) refere-se ao resultado dos dois primeiros, ou seja, a criação de algo baseado nas informações coletadas e nos recursos compartilhados. Shneiderman (2006, p.103) diz que “a ampla atividade de criar inclui compor uma música, planejar uma festa de aniversário, abrir um negócio ou organizar um movimento social” e destaca que a tecnologia da inovação talvez seja a próxima revolução após as tecnologias de informação e comunicação.

Podemos dizer que a previsão do autor se encontra materializada na quantidade de conteúdos produzidos na Internet. Hoje, por exemplo, existem *YouTubers*⁵ de todas as partes do mundo, e de todas as idades, com canais sobre os mais diversos assuntos, de dicas de maquiagem a discussões complexas sobre as mais recentes descobertas no mundo da ciência.

Finalmente, o quarto estágio culmina no compartilhamento ou doação dos produtos criados. Um vídeo disponibilizado na plataforma *YouTube*, uma atividade compartilhada com a ferramenta *Google* formulários, ou um texto distribuído em um fórum de discussão, por exemplo. Shneiderman (2006, p.103-104) explica que o conceito de doação está atrelado ao desejo inerente do ser humano de divulgar suas criações:

Os compositores não se satisfazem em escrever uma grande música, querem em geral que a música seja distribuída e apreciada pelos outros. Os líderes empresariais muitas vezes declaram que desejam criar valores e desenvolver negócios de sucesso que mudem a vida das pessoas. Os inventores desejam patentes e *royalties*, e os cientistas, publicações e citações [...].

Observamos que o desejo do reconhecimento, mesmo que no formato de 15 minutos de fama, também é difundido entre alunos e professores. Esses se lançam na Internet não apenas consumindo mas produzindo conteúdo. Não é incomum encontramos alunos que têm um canal no *YouTube* ou professores que preparam e disponibilizam suas aulas no ambiente virtual.

⁵ Um *YouTuber*, também conhecido como personalidade do *YouTube*, celebridade do *YouTube* ou criador de conteúdo do *YouTube*, é um tipo de celebridade e cinegrafista da Internet que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Às vezes, *networks* (redes) apoiam tais celebridades. Algumas personalidades do *YouTube* têm patrocinadores corporativos que pagam pela colocação de produtos em seus clipes ou produção de anúncios *online*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTuber>. Acesso em: 03 out. 2019.

No estudo do qual resultou este material didático, os alunos foram encorajados a pesquisar gêneros discursivos, a compartilhar informações e ferramentas digitais que pudessem ser usadas para a realização das tarefas e, por fim, a doar suas produções.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades mediadas por tecnologias digitais que visam oportunizar o desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa.

ATIVIDADE 1

Diagnóstico preliminar



Imagem disponível em: pixabay.com

Objetivos:

- Traçar o perfil do estudante.
- Identificar o tipo e a qualidade da conexão à Internet a que tem acesso.
- Obter informações a respeito de como usa (ou se usa) o celular para estudar.
- Propor uma autoavaliação sobre suas habilidades orais em língua inglesa com base em experiências prévias.

Carga horária atribuída à atividade: 1 tempo de aula de 50 minutos.

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem por objetivo conhecer você melhor. Queremos saber como usa o seu celular, o tipo e a qualidade da conexão à Internet a que você tem acesso e, por fim, propor-lhe uma breve autoavaliação sobre suas habilidades orais com base em suas experiências prévias no que diz respeito ao uso da língua inglesa.

INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONDENTE

1. Nome completo:

2. Idade e gênero (M/F):

3. Nome da escola e do professor da disciplina de Língua Inglesa:

4. Você tem celular com dados móveis ou acesso a uma rede *Wi-fi*? Como você avalia a qualidade da conexão à qual tem acesso?

5. Em quais outros lugares você pode ter acesso à Internet?

--

6. Você faz uso do celular (conectado ou não à Internet) para estudar alguma disciplina? Em caso afirmativo, para qual (is) disciplina(s)? Descreva o que você faz:

--

7. Você já teve aula de alguma disciplina em que o professor utilizou o dispositivo móvel como recurso didático?

--

8. Como avalio a minha compreensão auditiva e produção oral:

	Discordo	Não concordo e nem discordo	Concordo
Não compreendo nada.			
Compreendo um pouco.			
Compreendo com facilidade.			
Não consigo me comunicar verbalmente.			
Consigo me comunicar verbalmente um pouco.			
Consigo me comunicar verbalmente com facilidade.			

9. Você costuma escutar música, assistir a filmes, séries, vídeos, ou se comunicar (verbalmente) com alguém em inglês?

--

10. De modo geral, como você avalia o seu desempenho falando inglês?

	Fraco	Satisfatório	Muito bom	Excelente
O meu desempenho				

Obrigado por ter respondido o questionário e contribuído para que possamos nos conhecer melhor.



Imagem disponível: <https://br.pinterest.com/pin/512143788875304511/visual-search/>

Sugestão para o professor:

Caso a maioria da turma tenha um celular e acesso à Internet, recomendamos ao professor o uso de ferramentas gratuitas como a Formulários *Google* ou a *Survey Monkey* para a criação do questionário em formato digital. Depois de pronto, o professor pode enviar aos seus alunos um *link* para o questionário pelo próprio celular. Assim, respondendo-o fora do ambiente escolar, eles terão mais tempo para refletir sobre as questões abordadas e o professor, por sua vez, economizará tempo de aula. Além disso, ambas as ferramentas digitais têm funções úteis para a organização dos dados coletados.

Abaixo, disponibilizamos dois links para tutoriais sobre o uso da Formulários *Google* e a *Survey Monkey*:

- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=Np6Et_r6ak4 (Formulários *Google*)
- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=uqQe1fg60_w (*Survey Monkey*)

Páginas acessadas em: 15 fev. 2020.

ATIVIDADE 2

Self-introduction



Objetivos:

Imagem disponível em: <https://thelocalindian.com/my-story>

- Promover a prática da produção oral e compreensão auditiva por meio do uso de tecnologias digitais.
- Aprender a se apresentar na língua inglesa e a falar sobre a família, talentos, gostos, dentre outros assuntos.
- Aprender a trabalhar em grupo de maneira colaborativa, estreitando laços de amizade, respeitando as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

Carga horária atribuída à atividade: 2-3 semanas.

Aprender a se apresentar oralmente em inglês, ou seja, a falar sobre a sua história, é um dos primeiros desafios postos para o aprendiz de um novo idioma. Todo início de ano letivo, o professor procura conhecer seus alunos e estes também querem conhecer seus colegas de classe. Por isso, aprender a se apresentar oralmente é tão importante! **Now let's take a look at an example of a self-introduction:**

Hi! My name's Ben. I'm 16 years old. I live in Santa Cecília, Teresópolis, with my mom and grandma. I have two brothers and one sister. I like sports, but I don't like soccer. I can sing and dance. I've been studying English for 4 years now. This year I'm going to study hard and get good grades.



Após criarem uma “sala virtual” com a ajuda do professor, utilizando o aplicativo *WhatsApp* ou tecnologia semelhante, a turma pode ser dividida em pequenos grupos. Cada

grupo seguirá as etapas descritas a seguir, cujo objetivo final é a produção oral do gênero discursivo abordado nesta atividade. A produção oral será posteriormente compartilhada em áudio ou em vídeo. Os grupos devem escolher um ou mais integrantes para representá-los na gravação. O texto acima pode ser utilizado como exemplo. Cada item sublinhado pode ser substituído com informações sobre o(s) aluno(s) representante(s). **Happy learning!!**

1°	2°	3°	4°
COLETAR	RELACIONAR	CRIAR	DOAR
<p>Pesquisar na Internet vídeos de autobiografias (self-introductions) criados por falantes (nativos ou não) da língua inglesa.</p> <p>Obs.: os vídeos podem ser instrucionais, ou seja, tutoriais que ensinam como se apresentar em inglês.</p> <p>Observar algumas das características da língua falada quando assistir aos vídeos como sons de hesitação, preenchimento de pausas, uso de frases prontas, pronúncia e entonação.</p>	<p>Compartilhar os vídeos encontrados e as primeiras produções orais com os demais grupos participantes.</p> <p>Compartilhar, com os demais grupos participantes, as estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar na construção e produção do texto oral, por exemplo, dicionários online, leitores de texto, dentre outras.</p>	<p>Gravar em formato de áudio ou em áudio e vídeo as produções orais.</p> <p>Obs.: os recursos usados para a gravação e/ou edição dos vídeos podem (ou não) ser sugeridos pelo professor.</p>	<p>Doar os trabalhos criados em formato de áudio ou em vídeo com os demais participantes do grupo e colegas de classe que não estejam participando do ambiente virtual de aprendizagem adaptado criado com o aplicativo <i>WhatsApp</i>.</p> <p>Transformar as produções doadas em exercícios de compreensão auditiva.</p>

Orientações para o professor:

É importante que você decida com seus alunos quem irá administrar a sala virtual no *WhatsApp*, o horário para postagens e a quantidade de participantes em cada grupo formado. Esteja aberto a responder perguntas no privado, uma vez que muitos têm vergonha de expor suas dúvidas aos demais colegas.

Detenha-se às necessidades comunicativas de seus alunos. Incentive-os a memorizar as estruturas frasais como blocos de palavras, deixando o estudo da gramática para outro momento. Permita o uso de ferramentas digitais de gravação e edição de áudio e/ou vídeo com as quais estão familiarizados. Dê espaço para a criatividade e o protagonismo discente. O constante estímulo é também crucial para que se mantenham engajados no processo de construção e produção do gênero discursivo trabalhado. E por último, mas não menos importante: divirtam-se!

Material de apoio:

Abaixo, disponibilizamos alguns links para ferramentas e vídeos/tutoriais que podem ser usados como material de apoio. Os leitores de texto são úteis na memorização das estruturas frasais como blocos de palavras. Alguns permitem a escolha do leitor, seu gênero, nacionalidade e a velocidade com a qual será lido o texto. O *Google* tradutor é a ferramenta mais usada pelos alunos na tradução daquilo que se planeja dizer em inglês. No entanto, deve ser usado com a orientação do professor.

Ferramentas digitais:

- ❖ <https://www.naturalreaders.com/online/> (leitor de texto online).
- ❖ <http://www.fromtexttospeech.com/> (leitor de texto online).
- ❖ <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR> (*Google* tradutor).

Vídeos/tutoriais sobre o tema: Apresentação.

- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=MDm_-atmQjo&t=1s
(As 10 frases mais usadas para se apresentar em inglês).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=x7QIxp4N39I&t=249s>
(Frases úteis para começar uma conversa em inglês).
- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=GqNGCu3d_9M
(Como se apresentar em inglês).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=AQWWrnfLUww>
(Uma breve apresentação feita por uma estudante).

Existe uma gama de opções de vídeos/tutoriais disponíveis na Internet. Incentive os alunos a compartilharem seus achados no grupo criado com o *WhatsApp*. O material compartilhado pode ser posteriormente usado como recurso didático em outras turmas ou futuras aulas.

ATIVIDADE 3

Practice your Speaking using
Google Tradutor



Imagem disponível em: pixabay.com .

Objetivos:

- Praticar a produção oral.
- Aprimorar a pronúncia de palavras e/ou expressões da língua inglesa.
- Corrigir erros de natureza gramatical.

Carga horária atribuída à atividade: 1 tempo de aula de 50 minutos.

O *Google* tradutor também pode ser usado como uma ferramenta para a prática da produção oral na língua inglesa. Basta você acessar a ferramenta digital pelo seu computador ou celular e usar o microfone para praticar a sua fala.

☰ Google Tradutor



Fonte: Acervo do pesquisador.



Pratique o gênero discursivo estudado em sala com os seus alunos usando o microfone que acompanha o aplicativo. Fale ao microfone e treine com eles a pronúncia de palavras e/ou expressões da língua inglesa de modo divertido com essa ferramenta digital gratuita. Porém, não se esqueça: o *Google* é uma máquina. O sucesso atrelado ao seu uso depende de seu usuário.

Orientações para o professor:

Aproveite a oportunidade para demonstrar aos seus alunos que o *Google Tradutor* pode ser usado para outros propósitos além daqueles com os quais estão acostumados, ou seja, a tradução de frases. Por exemplo, use-o como uma ferramenta de aprendizagem para complementar o estudo dos verbos regulares e irregulares (sua pronúncia e ortografia). Peça aos seus alunos para construir frases sobre eventos no passado com os verbos estudados e, depois, peça-os para escutá-las.

Caso a sua escola tenha uma televisão, um computador e acesso à Internet, organize com seus alunos uma atividade na qual eles possam utilizar o microfone para dizer as frases. Premie aqueles que cometerem menos erros. Estimule a organização de pequenos grupos para que eles possam se consultar quanto à pronúncia das palavras. A competição pode ser feita entre grupos, estimulando, assim, o exercício do diálogo, da empatia e cooperação.

Material de apoio:

Para mais sugestões sobre o uso do *Google tradutor* como recurso didático, assista aos vídeos selecionados abaixo:

- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=a1cDAYsz0Ws>
(*Google Tradutor*, como usar?).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=7V7r1DLI30w>
(Using *Google Translate* in Language Teaching: tips and ideas).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=R3wdWqQXwyw>
(7 truques do *Google tradutor* que você não sabia)

Páginas acessadas em: 10 mar. 2020.

ATIVIDADE 4

QR Codes for listening and Comprehension Practice



Imagem disponível em: pixabay.com.

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão auditiva.
- Identificar palavras e/ou expressões-chave para o entendimento da mensagem.
- Promover a interação e a construção de laços afetivos entre os colegas de classe.

Carga horária atribuída à atividade: 1-2 tempos de aula de 50 minutos.

O produto final da atividade 2 (*self-introduction*) pode ser transformado em um exercício de compreensão auditiva. A quarta etapa da atividade os estimula a doar as suas produções com os demais colegas de classe ou até mesmo com outras turmas do mesmo ano de escolaridade.

Converta com seus alunos as apresentações em áudio ou vídeo em códigos QR⁶ e as distribua em diversos pontos estratégicos na sala de aula. Organize a turma em duplas. Pelo menos um integrante de cada dupla precisa ter o leitor de código QR instalado no celular e acesso à Internet.



Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com>

Peça as duplas que escutem uma *self-introduction* e, posteriormente, relatem para toda a turma as informações adquiridas a respeito da pessoa, sua idade, onde mora, do que gosta, dentre outras.

⁶ Código QR (sigla do inglês: *Quick Response*, resposta rápida em português) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR. Acesso em: 10 set de 2019.

Orientações para o professor:

Peça aos alunos que possuem celulares e acesso à Internet que instalem o leitor de código *QR* antecipadamente, caso eles não tenham o aplicativo instalado. Desse modo, evita-se perder tempo de aula ou qualquer outro problema relacionado à sua instalação. Dito isso, oriente também os seus alunos a se apropriarem da tecnologia, ou seja, a usarem a ferramenta digital para converter e ler os arquivos de áudio ou vídeo criados. Assim, eles poderão ajudar outros alunos durante a atividade na sala de aula.

Material de apoio:

Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/>



Para aprender a converter arquivos de áudio ou vídeo em códigos *QR*, selecionamos alguns tutoriais:

- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=jEhiTNE8VXg>
(como criar *QR* Code de áudio e vídeo).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=hC7kOzm5Kys>
(como criar *QR* Codes para fins educativos?).

Páginas que podem ser usadas para transformar arquivos de áudio ou vídeo em códigos *QR*:

- ❖ <https://br.qr-code-generator.com/>
- ❖ <https://e-lemento.com/>

Páginas acessadas em: 10 fev. 2020.

Use sua criatividade com as tecnologias disponíveis. Compartilhe as produções com outros professores e alunos e divirtam-se!



Imagem disponível em: pixabay.com.

ATIVIDADE 5

Conducting an interview



Imagem disponível em: <https://pixabay.com>

Objetivos:

- Promover a prática da produção oral e compreensão auditiva por meio do uso de tecnologias digitais.
- Aprender a iniciar, conduzir e finalizar uma entrevista/conversa com um falante nativo (ou não) da língua inglesa.
- Aprimorar o conhecimento de vocabulário e de estruturas linguísticas.
- Aprender a trabalhar em grupo de maneira colaborativa, estreitando laços de amizade, respeitando as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

Carga horária atribuída à atividade: 2-3 semanas.

Conduzindo uma entrevista (*conducting an interview*) é praticamente o desdobramento da segunda atividade cujo objetivo final era se apresentar em inglês (*self-introduction*).

Para esta atividade, cada grupo irá escolher uma pessoa falante nativa (ou não) da língua inglesa com quem tenha contato pelas redes sociais e que seja, preferencialmente, de outra nacionalidade. É uma oportunidade única para seus alunos demonstrarem que se comunicam em inglês fora do ambiente escolar!

Na primeira etapa para a elaboração da entrevista, peça aos seus alunos para prestarem atenção na maneira como uma entrevista/conversa é iniciada, conduzida e finalizada. Eles podem seguir uma sequência bem simples, por exemplo:

Hi! My name's _____. I'm from _____, Brazil. I'm an English learner at _____ school and I have to interview a speaker of English for my English assignment. Would you mind answering a few questions?

1. How long have you been a _____?

2. Have you ever _____?

3. What do you like best about _____?

4 ...

Thanks for taking the time to answer my questions.

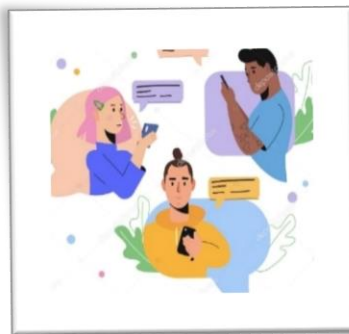


Imagem disponível em: br.depositphotos.com

Peça a eles que também observem a maneira como os interlocutores sinalizam que estão prestando atenção e demonstrando interesse no que está sendo dito.

Para as perguntas da entrevista, os grupos podem transformar as frases usadas para a apresentação em inglês em frases interrogativas, **mas devem considerar o perfil da pessoa que será entrevistada**. Tomemos como exemplo o texto sobre o Ben na atividade 2:

What's your name? ➡ My name's Ben.

How old are you? ➡ I'm 16 years old.

Where do you live? ➡ I live in Santa Cecília with my mom and grandma.

How many brothers or sisters do you have? ➡ I have two brothers and one sister.

What do you enjoy doing? ➡ I like sports, but I don't like soccer.

What are your hidden talents? ➡ I can sing and dance.

How long have you been studying English? ➡ For 4 years now.

What are your plans for this year? ➡ I'm going to study hard ...

Vejamos agora as etapas a serem seguidas a partir do grupo criado no *WhatsApp* para o planejamento e execução da entrevista:

1°	2°	3°	4°
COLETAR	RELACIONAR	CRIAR	DOAR
Pesquisar o gênero discursivo entrevista e analisar sua estrutura	Compartilhar as informações e os vídeos encontrados com os demais participantes.	Gravar em formato de áudio ou vídeo as entrevistas.	Doar os trabalhos criados no próprio grupo no <i>WhatsApp</i> ou em outras

<p>organizacional. Procurar por vídeos de entrevistas na Internet em que os entrevistados sejam falantes (nativos ou não) da língua inglesa. Obs.: Os vídeos também podem ser instruccionais.</p> <p>Observar as características do inglês falado quando assistir aos vídeos como, por exemplo, os recursos discursivos para iniciar, manter e encerrar uma entrevista, a pronúncia de palavras e entonação de frases, especialmente as interrogativas.</p>	<p>Esboçar as potenciais perguntas, levando-se em conta a pessoa a ser entrevistada, de maneira colaborativa.</p> <p>Pensar no modo como a entrevista será conduzida.</p> <p>Compartilhar estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar na construção dos textos (escrito e oral), por exemplo, dicionários <i>online</i>, <i>Google Tradutor</i>, leitores de texto escrito, dentre outras.</p>	<p>Obs.: os recursos usados para a gravação não serão determinados pelo professor.</p>	<p>plataformas como <i>YouTube</i> ou <i>Google</i> formulários.</p> <p>Transformar as produções dos alunos em práticas de compreensão auditiva, que podem ser usadas em outras turmas.</p>
---	---	---	--

Orientações para o professor:

Incentive os alunos a compartilharem os primeiros rascunhos da maneira como a entrevista será conduzida e das perguntas que serão feitas (estipule um número máximo de perguntas). Assim, eles poderão se ajudar na correção de eventuais erros gramaticais e de pronúncia que possam impedir a comunicação.

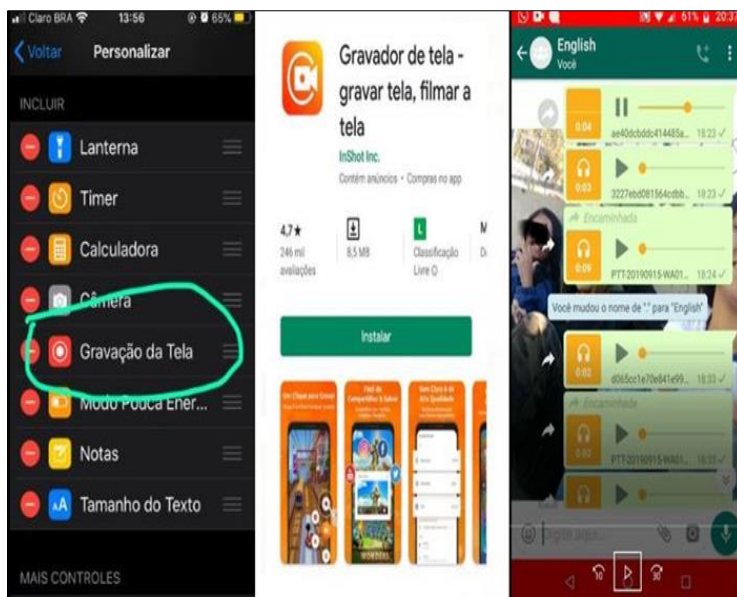
Alguns alunos entrarão em contato no privado pedindo ajuda com a correção, a pronúncia e entonação das frases elaboradas. Defina um horário no qual eles possam enviar mensagens para você. No entanto, enfatize a importância de eles próprios se ajudarem nesse processo importante da atividade.

Durante a pesquisa que culminou na elaboração deste caderno com sugestões para atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades orais na língua inglesa, percebemos que a maioria gravou primeiramente as perguntas e depois as enviou aos

entrevistados. Estes, por sua vez, as responderam em outro momento. Desse modo, a interação em tempo real não aconteceu. Portanto, saliente que a comunicação síncrona é fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais.

Material de apoio:

Durante as entrevistas, alguns alunos usaram aplicativos que os permitiram gravar a tela do celular enquanto interagiram com os entrevistados. Outros juntaram os arquivos de áudio referentes às entrevistas, com as perguntas e as respostas, e os compilaram em um único arquivo de vídeo gerado com esses aplicativos. Os gravadores de tela de celular são ferramentas úteis para a construção do produto final, que pode ser posteriormente doado e transformado em uma atividade de compreensão auditiva.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Gravadores de tela de celular

- ❖ <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/mobizen.html> (*Mobizen*)
- ❖ <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/az-screen-recorder.html> (*AZ Screen Recorder*)

Páginas acessadas em: 10 fev. 2020.

Veja também abaixo alguns vídeos de entrevistas e tutoriais sobre como conduzir uma entrevista/conversa em inglês:

Vídeos/tutoriais sobre o tema: Entrevista.

- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=St_ACWFnacw&t=120s (entrevista com Any Gabrielly do grupo Now United).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=KgB3oAO0ih0&t=144s> (expressões úteis para manter uma conversa em inglês).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=Wqp-7Duj0-4> (perguntas básicas para uma entrevista)

Páginas acessadas em 10 fev. 2020.

Existe uma gama de opções de vídeos/tutoriais disponíveis na Internet. Incentive os alunos a compartilharem seus achados no grupo criado com o *WhatsApp*. O material compartilhado pode ser posteriormente usado como recurso didático em outras turmas ou futuras aulas.

ATIVIDADE 6

Talking about past events



Imagem disponível em: br.freepik.com

Objetivos:

- Promover a prática da produção oral e compreensão auditiva por meio do uso de tecnologias digitais.
- Aprender a falar sobre eventos no passado.
- Praticar a pronúncia dos verbos regulares e irregulares.
- Aprender a trabalhar em grupo de maneira colaborativa, estreitando laços de amizade, respeitando as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

Carga horária atribuída à atividade: 2-3 semanas.

Esta atividade pode ser oferecida após o período de férias de janeiro ou do recesso de julho. Assim, seus alunos terão a oportunidade de falarem sobre o que fizeram durante esse tempo fora da escola de maneira contextualizada.

Nossos alunos adoram fazer vídeos com os celulares. Atualmente, há uma miríade de aplicativos que possibilitam a gravação e edição de vídeos. Esta é uma chance de eles mostrarem aos seus colegas a sua inventividade.

Para facilitar o entendimento da mensagem, recomendamos que cada enunciado seja ilustrado com uma foto ou imagem. Por exemplo, se algum de seus alunos foi ao cinema, ele (a) pode ilustrar a frase criada com a imagem do ingresso comprado ou uma foto tirada dentro da sala de projeção.

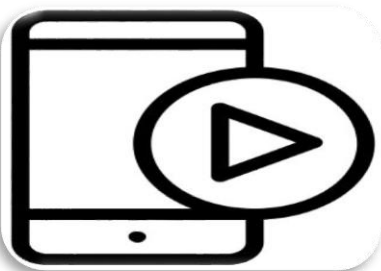


Imagem disponível em: br.pinterest.com

Vejam agora as etapas a serem seguidas a partir do grupo criado no *WhatsApp* para a criação do vídeo com o relato sobre o período de férias ou o recesso de julho:

1°	2°	3°	4°
COLETAR	RELACIONAR	CRIAR	DOAR
<p>Pesquisar na Internet vídeos, ou outros recursos audiovisuais, em que pessoas falam, em inglês, sobre o período de férias de inverno ou verão.</p> <p>Observar características do inglês falado, especialmente a pronúncia dos verbos regulares (-ed) no passado.</p>	<p>Compartilhar estratégias e ferramentas digitais que podem ajudar os grupos com a construção dos enunciados.</p>	<p>Gravar em formato de vídeo, com o auxílio do celular, o relato sobre as atividades realizadas durante o recesso.</p> <p>Obs.: os recursos usados para a gravação não serão determinados pelo professor.</p> <p>Relacionar os enunciados criados com imagens, a fim de ilustrar as atividades descritas.</p>	<p>Doar os trabalhos criados no próprio grupo criado com o aplicativo <i>WhatsApp</i> ou em outras plataformas como <i>YouTube</i> ou <i>Google</i> formulários.</p> <p>Transformar as produções dos alunos em práticas de compreensão auditiva, que podem ser usadas em outras turmas.</p>

Orientações para o professor:

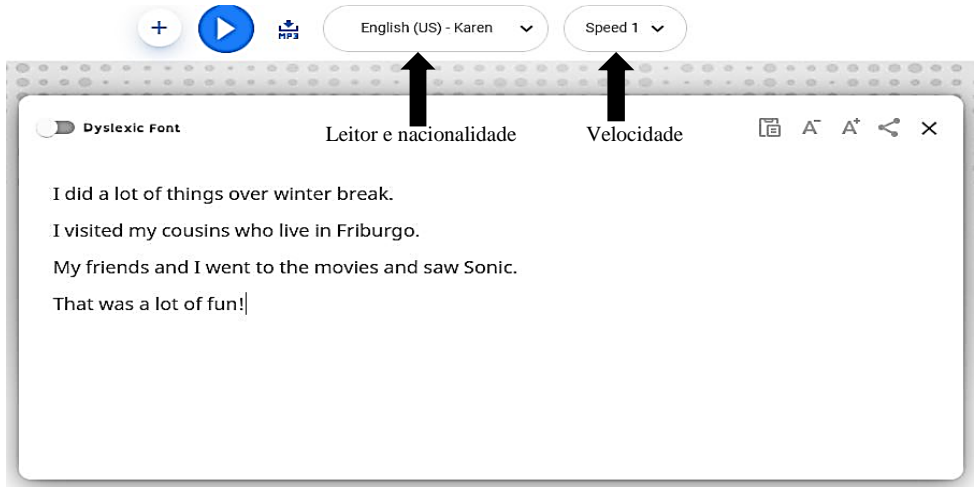
Geralmente, quando ensinamos os verbos irregulares no passado oferecemos aos nossos alunos uma lista com quatro colunas. Na primeira coluna, encontramos o verbo no infinitivo. Na segunda, a sua forma no passado. Na terceira, o particípio do verbo e na quarta, a tradução do verbo no infinitivo em português. Hoje, com o uso de ferramentas digitais como o *Google Tradutor*, os alunos têm acesso tanto à forma quanto à pronúncia desses verbos.

No entanto, recomendamos que nossos alunos não escutem tão somente a pronúncia dos verbos isolados, mas contextualizados dentro de uma estrutura frasal. Para isso, os leitores de texto gratuitos, embora ainda com uma fala um pouco robotizada, podem ser um importante recurso didático para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. Essas ferramentas digitais podem também auxiliá-los na pronúncia da desinência temporal dos verbos regulares (= ed).

Por fim, escolha os vídeos mais criativos com a ajuda dos alunos da turma e/ou dos colegas professores. As produções também são sempre bem-vindas nas reuniões com os pais e/ou responsáveis. Afinal, eles adoram saber o que os seus filhos(as) fazem na escola.

Material de apoio:

Dos leitores de textos gratuitos usados pelos sujeitos da nossa pesquisa, destacamos o: www.naturalreaders.com.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Com essa ferramenta digital, o aluno pode escolher o leitor, seu gênero, sua nacionalidade e a velocidade com a qual será lido o texto. Basta digitá-lo no espaço apropriado e escutá-los quantas vezes forem necessárias para treinar a produção oral e a compreensão auditiva.

Vídeos/tutoriais sobre como falar sobre eventos no passado em inglês:

- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=RYAmGVI_C_4
(Aprendendo a usar os verbos no passado).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=3ZV2OE2ZQck>
(Como memorizar os verbos irregulares).
- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=g-uW_KheiEc
(What did you do? Falando sobre eventos no passado)

Páginas acessadas em: 10 mar. 2020.

Existe uma gama de opções de vídeos/tutoriais disponíveis na Internet. Incentive os alunos a compartilharem seus achados no grupo criado com o *WhatsApp*. O material compartilhado pode ser posteriormente usado como recurso didático em outras turmas ou futuras aulas.

ATIVIDADE 7

Listening and comprehension Practice with *Google Forms*



Imagem disponível em: pixabay.com.

Objetivos:

- Desenvolver a habilidade de compreensão auditiva.
- Promover o protagonismo discente.
- Valorizar o trabalho discente.

Carga horária atribuída à atividade: 1 tempo de aula de 50 minutos.

A ferramenta digital Formulários *Google* tem sido frequentemente usada como uma plataforma para exercícios que visam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas.

As produções dos alunos sobre o que fizeram no período de férias (atividade 6), por exemplo, podem ser usadas concomitantemente com outros vídeos retirados da página *YouTube* para a prática de compreensão auditiva.

Basta ter uma conta de e-mail *Google* e ser curioso para aprender a usar os recursos dessa ferramenta digital. No início, pode parecer um pouco difícil, mas logo você se apropriará dela. Peça ajuda aos seus alunos e montem juntos uma atividade com os vídeos que eles produziram.

Interview with Suzy

Prática de Compreensão Auditiva
LISTENING AND COMPREHENSION PRACTICE

What's your name and class number?
Texto de resumo curta

Mr. Rashid's vacation

How was your vacation

How was your vacation?

How was Mr. Rashid's vacation?

Que o mundo esteja em paz.
 Aprender a falar português.
 Viajar pelo mundo.
 Encontrar um lugar perfeito para morar.

It was wonderful. He met someone special.
 It was wonderful. He read an interesting book.
 It was wonderful. He won the lottery.
 It was wonderful. He did a lot of things.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na figura acima, temos um vídeo retirado do *Youtube* e outro (uma entrevista) produzido e doado pelos alunos na etapa final da atividade 5.

Orientações para o professor:

Depois de pronta a atividade com a ferramenta digital *Formulários Google*, envie-a para os celulares dos alunos. Em casa, eles terão a oportunidade de assistir aos vídeos, com calma, quantas vezes forem necessárias para responder as questões objetivas ou discursivas criadas sobre os conteúdos abordados.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Por meio da sua conta *Google*, você tem acesso à quantidade de alunos que fizeram o exercício, ao horário da postagem das respostas e às questões que lhes causaram mais dificuldade. Uma das opções disponíveis da *Formulários Google* é permitir a visualização da correção das questões. Essa função possibilita o aluno a tirar as suas próprias dúvidas.

Material de apoio:

Selecionamos alguns tutoriais que ensinam como criar atividades utilizando a Formulários *Google*:

- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=cwXwLr7GXjo>
(Como adicionar vídeos - Formulários *Google*).
- ❖ https://www.youtube.com/watch?v=o6d4BMw4_E0
(Como criar questões e provas mais interativas).
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=1TXKbzoHnPE>
(Crie suas provas com correção automática)

Páginas acessadas em: 10 fev. 2020.

ATIVIDADE 8

Having a face to face conversation in English



Imagem disponível em: pixabay.com

Objetivos:

- Promover a prática da produção oral e compreensão auditiva em uma interação em tempo real na língua inglesa.
- Evidenciar indícios de desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa dos alunos que realizaram as atividades mediadas por tecnologias digitais.

Carga horária atribuída à atividade: 2-3 tempos de aula de 50 minutos.

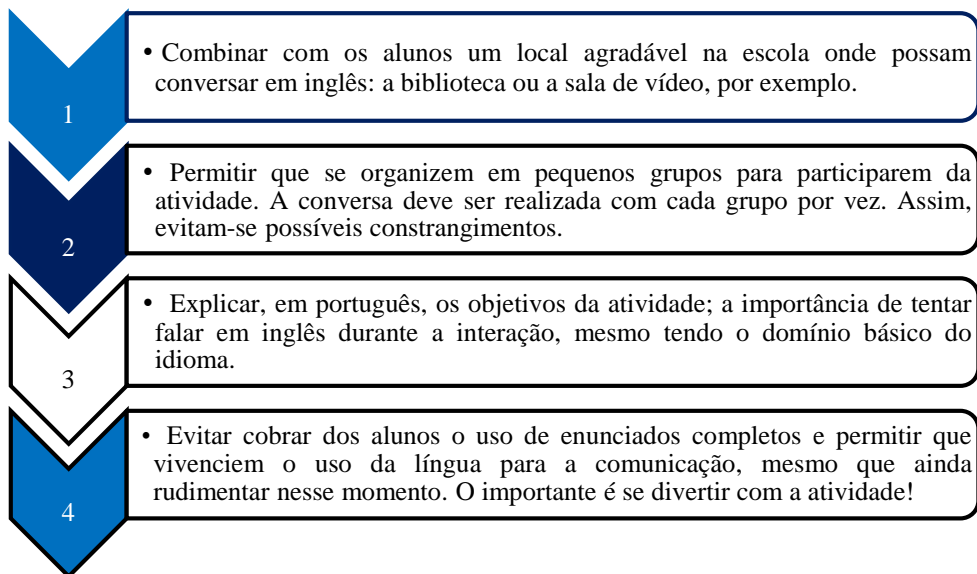
Orientações para o professor:

Recomendamos que, após as atividades desenvolvidas a partir do grupo criado com o aplicativo *WhatsApp*, ou tecnologia semelhante, seja oferecida uma conversa face a face em inglês com o professor da turma. Assim, os alunos terão a oportunidade de praticar o conhecimento adquirido e vivenciar uma interação em tempo real. Para fins de análise da produção oral discente, você pode pedi-los a permissão para gravar a conversa.

Estimule-os a usar a língua inglesa a partir do momento em que entram no local combinado para a conversa cumprimentando em Inglês. Por exemplo: “Hi! How are you?”; “Thanks for having me here.”, dentre outras expressões usadas para iniciar uma conversa.

Enfatize a importância do uso de frases pré-fabricadas como “How do you say _____ in English?” para a manutenção do fluxo da conversa e de marcadores do discurso como “Yeah!”, “That’s interesting!”, “Really!?” para sinalização de que estão acompanhando o que está sendo dito. E por último, e não menos importante, evite cobrar dos seus alunos, nesse momento, o uso de enunciados completos. Permita-os vivenciarem a comunicação em uma segunda língua. Quanto mais confiantes, melhor será a sua desenvoltura.

Apoiando-nos em Consolo (2016), organizamos o seguinte esquema para a conversa face a face com os alunos após as atividades realizadas no AVA adaptado criado com o aplicativo *WhatsApp*:



Baseando-nos nas orientações de Consolo (2016), esperamos contribuir para a construção de um clima cordial, com menos tensão e apreensão, uma vez que sabemos o quão difícil é se expressar oralmente em uma segunda língua. Quanto mais confiantes nossos alunos se sentirem, melhor será a sua desenvoltura. No final, queremos que eles se arrisquem a usar o idioma em outros ambientes, físicos ou digitais.

Por fim, aprender uma língua estrangeira como a língua inglesa é ter a possibilidade de conhecer pessoas de diversos cantos do mundo, de conhecer diferentes culturas e modos de pensar a vida. Assim, parafraseando Edgar Morin, substituímos pensamentos que isolam e separam por pensamentos que distinguem e unem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, T. O. Avaliando as potencialidades do telefone celular na aprendizagem de inglês para fins específicos. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 13, ano VII, p.1 - 19, 2018. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. 8ª impressão. London: Pearson Education Limited, 2010.

BRAGA, J.C.F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via *WhatsApp*. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge, CUP, 1999.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: OUP, 2010.

CONSOLO, D. A. Instrumentos de avaliação comunicativos para rendimento e proficiência em língua estrangeira. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 162-167.

COSTA, G. S. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. 2013. 182 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, Pernambuco, 2013.

DINIZ, S.N.F. **O uso das novas tecnologias na sala de aula**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia de Produção. Santa Catarina, 2001.

GOH, C. C. M.; BURNS, A. **Teaching speaking: A holistic approach**. New York: CUP, 2012.

GOMES JR., R. C.; SILVA, L. O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. 1 ed. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 144-159.

GOMES, C. B. M.; SOUZA, V. V. S. Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/2, p. 68-88, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3461>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GOMES JR., R. C; TEIXEIRA, G. S; SILVA, M. G; PAULINO, C. M. A. Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 18, n.1, p. 67-78, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/UeUxEr>. Acesso em: 10 abr. 2018.

JONUSAN, G.W.B. **O WhatsApp e seus recursos no processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa**. 2017. 104 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

KENNEWELL, S. Using Affordances and Constraints to evaluate the Use of Information and Communications Technology in Teaching and Learning. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, United Kingdom, v. 10, n. 1/2, p.101-116, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14759390100200105>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KOCK, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 26, n.1, pp. 153-174, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/55677>. Acesso em 18 jan. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity Science and Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: OUP, 2000.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. 3ª reimpressão. London: Commercial Colour Press, 1997.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C.C. O uso do celular na sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.3, n.1, p. 52- 66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/229430>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LOPEZ, JR., J.A.; LEFFA, V.; NUNES, G.M.; OLIVEIRA, V.O. Aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua: análises a partir da perspectiva ecológica. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 175-194, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29156>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MACCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers**. 16ª reimpressão. Cambridge: CUP, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, B.L. **Me manda um Whats?!** A Aprendizagem de Inglês como Língua Adicional por *WhatsApp*. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

MIRANDA, M. A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PAIVA, V.L.M.O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.34, n.4, p. 1320 -1351, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445008554706004546>. Acesso em: 10 set. 2018.

PREUSS, E. O. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 13, n. 2, p. 167-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1370>. Acesso em: 10 maio 2018.

RICHARDS, J. C. ; RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. Cambridge: CUP, 2001.

RODRIGUES, D. F. Ensino comunicativo de vocabulário. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 80- 99.

SEVERO, S.S. **O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de blended learning**. 2016. 87f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

SHNEIDERMAN, B. **O laptop de Leonardo**: como o novo Renascimento já está mudando a sua vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, L.O. A formação do professor da educação básica para o uso de tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, J.C.F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições Somos Mestres, 2012. P. 22 -39.

SOUZA, H.A.T. **Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do WhatsApp**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-Minas Gerais, 2016.

THORNBURY, S. **How to Teach Speaking**. 7ª reimpressão. England: Pearson Education Limited, 2009.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: J.P. Lantolf (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000. p.245- 259.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: a sociocultural perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, California, US, v 03, p.2-6, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n10, p. 16-26, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem-%20tecnologia%20%20-%20M%3%81RCIO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

Bruno Cesar Vieira Maria é graduado em Letras (Português/Inglês). Possui especialização em Ensino da Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua como professor de Língua Inglesa nas Redes Municipais de Duque de Caxias e Teresópolis desde 2006. Antes de migrar para o setor público, trabalhou no Centro de Cultura Anglo Americano (CCAA) de 2001 a 2006.

Este caderno foi construído como produto final integrante da pesquisa intitulada **O *WhatsApp* como recurso didático facilitador de *affordances* para o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa**, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob orientação da Prof. Dra. Edite Resende Vieira.