

“BATENDO PAPO ONLINE” E APRENDENDO INGLÊS: o whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira¹

Suzan Severo de Severo

(Universidade do Vale dos Sinos)

<https://orcid.org/0000-0002-8648-8531>

Marília dos Santos Lima

(Universidade do Vale dos Sinos)

<http://orcid.org/0000-0003-1054-0345>

RESUMO

Este artigo origina-se de uma dissertação de mestrado² em que se investigou o uso do WhatsApp, uma ferramenta comunicacional largamente utilizada na sociedade, para a promoção de diálogos espontâneos entre aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE). Dentro de uma perspectiva sociocultural e considerando-se que a aprendizagem se dá através da mediação de artefatos socioculturais e na interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 1978), buscou-se compreender como se dá a mediação da aprendizagem quando os estudantes dialogam com seus pares na ferramenta de *chat*. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a produção dos aprendizes de inglês no decorrer das conversas na LE no WhatsApp, buscando compreender como se organizavam as interações através do aplicativo e de que forma elas poderiam contribuir para o aprendizado da LE. O resultado demonstrou que os aprendizes,

1 Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq ‘A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, junto ao programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenado pela segunda autora.

2 Recorte da Dissertação de Mestrado de Severo, S.S. (2016) intitulada ‘O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em Inglês como língua estrangeira em um contexto de *blended learning*’, apresentada ao programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

durante a troca de mensagens com seus colegas e com a professora, testavam hipóteses, percebiam lacunas em seu conhecimento e engajavam-se em análises metalinguísticas (SWAIN, 1985, 1995, 2005). Além disso, através da interação, foi possível perceber que os colegas apoiavam uns aos outros e buscavam formas de expandir o conhecimento e manterem-se no diálogo, seja através da pesquisa de palavras em dicionários, seja apoiando-se na primeira língua, o que permitiu aos estudantes manterem-se engajados nas conversas e tanto pedir, quanto oferecer, apoio no processo de produção e aprendizagem da LE.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado de Línguas. Teoria Sociocultural. WhatsApp.

"CHATTING ONLINE" AND LEARNING ENGLISH: Whatsapp as a tool for the development of the communicative skill in English as a foreign language.

ABSTRACT

This article originates from a master's dissertation in which there was an experiment on using WhatsApp, a largely used and well-known tool for communication, as a means of fostering spontaneous dialogues among learners of English as a foreign language. Based on a sociocultural perspective and considering that learning happens through interaction mediated by sociocultural artifacts (Vygotsky, 1978), this work sought to understand how the process of learning is mediated as students chat on WhatsApp. More specifically, it aimed at analyzing students' production of the foreign language as they interacted using the language they were learning through the group on WhatsApp how it could, in some way, contribute with their learning process. The results showed that WhatsApp can be an effective resource to engage students in producing the language they learn so that they have more opportunities for hypothesis testing, noticing gaps in their knowledge of the foreign language as well as engage in metatalk. (SWAIN, 1985, 1995, 2005). Moreover, through their chatting, it was possible to notice that learners scaffolded each other and

searched for means of maintaining themselves engaged in the dialogue by searching words in online dictionaries, using the first language and both asking for and giving support in the process of producing and learning the foreign language.

KEYWORDS: Language Learning. Sociocultural Theory. WhatsApp.

1 Introdução

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

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

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

Conforme Jonassen (2001, p. 22), “[...] as ferramentas cognitivas são dispositivos quer mentais, quer informáticos, que apóiam o pensamento significativo como um andaime em que o aluno pode apoiar-se e subir a um novo nível de conhecimento”. Em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), o uso de dispositivos informáticos tem se mostrado forte aliado no desenvolvimento da habilidade comuni-

cativa, pois, através do computador ou do *smartphone*, os estudantes têm acesso a inúmeras possibilidades de receber insumo na língua estrangeira. No entanto, é importante observar que o insumo embora importante fator para o desenvolvimento da língua não é suficiente para o alcance da fluência. Nesse sentido, faz-se importante maximizar oportunidades de produção e de interação na língua, seja através de encontros face a face ou em interações *online*, podendo extrapolar os limites de tempo e espaço da sala de aula presencial. Especificamente, no caso deste trabalho, optou-se pelo uso do aplicativo para celulares WhatsApp³ como forma de criar uma rede social entre os aprendizes da turma para que pudessem interagir dentro de sua comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Por isso, e a considerar a importância do ensino associado a tecnologias digitais, não podemos deixar de pensar no conceito de *Mobile Learning* como complementar ao aprendizado, visto que sua característica ubíqua proporciona maior oportunidade de interação e fomenta o aprendizado continuado. De acordo com Valentim (2009), o *m-learning* pode ser compreendido como “o conjunto de processos para chegar ao conhecimento mediante a conversação em múltiplos contextos entre pessoas e tecnologias interativas (sic) pessoais (VALENTIM, 2009, p.6). Dentro desse contexto e considerando o crescimento do uso de tecnologias móveis, observa-se a potencialidade de empregar o aplicativo para celulares WhatsApp como forma de contribuir para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em LE, já que esse aplicativo pode expandir os limites da sala de aula e promover diálogos significativos entre os estudantes de um curso de língua inglesa no qual a teoria sociocultural subjaz à prática pedagógica.

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

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

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

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

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de uma pesquisa-ação realizada pela docente com um grupo de seus alunos durante o período de dois anos. Como base para tal reflexão, utiliza-se a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978), estudos relacionados ao ensino de línguas assistido por computador (PINHO, 2013; PINHO; LIMA, 2015; WARSCHAUER, 1997), e a hipótese da lingualização (SWAIN, 2005). Na próxima seção, passar-se-á à apreciação dos pressupostos teóricos que embasam o presente estudo.

2 Pressupostos teóricos

Este estudo baseia-se em uma visão sociocultural de ensino-aprendizagem de segunda língua e/ou língua estrangeira⁴, percebendo a aquisição/aprendizagem da língua como um processo resultante da interação mediada por artefatos culturais e/ou materiais, considerando-se o papel da produção na LE.

2.1 Princípios da teoria sociocultural

A teoria sociocultural origina-se a partir do trabalho desenvolvido por Lev Vygotsky (1896-1934), cujo construto teórico defende que o desenvolvimento humano se dá a partir de experiências socialmente mediadas. À época de sua pesquisa, Vygotsky utilizava como método a observação de crianças engajadas na realização de uma tarefa que não conseguiam realizar sozinhas, para, então, fornecer elementos que as ajudassem a completar a tarefa, procurando observar como os aprendizes incorporavam essas ferramentas (simbólicas e/ou concretas) para a reso-

⁴ Os termos língua estrangeira e segunda língua serão utilizados indistintamente.

lução da atividade. Na concepção de Vygotsky, embora o sistema neurobiológico humano seja uma condição necessária para o pensamento de ordem superior, a mais importante forma de desenvolvimento cognitivo se dá através da interação em ambientes social, histórico e culturalmente formados (LANTOLF; THORNE, 2007). Assim, o conceito de mediação é chave na teoria sociocultural, na medida em que a relação do indivíduo com o mundo não se dá de forma direta, mas sim mediada por artefatos culturais, dentre eles, a própria linguagem.

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

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

A teoria sociocultural é formada por construtos teóricos que se complementam e, por isso, devem ser explicados na sua inter-relação. Na interação mediada, por exemplo, pode ser possível observar o que Vygotsky (1978) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

(SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Assim, será através da interação social mediada que o indivíduo irá reconstruir e reelaborar os significados em sua ZDP. Para Vygotsky,⁵ a ZDP é:

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

Além da ZDP, Vygotsky (1978) concebeu duas outras zonas de aprendizagem. A zona de desenvolvimento real, ou aquilo que o aprendiz já sabe e já consegue realizar sozinho, e a zona de desenvolvimento potencial ou aquilo que o aprendiz está apto a desenvolver. Na perspectiva vygotskiana, a instrução deve estar à frente do desenvolvimento atual do indivíduo, ou seja, deve atuar em uma rede próxima de desenvolvimento, permitindo, assim, que o indivíduo possa ativar sua zona de desenvolvimento potencial, de modo a desenvolver-se e expandir seu aprendizado.

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

Ao trabalhar de forma colaborativa na realização de uma tarefa na aprendizagem de uma L2/LE, por exemplo, a interação dos estudantes pode proporcionar andaimeito no processo de internalização, ou seja, quando o estudante expressa um enunciado, mesmo que esteja incorreto ou parcialmente correto do ponto de vista estrutural, tanto o professor na condição de especialista como o colega, também aprendiz, podem auxiliar no processo de estruturação e permitir a participação desse estudante no

5 Essa e todas as outras traduções no presente artigo devem ser consideradas tradução nossa.

diálogo (DONATO, 1994). Esse movimento atua na ZDP, possibilitando ao aprendiz internalizar o conhecimento que ainda não havia desenvolvido. Por isso, é importante que, na sala de aula e/ou fora dela, se promova o que Swain e Lapkin (1998) chamaram de ocasiões de aprendizagem, ou seja, atividades em que os estudantes colaboram na resolução de uma tarefa e que, ao interagirem, co-constroem o conhecimento.

Donato (1994), partindo dos conceitos de ZDP e andaimento, analisou as interações em sala de aula de um grupo de alunos aprendizes de francês ao planejarem a apresentação de uma atividade oral. O objetivo do estudo foi o de observar como o andaimento pode ser obtido através do trabalho colaborativo entre aprendizes com o mesmo nível de competência na L2/LE e não, somente, através da ajuda unidirecional dada por um especialista a um aprendiz como tradicionalmente se pensou acontecer na ZDP. Em relação ao conceito de andaimento, Donato (1994, p. 40,) explica que "[...] na interação social, um participante com maior conhecimento pode criar, através do discurso, condições para apoiar a participação do aprendiz e ampliar seus conhecimentos para níveis mais altos de competência". De acordo com Wertsch (1979 apud DONATO, 1994), o desempenho alcançado através do andaimento é construído por um mecanismo interpsicológico através do conhecimento co-construído dialogicamente. Lima e Pinho explicam que

O conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais, sendo o conhecimento um movimento que parte do interpsicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo) (LIMA; PINHO, 2007, p. 88-89).

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

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

2.2 A Hipótese da Produção e da Lingualização

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

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

Ao falar ou escrever, os aprendizes podem estender sua interlíngua para alcançar os objetivos comunicativos. Para produzir, os aprendizes precisam fazer algo. Eles precisam criar forma linguística e significado, e ao fazer isso, descobrem o quê eles podem e o quê não podem fazer. Assim, a produção pode estimular os aprendizes a moverem-se de um processamento estratégico, semântico e aberto para um processamento gramaticalmente completo e necessário para a produção acurada na língua alvo (SWAIN, 2000, p. 100).

Swain (2005) ressalta que, durante a década de 80, a palavra *output* foi usada para indicar o resultado ou o produto da aquisição da língua alvo e explica que a hipótese da produção (*output hypothesis*) percebe a produção não como produto, mas como parte do processo de aprendizagem da língua alvo. Devido ao fato da palavra *output* estar associada a algo acabado, sem possibilidade de modificação e também pela mudança de perspectiva teórica adotada, Swain (2005) propõe uma nova terminologia para a sua hipótese da produção, passando a considerar a produção por

uma perspectiva sociocultural e não mais por um viés cognitivo. Em vista do exposto, Swain (2005) passa a chamar o processo de produção escrita ou oral (*output*) como *languageing* que, em português, foi traduzido por Vidal (2010) como *lingualização*.

Swain (1995, 2005) percebe três funções essenciais da produção para a aquisição de uma L2. São elas: a função da percepção (*noticing*), a testagem de hipótese e a função metalinguística. A função da percepção se refere à possibilidade do aprendiz de, ao produzir a língua que aprende, notar lacunas em seu conhecimento. Swain (2005) advoga que a percepção da lacuna em seu conhecimento poderá levar o aprendiz a voltar sua atenção para o insumo relevante para ele naquele momento. Ela afirma:

[...] ao tentarem produzir a língua alvo, (vocalmente ou silenciosamente [subvocalmente]), os aprendizes podem perceber que não sabem como dizer ou (escrever) o sentido que desejam expressar. Em outras palavras, em algumas circunstâncias, a atividade de produzir a língua alvo pode levar os aprendizes a reconhecerem conscientemente alguns de seus problemas linguísticos: Isso pode fazê-los atentar para algo que precisam descobrir sobre a língua alvo (possivelmente direcionando a atenção para o *input* relevante). Essa consciência promove processos cognitivos que podem gerar conhecimento linguístico novo ou que consolidem o conhecimento já existente (SWAIN, 2005, p. 474).

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

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

-se em análises linguísticas, modificando a própria produção de modo a melhor comunicarem aquilo que desejavam.

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

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

Pinho e Lima (2007) realizaram estudo sobre o uso de tarefas colaborativas para a aprendizagem de LE. As autoras buscaram por evidências de que o diálogo colaborativo estabelecido para a realização das tarefas propostas poderia mediar a aprendizagem de LE. Os dados demonstraram que a produção na LE levou à percepção, formulação e testagem de hipóteses evidenciando que houve foco na forma e no sentido. As autoras definem diálogo colaborativo, a partir de Swain (2000), como: “a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa na qual a língua medeia a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas linguísticos” (PINHO; LIMA, 2007, p.88). Ainda em relação ao processo de colaboração na interação entre aprendizes de uma LE, Pinho (2013), em sua tese intitulada “A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual”, realizou estudo de caso em que pesquisou a realização de tarefas colaborativas de produção oral através do uso de ferramentas e materiais disponíveis na Web. Pinho (2013) investigou os efeitos da mediação da interação, da língua, da tarefa e da tecnologia no processo de aprendizagem de um grupo de alunos de inglês em um curso de licenciatura em Letras. Os aprendizes, futuros

professores, puderam refletir sobre a língua através da resolução de tarefas de forma colaborativa em ambiente virtual. Segundo a autora, ao mesmo tempo em que esse uso mediou a aprendizagem da língua, atuou como mediador da percepção por parte dos participantes do potencial que ferramentas tecnológicas digitais possuem para o ensino-aprendizagem de uma LE/L2. Considerando que tanto a produção da língua quanto as ferramentas tecnológicas possuem potencial para o processo de ensino/aprendizado de línguas, como evidenciou o estudo de Pinho (2013), acreditamos que, ao engajarem-se em bate papos através de um aplicativo de celular, os aprendizes podem, além de perceber lacunas no conhecimento da língua, testar hipóteses e envolver-se em análises metalinguísticas.

3 Metodologia

O presente trabalho parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa e caracteriza-se como um estudo de caso a partir de uma pesquisa-ação. Para Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação “[...]compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”. Na pesquisa-ação, o professor se torna pesquisador, envolvendo-se no processo de olhar para sua própria prática. Desse modo, busca embasamento teórico para a proposta de melhorias e de novas perspectivas pedagógicas com o intuito de contribuir não só para a sua prática pedagógica, mas para a área de ensino-aprendizagem ao propor o diálogo com outros professores. A pesquisa foi realizada em um contexto de ensino de inglês de um programa de extensão de uma universidade privada no sul do país. Os participantes dessa pesquisa são alunos adultos de uma das turmas do curso em extensão e estudantes de graduação na própria universidade. Os participantes da pesquisa foram informados sobre seu conteúdo através do termo de conhecimento livre e esclarecido (TCLE), documento, no qual, se explicitou os objetivos, os métodos de coleta de dados, os fins para os quais os dados seriam utilizados e seus possíveis riscos. Para a obtenção dos dados, foram utilizadas as próprias conversas através do aplicativo WhatsApp.

A seguir, trataremos das categorias de análise utilizadas na análise dos dados, focalizando a hipótese da produção/lingualização (SWAIN, 1985, 1995, 2005).

3.1 Categorias de Análise

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

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

Assim, as categorias de análise deste trabalho surgiram a partir das interações ocorridas entre os aprendizes e entre os aprendizes e a professora, considerando-se as negociações de sentido ocorridas nas interações e a utilização de táticas tais como a hipótese da produção/lingualização e as três funções da produção (SWAIN, 1998, 2005).

FUNÇÕES DA PRODUÇÃO

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

Quadro elaborado pelas autoras a partir de Swain (1998, 2005).

4 Análise e Discussão dos Dados

Conforme exposto, o presente trabalho buscou investigar a mediação da aprendizagem através de interações entre aprendizes e professora e entre os próprios aprendizes de inglês como LE em de WhatsApp. Para isso, analisaremos a produção escrita dos aprendizes, buscando compreender como se organizam as interações através do aplicativo e se elas podem contribuir de alguma forma para o aprendizado da LE.

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

O primeiro excerto é representativo de uma interação entre professora e aluna. Camila⁶ responde ao chamado da professora da turma que pergunta como vão as coisas de uma maneira bem informal. O objetivo da professora é promover a interação e o uso da língua em momentos diferentes daqueles reservados à sala de aula, de maneira informal e significativa para os alunos, já que, desse modo, eles têm oportunidade de usar a língua para falar de si mesmos. Como vimos anteriormente, em uma abordagem sociocultural da aprendizagem, a interação em ambientes social, histórico e culturalmente constituídos é uma importante forma de desenvolvimento cognitivo (LANTOLF; THORNE, 2007), contribuindo, assim, para o desenvolvimento e a aprendizagem. No excerto em destaque, Camila entra na conversa e passa a relatar o problema de saúde da avó. Algo relevante para ela naquele momento e, portanto, mais provável de haver engajamento por parte da aprendiz que se esforça para expressar o significado que deseja.

6 De modo a preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os nomes dos sujeitos envolvidos são fictícios.

Excerto 1 (testagem de hipótese)

24/04/16, 19:17 - Teacher: Hi, everyone!

24/04/16, 19:18 - Teacher: What's up?

(...)

24/04/16, 19:22 - Camila: I am so so

24/04/16, 19:22 - Teacher: What happened, sweetheart?

24/04/16, 19:23 - Camila: My grandmother in the hospital

24/04/16, 19:23 - Teacher: Oh, how is she?

24/04/16, 19:24 - Camila: She's better now, but the problem is dangerous

24/04/16, 19:25 - Camila: She's have cancer since 2009

24/04/16, 19:25 - Teacher: :(

24/04/16, 19:26 - Teacher: Let's pray for her to get better soon.

24/04/16, 19:26 - Camila: Thanks

24/04/16, 19:27 - Camila: I went visit her

24/04/16, 19:27 - Camila: Today24/04/16, 19:28 - Camila: At lest (pelo menos é assim?) the family is big **(testagem de hipótese)**

24/04/16, 19:29 - Camila: Very people visit her, she's not is alone

24/04/16, 19:29 - Teacher: Yeah! She must be happy about that.

24/04/16, 19:29 - Teacher: *at least

24/04/16, 19:30 - Camila: : Ah ok

24/04/16, 19:30 - Teacher: *many people

24/04/16, 19:31 - - Camila: (sinal de positivo)

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

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

Excerto 2 (função da percepção - *noticing*)

24/04/16, 19:31 - Teacher: Camila, my dear! Be strong and if you need anything, please, let me know!

24/04/16, 19:32 - Camila: And she not feel pain.

24/04/16, 19:32 - Camila: Ok

24/04/16, 19:32 - Teacher: That's important!

24/04/16, 19:32 - Camila: Yes

24/04/16, 19:33 - Teacher: Thanks God she doesn't feel pain!

24/04/16, 19:34 - Camila: The problem is.... I don't know speak (**percepção**)

24/04/16, 19:34 - Camila: Falta de ar

24/04/16, 19:37 - Teacher: Lack of

24/04/16, 19:37 - Teacher: falta de algo

24/04/16, 19:37 - Teacher: Lack of air

24/04/16, 19:37 - Camila: Hum

24/04/16, 19:37 - Camila: Aaab

24/04/16, 19:37 - Camila: Yes

24/04/16, 19:37 - Teacher: Or you could say

24/04/16, 19:37 - Camila: Kkkk

24/04/16, 19:37 - Camila: Easy

24/04/16, 19:38 - Teacher: Breathlessness

24/04/16, 19:38 - Teacher: Or shortness of breath

Como é possível depreender da interação acima, foi através da produção/lingualização que a aluna pôde perceber a lacuna em seu conhecimento da LE. Para Swain e Lapkin (1995) tal prática pode estimular processos cognitivos passíveis de gerar conhecimento linguístico novo ou consolidar o conhecimento já existente. No excerto em destaque, a professora (interlocutora no momento da interação) atua como mediado-

ra da aprendizagem, apoiando a aluna para que ela pudesse expressar o sentido que desejava. Ao prover a expressão que a aprendiz precisava, a professora iniciou um processo de andaimeio (*scaffolding*). Como vimos em 2.1, o conceito de *scaffolding* se refere à quantidade de assistência disponibilizada ao aprendiz pelo especialista (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou seja, à assistência prestada por um sujeito mais proficiente a um sujeito menos proficiente.

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

Segundo Gass (2008), uma das dificuldades dos pesquisadores que olham para a interação é de determinar se houve internalização do termo objeto de negociação na interação. A autora chama a atenção para o fato de, em alguns casos, ser difícil determinar se, como resultado de uma negociação de sentido, há aprendizado de fato. O excerto a seguir, pode ser representativo da evidência de aprendizagem, pois, quatro dias depois da interação em que a aluna percebe a lacuna em seu conhecimento e questiona sobre como dizer que a avó sentia falta de ar, ela retoma o termo (objeto de negociação) e o incorpora em seu discurso.

Excerto 3 (evidência de aprendizado?)

28/04/16, 09:39 - Teacher: Camila, and your grandma?

28/04/16, 09:40 - Teacher: How is she?

28/04/16, 09:40 - Camila: Doctor say she's good for situation

28/04/16, 09:41 - Camila: She's strong

28/04/16, 09:41 - Teacher: Is she still in the hospital?

28/04/16, 09:41 - Camila: But have "anemia"

28/04/16, 09:41 - Teacher: Yes

28/04/16, 09:43 - Camila: She not sleep cause *lack of air* (**retoma o termo**)

28/04/16, 11:11 - Teacher: Let's keep praying for her recovery

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

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

Excerto 4 (testagem de hipótese)

21/03/16, 17:57 - Thales: I'm fine :)

21/03/16, 17:57 - Thales: Instead the day is gray... (**testagem de hipótese**)

21/03/16, 17:59 - Thales: *Although (**autocorreção**)

21/03/16, 17:59 - Thales: Right

21/03/16, 18:00 - Thales: Next Saturday we won't have class

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

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

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

Excerto 5 (metáfora)

30/01/2015, 00:52 Teacher: The other question was about who said that in the future everybody will have 15 minutes of fame

30/01/ 2015, 00:52 - Anna: Who did it?

30/01/2015, 00:53 - Teacher: This was the only one I knew.

30/01/2015, 00:53 - Teacher: Andy Warhol

30/01/2015, 00:53 - Anna: **I didn't know that**

30/01/2015, 00:53 - Anna: (**or knew?**)

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

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

Excerto 6 (testagem de hipótese e metafala)

27/04/16, 19:01 - Thales: I dont like these cold days

27/04/16, 19:01 - Thales: I have "rinite, sinusite" every "ite"

27/04/16, 19:01 - Thales: Maybe "ache" in English

27/04/16, 19:03 - Kare: we're living in arendelle

27/04/16, 19:03 - Karen: I think i'll sing 'let it go' until midnight

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

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

Excerto 7 (metafala)
06/09/16, 15:13 - Karen: Ok, if I arrive early from Sto Antonio da Patrulha, I would go to University.
06/09/16, 15:20 - Teacher: Great! But notice....If I arrive, I will go...Not would, ok?
06/09/16, 15:24 - Karen: i was thinking about.... Kkk eu pensei eu PODEREI IR por isso usei Would. Se eu afirmasse eu VOU IR eu usaria Will go. Tá certo meu raciocínio?
06/09/16, 15:24 - Teacher: Nope
06/09/16, 15:25 - Teacher: I would go: eu iria...
I will go: eu irei
06/09/16, 15:25 -Teacher: I will eat: eu comerei
06/09/16, 15:25 - Teacher:: I would eat: eu comeria
06/09/16, 15:26 - Karen: Poderia ir como seria?
06/09/16, 15:26 - Teacher: I would eat a pizza if I weren't on a diet!
06/09/16, 15:27 - Teacher: I could go if I weren't out of the city.
06/09/16, 15:27 - Karen: Ok!! Tks.
06/09/16, 15:30 - Teacher: Also it could be...if I wasn't... But if I weren't is more gramatcally correct.
06/09/16, 15:30 - Teacher: *gramatically

Conforme exposto em 2.2, o aprendiz, “ao refletir sobre a própria produção, tem oportunidade de controlar e internalizar conhecimento estrutural da língua” (SWAIN, 1995, p. 126). Nesse caso, a aluna engaja-se na reflexão estimulada pela professora que chama sua atenção para a inadequação estrutural do período. Sobre a função metalinguística ou reflexi-

va da produção, Swain (2005) ressalta que usar a língua para refletir sobre a língua produzida pelo outro ou por si mesmo, é uma maneira de mediar a aprendizagem da língua, destacando, a teoria sociocultural e a concepção vygotskiana de ferramentas mediacionais. A autora destaca ainda o potencial do diálogo colaborativo como mediador e, portanto, fonte de aprendizagem. Sobre o diálogo colaborativo, Swain (2005) defende o uso de tarefas, em que os estudantes sejam estimulados a escreverem colaborativamente para que tenham oportunidades de discutir como melhor representar o significado pretendido. Da mesma forma, na negociação de sentido que se estabelece entre professora e aprendiz, a interação levou à reflexão sobre a produção, mas também ao diálogo colaborativo entre as participantes da interação na medida em que as duas discutiam como melhor expressar o que a aluna queria dizer.

Todos os movimentos verificados a partir das interações entre os aprendizes corroboram a teoria sociocultural na medida em que o aprendizado acontece na interação em contexto sociocultural mediado, através da produção/lingualização da LE (SWAIN, 1985, 1995, 2005). Além de demonstrarem o quanto a produção em situações interativas pode ser positiva para a reflexão sobre a língua e para o seu desenvolvimento, a interação proporcionou trocas em que um participante pôde oferecer apoio ao outro (andaimento), em que o aprendiz, ao produzir a língua pôde perceber lacunas em seu conhecimento (*noticing*), além de situações de engajamento em análises linguísticas (*metafala*) e testagem de hipóteses. Da mesma forma, foi possível perceber que a interação propiciou o que Swain e Lapkin (1998) chamaram de ocasiões de aprendizagem, já que, as interações revelaram dúvidas e oportunidades de aprender um com o outro.

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

5 Considerações finais

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

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

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

Assim, buscou-se identificar as ações interativas identificadas nas conversas, bem como, se os aprendizes, na medida em que interagiam e produziam a LE, testavam hipóteses, percebiam lacunas no conhecimento e se faziam uso da metáfora.

A partir da análise dos dados gerados (as conversas no aplicativo), foi possível perceber que os aprendizes testavam hipóteses e percebiam lacunas em seu conhecimento da língua, buscando apoio através da própria língua que aprendiam ou da língua materna, do dicionário ou de outro artefato que pudesse mediar a participação nas conversas. Além disso, os participantes demonstraram refletir sobre a linguagem,

expressando dúvidas, questionando e buscando esclarecimentos.

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

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

REFERÊNCIAS

- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.
- GASS, S.M. Input and Interaction. In. DOUGHTY, C.J.; LONG, M.H. **The handbook of second language acquisition**. Malden: Blackwell, 2008.p. 225-255.
- GASS, S.M.; SELINKER, L. Input, interaction, and output. In. GASS, S.M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An introductory course**. New York. Routledge,2008, p. 305-367
- JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítica nas escolas**. [S.l.]: Porto Editora, 2001.
- KRASHEN, Stephen D.; TERREL, T. D. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon/Alemany Press, 1983.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural and Second Language Research: An Exegesis. In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, New Jersey: Routledge, v. I, 2005. p. 335-353.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning In. VanPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- LAVE, J. WENGER. E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 1991
- LIMA, M.S.; PINHO, I.C. 2007. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: M.D.S. LIMA; R.M.O. GRAÇA (eds.), **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá**. Porto Alegre, Armazém digita, p. 87-101.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2016.
- PINHO, I. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rios dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>>Acesso em: 10 mar. 2016.

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

PINHO, I. C.; Lima, M. S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. In: Ferreira, M. M.; Martinelli, L. M. F.; Souza, J. A. R. de. **Ensinoaprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.p.179-204.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Org.). **Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson**. Oxford,UK. Oxford University Press,1985, p.125-144.

SWAIN, M. (Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P.64-81

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

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

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

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

VALENTIM, H.D. **Para uma Compreensão do Mobile Learning**: Reflexão sobre a utilidade das Tecnologias Móveis na Aprendizagem Informal e para a construção de Ambientes pessoais de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa,2009. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf. Acesso em: 12 jun.2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological

processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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

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

Recebido em: 31/12/2018

Aceito em: 27/06/2019