CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Ming Wei Ng

PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: foco em alunos A1 (CEFR) no terceiro ano do Ensino Médio

Belo Horizonte – MG

2021

Ming Wei Ng

PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: foco em alunos A1 (CEFR) no terceiro ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

Linha de Pesquisa: III – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras

Belo Horizonte – MG

2021

Ng, Ming Wei.
N576p Proficiência oral em língua inglesa : foco em alunos A1 (CEFR) no terceiro ano do Ensino Médio / Ming Wei Ng. – 2021.
76 f. : il.
Orientador: Vicente Aguimar Parreiras.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.
Bibliografia.

1. Língua inglesa (Ensino Médio) - Estudo e ensino. 2. Proficiência oral. 3. Análise de interação na educação. 4. Tecnologia da Informação e Comunicação. I. Parreiras, Vicente Aguimar. II. Título.

CDD: 420.7

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660

FOLHA DE APROVAÇÃO

MING WEI NG

PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: foco em alunos A1 (CEFR) no terceiro ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 08 de fevereiro de 2021 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (CEFET-MG)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
(Orientador)

_____

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza (UFLA)
Universidade Federal de Lavras

_____

Profª. Drª. Maria Catarina Repolês (IF-Sudeste)
Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Rio Pomba

Dedico este estudo aos meus pais, minha esposa Rosa, minha filha que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para qve ev chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador e amigo, o Professor Vicente Parreiras por ter aceitado acompanhar-me neste projeto. O seu empenho foi essencial para a minha motivação à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso.

Aos professores do POSLING que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo.

À professora Rita de Cássia Augusto, que considero como minha primeira orientadora, ao me mostrar o caminho da vida acadêmica.

À professora Silvane Aparecida Gomes, por ter aparecido de forma tão bonita para me incentivar como professor e me ajudar no momento final deste trabalho.

Tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas. Ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca (...). Leffa (2006)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a importância das interações no processo de desenvolvimento da competência comunicativa oral de alunos aprendizes da disciplina de língua estrangeira, inglês, em nível médio. Esse tópico foi investigado com o objetivo de verificar a mobilidade da proficiência oral de alunos avaliados como iniciantes (A1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) em língua inglesa) no início do terceiro ano da EPTNM/CEFET-MG de forma a problematizar a proficiência oral em Língua Inglesa desses alunos. Como objetivos específicos, foram (1) discutidas as trajetórias de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa com base no *design* instrucional e nas dinâmicas interacionais utilizadas pelo professor para desenvolvimento de suas proficiências orais em inglês; (2) verificadas as evoluções das proficiências orais dos alunos participantes da pesquisa, com base em um teste inicial de proficiência aplicado no início do terceiro ano em contraste com um teste final de proficiência aplicado ao final do terceiro ano da EPTNM e (3) apresentadas reflexões do pesquisador sobre possibilidades de incorporar ao *design* instrucional da disciplina língua inglesa e ao currículo de aprendizagem de línguas estrangeiras da EPTNM, dinâmicas pedagógicas que promovam mobilidade dos alunos na escala CEFR de proficiência oral em língua inglesa. A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilares as noções de Estratégias de ensino e desenvolvimento de proficiência oral em L2; Ensino e aprendizagem de L2 e Interação e aprendizagem de L2. Dadas as características do tipo de investigação e em função dos dados que compõem o corpus da pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativo interpretativista na perspectiva do estudo de caso, tendo em vista que trata-se do caso específico composto por três turmas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) localizado na cidade de Belo Horizonte, envolvendo quarenta e seis alunos de terceiros anos da educação profissional e técnica de nível médio (EPTNM), classificados por meio de teste inicial de proficiência linguística como falantes de nível A1 em Língua Inglesa (CEFR) e repetido ao final do terceiro bimestre do terceiro ano da EPTNM. A partir da descrição do problema, buscaram-se possibilidades de soluções na literatura. O desenho metodológico da pesquisa consistiu-se de quatro etapas: 1. Teste inicial de proficiência dos alunos; 2. Diário do professor regente; 3. Entrevista com o professor regente; 4. Teste final de proficiência dos alunos. Como resultado da pesquisa, observamos que dos 46 alunos das três turmas analisadas, onze alunos foram avaliados no nível A1 no teste inicial e no teste final, nove desses alunos demonstraram mobilidade na proficiência em língua inglesa, diferentemente da evolução que apresentaram durante os dois primeiros anos de estudo na EPTNM em que permaneceram como A1. Avaliamos que a DIPAC mostrou-se adequada ao desenvolvimento da oralidade em L2 numa perspectiva ativa e engajada em que os alunos tiveram oportunidades de interagir nos níveis interpessoal (aluno-aluno; aluno-professor) e com os objetos de aprendizagem (aluno-texto/LD/TDICs), correspondendo às expectativas subjacentes ao *design* instrucional proposto pelo professor regente via abordagem sociointeracionista de ensino e de aprendizagem de línguas em contextos de escolas regulares mesmo em se tratando de turmas grandes.

Palavras-chave: Proficiência linguística; interação; ensino e aprendizagem de língua inglesa; TDICs.

ABSTRACT

This research deals with the importance of interactions in the process of developing oral communicative competence of vocational students of the discipline of English as foreign language. This topic was investigated with the objective of verifying the mobility of the oral proficiency of students evaluated as beginners (A1 according to the Common European Framework of Reference (CEFR) in English) at the beginning of the third year of EPTNM / CEFET-MG aiming to problematize the development of oral proficiency in English language of these students. As specific objectives, (1) the learning trajectories of the students participating in the research were discussed based on the instructional design and the interactional dynamics used by the teacher to develop students' oral proficiencies in English; (2) the evolutions of the oral proficiencies of the students participating in the research were verified, based on an initial proficiency test applied at the beginning of the third year in contrast to a final proficiency test applied at the end of the third year of the EPTNM and (3) the researcher's reflections on possibilities to incorporate into the instructional design of the English language discipline and to the EPTNM foreign language learning curriculum, pedagogical dynamics that could promote student mobility on the CEFR scale of oral proficiency in English were presented. The theoretical framework of this research is based on the notions of teaching strategies and the development of oral proficiency in L2; teaching and learning L2 and interaction and learning L2. Given the characteristics of the type of investigation and according to the data that make up the corpus of the research, we chose to develop a qualitative interpretative research in the perspective of the case study, considering that it is the specific case made up of three classes of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) located in the city of Belo Horizonte, involving forty-six students of third years of vocational and technical education of medium level (EPTNM), classified through initial test of linguistic proficiency as level A1 speakers of English (CEFR) and repeated at the end of the third quarter of the third year of EPTNM. From the description of the problem, possibilities of solutions in the literature were sought. The research methodological design consisted of four stages: 1. Initial test of students' proficiency; 2. Conducting teacher's diary; 3. Interview with the conducting teacher; 4. Final test of student proficiency. As a result of the research, we observed that of the 46 students from the three classes analyzed, eleven were assessed at level A1 in the initial test and in the final test, nine of them showed mobility in English language proficiency, differently from the first two years of study at EPTNM in which they remained classified as A1. We evaluated that the Complex Adaptive Pedagogical Interactional Dynamics (DIPAC) proved to be adequate for the development of orality in L2 of the students participating in the research, in an active and engaged perspective in which they had opportunities to interact at interpersonal levels (student-student; student-teacher) and with the learning objects (student-text / textbook / Information and Communication Digital Technologies), corresponding to the expectations underlying the instructional design proposed by the conducting teacher via the sociointeractionist approach to teaching and learning languages in contexts of regular schools, even in the case of large classes.

Keywords: Language proficiency; interaction; English language teaching and learning; TDICs.

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 16 ANOS OU MAIS 16

GRÁFICO 02 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DECLARADO DO IDIOMA 17

FIGURA

FIGURA 01 – NATUREZA DAS EXPERIÊNCIAS FORMAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE L2 28

FIGURA 02: GRUPOS DE TRABALHO (GT-A, B, C, ...).....52

FIGURA 03: GRUPOS DE TRABALHO (GD-1, 2, 3, ...).....53

FIGURA 04: SESSÃO PLENÁRIA (RODA DE DIÁLOGO).....54

QUADROS

QUADRO 01 – DIPAC 52

QUADRO 02 – Plano de Ensino 54

QUADRO 03 – Avaliação de Proficiência Turma 01 (T1).....55

QUADRO 04 – Avaliação de Proficiência Turma 02 (T2).....56

QUADRO 05 – Avaliação de Proficiência Turma 03 (T3).....56

TABELAS

TABELA 01 – Panorama proficiência inIcial dos participantes.....58

TABELA 2 – Proficiência final dos alunos 58

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	- Aquisição de segunda língua
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEFET-MG	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFR	- Common European Framework of Reference for Languages (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)
CO	- Comprehensible Output
COLTEC-UFMG	- Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
DI	- Design Instrucional
DIPAC	- Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa
EPTNM	- Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
IES	- Instituição de ensino superior
LD	- Livro didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	- Língua estrangeira
LI	- Língua Inglesa
L2	- Língua 2 (segunda língua aprendida)
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONATEC	- Programa Nacional de Educação Tecnológica –
TDIC	- Tecnologias digitais da informação e comunicação
TIC	- Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Contextualização 14

1.2 Justificativa 17

1.3 Definição do problema de pesquisa 19

1.4 Objetivos 20

1.4.1 Objetivo geral 20

1.4.2 Objetivos específicos 20

1.5 Perguntas de pesquisa 21

1.6 Organização do estudo 21

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 22

2.1 Estratégias de ensino e desenvolvimento de proficiência oral em Língua Inglesa..... 23

2.1.1 Escolhas de aprendizagem 24

2.2 Experiências de aprendizagem de L2 25

2.2.1 Modelo de experiências de aprendizagem 26

2.3 Documentos Oficiais..... 28

2.4 Ensino e aprendizagem de L2 31

2.4.1 Interação e aprendizagem de L2 32

2.5 Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) 37

2.6 *WhatsApp* e suas possibilidades 38

3 METODOLOGIA 40

3.1 Natureza e formato da pesquisa 40

3.1.1 Contexto de realização da pesquisa e seus sujeitos 44

3.1.2 Procedimentos metodológicos 44

3.2 Instrumentos de coleta de dados 45

3.3 Critérios para análise de dados 47

3.4 Questões éticas e procedimentais 46

3.4.1 Aspectos éticos 46

3.4.2 Termo de consentimento livre e esclarecido 46

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 47

4.1 *Design* instrucional da disciplina Língua Inglesa – EPTNM/CEFET-MG 47

4.2 Proficiência oral dos alunos participantes da pesquisa 51

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 55

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 63

ANEXOS 70

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no cenário de ensino e de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e abarca a análise de dados gerados a partir de produções orais, escritas e respostas a questionários, advindos de uma prática docente de interação de um grupo de alunos, estudantes de Língua Inglesa (LI). Trata-se de uma investigação sobre a mobilidade da proficiência oral em LI dos alunos participantes para um nível superior e tem como construtos teóricos e recursos pedagógicos o sociointeracionismo, as experiências e as estratégias de aprendizagem de alunos, dentro de uma dinâmica de interação, avaliados no início do ano letivo como A1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) e que ao final do ano letivo foram reavaliados com proficiência oral superior ao nível iniciante.

A proficiência em língua estrangeira pode definir sucesso acadêmico e profissional do estudante prestes a finalizar o ensino médio. No entanto, são recorrentes queixas de professores quanto a sensação de fracasso na aprendizagem de LE em uma parcela dos alunos que terminam o ensino médio. Assim, verificar a mobilidade desses alunos, estudantes entre 16 e 18 anos de idade, no último ano referente à última etapa da educação básica, na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é um dos objetivos do presente estudo. Além disso, será discutido a utilização da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC, como ferramenta que pode contribuir para que ocorra mobilidade ascendente de nível de proficiência entre os alunos.

De acordo com Leffa (2011), um dos fatores mais apontados pelo fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas regulares é a falta de interesse demonstrada pelo aluno na construção do conhecimento na língua a ser aprendida. Conforme esclarece o autor (2011), alguns alunos estudam somente para obter a aprovação, não percebendo a verdadeira finalidade da escolarização, que é promover e socializar o conhecimento entre professores e aprendizes e destes entre si.

Há ainda o aluno que passa pela escola como um “zumbi”, não tirando proveito algum da aprendizagem que lhe é fornecida (LEFFA, 2011, p. 24). Dessa forma, concluímos que podem existir diferentes fatores ligados ao fracasso do ensino de língua estrangeira (LE) na escola regular, tais como as políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras, a falta de

preparo dos professores de língua inglesa, a carga horária reduzida, a falta de interesse dos alunos, a cultura de ensinar e de aprender línguas estrangeiras, entre outros fatores.

O olhar do pesquisador

Relatos de frustração de professores de LI sobre a falta de proficiência dos alunos de escolas públicas têm me inquietado desde a minha graduação. Terminei minha graduação em meados de 2008, mas só ingressei na carreira docente ao final de 2012, primeiramente como professor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), então novo projeto destinado a qualificar pessoas na língua inglesa para a Copa do mundo de futebol de 2014, que acontecia no colégio técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – o COLTEC-UFMG. Ao fim do projeto, e a convite da coordenadora do projeto, permaneci como professor do curso de extensão de Língua Inglesa do COLTEC. Assim, tive a oportunidade de trabalhar como professor voluntário de ensino médio no COLTEC e no ano seguinte continuei atuando lá na condição de professor substituto por mais dois anos.

Nesses três anos como professor do COLTEC, pude perceber um fato que era recorrente e que me chamava bastante atenção: vários alunos que ingressavam com nível iniciante em língua inglesa, completavam os três anos de ensino médio com o mesmo nível de proficiência linguística nas habilidades de escrita, leitura, escrita e fala. Perguntava-me como era possível que essa situação ocorresse e que mesmo depois de três anos de estudos de LI, o aluno não conseguia demonstrar progresso em sua proficiência naquela língua, mesmo tendo sido aprovado em todos os anos. Isso me intrigava, pois, o aluno do COLTEC passa por um processo seletivo muito concorrido, que pode demonstrar sua autonomia, dedicação e comprometimento em relação aos estudos, e são enturmados de acordo com seus níveis de proficiência linguística após teste realizado logo após o ingresso. Dessa forma, estes alunos conseguem ter acesso a um ensino de língua estrangeira de excelente qualidade. Ainda assim, uma parcela considerável de alunos termina o ensino médio de forma insatisfatória quando se trata de LE, evidenciando que o percurso feito na escola pelo aluno pode ter sido no sentido de obter a aprovação, como destaca Leffa (2011), deixando qualquer oportunidade de aprendizagem real de uma língua estrangeira em segundo plano. Contrapondo-se a essa parcela de alunos que não demonstravam mobilidade de nível de proficiência, observa-se uma outra parcela que, mesmo ingressando como iniciante, conseguia finalizar a EPTNM em nível intermediário ou até mesmo superior.

Acompanhando relatos de outros colegas, pude perceber que tal fenômeno não se restringia apenas ao COLTEC. Parece-me ser uma situação recorrente em outras escolas. Tal situação fez que com que eu buscasse o ingresso no curso de mestrado como forma de estudar com mais profundidade e encontrasse respostas para tanto. Assim a investigação teve um início.

Nas turmas investigadas, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, os alunos foram enturmados por níveis de proficiência linguística nas aulas de inglês no início do terceiro ano da EPTNM através de um *placement test* (teste de nivelamento), muito comum em cursos livres de idiomas.

Entretanto, ao final do terceiro ano, foram observados grupos que avançaram até o nível C2, grupos que avançaram até o nível B1 e grupos que permaneceram no nível iniciante (A1) de competência linguística apresentado no *placement test*. Então, em 2018, decidi estudar o tema de forma a poder pesquisar o percurso desses grupos para identificar quais elementos impactam o processo de desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa desses alunos e para tentar contribuir com o professor de LI, oferecendo-lhes possibilidades de práticas pedagógicas reflexivas e de criação de formas de intervir e modificar essa situação que se mostra frustrante para o professor, o aluno, os pais e a sociedade como um todo.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A importância da educação em língua estrangeira, mais precisamente a língua inglesa, é reconhecida e assegurada pela lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 26, parágrafo 5º, ao dizer que diz que "no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano". E no artigo 36, parágrafo 8 que diz:

> Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a língua inglesa deve ser entendida como língua que possui uso mundial, por sua vasta e variada forma de uso, falantes e funções no mundo atual, bem como permitir que os alunos possam utilizar a língua compreender de forma mais profunda o mundo em que estão inseridos, explorando a pesquisa e a busca de informações, sendo mais críticos e criteriosos.

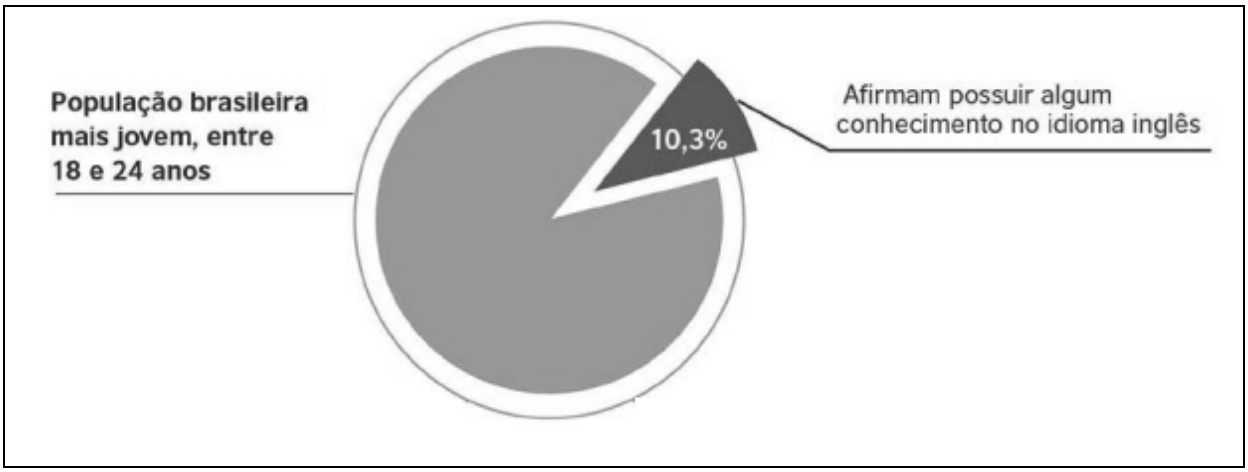
No contexto educacional brasileiro, diversos autores (PAIVA, 2003; MOITA LOPES 2003; LEFFA, 2011; RAJAGOPALAN, 2005; LIMA, 2009) em consonância com a LDB, pontuam e defendem uma educação em língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa, por entenderam que esse conhecimento tem grande importância e valor para quem o detêm, além de proporcionar inúmeras possiblidades nas relações pessoais e profissionais.

Lima (2009, p. 9) afirma que aprender inglês "tem se justificado por razões que vão de status a real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras". Já Paiva (2003, p.10) afirma que aprender inglês se faz necessário por ser "instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal", e conhecer uma língua estrangeira é ferramenta necessária para a vida contemporânea (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Além disso, existe a questão de a língua inglesa ser considerada uma língua franca. O idioma inglês é "falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas", como demonstra Leffa (2001, p. 10). Nas palavras de Rajagopalan (2005, p. 149) fica claro que pessoas não sabem inglês podem não aproveitar todas as oportunidades relacionadas ao saber da língua pois, "quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história", e assim estar inserido de forma parcial no mundo contemporâneo, que é separado apenas por fronteiras linguísticas.

Embora exista um consenso sobre a importância do conhecimento da língua inglesa, essa importância ainda não se materializa como um conhecimento eficaz no contexto das escolas regulares (escolas que oferecem o ensino básico nas redes públicas e privadas de ensino), - fato este comprovado em inúmeras pesquisas que ao longo dos últimos 20 anos têm mostrado que nem os alunos das escolas públicas nem os alunos das escolas particulares, em sua grande maioria, conseguem mobilizar esse conhecimento em suas escolas de origem, como aponta pesquisa realizada pelo instituto Data Popular a pedido do British Council Brasil.

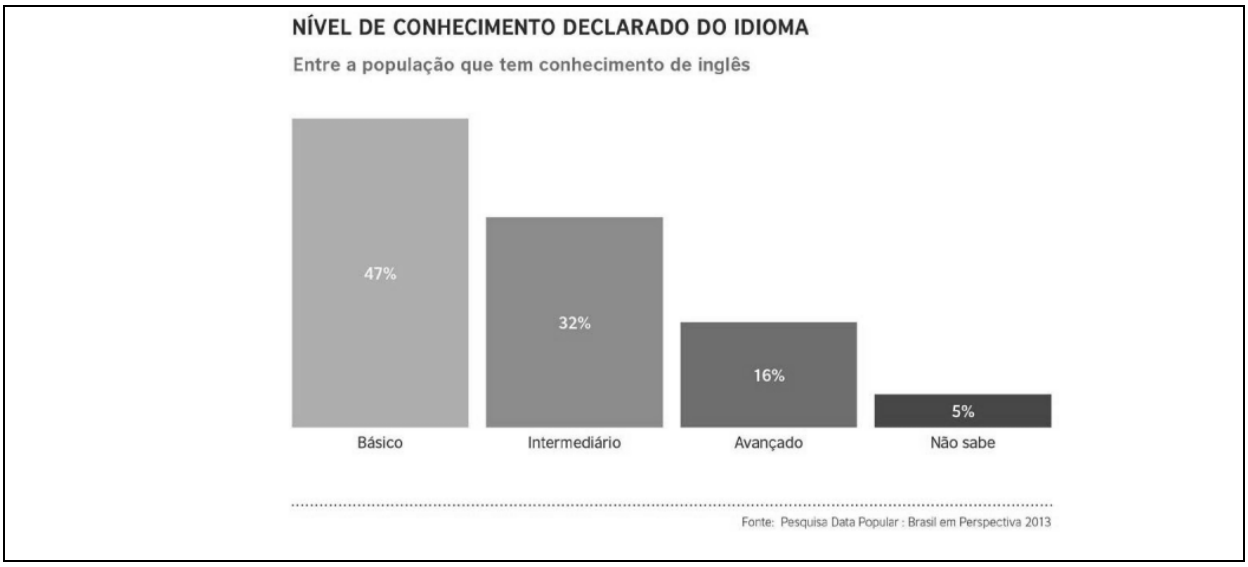
GRÁFICO 01 – POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 16 ANOS OU MAIS



Fonte: COUNCIL, BRISTISH. Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil. São Paulo, 2014, p.7.

Nessa mesma pesquisa, é possível observar que a maioria dos entrevistados que declararam ter algum conhecimento de inglês, possuem conhecimentos básicos sobre a língua.

GRÁFICO 02 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DECLARADO DO IDIOMA



Fonte: COUNCIL, BRISTISH. Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil. São Paulo, 2014, p.8.

O resultado é corroborado por indicadores externos, como o Índice de Proficiência em Inglês da EF (EF EPI), que é o ranking mundial mais abrangente de países ou regiões por competências em língua inglesa para adultos. Publicado anualmente, o EF EPI é um ponto de referência internacional muito importante para proficiência em língua inglesa. Em sua edição

de 2021, o Brasil foi classificado na 60ª posição no ranking mundial que abrange 112 países, e na 12ª posição em 20 países da América Latina, mesmo o maior país dessa região. O resultado também é corroborado pelo resultado de testes de avaliação diagnóstica (*placement test*) aplicado por alguns professores participantes da pesquisa. O resultado desses placement tests revelam que em torno de 50% desses alunos chegam ao terceiro ano da EPTNM classificados no nível A1[1], ou seja, são alunos cuja proficiência linguística, de acordo com os parâmetros estipulados pelo CEFR, não os permite entender e utilizar expressões familiares do dia a dia tais como para se apresentar e responder perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal, ou ainda interagir de maneira simples, mesmo quando o interlocutor fale pausadamente e de maneira clara e colaborativa. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também citam outros fatores para a fragmentação do conhecimento de língua inglesa nessa etapa: um deles é estrutural, devido ao número de anos que a disciplina é oferecida, e a outra pedagógica, pois o que é ensinado não possui uma regularidade, por exemplo, de uma escola para outra, existem diferentes ênfases, que podem ser no conhecimento gramatical, no desenvolvimento da leitura ou até mesmo na repetição de certos conteúdos nas séries seguintes.

1.2 JUSTIFICATIVA

O mito de que não é possível aprender uma língua estrangeira em um contexto de escola pública é algo recorrente entre alunos que têm sua primeira experiência com a língua inglesa na educação básica.

Tal fato não se sustenta, pois, uma quantidade considerável de alunos consegue atingir níveis elevados de proficiência linguística. É possível verificar o sucesso de professores e instituições, que, apesar de toda dificuldade que existe em relação à educação pública, conseguem êxito em suas práticas. Por outro lado, existe uma gama de alunos que não participam de tais resultados. Esse grupo de alunos estudaram na mesma escola, na mesma sala, foram ensinados pelo mesmo professor, fizeram os mesmos exercícios e as mesmas provas, e ainda assim, não compartilharam dos mesmos resultados dos colegas que obtiveram êxito.

Assim, uma parte dos alunos tornam-se desmotivados e reforçam o mito de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular. O professor tem seus méritos com alunos

[1] Classificação feita de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. A1: iniciante; A2: básico; B1: intermediário; B2: independente; C1: proficiência eficaz; C2: domínio pleno.

que tiveram sucesso ofuscado pelo fracasso de parte sua turma. Nesse momento, algumas dúvidas podem surgir, tanto em relação aos professores, quanto em relação aos alunos: o problema foi com o professor? O aluno foi o único responsável pelo rendimento insatisfatório? Em que momento? Alguém poderia ter realizado algo que pudesse ter mudado os resultados dos alunos?

No esforço de buscar respostas para tais questões, Leffa (2009) considera que a cultura de ensinar e de aprender a língua inglesa na escola pública reforça um mecanismo de exclusão que é pautado em práticas pedagógicas conservadoras que robustecem a percepção de que o indivíduo de classe social mais baixa não precisaria aprender uma língua adicional porque ele nunca teria a oportunidade de usar este conhecimento.

Outro mecanismo de exclusão seria a argumentação de que a escola não teria condições de ensinar uma língua adicional devido à falta de conhecimento dos professores e/ou pela ausência de recursos tecnológicos. Além disso, há também no senso comum a ideia de que se o aluno "não aprendeu" nem o português, sua língua materna, não teria motivo para estudar outra língua e submeter-se a uma cultura que não é a sua. Uma faceta mais perversa desse argumento seria o descrédito da capacidade do aluno de aprender.

A concepção de "aprender" uma língua adicional, nessa perspectiva, se refere à ideia tradicional de memorizar com precisão as regras gramaticais e dominar a “norma padrão”, o que não garante o uso eficiente da língua em todos os contextos de interação, como apontam estudos sobre ensino e aprendizagem de gramática, em Antunes (2007) e Travaglia (2002), a respeito tanto do ensino de língua materna como o de língua adicional.

Frente a esses mitos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, Leffa (2009) incita os professores de LI a assumirem uma postura crítica diante de afirmações como essas, de que o aluno não sabe a própria língua por isso não é capaz de aprender uma outra, de forma a combater esse mecanismo excludente.

Sendo assim, considero relevante investigar o impacto de fatores interacionais no processo de desenvolvimento da competência comunicativa de alunos aprendizes da disciplina de língua estrangeira, inglês, da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio – EPTNM, por meio de mediação realizada pelo professor via diversos meios, inclusive pelas tecnologias (digitais) da informação e da comunicação – TDIC.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desse trabalho justifica-se pela possibilidade de contribuição para os professores de língua Inglesa, que, por diversas vezes, se encontram na

situação de não saber o que fazer com alunos que não são capazes de se comunicar na LI conforme esperado com base nas intervenções realizadas pelo professor sem surtirem efeito. Descobrir as razões possíveis para tal problema significa possibilitar aos professores a mudança de suas práticas de forma que grande parte dos alunos possam terminar o ensino médio com um nível satisfatório de proficiência linguística em língua inglesa.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Nesse contexto, investigamos se as interações mediadas por TDICs se mostram eficientes para modificar de alguma forma essa experiência de aprendizagem e para promover algum desenvolvimento observável de proficiência oral em língua inglesa desses alunos que chegaram ao terceiro ano da EPTNM nos níveis iniciantes (A1 e A2).

As práticas pedagógicas de LE no contexto investigado, do ponto de vista dos professores participantes têm focalizado o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, particularmente no que tange à produção e à recepção oral, bem como as habilidades dos alunos em identificar informações e ideias importantes nos diferentes gêneros discursivos, conforme recomendado por documentos oficiais, dentre os quais Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Base Nacional Curricular Comum, no sentido de serem capazes de interagir com seus interlocutores, dando e recebendo *feedback.*

Diversas pesquisas em contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil constatam que o ensino de inglês nas escolas públicas é diferente do ensino nas escolas privadas, onde os alunos têm condições financeiras melhores para frequentar cursos complementares de idiomas (BRASIL, 1998; BARCELOS, 2006; DAVID, 2017), o que gera discrepância de conhecimento de LE entre os alunos. Diante de tal cenário, um grupo de alunos de um projeto piloto da escola pesquisada submeteram-se a um teste de proficiência que revelou seus níveis de proficiência de acordo com os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas de um aluno na língua estrangeira. Muitos desses alunos relatam nas suas narrativas de aprendizagem que as aulas de inglês no Ensino Fundamental consistiam em estratégias de ensino próprias da Abordagem Instrumental com foco em leitura de textos na LI, a que os alunos aludiram como sendo atividades de “tradução de um texto ou respostas a perguntas em português sobre um texto em inglês”.

Assim, os dados relativos ao nível de proficiência linguística dos alunos de terceiro ano da EPTNM participantes da pesquisa neste estudo mostram que 30% deles conseguem falar somente informações básicas nos testes de proficiência linguística, orais e escritos. Isso indica que mesmo já tendo estudado inglês no ensino fundamental e nos dois primeiros anos da EPTNM, um grande percentual dos estudantes participantes da pesquisa chegou ao início do terceiro ano da EPTNM sem apresentar mudança de nível de proficiência na produção oral.

Dada essa situação problema, levantamos a seguinte hipótese que verificaremos na análise dos dados:

- A hipótese inicial deste trabalho de pesquisa é a de que o êxito em conseguir a aprovação sem que haja evolução no nível de proficiência linguística seja pelo fato de os alunos estudam apenas para obterem a nota mínima para aprovação, alinhando-nos aos pressupostos de Leffa (2016), ao defender que os estudantes brasileiros possuem uma cultura de estudar somente para ter êxito nas avaliações/provas/exames acadêmicos.

1.4 OBJETIVOS

Com a finalidade de testar essa hipótese, o estudo tem por objetivos:

1.4.1 Objetivo geral

- Verificar a mobilidade da proficiência oral de alunos avaliados como iniciantes (A1 de acordo com o CEFR em língua inglesa), no início do terceiro ano da EPTNM/CEFET-MG de forma a problematizar a proficiência oral em Língua Inglesa desses alunos.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Discutir as trajetórias de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa com base no *design* instrucional e nas dinâmicas interacionais utilizadas pelo professor para desenvolvimento de suas proficiências orais em inglês.

2. Verificar se houve mobilidade de nível da proficiência oral dos alunos participantes da pesquisa, com base em um teste inicial de proficiência aplicado no início do

terceiro ano em contraste com um teste final de proficiência aplicado ao final do terceiro ano da EPTNM.

3. Apresentar reflexões do pesquisador sobre possibilidades de incorporar ao *design instrucional* da disciplina língua inglesa e ao currículo de aprendizagem de línguas estrangeiras da EPTNM, dinâmicas pedagógicas que promovam mobilidade dos alunos na escala CEFR de proficiência oral em língua inglesa.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas a seguir contemplam as indagações sobre o desenvolvimento desta investigação:

- Quais foram as estratégias de ensino utilizadas pelo professor participante e de que forma tais estratégias podem ter contribuído para o desenvolvimento da proficiência oral dos alunos participantes em língua inglesa, na perspectiva da abordagem de gêneros, adotada na instituição pesquisada?
- Quais as potencialidades e contribuições das estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento das proficiências orais em Língua Inglesa, no contexto da abordagem de gêneros textuais?
- Em que medida o papel do professor em relação ao *design* e ao currículo de aprendizagem de línguas estrangeiras da EPTNM, bem como o uso da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC (que será retomada posteriormente na revisão bibliográfica e metodologia), dando centralidade ao aluno, contribuiu para o aprimoramento da interação entre os alunos no processo de desenvolvimento e aplicação da dinâmica?

1.6 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, a saber, *Introdução*, apresentei contexto e justificativa do tema do estudo, bem como os objetivos, as perguntas de pesquisa e a hipótese levantada para o desenvolvimento deste estudo. Os demais capítulos que fazem parte deste trabalho são o de *Revisão Bibliográfica*, *Metodologia, Análise*

e Discussão dos Resultados, além do capítulo de *Conclusão*, no qual as perguntas de pesquisa são retomadas e respondidas.

O capítulo dois, onde trato da *Revisão Bibliográfica,* está subdividido em quatro seções principais para fundamentar as discussões a que me propus neste estudo, quais sejam: o lugar das estratégias de ensino no processo de desenvolvimento da proficiência oral dos estudantes; questões teóricas básicas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, para a viabilização do ensino de línguas nas escolas brasileiras, a BNCC e as propostas oficiais para a inserção de gêneros textuais no ensino de línguas; interação e aprendizagem de línguas estrangeiras apoiada, essencialmente, no viés sociointeracionista e teorias de aquisição de segunda língua (ASL) que fundamentam a análise dos dados desta pesquisa.

O capítulo três descreve a *Metodologia* adotada nesta pesquisa, apresenta as perguntas de pesquisa elaboradas a partir do objetivo proposto e está subdividido em (i) natureza da pesquisa desenvolvida, fundamentada em autores que versam sobre a pesquisa qualitativa e orientam a escolha metodológica realizada e (ii) descrição do contexto e dos instrumentos da pesquisa: os planos de ensino nos quais eles estão inseridos, bem como o diário de pesquisa do professor regente.

O capítulo sobre a *Análise e Discussão dos Resultados* apresenta os principais resultados da pesquisa, resultantes da análise da DIPAC de interações utilizadaS pelo professor regente como principal estratégia de ensino e que serviu de base para esta investigação.

Encerrando o trabalho, apresento as minhas *Considerações finais*, com a retomada e respostas às perguntas de pesquisa, bem como algumas discussões a respeito das contribuições do trabalho, suas limitações e algumas sugestões para pesquisas futuras.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo está subdividido em quatro seções principais e relevantes para as discussões sobre este estudo quais sejam: (1) o lugar das estratégias de ensino no processo de desenvolvimento da proficiência oral dos estudantes; (2) questões teóricas básicas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, para a viabilização do ensino de línguas nas escolas brasileiras, a BNCC e as propostas oficiais para a inserção de gêneros textuais no ensino de línguas; (3) interação e

aprendizagem de línguas estrangeiras apoiada, essencialmente, no viés sociointeracionista e (4) teorias de aquisição de segunda língua (ASL) que fundamentam a análise dos dados desta pesquisa.

2.1 Estratégias de ensino e desenvolvimento de proficiência oral em LI

Em um sentido mais amplo, o conceito de *design* instrucional tem sido empregado como o planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Filatro (2004, p.2),

> [e] m um nível macro, o *design* instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais. Tradicionalmente, tem sido vinculado à produção de materiais didáticos, mais especificamente à produção de materiais analógicos. Com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, em especial a Internet, ao processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma ação sistemática de planejamento e a implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem.

Filatro (2004) afirma que o *design* instrucional aliado às TDIC, bem como às grandes transformações no que se refere às questões sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas no final do século XX e início do século XXI, questionam a eficácia dos currículos educacionais tradicionais, tornando-se urgentes novas práticas de ensino e aprendizagem (LITTO, 1997; KENSKI, 1998) *apud* Filatro (2004).

O *design* instrucional contempla as concepções teóricas a que o proponente se afilia e que subjaz as suas propostas e práticas pedagógicas. Nesse momento, especifica-se o cenário em que acontece a aprendizagem, incluindo-se informações sobre os objetivos propostos, o processo e o procedimento de avaliação, as estratégias de ensino-aprendizagem, as mídias a serem utilizadas e a descrição do material didático que será disponibilizado no curso.

Filatro (2008, p.2) acrescenta ainda que "à medida que começam a surgir construtores de cursos ou agregadores de conteúdo (builders)", novas ferramentas se fazem necessárias para auxiliar os educadores em suas tarefas. No caso da presente pesquisa, o professor regente foi o construtor da proposta pedagógica, sua elaboração, implementação e validação. De fato, ele confirma a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC, desenvolvida pelo professor Vicente Aguimar Parreiras, em contexto presencial da EPTNM com a finalidade de problematizar e avaliar os parâmetros apontados em documentos oficiais, tais como os PCN, as OCEM e a BNCC, conforme apresentado a seguir.

2.1.1 Escolhas de aprendizagem

O sucesso ou fracasso de aprendizes pode ser explicado pelas escolhas e utilização de determinados estilos e estratégias de aprendizagem. Segundo Oxford (2003, p. 2), estilos de aprendizagem são "as abordagens gerais - por exemplo, globais ou analíticas, auditivas ou visuais - que os alunos usam para adquirir uma nova língua ou para aprender qualquer outro assunto" [2]. Oxford aprofunda essa definição quando cita Dunn e Griggs (1988, p. 3, apud Oxford, 2003, p. 2), afirmando que "estilo de aprendizagem é o conjunto de características impostas, na forma biológica e de desenvolvimento, que fazem o mesmo método de ensino maravilhoso para alguns e terrível para os outros"[3]. Dessa forma, as escolhas de estilo de aprendizagem podem funcionar para determinado tipo de aprendiz e ser um completo desastre para outro. Por exemplo, um aprendiz que comprovadamente tem mais facilidade para aprender através de estímulos visuais, pode apresentar dificuldade com a aprendizagem por meio de estímulos auditivos. Isso acontece, pois a maneira como aprendemos depende da relação entre personalidade e cognição, os chamados estilos cognitivos (BROWN, 2000, p. 112) que estão ligados a um contexto educacional de forma bem específica, e cujo fatores afetivos e fisiológicos se confundem, gerando o que chamamos de estilos de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem adotadas pelos aprendizes são tão importantes quanto os estilos de aprendizagem na medida em que um complementa o outro, e de acordo com O'Malley e Chamot (1990, p. 52),

> estratégias de aprendizagem são procedimentos complexos que indivíduos aplicam a tarefas; consequentemente, elas podem ser representadas como conhecimento procedural que pode ser adquirido através de estágios cognitivos, associativos, e autônomos de aprendizagem.[4]

Já Scarcella e Oxford (1992, p. 63 apud Oxford, 2003, p. 2) definem estratégias de aprendizagem como "ações, comportamentos, etapas ou técnicas específicas - tais como procurar parceiros de conversação, ou dar-se incentivo para enfrentar uma tarefa de linguagem difícil - usada pelos alunos para melhorar a sua própria aprendizagem".

---

[2] Tradução do autor para: "...the general approaches –for example, global or analytic, auditory or visual –that students use in acquiring a new language or in learning any other subject."

[3] Tradução do autor para: "Learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others."

[4] Tradução do autor para: "Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning."

Enquanto o estilo de aprendizagem pode depender de fatores biológicos, que estão além da escolha e do controle do aprendiz, as estratégias de aprendizagem visam tornar mais fácil a aprendizagem, além de serem escolhas conscientes do aprendiz, como Weinstein e Mayer (1986, apud O'Malley e Chamot, 1990) reforçam. Nesse caso, o aprendiz tem maior responsabilidade sobre estratégias de aprendizagem escolhidas para aprender a língua inglesa. Assim, considerando que o objetivo do uso de uma estratégia seja alterar o estado em que se encontra a motivação do aprendiz ou a forma que ele adquire, integra, seleciona ou organiza novos conhecimentos (1986, apud O'Malley e Chamot, 1990), uma escolha malfeita pode influenciar diretamente o resultado da aprendizagem. Todavia, tudo isso depende do nível de autonomia de cada aluno. O professor, nesse momento deve estar atento às estratégias utilizadas por seus alunos e deve orientá-los na adoção da estratégia mais condizentes com o estilo de aprendizagem de cada um.

Uma estratégia de aprendizagem só terá utilidade se preencher determinadas condições estabelecidas por Oxford (2003, p. 8):

> (a) a estratégia se relaciona bem com a tarefa L2 à mão, (b) a estratégia se ajusta às preferências do estilo de aprendizagem do aluno em um grau ou outro, e (c) o aluno emprega a estratégia de forma eficaz e liga-a a outras estratégias relevantes. [5]

O preenchimento dessas condições, além de tornar a aprendizagem mais eficaz, faz com que a estratégia seja utilizável em outras situações (Oxford, 1990, apud Oxford, 2003).

2.2 Experiências de aprendizagem de L2

Para se compreender o processo de aprendizagem dos aprendizes de língua inglesa, se faz necessário nesse estudo conhecer suas histórias. Para tanto, será usado o trabalho de Miccoli (2007 e 2010) sobre experiência para a realização da pesquisa. Segundo a autora,

> uma experiência é um processo. Nesse processo, as experiências se constituem ao distinguir eventos no meio onde os seres se encontram. A maneira de distinguir acontece na relação de um ser, como um ser vivo, no espaço relacional e consensual dos seres humano e reflete a história desse ser, que se constitui em relação a outras histórias de outros seres em um meio. Essa forma de conceber a experiência a situa em dois contextos: um contexto interno (organismo) e um contexto externo (meio), contexto esse em que acontecem as inter-relações onde a linguagem e as emoções estão estreitamente imbricadas." (MICCOLI, 2007, p. 271).

[5] Tradução minha para: "(a) the strategy relates well to the L2 task at hand, (b) the strategy fits the particular student's learning style preferences to one degree or another, and (c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies."

Esses eventos mencionados podem distinguir-se por serem positivos ou negativos, dependendo dos tipos de relações existentes entre os indivíduos e o meio em que coabitam. Através de um estudo mais profundo das experiências de aprendizagem em L2 dos aprendizes é possível concluir qual estilo ou estratégias de aprendizagem foram utilizados, ou até mesmo não utilizados no processo. Além disso, conforme Miccoli explica (2010), a experiência se torna de extrema importância quando considerada como processo, pois envolvem "dinâmicas relacionais e interacionais" e criam condições para que ocorram mudanças, tanto em quem relata, quanto para o que foi relatado. Ainda segundo Miccoli (2010), caso o relato não seja acompanhado de uma reflexão consciente, tais mudanças podem não acontecer.

Para fazer o levantamento de experiências de ensino e aprendizagem dos aprendizes, os "instrumentos de reflexão" (MICCOLI, 2010) escolhidos para a pesquisa são narrativas e entrevistas. A narrativa faz com que as dinâmicas vivenciadas no ambiente escolar, através das interações, se tornem eventos únicos, deixando de serem frutos do mero acaso. Além de ampliar o que o aprendiz possui de tal experiência, narrar ajuda a definir ações para que ocorra a mudança de percepção desta. (MICCOLI, 2010)

Outro aspecto importante, conforme Miccoli (2007), do processo de reflexão através de experiências vividas é o fato que os aprendizes se tornam conscientes dos pontos que limitam o desenvolvimento, tornando-se responsáveis pelo controle de suas histórias como aprendizes, salientando que tudo isso pode acontecer por conta própria ou através da mediação de um pesquisador.

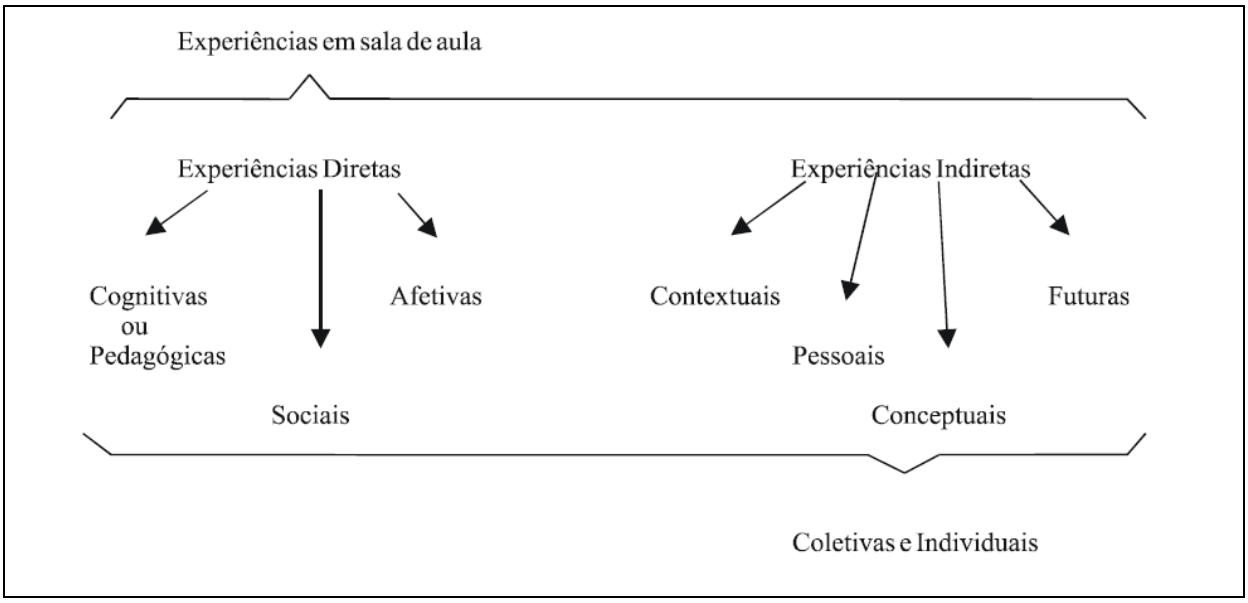
Miccoli (2010) também classifica experiência das seguintes formas: experiências individuais ou coletivas, diretas ou indiretas. As experiências diretas são divididas em subcategorias: experiências afetivas, cognitivas e sociais. Já as experiências indiretas são subdividas em: conceituais, contextuais, futuras e pessoais.

2.2.1 Modelo de experiências de aprendizagem

Miccoli (2010) afirma que as experiências de aprendizagens podem ser categorizadas de formas diferentes: experiências individuais ou coletivas, diretas ou indiretas. A primeira tem sua origem em atividades de sala de aula e é chamada de experiência direta, por estar ligada às dimensões ou subcategorias de experiências afetivas, cognitivas e sociais. A outra forma de experiência é a indireta, que inclui como subcategorias as dimensões conceituais, contextuais,

futuras e pessoais. Essas dimensões envolvem todos os acontecimentos que afetam o aprendiz, contudo, não se originam dentro da sala de aula.

FIGURA 01 – NATUREZA DAS EXPERIÊNCIAS FORMAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE L2



FONTE: MICCOLI (2010, p. 39)

Miccoli (2010) também define as subcategorias de experiências indiretas, afetivas e pessoais, e demonstra como as experiências cognitivas se relacionam com as atividades de sala de aula como um todo: dificuldades, dúvidas, objetivos, participação, desempenho, aprendizagem e maneira como foram ensinadas.

As experiências afetivas referem-se a sentimentos, sendo eles positivos ou negativos; também a esforço, interesse e motivação para a aprendizagem, juntando-se a como se porta o professor e as estratégias que ajudam a superar sentimentos negativos. Nas experiências indiretas, as contextuais referem-se ao meio onde acontece a aprendizagem e dizem respeito aos procedimentos de matrícula, quais requisitos para cursos, outros cursos e notas.

As experiências pessoais já envolvem questões socioeconômicas e como elas influenciam a aprendizagem. As experiências conceptuais estão relacionadas aos conceitos e crenças existentes em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. As experiências futuras expressam quais aspectos precisam ser trabalhados: afetivos, cognitivos ou sociais.

As experiências dos aprendizes serão classificadas dessa forma, e as possibilidades de classificação são enormes. Assim, para facilitar e aprofundar o estudo em relação às

experiências de aprendizagem, será utilizado *Framework ampliado para categorização de experiências de aprendizagem em contexto digital*, proposto por Miccoli e Ferreira (2012), que oferece um instrumento de classificação de experiências de aprendizagem em diversos aspectos, e ajudou a entender melhor como os participantes visualizaram sua participação no processo.

2.3 Documentos oficiais

Os PCN (1998) e as OCEM (2006) reverberam as teorias de aquisição ao apontarem a linguagem e o processo de aprendizagem como sendo de natureza sociointeracional e onde processos cognitivos derivam das interações entre o aluno e um "par mais competente" no esforço de construir significado / conhecimento novo. O par mais competente pode ser um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de língua estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que no ensino de língua estejam presentes os gêneros textuais, de maneira que:

> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Tomando a perspectiva apontada pelos PCN, faz-se necessário que, nesta pesquisa, sejam observadas, para a compreensão clara da definição de gêneros textuais, as abordagens de Marcuschi (2005, 2008) e Bakhtin (1997), dadas suas respectivas influências no campo dos estudos sobre gêneros.

Marcuschi (2005, p.19) aponta os gêneros textuais como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa". Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma

região, ou cultura, para outra. O grande desenvolvimento da tecnologia, por exemplo, resultou numa série de novos gêneros textuais que atendem às inúmeras situações comunicativas.

Para Bakhtin (1997) os gêneros materializam a língua. A língua, por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros se materializam, então, como a ponte que une a língua e a vida. Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variam do simples diálogo informal até as teses de doutorado, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2008) não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

De acordo com Marcuschi (idem, p.19), gêneros textuais não são superestruturas canônicas e deterministas". Entretanto, podem ser definidos como:

> Formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de "ação tática", como dizia Bhatia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo. (MARCUSCHI, 2008, p.19)

Também segundo Marcuschi (2005, p.10), "não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas intuições".

Cavichioli, Pinto e Richter (2007) pontuam que a inclusão dos gêneros nos PCN fomentou uma relevante e significativa atividade de estudos, com propósitos bem estabelecidos: "(i) descrever a diversidade considerável de gêneros a partir de heterogêneos textos que os atualizam; (ii) apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero".

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram criadas em 2006 com o objetivo principal de aprofundar mais uma vez as propostas dos documentos anteriores com a demanda pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Essa demanda se constituía não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, mas também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p.8).

Outros temas relacionados às novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), formação da cidadania e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 87) foram acrescidos às OCEM, entre os quais diversos aspectos dos livros e textos literários que podem estimular o interesse do aluno e promover uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Com essa finalidade motivacional, o professor de línguas estrangeiras geralmente utiliza atividades de metaleitura, deixando de privilegiar a leitura do texto literário propriamente dito, sendo essa prática algo que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

Ao se referir às atividades de metaleitura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006, p. 69) preconizam que

> [...] os professores pensam com elas motivar o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo? [...] Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar [...] (OCEM, 2006, p. 69)

Nessa mesma linha de raciocínio, o documento do Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 488), ao apresentar a "competência específica 6 de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio", que trata de "apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais", preconiza que

> [a]o final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (BNCC, 2017, p. 488).

Entre as habilidades relacionadas à "competência específica 6", a BNCC (2017, p. 488) apresenta a habilidade: (EM13LGG602):

> Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (BNCC, 2017, p. 488).

A ampliação dos métodos de ensino empregados para utilização pedagógica do texto literário é necessária e a criação e uso de novas formas de abordar os assuntos de maneira mais didática e contextualizada é um importante passo nesse aspecto como mote para os estudos sobre funções da linguagem dentro dos gêneros textuais para o desenvolvimento das habilidades associadas à produção e recepção oral via escrita colaborativa e leitura seletiva dos alunos, em sintonia com o documento da BNCC (2017), que assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso

significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Estendendo-se os recursos didáticos e ampliando-se as práticas pedagógicas dentro da sala de aula de línguas estrangeiras, acreditamos que se aumentam as possibilidades de aprendizagem mais significativas da língua inglesa (LI), com efeitos especialmente positivos para o desenvolvimento das competências de produção e recepção orais da LI.

Com base nas definições e nos conceitos teóricos sobre gêneros aqui apresentados, entendemos de forma mais profícua, quando usamos a linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio dos nossos enunciados**.**

Os textos, portanto, passam a ser concebidos como uma forma de atuar no mundo, pois com eles "não só organizamos nossas ações diárias, como também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado, num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas". (MARCUSCHI, 2005, p.19)

2.4 Ensino e aprendizagem de L2

A interação faz parte do desenvolvimento humano, uma vez que as funções psicológicas humanas se originam das relações reais entre indivíduos (VYGOSTSKI, 1998). Além disso, a interação não se restringe apenas entre indivíduos, mas também entre indivíduo e meio, pois, o conhecimento se faz presente em todos os estágios da interação entre o sujeito e os objetos à sua volta (PIAGET, 1967). Pode-se citar também Paulo Freire (2002, p. 68) para enfatizar a relação sujeito-sujeito e sujeito-meio: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". E esse "mundo", mencionado por Freire, está abarcado em um contexto de aprendizagem significativa, isto é, o aprendiz precisa se reconhecer nesse mundo.

Além disso, o gerenciamento das interações pelo professor é fundamental no processo de aprendizagem, que acontece, tanto na interação com pessoas quanto na interação com objetos (LEFFA, 2006). O papel do professor não é "passar" conhecimento para o aluno, mas estabelecer uma relação de construção do saber, na qual professor e aluno são transformados em função dessa construção.

Dessa forma, vale considerar postulados da teoria sociointeracionista que reforçam que a aprendizagem acontece através da interação:

> O conceito geral da hipótese da interação é que o envolvimento na interação oral interpessoal na qual os problemas de comunicação surgem e são negociados facilita a aquisição da linguagem. Isto é, cria condições que promovem os processos intrínsecos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua[6]. (ELLIS, 1999, p. 4) [7]

Assim, esta pesquisa será fundamentada na teoria sociointeracionista de Vygotsky que se preocupa com o papel do ambiente, das pessoas e da cultura na aprendizagem, complementando a teoria Construtivista de Piaget.

2.4.1 Interação e aprendizagem de L2

Quando a relação entre educador e educando é de empatia e de cooperação, os alunos mostram-se mais ativos, inventivos, críticos e autônomos, tomando iniciativas e assumindo responsabilidades que evidenciam autonomia e responsabilidade (PEDROSA; SANTOS, 2003). Nessa perspectiva, a função do educador, segundo Lev Vygotsky[8], é intervir provocando interações e avanços que de forma espontânea poderiam não ocorrer (CARRARA, 2004).

Segundo a teoria vigotskyana, o professor é um mediador entre o aluno, o conhecimento que este possui e o mundo. Cabe a ele a tarefa de motivar; evitar a rotina; criar conflitos; liberar o aluno para que ele chegue a sua própria conclusão e para serem sujeitos conscientes de sua autonomia social; deixar o aluno envolver-se em conflitos cognitivos e exprimir os seus pontos de vista; criar várias formas de transferir para o aluno a responsabilidade pela aprendizagem; e organizar o tamanho dos grupos de modo a manter os diálogos significativos e úteis. Por outro lado, cabe ao aluno exercer um papel ativo na sua aprendizagem e ser responsável pela construção do seu conhecimento.

Pode-se inferir que nesse contexto o papel da escola é dirigir o trabalho educativo de forma a estimular a construção de novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que o educando já sabe. Por isso, de acordo com Carrara (2004), Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele

---

[6] Linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado caracterizada pela interferência da língua materna ou natural durante o processo de aprendizagem de um novo idioma.

[7] Tradução minha para: "The general claim of the IH is that engaging in interpersonal oral interaction in which communication problems arise and are negotiated *facilitates* language acquisition. That is, it creates conditions that foster the internal processes responsible for interlanguage development."

[8] Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) - psicólogo soviético, conhecido por seu trabalho sobre o desenvolvimento psicológico em crianças. Publicou sobre uma ampla gama de assuntos e de vários pontos de vista, conforme sua perspectiva mudou ao longo dos anos.

que incide sobre o que já se sabe ou já é capaz de fazer (nível de desenvolvimento real), mas é aquele que desafia o aluno a descobrir o que ele ainda não sabe, ou só é capaz de fazer com a ajuda de outros (nível de desenvolvimento proximal).

Baseado nos ensinamentos de Vygotsky (2007)[9], os conhecimentos adquiridos por um indivíduo surgem de suas relações interpessoais, que são resultantes da construção da sua relação com outros indivíduos. Piaget (1976) afirma que para haver motivação é necessário afetividade para assim ocorrer o desenvolvimento mental. Portanto:

> […] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. […] Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão […]. O ato de inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade) (PIAGET, 1976, p.16)

De acordo com o sociointeracionismo, o indivíduo aprende observando o meio, entrando em contato com o que já foi descoberto e organizando o conhecimento junto com os outros (professor e alunos). O foco está na interação, isto é, na relação aluno-professor e aluno-aluno. Dessa maneira, é possível se produzir conhecimento e espera-se formar pessoas cooperativas, que tenham compromisso com o mundo e com o outro, que saibam tanto expor suas ideias quanto ouvir as ideias dos demais.

Para Vygotsky (2007), a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade – o homem modifica o meio em que vive e o meio modifica o homem. Por exemplo, uma criança pode nascer com condições fisiológicas de falar, mas para desenvolver a fala precisa aprender com os outros. Portanto, o que ele foca é a interação social, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da cognição. Além disso, para Vygotsky (2007) todo aprendizado é necessariamente mediado e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo do que o previsto por Piaget (1967). O aprendizado não se subordina ao desenvolvimento das estruturas intelectuais, mas um se alimenta do outro, provocando saltos qualitativos de conhecimento.

O potencial para o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado intervalo de tempo que Vygotsky (2007) chamou de "zona de desenvolvimento proximal" e que depende da interação social plena. A gama de habilidades que podem ser desenvolvidas com a orientação

---

[9] 1ª edição publicada em 1978 - VYGOTSKY, Lev Semenovich. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press, 1978.

de adultos ou de colaboração por “par mais proficiente” excede o que pode ser alcançado sozinho.

Dentro da teoria vygotskyana, através da interação social a criança entrará em contato com elementos mediadores e fará uso deles, fazendo surgir os processos mentais. Assim, a criança estrutura o seu conhecimento utilizando-se de diferentes signos (mediadores internos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica), e instrumentos (mediadores externos, transformação e controle da natureza), idealizando e problematizando situações para as quais cria hipóteses que desvenda com criatividade e originalidade e segue internalizando conhecimentos a cada dia através das relações estabelecidas dentro do seu meio social.

Portanto, o fazer compartilhado entre o educador e o educando é a garantia para que se mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento e que, ao mesmo tempo, o educando conheça o novo. Ao coordenar e dirigir esse processo para o desenvolvimento das qualidades humanas, o educador compartilha os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão de tarefas possíveis e provoca a iniciativa e a atividade do educando no processo de execução das tarefas assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida. (CARRARA, 2004).

As intervenções feitas pelo professor podem produzir ações interativas por meio de proposição de exercícios e provocações que sejam suficientemente estimulantes para provocar reações nos alunos. Por meio de atividades interativas, os alunos tendem a reter mais informações com mais rapidez e prazer; a demonstrarem mais aceitação e respeito às ideias dos colegas. O estímulo à autoaprendizagem também pode incentivar o aluno a estudar e pesquisar de forma autônoma, extraclasse, agregando significância à aprendizagem e dinamizando a comunicação e a troca de informações entre os colegas.

Nessa pesquisa, são analisadas as interações professor-aluno, cuja natureza tem ênfase no aspecto do conteúdo em que o aluno geralmente soluciona dúvidas em relação ao conteúdo que é “o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos da aprendizagem” (LEFFA 2006, p.178). Essa interação é considerada pelos alunos como a grande responsável pelo sucesso de um curso a distância.

Contudo, é importante ressaltar que além da interação com o professor com vistas ao conteúdo, as interações com os colegas, com os objetos de aprendizagem, tais como textos diversos, com a língua em si em diversos modos e suportes, com o contexto de uso da LI e com

os próprios conhecimentos linguísticos prévios, são igualmente importantes para a construção de conhecimentos.

A interação para Piaget

Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 – Genebra, 1980; psicólogo), bem como Vygotsky, é um interacionista e construtivista, uma vez que preconiza que a construção do conhecimento é fruto de interações, ou seja, não há produção de conhecimento sem interação.

Para Piaget (1978), o conhecimento se constrói à medida que as necessidades do indivíduo o levam a interagir com o meio. Ao se deparar com o novo, este é remetido a estruturas mentais de forma a identificar aquilo que a princípio desconhece. Esse mecanismo é chamado de assimilação, pois permite que novas informações sejam incorporadas pelos esquemas cognitivos pré-existentes. Face à impossibilidade de assimilar o novo, o sujeito ajusta ou cria esquemas mentais, o que é nominado de acomodação. Nesse momento ocorre a equilibração, que é o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, ou seja, a transformação do conhecimento prévio em novo. Uma vez que o indivíduo é susceptível de contato com novas informações e experiências, poderá ocorrer o reinício desse processo cognitivo.

Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da ação, concreta ou abstrata, de um sujeito sobre um objeto. Esse progresso cognitivo é contínuo, a partir de etapas de desenvolvimento que permitem, através da superação de fases anteriores, modificações na estrutura cognitiva prévia em virtude de novas ações e ou informações. De acordo com Piaget, a criança possui ao longo da infância níveis maturacionais diferentes, que propiciam apropriações cognitivas de acordo com seu estágio de desenvolvimento. O início e/ou o fim de cada fase sofre variações em virtude de fatores biológicos, quantidade/qualidade dos estímulos a que o indivíduo é exposto e, consequentemente, seu conhecimento previamente estabelecido.

Vários outros estudiosos focaram suas pesquisas em teorias e processos eficazes para aquisição de línguas estrangeiras, dentre os quais destaco algumas a seguir.

Input Hypothesis

A hipótese do ***input*** **compreensível** de Krashen (1982) ajuda a explicar como o aprendiz assimila uma segunda língua através de ***acquisition***. ***Comprehensible input*** – linguagem inteligível – é o elemento chave para que ocorra a assimilação do idioma.

O aprendiz progride na medida que recebe input inteligível. Linguagem inteligível é aquela que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz. É a linguagem que ele não conseguiria produzir, mas que ainda consegue entender. Vai além da simples escolha de vocabulário. Pressupõe contextualização, explicação, uso de recursos visuais, linguagem corporal, negociação de significados e recolocação de pontos obscuros em outras palavras. As ideias efetivamente transmitidas constituem a experiência do aprendizado.

Output Hypothesis

Merrill Swain ao propor a hipótese de output compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis* - CO), afirma que o aprendizado ocorre quando um aluno encontra uma lacuna em seu conhecimento linguístico da segunda língua (L2). Ao perceber essa lacuna, o aluno torna-se ciente disso e pode ser capaz de modificar seu *oupu*t para que ele aprenda algo novo sobre a língua. Apesar de Swain não afirmar que o *output* compreensível é o único responsável por toda ou a maior parte da aquisição da linguagem, ela tem a pretensão de que, sob algumas condições, Comprehensible Output facilita a aprendizagem de uma segunda língua de tal maneira que difere de *output* e melhora devido aos processos mentais relacionadas com a produção da linguagem.

Conforme escreveu Swain, “a hipótese de output afirma que o ato de produzir linguagem (falar e escrever), constitui, sob certas circunstâncias, parte do processo de aprendizagem de uma segunda língua."(SWAIN 2005, p. 471).

Interaction Hypothesis

Quando a quebra na comunicação entre os falantes acontece e é sinalizada, ocorrem modificações que, acredita-se, podem facilitar a aquisição da L2. Esse trabalho de interação é conhecido por *negociação de significado*, proposto inicialmente por Michael Long (1983, 1996) como uma das justificativas para entender como essas modificações linguísticas acontecem no diálogo do falante nativo com o aprendiz estrangeiro. Sendo assim, a premissa da negociação de significado foi definida por Ellis (1999) da seguinte forma: os aprendizes aprendem uma segunda língua *através* do processo de interação e não apenas manifestando o que eles já aprenderam *na* interação.

Ellis (1999) define esse mesmo conceito a partir da reformulação da Hipótese da Interação sugerida por Long (1996), que de início tinha como foco especificamente a interação entre dois ou mais sujeitos - portanto, interpessoal. A partir da reformulação dessa hipótese, duas visões distintas de interação foram consideradas: a então *interpessoal,* definida por Ellis (1999, p. 1) como "um comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra" e a *intrapessoal,* que ocorre dentro da mente de cada indivíduo.

2.5 Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)

As tecnologias digitais são recursos atrativos aos estudantes para aprender e podemos definir esses recursos e até mesmo apontá-los como resultado de aprendizagem cooperativa. Principalmente no cenário de ensino e aprendizagem de língua inglesa, essas tecnologias se fazem fundamentais para interação e engajamento dos estudantes.

Dessa forma, têm-se dois elementos atrativos aos estudantes: a apropriação das tecnologias digitais para aprender e a forma de aprender via interações cooperativas. A aprendizagem, baseada em ações cooperativas dos estudantes num espaço de aprendizagem, é possibilitada e potencializada pelos recursos das tecnologias digitais.

A tecnologia digital tem um papel tão importante em nossas vidas que não pode ser ignorada. Ela se tornou um modo de vida que influencia até as configurações do processo de educação, e por isso, devemos discutir a relação entre formação docente, as tecnologias na escola e como estes aspectos são incorporados pela educação (ZUIN, 2010). Arruda (2004) reforça a importância da tecnologia e que a compreensão de seu papel na sociedade implicará no modo como a vincularemos com a educação. Marinho (2015) afirma que é urgente que se discuta sobre novos modelos de escola, de sala, e de aula para que se tornem mais atuais utilizando tudo que a tecnologia pode oferecer e já faz na vida das pessoas.

Ainda segundo Marinho (2008), o professor e o livro não podem mais ser as únicas fontes de informação, tendo a escola o papel de estimular a busca por novas, e tecnológicas, fontes. O aluno, por sua vez, deve aprender a lidar de forma mais crítica com as informações obtidas através das novas tecnologias, pois

> não se trata aqui de usar a tecnologia a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 172).

A questão aqui discutida não se trata de substituição dos papéis no processo educativo, mas de uma adequação em relação à forma de como lidamos com a educação e a novas possibilidades oferecidas pelo avanço tecnológico. Da mesma forma como a medicina avança em suas realizações, beneficiando a sociedade, a escola deve sim se apropriar da tecnologia na educação para que esta se torne mais natural e efetiva para as futuras gerações.

Quando falamos sobre as novas tecnologias relacionadas à educação, logo surgem as siglas TIC e TDIC. As tecnologias de informação de comunicação (TICs) e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são todas as "tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos entre as pessoas, definidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si". (GROSSI; FERNANDES, 2014, p. 49). Como o próprio nome diz, são tecnologias que priorizam a comunicação entre indivíduos, fazendo com que sua utilização em sala de aula para o ensino de LE seja bastante proveitosa na promoção da interação entre alunos.

As TDICs se mostram ainda mais interessantes para que sejam adotadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, pois "podem promover uma melhora na aprendizagem dos alunos e se tornar suporte pedagógico para o professor". (GROSSI; FERNANDES, 2014, p. 49). Com uma ferramenta digital, o professor possui maior autonomia e possibilidades em relação ao seu uso dentro e fora da sala de aula.

2.6 *WhatsApp* e suas possibilidades

Durante as aulas, diferentes atividades e ferramentas foram propostas pelo professor regente, como a utilização de das plataformas *Edmodo* e *Google Classroom*, conhecidas por seu caráter educacional. Entretanto, foi utilizada outra ferramenta que, apesar de ter sido desenvolvida com finalidade de comunicação social, apresentou importância ao longo da disciplina. Dessa forma, é válido enfatiza-la.

Com o crescimento do número de usuários de *smartphones*, cresce o número de aplicativos disponíveis para esse suporte. Um deles, entretanto, se destaca dentre todos, o *WhatsApp*, um aplicativo de troca de mensagens criado pelo americano Brian Acton e o ucraniano Jan Koum em 2009. Seu sucesso foi tanto que o *Facebook* adquiriu sua propriedade por 21 milhões de dólares. Um aplicativo que permitia o recebimento e envio de mensagens sem custo, necessitando apenas de conexão com a internet, não teria problemas em se tornar um dos mais populares no mundo. Em 2018, o *WhatsApp* contava mais de 1,5 bilhão de usuários

em todo mundo e aproximadamente 120 milhões no Brasil[10]. Considerando o número de pessoas que utilizam o aplicativo diariamente, não se pode ignorar sua potencialidade como gênero digital.

O *WhatsApp* se caracteriza como um veículo para o gênero mensagem de texto digital, pois, de acordo com Marchuschi (2004, p. 33) "o gênero digital é todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada". Além disso, pode possibilitar "o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, pois se apresentam como uma evolução desses". Assim sendo, o *WhatsApp* pode ser, também, uma ferramenta pedagógica de interação. A primeira característica que torna o *WhatsApp* uma ferramenta de interação é o fato de ser um aplicativo de troca de forma síncrona, o que o torna um *chat.* De acordo com Marchuschi (2004, p. 27), chats são "ambientes em salas de bate-papo entre várias pessoas simultaneamente ou em ambiente reservado".

Marchuschi (2004) ressalta que o *chat* também se caracteriza por possuir "inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente" (2004, p. 28). O aluno pode ser estimulado a interagir com colegas em forma de texto explorando seu vocabulário, além de aprimorar sua ortografia. Ademais, o chat possui "características próximas da fala espontânea, tais como: a mudança constante de turno, frases curtas, discurso fragmentado" (COSCARELLI, 2002, p. 70). Outra característica que evidencia o *WhatsApp* como uma potencial ferramenta de interação é a possibilidade de enviar mensagens de áudio e vídeo. Nessa interação, o aluno deverá ser capaz de se expressar, através da fala, de forma clara e precisa.

Assim como a interação em forma de texto, a interação via áudio ou vídeo, permanece visível no dispositivo, permitindo ao professor a realização de intervenções, caso haja necessidade. A terceira característica do *WhatsApp* que vale ser destacada para o uso pedagógico é a possibilidade de realizar vídeo chamadas pelo dispositivo, integrando o som e a imagem, e permitindo aos interlocutores uma maior e melhor interação, uma vez que será permitida a visualização de reações físicas durante a interação. A quarta característica que chama atenção é de, apesar de não ser uma rede social, gerar pequenas redes sociais com a criação de grupos. Nesses grupos, as interações possuem características e regras próprias,

---

[10] < https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/*WhatsApp*-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml> Acesso em 23 de Janeiro de 2021.
https://www.tudocelular.com/mercado/noticias/n151368/WhatsApp-atinge-marca-5-bilhoes-downloads.html - Acesso em 23 de janeiro de 2021. - EM 2020.

dependendo de seus membros, ou seja, o potencial para interação pode funcionar muito bem de forma orientada e com propósitos pedagógicos como salienta Gomez:

> Os programas de redes sociais, sejam pessoais, temáticas ou profissionais, na realidade não foram criados para atividades educativas, embora nas escolas se estejam usando alguns deles [...]. A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico. (GOMEZ, 2010, p. 88-99).

Tudo que a tecnologia tem a oferecer deve ser utilizado e o professor não será substituído ou a escola acabará nesse processo. Como defendido por Jenkins (2008), o texto falado não foi substituído pelo impresso, o cinema não fez com o teatro acabasse, nem a televisão acabou com o rádio. O que era antigo apenas precisou transformar suas funções, encontrando seu espaço junto às inovações.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo, visando a buscar respostas para as perguntas elaboradas a partir do objetivo proposto, está organizada em (i) natureza da pesquisa desenvolvida, fundamentada em autores que versam sobre a pesquisa qualitativa e orientam a escolha metodológica realizada e (ii) descrição do contexto e dos instrumentos da pesquisa: os grupos selecionados, o perfil de seus participantes e os planos de ensino nos quais eles estão inseridos, bem como o diário de pesquisa do professor regente.

3.1 Natureza e formato da pesquisa

Este estudo se deu por meio da análise de testes de proficiência e testes orais aplicados durante as aulas de inglês. Os alunos selecionados foram classificados por nível de proficiência linguística, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).

Adotei como construtos teóricos e recursos pedagógicos, o sociointeracionismo, as experiências e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, dentro das dinâmicas de interação, com alunos avaliados no início do ano letivo como A1 pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e que ao final do ano letivo foram reavaliados com proficiência oral superior ao nível iniciante.

São construtos que abrangem a competência linguística na aquisição de LE, o processo de ensino de LE, a atitude do professor, os comportamentos e as atitudes dos alunos no processo de aprendizagem de LE.

Para tanto, a metodologia está organizada da seguinte maneira: natureza e formato da pesquisa, local de realização da pesquisa e seus sujeitos, procedimento metodológico, instrumentos de coleta de dados, critérios para análise de dados, questões éticas e procedimentais.

O estudo aqui proposto é de natureza qualitativo interpretativista, e, para tanto, utilizamos a perspectiva do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Trata-se também de uma pesquisa aplicada qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

> a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalistica, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

O paradigma interpretativista surge como reação à forma tradicional de fazer ciência (CHUEKE e LIMA, 2012) e postula que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Erickson (1990) *apud* (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34) afirma que os métodos inseridos nesse paradigma "têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social". A pesquisa qualitativa pode ser definida como

> […] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações […]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Nessa perspectiva, "o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o interpretam" (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34). Dessa forma, "não existe uma única verdade interpretativa; […] o que existem são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.37).

Martins (2004, p.289), define a pesquisa qualitativa "como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise". Para a autora, a característica que se constitui como a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais

adequadas à observação que está sendo feita. Assim, “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (MARTINS, 2004, p.293).

Nessa mesma perspectiva, Silverman (2009) conclui que os pesquisadores que estudam a interação podem adotar métodos quantitativos simples, sobretudo quando querem encontrar um padrão em seus dados. É o caso desta pesquisa, que se constitui como tendo um caráter explicativo, de natureza qualitativa aplicada e lançará mão do formato metodológico do estudo de caso.

O caráter explicativo da pesquisa justifica-se pelo fato de ela se preocupar em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos (GIL, 2007), nesse caso, mais especificamente, a razão da não mobilidade no nível de proficiência de alunos de Língua Inglesa em ano letivo do ensino médio, bem como, relacionar o impacto de tal fato no cotidiano da sala de aula.

Estudo de caso é um tipo de projeto de pesquisa e análise, que Gall, Gall e Borg (2003) caracterizaram como "a abordagem mais amplamente utilizada para pesquisas qualitativas em educação". (p.433). Ele também é considerado como um método, uma "estratégia" (Punch, 1998; Yin, 2003) e um resultado de pesquisa: "O estudo de caso qualitativo pode ser definido como o processo de efetivamente realizar a investigação, a análise da unidade (do sistema, do caso), ou o produto final " (MERRIAM, 1998, p. 34).

Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise destes. Na perspectiva de Merrian (1988, apud ANDRÉ 2005, p.18), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Em relação ao estudo de caso, buscou-se amparo na obra de Yin (2010), que esclarece que essa estratégia de pesquisa permite que os pesquisadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real e, quanto mais as questões da pesquisa procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. Além disso, o

pesquisador possui pouco ou nenhum controle sobre a situação investigada e seu interesse incide sobre casos individuais, os quais podem ser os mais variados, tais como: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Yin (2010, p.41) afirma que "os estudos de caso podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa". Esse método não é apenas uma forma de "pesquisa qualitativa", mas vai além, podendo ser usada uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa.

Um ponto importante da natureza desta pesquisa é a questão da generalização. Salienta-se que não é interesse realizar qualquer generalização, uma vez que há o entendimento de que cada caso é único, cada caso é específico:

> […] a pesquisa qualitativa não se propõe testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34).

Souza e Lima (2011), ao explorarem a questão da generalização, afirmam que, para muitos autores, o sentido da pesquisa qualitativa não está orientado para a generalização dos resultados e, sim, para a compreensão da realidade.

Dessa forma, o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo "revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido" (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso baseiam-se na lógica indutiva, o que equivale dizer que, a partir do conhecimento de casos particulares, pela observação, pode-se chegar ao conhecimento do universo em estudo.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

As principais fontes de dados para o desenvolvimento do trabalho são questionários e entrevistas, assim sendo, a pesquisa envolve procedimentos de coleta de dados não numéricos e que serão analisados através de métodos não estatísticos (DÖRNYEI, 2007). Consequentemente, tem natureza qualitativa aplicada. Vale mencionar que mesmo que a

pesquisa apresente dados numéricos, sua caracterização ainda será qualitativa pelo número bastante reduzido de amostragem de participantes e pelo tratamento qualitativo que será dado aos dados em fase de análise.

A pesquisa foca nos dados fornecidos por um grupo específico de alunos que ainda fazem parte da educação básica, em um ambiente contextualizado e real, caracterizando assim o estudo de caso, como afirma Yin (2010, p. 39):

> [...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Nessa perspectiva, este trabalho pode ser enquadrado na noção de um estudo de caso que se valerá da análise qualitativa dos dados coletados. O foco principal da pesquisa foi a busca por revelar as práticas pedagógicas locais por meio das quais o desenvolvimento das proficiências dos alunos como "produtos finais" pôde ser evidenciado.

Quanto à descrição do contexto desta pesquisa, buscou-se detalhar o caso investigado ou, nas palavras de Yin (2010), a unidade de análise do estudo de caso empreendido. Este contém informações sobre a constituição dos dados analisados e as particularidades dos grupos selecionados, que estão inseridos em um universo específico da área de ensino e aprendizagem de LE.

3.1.1 Contexto de realização da pesquisa e seus sujeitos

A pesquisa foi realizada em três turmas da EPTNM/CEFET-MG localizada na cidade de Belo Horizonte, MG, e foi realizada com 46 alunos ingressantes no terceiro ano do ensino médio, classificados através de teste de proficiência linguística como falantes de nível A1 em Língua Inglesa (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e tendo o mesmo teste de proficiência repetido ao final do ano letivo.

3.1.2 Procedimentos metodológicos

Os alunos participantes passaram por um teste de proficiência em Língua Inglesa nos primeiros dias de aula e classificados de acordo com o CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) em "falante básico (A1 e A2)"; "falante independente (B1 e B2)"; "falante proficiente (C1 e C2)".

Ao final do terceiro ano da EPTNM, terceiro trimestre letivo, todos os 46 alunos

participantes da pesquisa passaram novamente por um teste de proficiência oral, e foram do mesmo modo classificados de acordo com sua proficiência linguística.

Os alunos que permaneceram no nível A1 no teste final foram entrevistados sobre as suas percepções sobre as suas trajetórias de aprendizagem que visaram à identificação de fatores que contribuíram para que o nível de proficiência permanecesse estático.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de testes iniciais e finais de proficiência em LI, entrevista com o professor regente e registros em diário de pesquisa do professor.

Testes inicial e final de proficiência dos alunos – o teste de proficiência aplicado aos alunos foi na forma de questionário, com questões objetivas, que visaram a detectar a "competência linguística, que inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, [...] e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema" (CEFR, 2001).

Diário de pesquisa do professor regente – teve como função aprofundar a relação entre o professor regente e se as suas percepções sobre o processo de desenvolvimento da competência oral dos seus alunos. É um "instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, consequentemente, da aprendizagem e mudança humana." (BARCELOS 2006, p. 148)

Entrevista com o professor regente – caracterizou-se como semiestruturada e ocorreu ao final de cada mês durante os três bimestres de geração dos dados. Apesar de ter um guia com perguntas chave, foi permitido ao entrevistado elaborar sua resposta, a fim de fornecer espaço para variação ou maior espontaneidade das respostas (DÖRNYEI, 2007). Além disso, as interações foram realizadas face a face para que o entrevistador pudesse verificar as reações do entrevistado.

3.3 Critérios para análise de dados

A análise de dados apresentou algumas distinções em razão da natureza dos instrumentos de coleta e das características de diferenciação de análises, conforme descrito por Nunan (1992). Os dados dos testes de proficiência inicial e final foram comparados para a verificação da mobilidade da proficiência oral dos alunos em língua inglesa na escala CEFR durante o terceiro ano do Ensino Médio da referida instituição de ensino pesquisada. Em

seguida, por meio de análise interpretativa (MICCOLI, 1997) do conteúdo das entrevistas com o professor regente, buscou-se identificar razões para a mobilidades dos alunos na escala CEFR de proficiência oral com base nas percepções e avaliações orais feitas pelo professor regente das turmas.

3.4 Questões éticas e procedimentais

3.4.1 Aspectos éticos

Por meio da Resolução 510/2016, o Conselho Nacional de Saúde, considera que

> a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

A resolução ainda propõe, em seu Art. 3º, princípios éticos para pesquisa em ciências humanas e sociais, os quais buscou-se seguir à risca, principalmente no que concerne à obtenção de autorização para a realização da pesquisa dentro da IES, à garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, da preservação da privacidade, dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos pesquisados; da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

3.4.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Todos os participantes da pesquisa precisaram assinar termo de consentimento livre e esclarecido, presente em ANEXO B, consentindo a utilização e publicação dos dados coletados em questionários e entrevistas. Foi assegurado aos participantes o total anonimato, além da possibilidade de encerrar a participação na pesquisa a qualquer momento durante sua

realização, entre o início e final do ano letivo em questão, bem como o acompanhamento do desenvolvimento e acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se dispõe a apresentar e analisar os dados coletado durante o estudo, e está divida em duas partes: (1) *design* instrucional da disciplina Língua Inglesa, onde o *design* instrucional da dinâmica das interações nessa proposta fundamenta-se na Hipótese Interacional (ELLIS, 1999) e (2) proficiência oral dos alunos participantes da pesquisa, que contextualiza a proficiência dos participantes de acordo com o CEFR.

4.1 *Design* instrucional da disciplina Língua Inglesa – EPTNM/CEFET-MG

Na disciplina "Língua Inglesa", ministrada em três turmas da EPTNM – CEFET-MG, o professor destas utilizou a proposta de Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC (PARREIRAS, 2015) levando para a sala de aula de língua inglesa uma dinâmica interacional que garantisse oportunidades significativas de interação, conforme descritos nos Quadros 1 e 2 abaixo, após modificações e ajustes que se fizeram necessários no decorrer do ano letivo, atendendo também às especificidades e características do gênero textual produzido no bimestre, combinado com o trabalho com o livro didático (LD) de língua inglesa, para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o ano letivo.

O *design* instrucional (DI) da dinâmica das interações nessa proposta fundamenta-se na Hipótese Interacional (ELLIS, 1999). Ellis (1999, p. 4) afirma que "o envolvimento na interação oral interpessoal, na qual os problemas de comunicação surgem e são negociados, *facilita* a aquisição da língua".

Essa dinâmica privilegia as interações dos alunos com o conteúdo (interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem), bem como a interação e colaboração dos alunos entre si e com o professor (interações interpessoais). Paralelamente a esses dois tipos de interação, privilegia-se também a interação do aluno com o seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco.

Nessa proposta interacional, a ênfase é no aprendiz e no seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori e em sintonia com os pressupostos

das metodologias ativas (BEIER ET AL, 2017), do ensino híbrido e da sala de aula invertida, nas perspectivas da teoria da complexidade, conforme a experiência pedagógica de ensino de língua inglesa que relatamos neste trabalho.

Na disciplina supracitada, a proposta de Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC, (PARREIRAS, 2015) cf. Quadro 1, foi revalidada por MOURA (2018) e testada por mim nesta pesquisa em que acompanhei a aplicação em sala de aula presencial para ensino de língua inglesa em contexto de EPTNM.

QUADRO 01: DIPAC

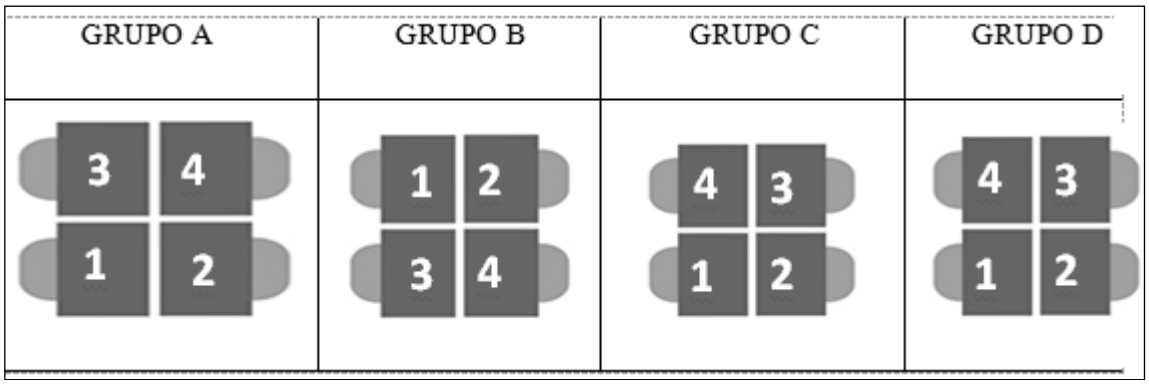
Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa – DIPAC – (PARREIRAS, 2015)

ALUNOS	Individual	GT - Grupos Trab						Link individual sobre o gênero discursivo "Advertising campaign"
	Pág. LD	A	B	C	D	E	...	
Aluno 01	110 e 111	1						http://www.wikihow.com/Prepare-for-a-
Aluno 02	112 e 113	2						http://career-advice.monster.com/j
Aluno 03	114 e 115	3						http://www.theguardian.com/careers/
Aluno 04	100 e 101		1					://www.prospects.ac.uk/interview_tips_how_to
Aluno 05	102 a 104		2					http://guides.wsj.com/careers/how-to-
Aluno 06	106 e 107		3					http://jobsearch.about.com/od/
Aluno 07	108 e 109		4					http://www.forbes.com/sites/jacque
Aluno 08	125 e 126			1				https://nationalcareersservice.direct/
Aluno 09	127 a 129			2				http://www.quintcareers.com/
Aluno 10	130 e 131			3				https://www.themuse.com/advice/the-ultimate-
Aluno 11	132 e 133			4				http://themdercoverrecruiter.com/how-best
Aluno 12	116 e 117				1			http://lifehacker.com/print-this-checklist-to-better
Aluno 13	119 e 120				2			http://lifehacker.com/5889971/what-questions-should-
Aluno 14	121 e 122				3			http://career-advice.careerone.com.au/
Aluno 15	123 e 124				4			http://www.kellyservices.com.au/AU/

Fonte: arquivos pessoais de Parreiras (2018)

Para o encaminhamento das atividades propostas para produção do gênero textual pré-definido para produção no bimestre observado, os alunos foram agrupados nos GT-A, B, C e D, recebendo, cada um, números de 1 a 4 (cf. colunas GT no Quadro 1) para cumprimento do primeiro momento da atividade proposta.

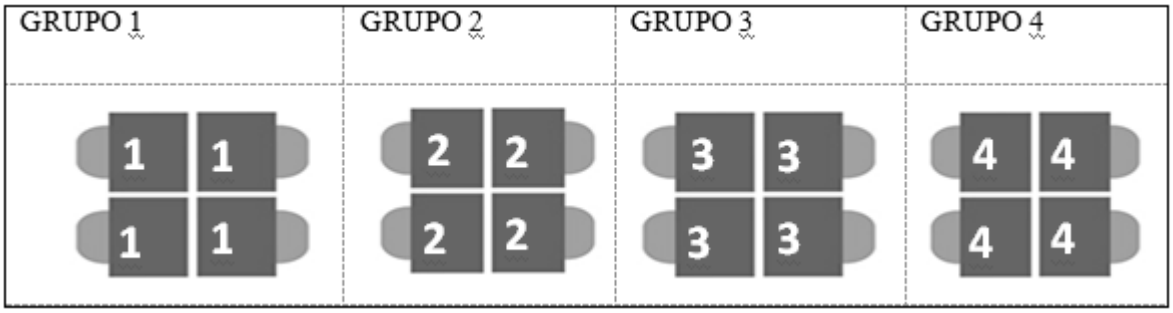
Figura 02: Grupos de Trabalho (GT-A, B, C, ...).



Fonte: Registros do professor regente (2018)

Na sequência, os alunos foram reagrupados em grupos de discussão - GD, com base nos números que receberam, reunindo-se com os colegas que receberam números iguais para apresentarem o seu texto lido (GD-1, 2, 3, 4, cf. números circulados no Quadro 1).

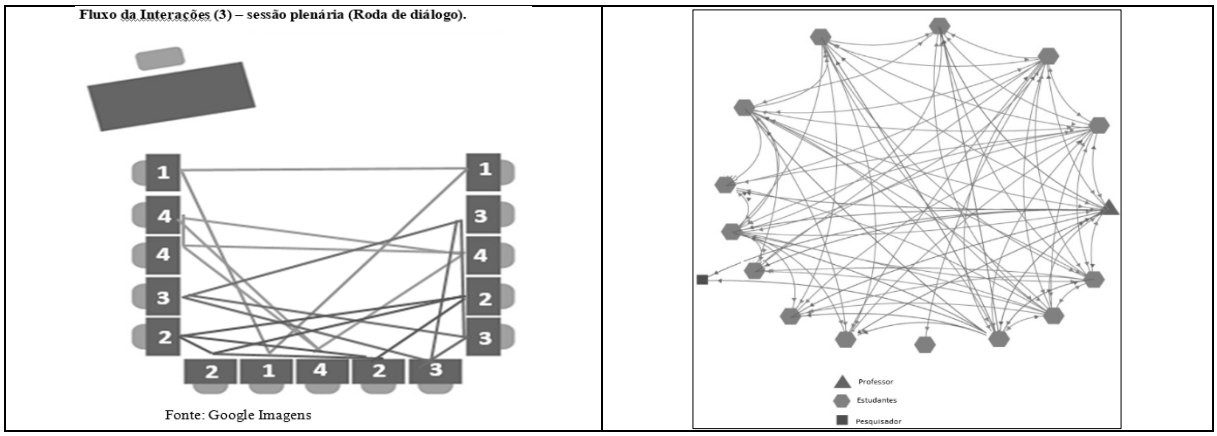
Figura 03: Grupos de Trabalho (GD-1, 2, 3, ...)



Fonte: Registros do professor regente (2018)

Concluída esta fase, os alunos se organizaram para uma sessão plenária, dispostos em círculo ou em forma de "U" na sala de aula para o que foi chamado de "sessão plenária" / "roda de diálogo". Esse é o momento em que cada aluno apresenta para toda a turma o resultado do seu trabalho individual e colaborativo nos GT e GD, após ter acatado ou rejeitado os feedbacks dos colegas. É também o momento em que o professor dá o feedback global.

Figura 04: Sessão plenária (Roda de Diálogo)



Fonte: Registros do professor regente (2018)

Nas dez semanas letivas de cada bimestre, mescla-se no *design* instrucional da disciplina, o trabalho pedagógico via abordagem de gênero discursivo com o uso do livro didático (LD) de língua inglesa na perspectiva da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, conforme pode ser constatado no "Plano de Ensino" apresentado no Quadro 2.

QUADRO 02 – Plano de Ensino

PLANO DE TRABALHO PARA O PRIMEIRO BIMESTRE (FEV a ABR / 2019) GÊNERO DISCURSIVO: CAMPANHA PUBLICITÁRIA		
SEMANA Nº.:	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	AMBIENTE APRENDIZAGEM
01	INTRODUÇÃO AO GÊNERO TEXTUAL DO BIMESTRE – (Brain storming / warm up sobre o gênero e planejamento da produção durante o bimestre)	PRESENCIAL
	Leitura de texto individual (link via whatsapp) indicado pelo professor e produção escrita de um resumo do texto sobre o gênero "Advertisement Campaign".	EaD
02	Reunião em Grupos de Trabalho (GT) para breve apresentação do resumo.	PRESENCIAL
	Ajustes no texto escrito e na pronúncia com base nos feedbacks recebidos dos colegas de GT. / Avaliação e auto avaliação das apresentações no GT a partir de planilha disponibilizada via Google Drive.	Presencial ou Whatsapp (EaD)
03	Reunião em Grupos de Discussão (GD) para breve apresentação do texto lido individualmente.	Presencial
04	Gravação e postagem de podcast do texto lido individualmente. (ouvir e avaliar os podcasts dos colegas, conforme planilha de avaliação disponibilizada via Google Drive).	Whatsapp (EaD)
05	Plenária (Roda de Diálogo) para apresentação individual do texto lido sobre o gênero textual e definição dos critérios de produção e avaliação (Check list) do gênero textual do bimestre. / Inicio da produção do gênero do bimestre.	Presencial OU EaD
06	Atividades individuais com o livro didático a partir de indicações de páginas feitas pelo professor.	Presencial OU EaD
07 / 08	Reunião em GT para apresentação, discussão e compartilhamento das atividades individuais com o Livro Didático. Postagem das atividades em um AVA (MOODLE; EDMODO; WhatsApp, ...)	Presencial EaD
09	Plenária (Roda de Diálogo) para apresentação das atividades desenvolvidas no LD e feedback dos colegas e do professor.	Presencial
10	Apresentação do gênero discursivo estudado e produzido no bimestre de acordo com os critérios definidos na semana 05. Avaliação final e auto avaliação do aluno no bimestre.	Presencial E / OU EaD

PLANO DE TRABALHO PARA O SEGUNDO BIMESTRE (MAI a JUL / 2019) GÊNERO DISCURSIVO: RELATÓRIO		
SEMANA Nº.:	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	AMBIENTE APRENDIZAGEM
01	INTRODUÇÃO AO GÊNERO TEXTUAL DO BIMESTRE – (Brain storming / warm up sobre o gênero e planejamento da produção durante o bimestre)	PRESENCIAL
	Leitura de texto individual (link via whatsapp) indicado pelo professor e produção escrita de um resumo do texto sobre o gênero "Technical report".	EaD
02	Reunião em Grupos de Trabalho (GT) para breve apresentação do resumo.	PRESENCIAL
	Ajustes no texto escrito e na pronúncia com base nos feedbacks recebidos dos colegas de GT. / Avaliação e auto avaliação das apresentações no GT a partir de planilha disponibilizada via Google Drive.	Presencial ou Whatsapp (EaD)
03	Reunião em Grupos de Discussão (GD) para breve apresentação do texto lido individualmente.	Presencial
04	Gravação e postagem de podcast do texto lido individualmente. (ouvir e avaliar os podcasts dos colegas, conforme planilha de avaliação disponibilizada via Google Drive).	Whatsapp (EaD)
05	Plenária (Roda de Diálogo) para apresentação individual do texto lido sobre o gênero textual e definição dos critérios de produção e avaliação (Check list) do gênero textual do bimestre. / Inicio da produção do gênero do bimestre.	Presencial OU EaD
06	Atividades individuais com o livro didático a partir de indicações de páginas feitas pelo professor.	Presencial OU EaD
07 / 08	Reunião em GT para apresentação, discussão e compartilhamento das atividades individuais com o Livro Didático. Postagem das atividades em um AVA (MOODLE; EDMODO; WhatsApp, ...)	Presencial EaD
09	Plenária (Roda de Diálogo) para apresentação das atividades desenvolvidas no LD e feedback dos colegas e do professor.	Presencial
10	Apresentação do gênero discursivo estudado e produzido no bimestre de acordo com os critérios definidos na semana 05. Avaliação final e auto avaliação do aluno no bimestre.	Presencial E / OU EaD

Fonte: arquivos pessoais de Parreiras (2018)

Como pode ser observado no Quadro 02, o *Design* Instrucional e a Dinâmica Interacional (DIPAC), Quadro 1, repetem-se nos bimestres, independentemente do gênero textual e até mesmo do conteúdo.

Similarmente à dinâmica interacional pedagógica para o trabalho com os gêneros textuais, no que se refere às apresentações orais e individuais dos trabalhos com o LD – objeto de aprendizagem – para refletir sobre a estrutura sintática, vocabulário, estratégia de leitura e de escrita da língua inglesa pode-se perceber uma evolução destes alunos na construção de significados e conhecimentos que possam ser acessados futuramente em situações de uso da língua como conhecimento prévio.

4.2 Proficiência oral dos alunos participantes da pesquisa

Na perspectiva do Design Instrucional descrito, apresento a análise dos dados relativos à evolução de habilidades orais em língua inglesa em que 46 alunos de terceiro ano da Educação Profissional e Tecnológica – EPTNM/CEFET-MG.

Iniciando o ano letivo, nos quatro primeiros encontros com cada uma das três turmas de terceiros anos da EPT participantes desta pesquisa, o professor regente aplicou um teste para detecção da proficiência em língua inglesa (Anexo C) de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e uma avaliação oral aos estudantes participantes da pesquisa. O resultado deste teste inicial está indicado no quadro a seguir:

Quadro 03 - Avaliação de Proficiência Turma 01 (T1)

participante	Proficiência (CEFR) início 2018						Avaliação do prof.		(CEFR)		
	Falante básico		Falante independente		Falante Proficiente		Avaliação oral inicial	Avaliação oral final	Proficiência (CEFR) final de 2018	Nota teste inicial	Nota teste final
Turma-aluno	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**					
T1a01	A^1						A^1	A^2	A^2	25	38
T1a02	A^1						A^1	A^2	A^2	25	39
T1a03					C^1		C^1	C^1	C^1	87	90
T1a04					C^1		C^1	C^1	C^1	88	91
T1a05					C^1		C^1	C^1	C^1	87	90
T1a06			B^1				B^1	B^2	B^2	54	72
T1a07		A^2					A^2	A^2	A^2	32	42
T1a08			B^1				B^1	B^2	B^2	53	70
T1a09				B^2			B^2	C^1	C^1	72	88
T1a10				B^2			B^2	B^2	B^2	68	81
T1a11	A^1						A^1	A^2	A^2	24	38
T1a12			B^1				B^1	B^2	B^2	52	70
T1a13		A^2					A^2	B^1	B^1	32	48
TOTAIS	3	2	3	2	3						

Fonte: Elaborado pelo autor – registros do professor regente (2018)

Quadro 04 – Avaliação de Proficiência Turma 02 (T2)

participante	Proficiência (CEFR) início 2018						Avaliação do prof.		(CEFR)		
	Falante básico		Falante independente		Falante Proficiente		Avaliação oral inicial	Avaliação oral final	Proficiência (CEFR) final de 2018	Nota teste inicial	Nota teste final
Turma-aluno	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**					
T2a01			B^1				B^1	B^2	B^2	51	74
T2a02					C^1		C^1	C^1	C^1	88	92
T2a03				B^2			B^2	B^2	B^2	67	81
T2a04					C^1		C^1	C^1	C^1	89	93
T2a05	A^1						A^1	A^2	A^2	24	36
T2a06		A^2					A^2	B^1	B^1	33	48
T2a07				B^2			B^2	B^2	B^2	68	81
T2a08				B^2			B^2	B^2	B^2	68	83
T2a09	A^1						A^1	A^2	A^2	23	35
T2a10					C^1		C^1	C^1	C^1	90	94
T2a11					C^1		C^1	C^1	C^1	91	93
T2a12			B^1				B^1	B^2	B^2	50	69
T2a13			B^1				B^1	B^2	B^2	52	72
T2a14		A^2					A^2	B^1	B^1	33	49
T2a15	A^1						A^1	A^2	A^2	23	36
T2a16	A^1						A^0	A^1	A^1	12	20
T2a17					C^1		C^1	C^1	C^1	93	94
T2a18					C^1		C^1	C^1	C^1	88	91
TOTAIS	4	2	3	3	6						

Fonte: Elaborado pelo autor – registros do professor regente (2018)

Quadro 05 – Avaliação de Proficiência Turma 03 (T3)

participante	Proficiência (CEFR) início 2018						Avaliação do prof.		(CEFR)		
	Falante básico		Falante independente		Falante Proficiente		Avaliação oral inicial	Avaliação oral final	Proficiência (CEFR) final de 2018	Nota teste inicial	Nota teste final
Turma-aluno	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**					
T3a01	A^1						A^1	A^2	A^2	22	35
T3a02			B^1				B^1	B^2	B^2	52	71
T3a03					C^1		C^1	C^1	C^1	88	92
T3a04				B^2			B^2	B^2	B^2	70	83
T3a05					C^1		C^1	C^1	C^1	90	93
T3a06		A^2					A^2	A^2	A^2	29	41
T3a07				B^2			B^2	C1	C1	73	88
T3a08				B^2			B^2	C^1	C^1	70	87
T3a09	A^1						A^1	A^2	A^2	22	36
T3a10			B^1				B^1	B^2	B^2	49	68
T3a11	A^1						A^1	A^2	A^2	23	35
T3a12			B^1				B^1	B^2	B^2	54	75
T3a13	A^1						A^1	A^2	A^2	22	36
T3a14		A^2					A^2	B^1	B^1	33	50
T3a15					C^1		C^1	C^1	C^1	91	94
TOTAIS	4	2	3	3	3						

Fonte: Elaborado pelo autor – registros do professor regente (2018)

A última coluna dos quadros 02, 03 e 04 indica a proficiência de cada um dos participantes na avaliação oral ao final do terceiro bimestre letivo de 2018 quando a coleta dos dados foi encerrada. Esses dados estão apresentados e discutidos ao final desde capítulo.

De posse dessas informações sobre o perfil de proficiência de cada estudante das três turmas de terceiro ano da EPT, o professor regente baseou o seu trabalho nos "planos de ensino" apresentados na figura 01 usando a DIPAC para gerenciar as interações pedagógicas.

Durante o terceiro bimestre letivo, o professor regente trabalhou com o gênero "job interview", conforme programação da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG. Ao final do bimestre, os alunos foram orientados para a elaboração individual de quatro perguntas de entrevista e, em grupo decidiram sobre as perguntas a serem usadas nas entrevistas e definiram as bancas examinadoras para avaliação da apresentação do gênero textual produzido. As bancas foram organizadas de modo a evitar que os entrevistados entrevistassem os seus entrevistadores, evitando que alguém pudesse se sentir prejudicado.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, no decorrer de cada bimestre letivo e ao concluir a apresentação do gênero textual produzido, o professor e os alunos procederam a avaliações do produto desenvolvido ao longo do bimestre, o que correspondeu à nota/média final do bimestre.

No primeiro encontro presencial em cada uma das três turmas de terceiros anos da EPTNM/CEFET-MG em que os dados desta pesquisa foram gerados, o professor regente da turma fez um *placement test* com a finalidade de traçar o perfil de proficiência da turma. Foi utilizado a prova de proficiência do apêndice A em que são avaliadas as proficiências dos alunos nas habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva de inglês de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). De posse desses resultados, o professor regente fez uma entrevista em inglês com cada um dos alunos para detectar suas proficiências orais em Língua Inglesa.

A Tabela 1 mostra o perfil inicial dos alunos em cada uma das três turmas em que essa pesquisa foi conduzida.

Tabela 01 – Panorama proficiência incial dos participantes

turmas	Proficiência (CEFR) início ano letivo de 2018					
	Falante básico		Falante independente		Falante Proficiente	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
T1	3	2	3	2	3	
T2	4	2	3	3	6	
T3	4	2	3	3	3	
Totais	11	6	9	8	12	
	17		17		12	

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se pelas informações da Tabela 01 que entre os quarenta e seis participantes da pesquisa, a quantidade de falantes no nível básico equivale à quantidade de falantes independentes. Esse dado confirma a nossa premissa de que há um número elevado de estudantes que chegam ao terceiro ano do ensino médio no nível básico de proficiência,

Isso significa que esses alunos estudaram e foram promovidos nas duas primeiras séries da EPT, mas esse percurso não ficou aparente na proficiência linguística demonstrada no teste de proficiência em compreensão leitora e auditiva e de fala desses dezessete estudantes.

Observa-se na Tabela 2, no tocante à avaliação da proficiência oral ao final do terceiro bimestre letivo, resultado das atividades orais e escritas do gênero textual produzido ao longo do dos três bimestres, que houve uma evolução expressiva da proficiência oral dos alunos com relação à avaliação feita no primeiro encontro no início do ano letivo (TABELA 1).

TABELA 02 – Proficiência final dos alunos

QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR)	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA				
Turmas	A1	A2	B1	B2	C
T1	0	3	2	5	3
T2	1	3	2	6	6
T3	0	5	1	4	3
SUB-TOTAIS	**1**	**11**	**5**	**15**	**12**
TOTAIS	**12**		**20**		**14**

Fonte: Registros do professor regente

Dos 46 alunos das três turmas analisadas, no teste inicial, 11 alunos foram avaliados no nível A1 e no teste final dois se mantiveram no nível A1. Isso significa que nove alunos que iniciaram o terceiro ano da EPTNM classificados no primeiro nível de aprendizes iniciantes (A1 – CEFR) demonstraram evolução na proficiência em língua inglesa diferente da evolução que apresentaram durante os dois primeiros anos de estudo na EPTNM.

Na avaliação do professor e dos alunos essa evolução tem relação direta com a DIPAC que dá centralidade ao aluno. De forma similar, observa-se que o nível B2 que apresentava sete alunos na avaliação inicial, recebeu outros oito novos alunos classificados neste nível advindos de níveis mais básicos, A2 e B1. Os sete alunos que foram classificados inicialmente com proficiência B2, permaneceram nessa classificação, haja vista que o nível "C" (avançado) permaneceu inalterado. Os quatorze alunos que já haviam sido classificados na avaliação inicial com nível avançado (C) de proficiência permaneceram no mesmo nível. Segundo o professor regente, isto não significa que esses quatorze alunos, bem como os sete que permaneceram no nível B2, não tenham evoluído, mas esse pode ser um indício da dificuldade de se avaliar variações de proficiência dentro desses níveis.

Da mesma forma, não se pode atribuir à dinâmica utilizada para as interações na disciplina até então a responsabilidade pela evolução da proficiência detectada nestes dez alunos. Vários fatores além da dinâmica das interações podem e precisam ser considerados, tais como: ansiedade do aluno ao se interagir com o professor no primeiro encontro versus relaxamento ao final do terceiro bimestre: o fato de o aluno ter frequentado cursos de idiomas durante o ano, entre outros.

Pode-se notar evolução mais facilmente nos alunos que foram classificados, na entrevista (teste de nivelamento) em níveis de proficiência oral mais iniciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo elencamos as principais conclusões resultantes da análise de dados e as possíveis respostas às perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de introdução, à luz dos construtos teóricos, apresentados no capítulo de revisão da literatura, em consonância com os objetivos e hipóteses levantadas.

Neste primeiro momento, retomamos as três perguntas de pesquisa e, por fim, as hipóteses levantadas que nortearam este estudo de caso.

- **Pergunta 1**: Quais foram as interações feitas pelos alunos e em que medida o fluxo destas interações pôde assegurar aspectos interacionais que promoveram, sustentaram o engajamento dos participantes, favorecendo e contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, na perspectiva da abordagem de gêneros, adotada na instituição pesquisada?

Foi observado que os alunos conseguiram interagir de forma profícua, ou seja, tanto na relação aluno-aluno; aluno-professor e aluno-objeto, indo ao encontro das expectativas do *design* instrucional proposto pelo professor regente, bem como da abordagem sociointeracionista.

No tocante à interação dos alunos com o objeto, foi possível observar que os alunos, nativos digitais, (PRENSKY, 2001) tem muita familiaridade com o manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula, tornando a interação entre estes muito mais dinâmica e efetiva.

Os alunos, assim, tiveram autonomia para pesquisarem utilizando recursos digitais móveis. Por exemplo, quando da busca pelo significado de "rabiola de pipa" e "público alvo", exemplos elencados no capítulo de análise de dados, estes recorrem ao dicionário eletrônico. Além disso, utilizaram também o celular para fotografar as páginas do LD quando não se encontram de posse deste ou quando não tinham cópia do texto sugerido para leitura.

Conclui-se, portanto, que aos alunos foi oferecida a possibilidade de trabalhar o autoconhecimento, ou seja, o aluno adentra a sala de aula com seu universo particular de conhecimento para interagir com os demais e, é através dessas interações que o aluno consolida o seu aprendizado. Foi observado ainda que os alunos conseguiram interagir demonstrando habilidade no manejo das atividades propostas colaborativamente.

Trabalhos desenvolvidos de forma colaborativa nos remete à noção de *scaffolding* introduzida por Wood, Bruner e Ross (1976) quando abordam a metáfora do andaime, que consiste no processo em que pessoas mais competentes ajudam os aprendizes a construírem o seu próprio conhecimento, indo ao encontro da teoria ZDP de Vygotsky (2007).

Registramos também que, pela leitura do diário de bordo do professar, ali se encontra o registro de sua fala: "a minha expectativa é criar um clima de cumplicidade (empatia) entre mim e os alunos". (2018).

- **Pergunta 2:** Quais as potencialidades e contribuições do *design* instrucional – da 'dinâmica de interações' - no encaminhamento desta proposta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção escrita e oral em Língua Inglesa, no contexto da abordagem de gêneros textuais?

Conforme dito por diversos teóricos no corpo deste trabalho, o *design* instrucional é uma proposta inovadora que vai ao encontro das novas necessidades e reflexões que se fazem necessárias na pedagogia moderna.

Desta maneira, a proposta da dinâmica de interações mostrou que é possível trabalhar e desenvolver as habilidades de produção e recepção, tanto escrita quanto oral em língua inglesa, em sintonia com a abordagem do gênero textual estudado e desenvolvido pelos alunos, sob a gestão do professor regente.

Destaca-se ainda que a produção textual dos alunos, voltada para a área de interesse destes, foi executada conforme planejamento, em que os alunos demonstraram possibilidade de produzir bons textos no que se refere ao gênero *job/training interview*.

Em nosso percurso investigativo, observado, analisado o *design*, o desenho, a elaboração da proposta pedagógic**a,** pudemos observar que a tarefa do *designer* e, por conseguinte, do gestor da proposta pedagógica, requer movimentos vários que não somente a elaboração, estruturação dos conteúdos, estratégias de ensino e de tecnologização, vale dizer, a utilização, a associação das TDIC ao processo de ensino e de aprendizagem.

Verificamos que, além destes movimentos, novas medidas devem ser adotadas para a flexibilização da proposta de modo a permitir ao gestor, modificações, ajustes, acomodações e uma melhor contextualização da proposta, com foco, em especial, no contexto de sua aplicação desta.

Desse modo, as situações por nós observadas durante o processo de aplicação da proposta desta dinâmica de interações, nos ajudaram a perceber a pertinência e a viabilidade da prática deste modelo sem prejuízo para o encaminhamento do projeto pedagógico, de ensino de línguas estrangeiras, via abordagem de gêneros textuais na instituição pesquisada.

- **Pergunta 3:** Em que medida o papel do professor em relação ao *design* e ao currículo de aprendizagem de línguas estrangeiras da EPTNM, bem como o uso da DIPAC dando centralidade ao aluno, contribuiu para o aprimoramento da interação entre os alunos no processo de desenvolvimento e aplicação da dinâmica? Quais foram as contribuições da atuação do professor?

O professor propiciou um ambiente de empatia e cumplicidade em sala de aula, deixando os alunos se sentirem livres para desenvolver as atividades propostas, dando autonomia a estes na busca de soluções para possíveis dúvidas surgidas, tornando assim o processo de interação livre de pressões por parte do mediador ou do par mais competente.

É visto que o papel do professor-gestor é o de mediar as interações em sala de aula, ou seja, o saber não se encontra mais centrado somente na pessoa do professor, mas também nos outros sujeitos da interação e recursos disponíveis, incluindo as TDIC, quando estes alunos apresentavam dúvidas de vocabulário e termos utilizados no gênero em questão trabalhado.

O professor regente também utilizou o e-mail e grupos de WhatsApp para dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos executados e para enviar-lhes orientações, instruções, organização das atividades a serem desenvolvidas ao longo da aplicação da proposta.

Conclui-se que o papel do professor é muito importante na execução e acompanhamento da proposta de dinâmica interacional, pois é o professor que pode tornar o planejamento flexível. Uma das premissas do *design* instrucional (LONG, 1983; ELLIS, 1999) é que ele seja aberto, flexível, podendo sofrer alterações, acomodações e adaptações de modo a atender o contexto desta prática.

Em relação às hipóteses levantadas para este estudo podemos concluir que:

- Um *design* instrucional baseado no sociointeracionismo pode assegurar aspectos interacionais que promovam e sustentem o engajamento dos participantes e favoreçam o processo de aprendizagem de língua inglesa por alunos da EPTNM; esta hipótese encontra-se positivamente confirmada, conforme os movimentos interacionais descritos na análise de dados, dispensando demais observações.
- Uma dinâmica interacional fundamentada no sociointeracionismo para gerenciamento de aprendizagem de língua inglesa por estes alunos pode privilegiar o desenvolvimento de habilidades de produção oral em língua inglesa.
- Esta segunda hipótese, observado o que foi descrito acima quanto à questão da avaliação do desempenho oral, da evolução da proficiência desses alunos, também está comprovada, observando-se ainda o registro do quadro de avaliação apresentado acima pode ser verifica
- As contribuições da DIPAC para desenvolvimento de habilidades orais na prática e aplicação da abordagem de ensino de língua inglesa via gêneros textuais.

Neste percurso investigativo verificamos que, embora a proposta deste estudo tenha sido encaminhada com foco principal na DIPAC, apoiada no *design* instrucional enquanto planejamento, devem ser levados em consideração os aspectos de um ambiente que esteja aberto ao diálogo, autonomia e contextualização inerente a cada realidade escolar.

Como é de se esperar e, conforme conversa informal com o professor regente, quando do início do ano letivo e da apresentação da proposta, os alunos manifestaram uma certa estranheza, mas já no terceiro bimestre, quando se deu a observação, pudemos perceber que os alunos já se apresentavam muito familiarizados com a proposta, conduzindo a produção das atividades com bastante empenho e autonomia. Acresce-se a isto o nosso registro de que estes alunos do terceiro e último ano da EPTNM, aproximando do encerramento do ano letivo, já ansiavam por finalizar as atividades escolares para que pudessem se dedicar exclusivamente ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, buscando uma vaga na universidade e alguns no mercado de trabalho ou estágio, o que ao nosso ver, provocou muito interesse no sentido de se preparem para entrevistas de estágio ou emprego, tema da dinâmica proposta.

Percebemos que o *design* instrucional proposto e executado dentro do contexto da EPTNM, nas turmas observadas, é viável desde que seja flexível, observados os construtos teóricos do DI.

Nesse sentido, registramos aqui a nossa preocupação com o papel do professor como *designer* e gestor da DIPAC que requer planejamento e replanejamento ao longo de sua aplicação, demandando do professor flexibilização e constante reflexão sobre o processo pedagógico.

Por outro lado, e embora trate-se de uma proposta pedagógica inovadora, percebemos que, na etapa observada – 3º bimestre do ano letivo, os alunos já se mostraram muito familiarizados com a proposta, desenvolvendo as atividades com empenho, autonomia, demandando muito pouco do professor, o que corrobora com a premissa de que o saber não deva estar centrado na pessoa dele.

Retomando o contexto de aplicação da proposta, grupo de alunos do terceiro ano da EPTNM/CEFET-MG, pensamos que uma questão a ser observada é quanto ao processo avaliativo, quando do encaminhamento da dinâmica.

Observamos que o processo avaliativo se deu somente no momento final com as simulações de entrevistas, enquanto 'prova oral' e representando a média final do bimestre, por meio de um instrumento único de avaliação. Isto, de certo modo, não nos causou grande estranheza pois, ao longo de nossa prática, entendemos que a avaliação possa ser feita pela via do encaminhamento e observação do desenvolvimento do processo e pelo resultado do produto final construído.

A nossa dúvida não está tão somente na utilização de um instrumento único e da avaliação apenas do desenvolvimento da habilidade oral destes alunos, pois registramos que, durante o bimestre letivo, pudemos observar que aos alunos foi solicitada a produção escrita que teve o feedback do professor, seja presencialmente ou por email, mas não foi pontuada como atividade avaliativa.

Ainda quanto à questão da avaliação, registramos aqui o que o professor-regente pontuou no seu diário de bordo. Segundo o professor, dentre os quarenta e seis alunos participantes desta pesquisa, trinta e dois foram avaliados por ele nos níveis iniciais e intermediários ("A" e "B" – CEFR) na entrevista de sondagem e quatorze alunos foram classificados no nível avançado ("C" – CEFR) de proficiência, que permaneceram no mesmo nível, o que para o professor regente não significa necessariamente que esses 14 alunos não tenham apresentado evolução na sua proficiência. Isso indica apenas a dificuldade dele em avaliar o progresso de proficiência dentro do nível avançado num período de três bimestres letivos.

Da mesma forma, para o professor, não se pode atribuir à DIPAC unicamente a responsabilidade pela evolução da proficiência para nível de proficiência linguística superior detectada nos demais alunos, pois fatores outros além da dinâmica de interações precisam ser considerados, tais como: ansiedade do aluno em interagir com ele no primeiro dia de aula em inglês versus relaxamento ao final do terceiro bimestre; e ainda o fato de o aluno ter frequentado cursos livres de idiomas durante o ano letivo.

Foi observado que os alunos conseguiram interagir de forma profícua tanto na relação aluno-aluno; aluno-professor e aluno-objeto, indo ao encontro das expectativas do *design* instrucional proposto, quanto na abordagem sociointeracionista.

No tocante às potencialidades e contribuições do *design* instrucional – DIPAC – no encaminhamento desta proposta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção escrita e oral em Língua Inglesa, avalio como tendo sido uma dinâmica inovadora que atende às necessidades de reflexões demandadas pelos modelos pedagógicos modernos e mostrou que é possível trabalhar e desenvolver as habilidades de produção e recepção, tanto escrita quanto oral em língua inglesa.

Conclui-se que o professor desempenha um papel fundamental na execução e acompanhamento da dinâmica interacional proposta, pois é ele que pode tornar o planejamento flexível. Uma das premissas subjacentes à DIPAC é que o *design* instrucional seja

suficientemente aberto, flexível, podendo sofrer alterações, acomodações e adaptações de modo a atender o contexto desta prática.

Fica evidente que as principais potencialidades pedagógicas da dinâmica interacional utilizada nas turmas analisadas nesta pesquisa, referem-se à riqueza das interações possibilitadas pela aplicação balanceada da Hipótese Interacional proposta por Ellis (1999) em que o professor tem o papel fundamental de atuar como um elemento motivador das inteligências coletivas, promotor de reflexões sobre o conhecimento construído, no sentido de que os aprendizes se tornem agentes da sua própria formação,

A DIPAC enfatiza também a ideia de que a desestabilização e as improvisações nas intervenções do professor demandadas pela imprevisibilidade dos processamentos cognitivos dos alunos, estão presentes e interagem na sala de aula, fazendo com que o ambiente de aprendizagem pareça turbulento. Por isso, na "sociedade da informação", termo anunciado e fundamentado por Castells (2002), Levy (1996), Postman (1992), é uma interpretação adequada para as necessidades específicas de um grupo de aprendizes no seu conjunto e de cada aprendiz como indivíduo dentro desse grupo é importante para o estabelecimento dos critérios para a mediação da aprendizagem e para as tomadas de decisões pedagógicas sobre as intervenções mais adequadas a cada situação de aprendizagem.

Por isso, nós professores usuários das tecnologias disponíveis devemos trabalhar em função de formarmos indivíduos reflexivos e críticos. Essa é a principal função de todos os envolvidos nos processos educativos e a DIPAC se mostra adequada ao desenvolvimento da recepção e produção oral numa perspectiva ativa e engajada dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas em contextos de escolas regulares mesmo em se tratando de turmas grandes.

A DIPAC pode também instrumentalizar o professor para abordar diversos gêneros textuais presentes nos livros didáticos que, além da forma, focam também o seu uso a partir de amostras autênticas desses gêneros.

Nessa perspectiva, apresentamos os resultados desta pesquisa sobre a prática integrativa das habilidades de produção e recepção escritas e orais na expectativa de que sirvam de encorajamento e inspiração aos colegas professores de línguas estrangeiras.

Isto posto, entendemos que questões advindas da presente pesquisa, possam ser objetos de novas reflexões e investigações em trabalhos futuros, que venham a lidar com a utilização do DIPAC, modelo adotado nesta inovadora proposta pedagógica no contexto da EPTMN. Isto em conjunto com pesquisas voltadas aos aspectos relacionais que subjazem ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Espero que esta pesquisa sirva, também, de subsídios para o entendimento de que é possível desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, quer sejam orais ou escritas, com foco na abordagem de gêneros textuais, adotada e praticada na instituição pesquisada.

REFERÊNCIAS

ALVES, José M. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asa, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez.2006.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Irandé. Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Ed. Parábola, 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Ciberprofessor*: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 136 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. In ____ *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BEIER, Alifer Andrei Veber et al. Metodologias ativas: um desafio para as áreas de ciências aplicadas e engenharias. In: Seminário Internacional de Educação, II., 2017, Cruz Alta / RS. Anais Seminário Internacional de Educação... Cruz Alta / RS: UERGS, 2017. p. 349-350.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais/língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006, 239p.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho. saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 ago 2018.

BROWN, H. Douglas et al. Principles of language learning and teaching. New York: Longman, 2000.

CARRARA, Kester. Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. Ed. Avercamp, São Paulo: 2004

CASTELLS, M. A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. Rev. Espaço Acadêmico, nº 128, Janeiro, 2012. Mensal, Ano XI.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In. COSCARELLI, C.V. (ORG.) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.65-84

COUNCIL, BRISTISH. Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil. São Paulo, 2014.

COUNCIL, OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching. Assessment, 2001.

DAVID, Ricardo Santos. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: O Real e o Ideal. Revista Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 24-31, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Artmed, 2006.

DIAS, Reinildes. *Proposta Curricular: CBC Língua Estrangeira. Ensinos Fundamental e Médio*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007

_____, R. *Webquests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 4. 2012. p. 861-881

DÖRNYEI, Zoltán. Constructing the questionnaire. Questionnaires in second language research: construction, administration and processing. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. ch. 2. p. 16-69.

_____, Zoltán. Qualitative data collection. In: Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007. ch. 6, p. 124-162.

_____, Zoltán. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In: Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007.

ELLIS, Rod. Learning a second language through interaction. John Benjamins Publishing, 1999.

FILATRO, Andrea. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GALL, Meredith Damien; BORG, Walter R.; GALL, Joyce P. Educational research: An introduction. Longman Publishing, 2003.
GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMEZ, Margarita Victoria. Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores. Brasília: Liberlivros, 2010.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; FERNANDES, Letícia Carvalho Belchior Emerick. Educação e Tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. EccoS – Revista Cient., São Paulo, n.35, p.47-65, set./dez. 2014.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2008.

KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon, 1982.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____, Vilson José. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

_____, Vilson José. PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO: TEORIA E PRÁTICA. 2ª edição Pelotas EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas 2007, 16p.

_____, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 113-123, 2009.

_____, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

_____, Vilson José. Interação Simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. Pelotas, RS: Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, 2003. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2016

_____, Vilson José. Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LEVY, P. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34. 1996.

LIMA, Diógenes Cândido. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)p. 120

LONG, Michael H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. Applied linguistics, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

_____, Michael H. Interaction Hypothesis. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, S. P. P. *As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica – O que pensam os alunos de licenciaturas.* Relatório técnico de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 124 f., Belo Horizonte, 2008.

_____, S. P. P. Sala de aula descentrada: as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura na formação inicial do professor. In: GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G. (Orgs.). *Políticas e práticas na educação básica e superior*: desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 123-140.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educ. Pesqui.*, Ago 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008

MERRIAM, Sharan B. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education.". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104, 1998.

MICCOLI, Laura. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. Rev. bras. linguist. apl, p. 207-248, 2007.
_____, Laura. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

_____, Laura. Experiência de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. Revista de Estudos da Linguagem, v. 15. 2007a. p. 197- 224. 213

_____, Laura. Por um novo tratamento da 'experiência' na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Crop (FFLCH/USP), v. 12. 2007b. p. 263-83. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/ingles. Acesso em: 01 de Julho de 2018

MICCOLI, Laura, LIMA, Carolina Viannini A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. 2003. Por uma nova ordem mundial, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: *a base intelectual para uma ação política*. In: BÁRBARA, L.;

MOURA, Cléber Lessa de. Análise de uma proposta de "Dinâmica de interações" para gerenciamento de aprendizagem de língua inglesa por alunos da EPTNM / Cléber Lessa de Moura. 2018.

NUNAN, David. Interaction analysis. In: Research methods in language learning. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1992. ch. 8, p. 159-183.

O'MALLEY, J. Michael; O'MALLEY, Michael J.; CHAMOT, Anna Uhl. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge university press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. (Ed.). Language learning styles and strategies. Mouton de Gruyter, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.) Linguística aplicada e ensino de língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205 – disponível em: http://www.veramenezes.com/interecologica.pdf

_____, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: Stevens, C. M. T e Cunha, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. MIACA – Modelo Interacional Adaptativo Complexo de Aprendizagem. Palestra apresentada na UNILA (inédito). 2015.

PEROSA Gilse T. Lazzari; SANTOS, Marcelo dos. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, M. A. da (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar,

1978.
_____, Jean. (1967). Les Problèmes Principaux de L'Épistémologie des Mathématiques. Em: Piaget, J. (Org.). Logique et Connaissance Scientifique. (pp. 554-595). Dijon: Gallimard.

POSTMAN, N. Tecnologia: Quando a Cultura se rende à Tecnologia. Lisboa: Difusão Cultural, 1992. Disponível em:. Acesso em: 20 Jun. 2014.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants parts I & II. On the Horizon, MCB University Press. v. 9. n. 5, 6. 2001.

PUNCH, Keith F. Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches. Sage, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135-159, 2005.

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M.; CAVICHIOLI, F. Material didático, cognição e aquisição. Revista Expressão. CAL–UFSM (no prelo), 2007.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Bookman Editora, 2009.

SOUZA, N. S.; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa e generalização dos resultados ficção ou realidade. I Colóquio Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, v. 24, 2011.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating, acquisition through collaborative dialogue. In.: LANTOLF, James P. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press. 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau.1ª Edição. São Paulo: Cortez,2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____, Lev Semenovich. Aprendizagem Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In ___ LEONTIEV, Alexis [et al.]. Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. Pp. 25-42.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. Journal of child psychology and psychiatry, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____, Robert K. Design and methods. Case study research, v. 3, n. 9.2, 2003.

ZUIN, Antônio. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação. *Educ. Soc*., Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Experiências em Sala de Aula de Estudantes de Inglês
Versão Final

Experiências Diretas

Experiências Cognitivas

Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula
Cog. 2. Identificação de objetivos, Dificuldades e dúvidas
Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho
Cog. 4. Experiências de aprendizagem
Cog. 5. Percepção do ensino
Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula
Cog. 7. Estratégias de aprendizagem

Experiências Sociais

Soc. 1. Interação e relações interpessoais
Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais
Soc. 3. Experiências como estudante
Soc. 4. Experiências do professor
Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo
Soc. 6. Experiências em turma
Soc. 7. Estratégias sociais

Experiências Afetivas

Afe. 1. Experiências de sentimentos
Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço
Afe. 3. Experiências de auto-estima e atitudes pessoais
Afe. 4. Atitudes do professor
Afe. 5. Estratégias afetivas

Experiências Indiretas

Experiências Contextuais

Con. 1. Experiências institucionais
Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira
Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa
Con. 4. Experiência do tempo

Experiências Pessoais

Pes. 1. Experiências por nível socio-econômico
Pes. 2. Experiências anteriores
Pes. 3. Experiências na vida pessoal
Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo

Experiências Conceptuais

Cre. 1. Ensino de inglês
Cre. 2. Aprendizagem de inglês
Cre. 3. Aprendizagem pessoal
Cre. 4. Responsabilidade

Experiências Futuras

Met. 1. Intenções
Met. 2. Vontades
Met. 3. Necessidades
Met. 4. Desejos

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas das Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20___.

Prezado(a)_____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **INTERAÇÕES MEDIADAS POR TDICs E POR REDES SOCIAIS PARA DESENVOLVIMENTO DE PROFICIÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA**. Este convite se deve ao fato de você ser **estudante na educação profissional e tecnológica de nível médio, no CEFET-MG**, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa (critério de inclusão ou de exclusão).

O pesquisador responsável pela pesquisa é **Ming Wei Ng, RG 11906013, mestrando no CEFET-MG**. A pesquisa refere-se ao estudo do impacto de fatores interacionais no processo de desenvolvimento da competência comunicativa de alunos aprendizes da disciplina de língua estrangeira, inglês, da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio – EPTNM, por meio de mediação realizada pelo professor via diversos meios, inclusive pelas tecnologias (digitais) da informação e da comunicação – TIC / TDIC. E tem como,

(a) Objetivo Geral

Analisar as experiências de aprendizagem de alunos avaliados como iniciantes (A1 de acordo com o CEFR em língua inglesa no início do terceiro ano da EPTNM/CEFET-MG) de forma a investigar fatores que expliquem a não evolução da proficiência oral em LI desses alunos.

(b) Justificativa

É verificado por professores de ensino médio que uma parcela considerável de alunos conclui o a última etapa da educação básica com pequeno ou nenhum avanço em relação à proficiência linguística em Língua Inglesa. Assim, se faz necessário uma

investigação que aponte as possíveis causas para esse fenômeno, de forma que o professor possa ajustar sua prática docente para auxiliar e orientar o aluno eficazmente.

(c) Fases da pesquisa

1- Aplicação de teste de proficiência (*placement test)*;
2- Observação de objeto de estudo;
3- Levantamento e análise dos dados;

Participação na pesquisa.

Como participante, você passará por um *placement test* escrito, a fim de informar qual o seu nível de proficiência linguística em língua inglesa. Definido o nível de proficiência linguística, você escreverá uma narrativa de aprendizagem, informando sua relação com a língua inglesa, bem como suas ações e estratégias para o seu aprendizado. Por fim, você participará de entrevista com o pesquisador, para que seja aprofundado alguma questão presente em sua narrativa de aprendizagem. **Não está previsto**, em nenhuma etapa da pesquisa, quaisquer tipos risco ou desconforto, sendo respeitado sua integridade física e mental. Será necessário apenas o dispêndio de tempo para sua participação. Por sua participação na pesquisa, não haverá benefícios diretos esperados, uma vez que você já se encontra no 3º ano do ensino médio. Entretanto, essa pesquisa beneficiará outros alunos que vierem a estar, futuramente, em seu lugar, como estudante de ensino médio.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

O acesso aos resultados da pesquisa;

O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: mingwn21@hotmail.com, telefone (31)99682-2151, pessoalmente ou via postal para Rua José Sanguinete, 125, cs 52, São João Batista, Belo Horizonte, MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:

_____

Assinatura do pesquisador:

_____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

_____

ANEXO C

Formulário de Avaliação/Autoavaliação

FORMULÁRIO 1 (F1)

Aluno 1																				
Aluno 2																				
Aluno 3																				
Aluno 4																				
Aluno 5																				
Aluno 6																				
Aluno 7																				
Aluno 8																				
Aluno 9																				
Aluno 10																				
Aluno 11																				
Aluno 12																				
Aluno 13																				
Aluno 14																				
Aluno 15																				
SUB TOTAL																				
MÉDIA																				

NOTAS ATÉ	**4,0** Apresentação confusa, difícil de compreender	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15				**PROFESSOR**	
	6,0 Apres. clara, mas superficial																				
	8,0 Apres. clara e bem articulada																				
	10,0 Apres. clara, bem elaborada e com profundidade																				
NOME DO ALUNO																					

ANEXO D

Framework ampliado para categorização de experiências de aprendizagem em contexto digital (Miccoli & Ferreira, 2012)

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.1. Experiências Cognitivas
Cog. 1. Experiências nas Atividades em Sala de Aula (experiências nas atividades no ambiente de ensino)
Cog. 2. Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas (no processo de lidar com as atividades na aprendizagem)
Cog. 3. Experiências de Participação e Desempenho (participar de interações virtuais, como fóruns ou chats)
Cog. 4. Experiências de Aprendizagem (o que foi aprendido com as atividades de ensino face a face ou on-line)
Cog. 5. Percepção do Ensino (no contexto face a face ou on-line - AVA como meio de aprendizagem, como atividades são propostas)
Cog. 6. Experiências Extra-Ambiente Virtual de Aprendizagem (deveres, acesso aos sites sugeridos mas não obrigatórios)
Cog. 7. Estratégias de aprendizagem (uso de dicionários, pesquisa em websites para colocar em prática as estratégias de leitura desenvolvidas, recorrer à Internet para solucionar dúvidas)

1.2 Experiências Sociais
Soc. 1. Interação e Relações Interpessoais (em ambientes virtuais – como participantes interagem com colegas e tutores)
Soc. 2. Tensão nas Relações Interpessoais (ambientes virtuais ou não – competição, críticas, riscos, exposição nos espaços compartilhados no ambiente virtual)
Soc. 3. Experiências como Estudantes (como o estudante se vê dentro do grande grupo, como parte de grupo)
Soc. 4. Experiências com os Professores/Tutores (como o estudante percebe a mediação)
Soc. 5. Experiências em Grupos (atividades desenvolvidas nos espaços de colaboração)
Soc. 6. Experiências enquanto Turma (o AVA como espaço de interação e colaboração, descrição da turma)
Soc. 7. Estratégias Sociais (como lidam com competição, críticas, como se apoiam)

1.3. Experiências Afetivas
Afe. 1. Experiências de Sentimentos (sentimentos positivos e negativos durante o curso)
Afe. 2. Exp. de Motivação, Interesse e Esforço (nas atividades, interesse por algo diferente)
Afe. 3. Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais (na aprendizagem: como se veem afetivamente)
Afe. 4. Atitudes dos Professores/Tutores (sentimentos em relação aos tutores e ao *feedback* recebido)
Afe. 5. Estratégias Afetivas (como lidam com os sentimentos)

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais
Con. 1. Experiências Institucionais (matrícula, requerimentos, exigências da UFMG)
Con. 2. Experiências Relativas à Língua Estrangeira (Status da LE)
Con. 3. Experiências Decorrentes da Pesquisa (atitudes, sentimentos e percepções sobre a pesquisa)
Con. 4. Experiência do Tempo (falta de tempo para atividades do IngRede)
Con. 5. Experiências na Interação com o Ambiente Virtual (como o estudante lida com a interface digital)

2.2. Experiências Pessoais 57
Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico (pessoal ou UFMG)
Pes. 2. Experiências de Aprendizagem Anteriores (qualquer aprendizagem fora do IngRede)
Pes. 3. Experiências na Vida Pessoal (fora da sala ou escola)
Pes. 4. Experiências no Trabalho e no estudo (em geral ou sobrecarga de estudo para alunos fazem os dois cursos)

2.3. Experiências Conceptuais
Cpt. 1. Concepções sobre o Ensino (de Inglês e no IngRede, em ambientes virtuais no geral, relação ideal, papel do professor, atividades)
Cpt. 2. Concepções sobre a Aprendizagem (de Inglês, no IngRede, em ambientes virtuais em geral, papel do estudante etc.)
Cpt. 3. Concepções sobre a Aprendizagem Pessoal (o próprio processo de aprendizagem)
Cpt. 4. Concepções sobre a Própria Responsabilidade (como estudante e também como aprendiz de uma LE)
Cpt 5. Concepções sobre a Tecnologia Digital

2.4. Experiências Futuras
Fut. 1. Intenções (planos de ação)
Fut. 2. Vontades (algo que não é facilmente atingido, mas é importante para o processo)
Fut.3. Necessidades (identificação de área que merece atenção: fluência, comportamentos, sentimentos)
Fut. 4. Desejos (metas mais distantes, visões, sonhos)