



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital:
explorando caminhos possíveis**

Camila Brito Cavalcanti Capozzoli

Campina Grande – PB

2020

CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital:
explorando caminhos possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

Campina Grande - PB

2020

C246e

Capozzoli, Camila Brito Cavalcanti.

Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital: explorando caminhos possíveis/Camila Brito Cavalcanti Capozzoli. - Campina Grande, 2020.

165f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Habilidade Escrita. 4. TICs. 5. Língua Inglesa. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 37.02:811.111 (043)

CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital:
explorando caminhos possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 27 de Julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – PPGLE/UFCG
(Orientador)

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado – PROLING/UFPB
(Examinadora)

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier – PPGLE/UFCG
(Examinador)

Campina Grande - PB

2020

“Writing is an exploration. You start from nothing and learn as you go”

(E. L. Doctorow)

AGRADECIMENTOS

A Deus por todo bem que me tem feito. Foi graças a Ele que consegui ser aprovada neste programa de pós-graduação; foi graças a Ele e as pessoas que Ele colocou no meu caminho, que consegui trabalhar, cuidar da casa e cumprir com as demandas das disciplinas; foi graças a Ele que consegui iniciar e terminar esta dissertação. “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém”. (Romanos 11:16)

Ao meu orientador, professor Marco Antônio, pela confiança, por toda paciência e instrução. Por ter mediado a minha caminhada e orientado esta pesquisa.

À minha coordenadora Daniela Nascimento, por ter me permitido realizar a pesquisa na escola em que trabalhamos e ter me auxiliado com o que foi necessário.

Aos alunos que fizeram parte desse trabalho, por toda parceria e colaboração.

Aos professores do PPGLE da UFCG Maria Augusta, Edmilson Luiz, Elizabeth Silva e Manassés por nos ensinar e enriquecer essa experiência de construção de conhecimento e formação continuada.

À professora Denise Lino por ter acompanhado a Linha 3 2018.2 ao longo de três semestres, nos ensinando para além do conteúdo e despertando o carinho e a admiração dos alunos. Por ter nos mostrado que todo conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 2003).

A todos os colegas que fazem parte da Linha 3 2018.2, por todo auxílio, troca, cooperação, apoio, leitura e parecer. Graças a todos, essa foi, acima de tudo, uma experiência de aprendizagem colaborativa e de suporte mútuo.

Ao Rickson, monitor da turma, por sempre estar presente, por nos representar e esclarecer nossas dúvidas. Por mediar nossos questionamentos e oferecer suporte sempre que necessário.

Ao Mike, irmão de orientação e de fé, que sempre esteve por perto e estendeu a mão para me auxiliar nas minhas limitações e contribuir com este trabalho.

A minha terapeuta Marília Dutra, por ter me ajudado a lidar com a ansiedade, a conseguir organizar meu tempo de forma positiva e a lidar com a tensão que envolve a vida acadêmica.

A minha família, em especial as minhas tias Nida e Fátima e ao meu irmão Manoel e minha cunhada Thaíse, por terem me dado suporte e cuidado dos meus filhos todas as vezes que precisei deixá-los com alguém para assistir aula. Por torcerem por mim desde o início e se alegrarem comigo a cada conquista.

Aos meus pais-avós, Arcelino e Expedita. Ambos já partiram, mas a eles eu devo a base que me permitiu chegar até aqui. Acreditaram em mim desde o dia em que nasci e me transformaram em quem eu sou hoje.

Aos meus filhos por serem fonte de motivação para que eu cresça e evolua junto com eles na vida, na fé e no conhecimento.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu marido Enzo, um dos maiores apoiadores e incentivadores que tive para dar esse passo na minha formação. Por todo auxílio prestado, como um verdadeiro companheiro que divide as lutas, as derrotas e as vitórias. Por todas as vezes que, ao me ver angustiada com prazos e demandas, me deu suporte para seguir até o fim dessa caminhada sem desanimar.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A era digital na qual nos encontramos trouxe consigo novidades e desafios para boa parte dos setores que compõem a nossa sociedade, sendo um deles o escolar. A escola tem sido desafiada a incorporar dispositivos digitais em sua rotina e a lidar com as mudanças que o uso de tais recursos trouxe para as relações tradicionalmente postas, em especial, a de professores e alunos. Diante disso, professores de modo geral, e em especial os de línguas estrangeiras, têm sido confrontados a rever suas práticas e preparar os aprendizes a agirem e interagirem no contexto de inovações tecnológicas em que nos encontramos. Por esse motivo, esta pesquisa se propõe a investigar qual(is) a(s) implicação(ões) da articulação das TICs no ensino e aprendizagem da escrita em inglês? Nosso objetivo geral consiste em investigar as implicações da articulação entre TICs e as atividades de escrita em inglês, enquanto língua estrangeira, em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande. Mais especificamente, buscamos neste trabalho (1) identificar como as TICs foram articuladas às atividades de escrita propostas pelos livros didáticos utilizados; (2) compreender os efeitos de tal articulação no processo e na prática da escrita durante a execução das atividades de produção textual; e (3) analisar possíveis contribuições das atividades realizadas no desenvolvimento da habilidade escrita dos aprendizes. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa (PAIVA, 2019), quanto aos objetivos, de natureza experimental (CERVO; BERVIAN, 2002) e classificada como pesquisa-ação quanto ao método de investigação (PAIVA, 2019). Os dados foram gerados em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande, escolhida por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora em questão, sendo ela mesma a professora investigada. Como instrumentos, foram utilizados um diário de bordo escrito pela professora-pesquisadora, *prints* das interações via meio digital, as gravações dos diálogos nos dois grupos de discussão formados e um questionário semiestruturado respondido pelos alunos colaboradores sobre a experiência do uso das TICs no ensino e o impacto para o desenvolvimento de sua habilidade escrita. Os resultados apontam para o uso das TICs em abordagens centradas na tecnologia (MAYER, 2009), na aprendizagem (MAYER, 2009) e no aluno (RAMOS, 2013), gerando impactos positivos como a autonomia do aluno, o aumento dos níveis de satisfação e motivação por parte do aprendiz, a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem e o desenvolvimento dos letramentos digitais do aluno em inglês. No entanto, também pôde-se constatar alguns efeitos colaterais do uso dos recursos digitais, como: dependência da tecnologia digital e aumento da carga horária de trabalho do professor. Desse modo, pode-se concluir que o professor pode utilizar as TICs no ensino de escrita em inglês explorando as virtualidades (BARTON; LEE, 2016) dos recursos digitais, em abordagens distintas (MAYER, 2009; RAMOS, 2013) e de forma pensada e sistematizada (RIBEIRO, 2018), gerando, assim, uma ressignificação do ensino de escrita em língua inglesa.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; habilidade escrita; TICs; língua inglesa.

ABSTRACT

The digital age in which we find ourselves has brought news and challenges for most of the sectors that make up our society, one of which is the school. The school has been challenged to incorporate digital devices into its routine and to deal with changes that the use of such resources has brought to traditionally placed relationships, especially that of teachers and students. Therefore, teachers in general, and especially those of foreign languages, have been confronted to review their practices and prepare learners to act and interact in the context of technological innovations in which we find ourselves. For this reason, this research proposes to investigate what is the implication(s) of ICTs articulation in the teaching and learning of writing in English? Our general objective is to investigate the implications of the articulation between ICTs and writing activities in English, as a foreign language, in a language school at Campina Grande. More specifically, we seek in this work (1) to identify how ICTs were linked to the writing activities proposed by the textbooks used; (2) to understand the effects of such articulation on the writing process and practice during the execution of textual production activities; and (3) to analyze possible contributions of the activities carried out in the development of the written skills of the learners. For this, qualitative methodological research (PAIVA, 2019) was developed, regarding the objectives, of an experimental nature (CERVO; BERVIAN, 2002) and classified as action research as to the investigation method (PAIVA, 2019). The data were generated in a language school in the city of Campina Grande, chosen because it is the researcher's work environment, being the investigated teacher herself. As instruments were used a logbook written by the teacher-researcher, prints of interactions via digital media, recordings of dialogues in the two formed discussion groups and a semi-structured questionnaire answered by collaborating students on the experience of using ICTs in teaching and learning, as well the impact on the development of their writing skills. The results point to the use of ICTs in approaches centered on technology (MAYER, 2009), on learning (MAYER, 2009) and on the student (RAMOS, 2013), generating positive impacts such as student autonomy, increased levels of satisfaction and motivation on the part of the learner, the creation of a collaborative learning environment and the development of the student's digital literacies in English. However, it was also possible to verify some side effects of the use of digital resources, such as dependence on digital technology and an increase in the teacher's workload. Thus, it can be concluded that the teacher can use ICTs in the teaching of writing in English by exploring the virtualities (BARTON; LEE, 2016) of digital resources in different approaches (MAYER, 2009; RAMOS, 2013) and in a thoughtful and systematized way (RIBEIRO, 2018), thus generating new meaning in the teaching of writing in the English language.

Keywords: teaching; learning; writing skills; ICTs; English language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diferentes abordagens de uso das TICs no ensino.....	p. 27
Quadro 2. Produção Escrita Geral de acordo com o QECR.....	p. 38
Quadro 3. Métodos de ensino de escrita em LE com base em Hyland (2003).....	p. 43
Quadro 4. Instrumentos de pesquisa e suas finalidades	p. 53
Quadro 5. As TICs escolhidos e as contribuições desejadas	p. 60
Quadro 6. As categorias de análise e suas subcategorias	p. 62
Quadro 7: As articulações das TICs às atividades de escrita na turma NB.....	p. 73
Quadro 8: As Articulação das TICs às atividades de escrita na turma NA.....	p. 90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Zona de Desenvolvimento Proximal.....	p. 29
Figura 2. Componentes para o desenvolvimento da habilidade escrita.....	p. 34
Figura 3. Níveis de habilidades de acordo com o QEER.....	p. 37
Figura 4. Os ciclos da pesquisa-ação	p. 49
Figura 5. Questionário aplicado aos alunos.....	p. 55
Figura 6. <i>E-mail</i> informal	p. 64
Figura 7. Atividade de produção do <i>e-mail</i> informal.....	p. 65
Figura 8. Uso do <i>Write & Improve</i> por uma aluna da turma NB	p. 67
Figura 9. Leitura como atividade de pré-escrita de parágrafos.....	p. 69
Figura 10. Proposta de escrita <i>A night to remember</i>	p. 69
Figura 11. <i>Post</i> de um dos alunos da turma NB em sua rede social com #TBT.....	p. 71
Figura 12. Atividade de escrita 1: Descrevendo uma imagem.....	p. 74
Figura 13. <i>Feedback</i> da professora-pesquisadora via <i>e-mail</i> a um dos colaboradores da turma NA.....	p. 77
Figura 14: Atividade de escrita de um artigo de opinião.....	p. 80
Figura 15: Correção do artigo na turma NA.....	p. 82
Figura 16. <i>WhatsApp</i> como instrumento para publicação e comentário de textos.....	p. 83
Figura 17: Atividade de escrita três: proposta original relato.....	p. 84
Figura 18. Interação entre aluno e usuário externo através do <i>Slowly</i>	p. 88
Figura 19. <i>E-mail</i> enviado à professora pela colaboradora 9.....	p. 97
Figura 20. <i>E-mail</i> enviado à professora pela colaboradora 9 após mediação.....	p. 98
Figura 21. A articulação das TICs às atividades de escrita de acordo com os alunos	p. 101
Figura 22. Compartilhando conhecimento sobre <i>hashtags</i> na turma NB.....	p. 107
Figura 23. O uso do verbo <i>to use</i> e do nome <i>motoboy</i> na descrição do colaborador 10.....	p. 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação;

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação;

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	p. 8
-------------------------------------	------

CAPÍTULO I – CONHECENDO AS ROTAS: LETRAMENTOS, TICs E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

1.1 LETRAMENTOS	p. 12
------------------------------	-------

1.1.1 Entendendo o que são letramentos e suas práticas.....	p. 13
---	-------

1.1.2 Letramentos digitais	p. 15
----------------------------------	-------

1.1.3 Letramentos: um termo dêitico.....	p. 17
--	-------

1.2 AS TICs NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	p. 21
--	-------

1.2.1 Expectativa e realidade na integração das TICs no ensino	p. 23
--	-------

1.2.2 TICs na educação: modos de usar	p. 25
---	-------

1.2.3 Informação e conhecimento não são sinônimos.....	p. 28
--	-------

1.3 ENSINO DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	p. 33
--	-------

1.3.1 Escrita como processo e escrita como interação social.....	p. 33
--	-------

1.3.2 Ensino de escrita em aula de inglês	p. 35
---	-------

1.3.3 Métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira.....	p. 40
--	-------

CAPÍTULO II – ESTABELECENDO O TRAJETO: DEFINIÇÃO E DESENHO DA PESQUISA.....

2.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA	p. 46
--	-------

2.1.1 Abordagem e objetivo.....	p. 47
---------------------------------	-------

2.1.2 Pesquisa-ação: professor como investigador da sua prática	p. 48
---	-------

2.2 DESENHO DA PESQUISA	p. 50
--------------------------------------	-------

2.2.1 Local e colaboradores da pesquisa.....	p. 50
--	-------

2.2.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na/para geração de dados.....	p. 52
---	-------

2.2.3 Processo de escolha das TICs	p. 55
--	-------

2.2.4 As TICs selecionadas para fins de ensino.....	p. 58
2.2.5 Desenvolvimento das categorias de análise.....	p. 61

CAPÍTULO III – EXPLORANDO CAMINHOS ATRAVÉS DE DIFERENTES PERSPECTIVAS.....**p. 62**

3.1 AS ARTICULAÇÕES DO USO DE RECURSOS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA PROFESSORA PESQUISADORA.....**p. 63**

3.1.1 Atividades realizadas na turma NB.....p. 64

3.1.2 Atividades realizadas na turma NA.....p. 74

3.1.3 Percepção da professora-pesquisadora quanto aos efeitos colaterais da articulação das TICs em atividades de escrita.....p.91

3.2 AS ARTICULAÇÕES DO USO DE RECURSOS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....**p. 100**

3.2.1 Identificando os impactos do uso das TICs nas atividades adaptadas.....p. 101

3.2.2 As implicações do uso das TICs na construção do conhecimento.....p.105

3.2.3 Contribuições do uso de recursos digitais no/para o desenvolvimento da habilidade escrita.....p. 110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**p.116**

REFERÊNCIAS.....**p. 120**

APÊNDICES.....**p. 124**

ANEXOS.....**p. 136**

CONSIDERAÇÕES INICIAS

A educação escolar e, em especial, o ensino de línguas estrangeiras, nosso foco de interesse, que acontece em sala de aula visa preparar o aluno para os usos que ocorrem fora dela, em diferentes situações e finalidades. Escolas de idiomas, por exemplo, propõem o ensino de habilidades linguísticas como fala, escuta, leitura e escrita engajando-se em preparar alunos que possam utilizar uma outra língua nos diversos contextos em que ela for exigida, formando proficientes usuários da língua-alvo.

Quanto às habilidades desenvolvidas em cursos de inglês oferecidos em escolas de idiomas, Oliveira (2015) argumenta que, de modo geral, embora haja um interesse maior na oralidade e na leitura, aprendizes brasileiros buscam uma competência comunicativa. Tal competência passa pela escrita, que, ainda de acordo com o autor, por muito tempo, foi concebida como mero mecanismo para a aprendizagem ortográfica, para a memorização de palavras e frases e para a prática de estruturas gramaticais.

Tal percepção da escrita em aulas de inglês pode levar à superficialidade no ensino de uma habilidade tão presente no nosso dia-a-dia, principalmente quando consideramos as interações cada vez mais mediadas por textos escritos. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 56) discorrem quanto ao protagonismo da escrita nos mais diversos tipos de interação, sobretudo a virtual, afirmando que “[...] por mais multimodais que os textos *online* possam ser, a palavra escrita ainda é central para todas as formas de interação *online* e criação de conteúdo”.

Desse modo, faz-se necessário envolver o aluno de inglês em práticas de letramentos na língua estrangeira que o capacitem para o uso do idioma de forma efetiva, considerando possibilidades de uso real do inglês no contexto brasileiro. Nesse ponto, é importante destacar que compreendemos os letramentos como “[...] práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Em vista disso, entendemos a escola de idiomas como uma das principais agências¹ de letramentos em língua inglesa, especialmente se considerarmos que se trata de um ambiente que proporciona o ensino da escrita e leitura em inglês, e, como tal, merece ser investigada.

¹ Seguimos a definição de agências de letramento apresentada por Justo e Rubio (2013, p. 7) que diz: “São consideradas agências de letramento, as instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e também uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho, a rua, a *internet*, os sindicatos, etc.”

O ensino de escrita em inglês como segunda língua ou língua estrangeira que ocorre nesses ambientes emergiu nos anos 1980 como uma área distinta de erudição. Tal advento culminou no desenvolvimento de vários métodos, pensados com o objetivo de dar suporte aos professores na tarefa de entender esse tipo de produção textual e seu aprendizado (HYLAND, 2003). Proporcionar um olhar específico a este objeto faz-se necessário, uma vez que, de acordo com o autor mencionado, tal prática em língua materna se distingue da mesma prática em língua estrangeira. As distinções podem ocorrer em aspectos retóricos, linguísticos e estratégicos. Por isso, o professor de inglês precisa estar atento a essas diferenças para que possa garantir um ensino justo e eficaz.

Além de uma compreensão mais profunda das especificidades inerentes ao ensino de escrita em inglês como língua estrangeira, outro fator que pode contribuir com essa didática é o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TICs²) como ferramentas cognitivas interacionais e mediacionais (VALENTE, 2013). O uso adequado das TICs pode auxiliar práticas de ensino de escrita em aulas de inglês e, também, proporcionar um aprendizado dinâmico e significativo através da investigação das suas virtualidades e potencial pedagógico (BARTON; LEE, 2016).

Nesse sentido, Souza e Santos (2018) pontuam que o uso de TICs aproxima o ensino ao dia-a-dia dos discentes e dá-lhes abertura para se sentirem e agirem como integrantes ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os autores compreendem que nessa sociedade da informação em que vivemos, é inevitável que a escola se posicione em relação aos letramentos digitais e ao papel do professor enquanto agente do processo educacional e de transformação da sociedade na qual ele também está inserido. Sendo assim, o papel do professor muda frente ao uso das TICs, e além delas, deixando de ser o transmissor do conhecimento, para ser um orientador das aprendizagens, ensinando os alunos sobre como buscar e selecionar informações.

Tal declaração de Sousa e Santos (2018) pode levar-nos a pensar que a figura do professor está ameaçada diante da expansão tecnológica e do fácil acesso à informação, com dispositivos eletrônicos cada vez mais avançados. No entanto, acreditamos que, diante das tecnologias, o professor perde o protagonismo como transmissor de conhecimento, mas não sua função de ensinar e mediar. Apesar disso, Valente

² A sigla TICs (com o uso do s) refere-se a mais de uma tecnologia da informação e da comunicação, no plural, conforme uso da sigla por autoras como Rojo (2019) e Ribeiro (2018). Para diferenciar do momento em que nos referimos a apenas um recurso tecnológico digital utilizado, estabelecemos que: TICs indica o uso de mais de um recurso e TIC representa o uso de apenas um.

(2013) advoga que as TICs podem ser úteis no processo de construção do saber, mas, para que isso ocorra, é necessário que haja a mediação de um professor.

Segundo o autor, existe uma diferença entre informação e conhecimento e entre transmitir informação e construir conhecimento. Sendo assim, ter acesso à informação não é suficiente para que ocorra a construção de conhecimento, configurando-se em algo limitado sem a mediação de um educador ou agente de aprendizagem. Ainda de acordo com Valente (2013), não é qualquer tipo de interação com o mundo que proporcionará a construção de novos saberes, pois a qualidade da interação depende da mediação de outras pessoas e do conhecimento prévio do aluno. Nessa linha de pensamento, Valente (2018) afirma a importância da ação do professor, considerando que apenas as TICs não são suficientes para proporcionar processos de aprendizagem.

Percebemos que, embora as tecnologias digitais possam ser utilizadas como instrumentos de ação docente, é necessário estarmos atentos para o modo como isso ocorre, para a forma como o professor tem introduzido, ou não, esse tipo de ferramenta em seu fazer pedagógico, pois tanto ele quanto seus alunos estão inseridos em uma sociedade cada vez mais envolvida com as TICs e exposta às inovações que não param de chegar, trazendo novidades em quase todos os âmbitos da vida cotidiana.

Com isso, somos interpelados a considerar como o ensino de inglês como língua estrangeira e, mais especificamente, o ensino da habilidade escrita, protagonista em muitas situações de interação virtual, pode ocorrer com o auxílio de ferramentas digitais ou TICs para fins de mediação do aprendizado.

Quando voltamos para a escrita enquanto objeto de estudo associado ao uso de tecnologias digitais, percebemos que a junção de tais elementos merece a nossa atenção. De acordo com Hyland (2003), tal habilidade não corresponde a algo estático. A escrita está em constante evolução e novas formas de comunicação requerem diferentes habilidades e conhecimentos, as tecnologias digitais afetam a prática social da escrita de um modo que ainda não foi completamente compreendido (HYLAND, 2003). A combinação desses dois elementos traz implicações para como ensinamos, proporcionando alternativas para materiais e metodologias tradicionalmente utilizados.

Diante do exposto, somos levados a fazer a seguinte pergunta: qual(is) a(s) implicação(ões) da articulação das TICs no ensino e aprendizagem da escrita em inglês? Na intenção de responder à questão inicial, nosso objetivo geral é investigar as implicações à professora e aos alunos da articulação entre TICs e as atividades de

escrita em inglês, enquanto língua estrangeira, em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande.

Especificamente, pretendemos i) identificar como as TICs foram articuladas às atividades de escrita propostas pelos livros didáticos utilizados; ii) compreender os efeitos de tal articulação no processo e na prática da escrita durante a execução das atividades de produção textual e iii) analisar possíveis contribuições das atividades realizadas no desenvolvimento da habilidade escrita dos aprendizes.

Justificamos a escolha do tema pela necessidade de ressignificar o ensino de produção escrita em aulas de inglês, principalmente em escolas de idiomas, uma vez que o professor, inserido em tal contexto, fatalmente, irá deparar-se com atividades de produção textual presentes nos livros didáticos adotados. Afirmamos, também, a relevância de considerarmos o uso das tecnologias digitais como instrumentos de ação pedagógica no ensino da habilidade escrita, já que essas ferramentas oferecem diferentes oportunidades de interação e mediação, podendo ser úteis para a construção do conhecimento e para o exercício da habilidade em questão, auxiliando o professor a tornar as atividades de escrita de textos em inglês mais significativas e colaborativas, visando o processo produtivo e não, apenas, o produto

Neste ano de 2020, por exemplo, vivenciamos a pandemia causada pelo novo coronavírus. Pandemia esta que nos levou ao isolamento social com o objetivo de conter o avanço do vírus que, infelizmente, tem ceifado vidas, deixando o mundo inteiro em estado de alerta e na procura por entender seu comportamento, por um tratamento eficaz e por uma vacina. Enquanto isso, a *internet* se tornou uma aliada de todos para que algumas coisas continuem funcionando, inclusive a escola. Professores e alunos tiveram de se reinventar no meio da pandemia e dar continuidade ao funcionamento escolar de casa, no que tem sido chamado de ensino emergencial remoto, em que as tecnologias digitais são essenciais para que a aula possa acontecer.

Diante disso, pode-se dizer que no corrente ano de 2020, o uso das TICs não foi opcional, mas obrigatório dentre aqueles que continuaram ensinando e aprendendo. Muitos colegas compartilharam o medo, a angústia e as inseguranças que este desafio de ensinar *online* gerou, despertando-lhes a consciência de que não tínhamos mais como fugir, era hora de enfrentar o uso desses recursos em/para nossas aulas, o futuro, tão presente entre nós, havia chegado e, curiosamente, nos pego de surpresa.

Assim, o presente trabalho, além desta Introdução, está organizado em três capítulos, seguidos das considerações finais, referências, apêndices e anexos. O primeiro capítulo trata dos conceitos norteadores da pesquisa, a saber: letramentos, tecnologias em ambientes escolares e ensino de escrita em inglês pautados em Rojo e Moura (2019), Buzato (2006), Valente (2013), Mayer (2009), Ramos (2013), Ribeiro (2018) e Hyland (2003; 2010).

Na sequência, o segundo capítulo traz informações sobre a pesquisa, uma descrição sobre o local onde a pesquisa ocorreu, as características das turmas participantes e dos recursos digitais selecionados, os instrumentos empregados na geração dos dados e como se organizaram as categorias de análise. Quanto à definição da pesquisa, nos pautamos em autores como Paiva (2019), Cervo e Bervian (2002) e Gerhardt e Silveira (2009) para a descrevermos enquanto sua natureza, objetivo e procedimentos.

Logo após, encontra-se o capítulo de análise, dividido em dois subcapítulos, abordando a perspectiva dos discentes e da professora pesquisadora quanto ao uso dos recursos digitais empregados no ensino de escrita. Por último, serão feitas algumas Considerações finais sobre os resultados obtidos, com o intuito de respondermos ao nosso questionamento inicial aqui apresentado.

A seguir, discorreremos sobre os três conceitos basilares desta pesquisa, a saber: os letramentos, as TICs e a escrita.

1. CONHECENDO AS ROTAS: LETRAMENTOS, TICs E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Com o intuito de apresentar a base teórica desta pesquisa, faremos uma breve revisão do que a literatura nos oferece a respeito do ensino de escrita³ em língua inglesa e do uso das tecnologias digitais aplicadas ao fazer pedagógico. Tais aportes teóricos funcionam como rotas que nos conduzem no caminho que pretendemos seguir ao explorar o ensino e a aprendizagem da escrita em inglês aliados às TICs. Portanto, este

³ Utilizamos o termo escrita para nomear a habilidade linguística de escrever. Assim como Oliveira (2015), compreendemos as habilidades linguísticas como multidimensionais, composta por habilidades passíveis de serem decompostas do ponto de vista teórico. No entanto, assumimos o conceito tradicional do termo habilidade de escrita, já consagrado entre professores de inglês, para designar a produção textual, e os vários aspectos que a envolvem, salientando seu caráter multidimensional.

capítulo apresenta três rotas, a saber: letramentos, TICs na educação e ensino de escrita em inglês como língua estrangeira.

1.1 LETRAMENTOS

Iniciamos esse capítulo com um dos principais temas que envolvem este trabalho: os letramentos. Letramentos, além de ser um conceito flexível, capaz de acompanhar várias mudanças (ROJO; MOURA, 2019), aponta, dentre outros temas, para a prática social dos usos da escrita em nosso meio. As TICs fizeram e fazem surgir novos tipos de letramentos que, além de chamar a nossa atenção para como a escrita vem sendo praticada na era digital, convida-nos a refletir como essa habilidade vem sendo ensinada nesse contexto sócio-histórico (CAPOZZOLI, 2018) e, assim, repensar velhas práticas e buscar ressignificar o ensino-aprendizagem da escrita em língua inglesa.

O mundo é textualmente mediado (BARTON; LEE, 2015) e a escrita está entrelaçada nas diversas áreas da vida cotidiana, como lazer, estudo e trabalho. As interações vêm sendo marcadas pelo texto escrito e multimodal e essa é uma das influências que as tecnologias digitais têm exercido no meio social em que vivemos. Passarelli (2012) afirma que, em consequência da comunicação virtual pós-*internet*, diz-se que nunca se escreveu tanto como no momento atual, Barton e Lee (2015) declaram que a escrita se torna cada vez mais importante na vida moderna, sendo a tecnologia digital um dos principais veículos dessa mediação textual.

Para uma melhor compreensão sobre este assunto, daremos continuidade à discussão sobre letramentos, nossa primeira rota, em três subcapítulos intitulados: Entendendo o que são letramentos e suas práticas; Letramentos digitais e Letramentos: um termo dêitico.

1.1.1 Entendendo o que são letramentos e suas práticas

Para entendermos melhor o conceito de letramentos e suas práticas, iniciaremos uma breve exposição sobre esse termo recente na língua portuguesa, cuja definição ainda não encontrou um consenso entre os estudiosos brasileiros.

Soares (2002) entende o conceito de letramento como a condição de indivíduos, ou de grupos sociais de sociedades letradas, de participarem efetivamente em eventos de

letramento. Nesse sentido, possuir as habilidades de leitura e escrita permite a participação ativa e competente em episódios cuja prática da leitura e escrita tem função central. Para Soares (2002), letramento é o contrário de analfabetismo, e, portanto, para que o sujeito possa ser considerado letrado, primeiramente, ele deve ser alfabetizado.

O conceito de letramento oferecido por Soares (2002) contrasta com a definição defendida por Kleiman alguns anos antes. Para Kleiman (1995, p. 19), letramentos, utilizados aqui no plural, correspondem a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Diferente de Soares (2002), Kleiman (1995) não enxerga os letramentos e a alfabetização como dois fenômenos distintos, pelo contrário, para a autora, a alfabetização também faz parte dos letramentos, estando inserido dentro desse conceito.

Por sua vez, Rojo e Moura (2019) definem o termo da seguinte forma:

o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas (ROJO; MOURA, 2019, p. 16).

A partir disso, pode-se perceber que o conceito de letramento defendido por Rojo e Moura (2019) está mais próximo do conceito trazido por Kleiman (1995), uma vez que os autores entendem o letramento como práticas sociais em que a escrita está envolvida de alguma forma. Kleiman (1995) chama-nos a atenção para o fato de que o letramento escolar, por se tratar de apenas uma prática de letramento específica, não dá conta da variedade de práticas letradas existentes em uma sociedade. Rojo e Moura (2019) apoiam tal concepção e deixam evidente a diversidade dessas práticas, por esse motivo utilizam o termo no plural: letramentoS.

O presente trabalho adota o conceito apresentado por Rojo e Moura (2019) sobre o que são letramentos. Dentro das diversas práticas que envolvem a escrita e se concretizam em torno dela, optamos aqui por investigar uma das práticas letradas que ocorrem em ambiente escolar: o ensino de escrita. Optamos, também, por investigar práticas de letramentos digitais, conforme definição apresentada mais adiante.

Continuando com Rojo e Moura (2019), é possível participar de práticas letradas mesmo sendo analfabeto, já que quase tudo na sociedade urbana envolve, de uma forma

ou de outra, a escrita. No entanto, conforme argumentam os autores, para ter acesso a certas práticas letradas valorizadas (como a escolar, a burocrática, a literária etc.), é necessário que o sujeito seja alfabetizado e, mais que isso, tenha alcançado níveis mais altos de alfabetismo, com habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos.

Mas, o que seriam, afinal, práticas de letradas? No caminho para compreendermos do que se trata, faz-se necessário passar antes por um outro termo, o de eventos de letramento. De acordo com Street (2012, p. 74), em 1982, Heath definiu **eventos de letramento** como “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Barton e Lee (2015), ao abordarem tal definição, explicam que a relação entre escrita e fala é essencial dentro desse conceito, pela possibilidade de haver fala em torno de um texto. Uma mãe lendo uma história para o filho antes de dormir, pode ser considerado um evento de letramento, as aulas de inglês na escola, também.

Contudo, a definição de eventos de letramento não aborda os significados que são atribuídos à leitura e à escrita nessas situações, o seu intuito é, apenas, descrevê-las e caracterizá-las. Por esse motivo, Street (1984) propôs o conceito de **práticas de letramento**, buscando alargar o que já existia e, assim, dar conta das “[...] formas de pensar, agir, conceber a leitura e a escrita nos diferentes eventos de letramento” (FIAD, 2015, p. 27).

Street (2012) descreveu o termo práticas de letramento da seguinte forma:

Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2012, p. 76).

A partir da definição apresentada acima, é possível perceber que o conceito de práticas de letramento preocupa-se em entender os significados, atribuídos culturalmente e socialmente aos eventos de letramento, que ocorrem dentro de um contexto, configurando-se em uma prática social situada.

Entendendo que esta pesquisa trata o letramento escolarizado aqui abordado como prática, uma vez que, além de descrever o evento e os padrões de atividades de

letramentos que ocorrem em aulas de inglês com foco no ensino de escrita, procuramos compreender os conceitos e os modelos de ensino relativos à sua natureza. Buscamos, também, entender quais os significados que esses conceitos atribuem às práticas de letramento escolar aqui definidas, para, por fim, ressignificá-las.

No próximo subcapítulo, segue a discussão sobre a problematização do conceito de contexto e discute-se, como ponto central, as práticas de letramento que ocorrem em ambientes digitais, os chamados letramentos digitais.

1.1.2 Letramentos digitais

As práticas de letramento que ocorrem em ambientes digitais não apenas geraram uma revisão do que se entende por contexto, como também, uma expansão do conceito de letramento. Em vista disso, a expressão letramentos digitais surgiu da necessidade de designar as práticas sociais que ocorrem com o uso de tecnologias digitais (ARAÚJO; PINHEIRO, 2015).

O conceito de contexto como algo rígido e/ou estático, pré-existente, por meio do qual as práticas sociais ocorrem, se complica quando pensamos que as práticas digitais produzem contextos e identidades móveis e mutáveis (BUZATO, 2007). Os letramentos digitais são definidos por Buzato (2006), como:

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Ao mencionar “contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados” e “(contextos) construídos pela interação mediada eletronicamente”, percebe-se que há uma flexibilização da expressão. Logo, compreende-se a possibilidade de uma mesma prática ocorrer em dois contextos distintos: o que refere ao espaço-tempo e o digital. O autor coloca-nos diante do que chama de policontextualidade (BUZATO, 2007), em que os letramentos digitais promovem uma conexão e a construção de diferentes contextos, influenciando e sendo influenciados por diferentes tipos de práticas sociais.

Nesta pesquisa, por muitas vezes, pôde-se identificar tal fluidez. Em alguns momentos, o contexto sociocultural da sala de aula, geográfica e temporalmente limitado, estendia-se às interações *online* e às atividades produzidas com auxílio da tecnologia digital, que aconteciam em um contexto à parte, fora do espaço escolar. Pôde-se perceber ainda que um dos suportes virtuais utilizados promoveu interações entre pessoas de diferentes lugares e culturas, possibilitando a atuação do contexto local no contexto global, em que *local* e *global* fundiram-se em uma mesma prática de letramento.

Além de Buzato (2007), outros autores apresentam uma definição ao termo *letramentos digitais*, considerando diferentes perspectivas. É pertinente lembrarmos que, assim como não há um consenso quanto à definição do termo *letramentos*, o mesmo ocorre quanto à definição do termo *letramentos digitais*, devido a sua amplitude.

Para Ribeiro (2009), que prefere utilizar o termo no singular, letramento digital é uma subcategoria dos letramentos, definido por ela da seguinte forma:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis, desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias da mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30).

A partir dessa definição, percebe-se que Ribeiro (2009) considera o letramento digital como um conjunto de habilidades que permitem aos sujeitos agirem e interagirem em ambientes digitais. Diferente de Buzato (2007), a autora não problematiza o conceito de contexto, oriundo dos estudos de letramento, nem destaca as questões sociais implicadas às práticas de letramento digital. De acordo com a autora, o letramento digital é uma ampliação dos gestos de leitura e escrita, e “[...] se o mundo oferece as possibilidades de papel e de cristal líquido, então é bom que o leitor saiba que pode ter o domínio de todas” (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Seguindo em outra direção, Barton e Lee (2015) defendem que os letramentos digitais não se baseiam em habilidades, mas nas atividades cotidianas de ler e escrever *online* de modo geral. Ao entenderem os letramentos digitais como atividades cotidianas de leitura e escrita *online*, de certo modo, os estudiosos aproximam-se da definição de práticas sociais trazida por Buzato (2007) e compreendem que há uma dimensão social envolvida no uso da leitura e da escrita em ambientes diversos, incluindo o digital, algo além da habilidade técnica necessária para realizar tal prática.

Diante de diferentes entendimentos sobre o mesmo termo, faz-se necessário destacar que esta pesquisa segue o entendimento de letramentos digitais proposto por Barton e Lee (2015). Assim sendo, assumimos que práticas de letramentos digitais são práticas sociais ligadas à palavra escrita em ambientes digitais. Entendemos que o uso das TICs para fins de ensino, apropriação da escrita em outra língua e interação, são práticas de letramentos digitais, que, neste trabalho, fizeram parte do cotidiano escolar, envolvendo alunos e professora nesse movimento de ensinar e aprender.

Compreende-se, ainda, que, uma definição fechada de contexto encontra alguns desafios quando pensamos nas práticas de letramento que ocorrem em ambientes digitais, por esse motivo, adota-se aqui uma concepção mais flexível do termo, que nem sempre será apenas local e/ou apenas situado em um único ambiente.

A problematização do conceito de contexto e o surgimento do termo letramentos digitais refletem a dinamicidade dos letramentos. Adiante, refletiremos um pouco mais sobre sua constante evolução.

1.1.3 Letramentos: um termo dêitico

As práticas sociais que envolvem a escrita vêm ganhando ênfase, pois, conforme Barton e Lee (2015) defendem, vivemos em um mundo textualmente mediado e à medida que as práticas sociais das pessoas foram transferidas para o ambiente *online*, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo. A escrita não é algo que permanece estático ao longo do tempo, pelo contrário. A cada novo suporte/tecnologia criado para trazer materialidade ao texto, novas habilidades e novas formas de produzir a escrita são suscitadas. Hyland (2003) pontua que, com o propósito de tornar a linguagem visível, a escrita sempre envolve o uso de algum tipo de tecnologia e essas inovações, por sua vez, envolvem novas habilidades, desenvolvidas de novas maneiras. Entende-se assim que a cada nova tecnologia criada para dar suporte a escrita, nasce um novo tipo de produção de textos e, conseqüentemente, nasce uma nova prática de letramento.

Além do dinamismo que faz com que novas práticas estejam sempre surgindo, pode-se dizer que a escrita está em alta e, através dos dispositivos digitais, cada vez mais presentes em nossas vidas. Podemos perceber o espaço que a escrita tem ocupado em nosso meio de forma bastante simples. Basta pensarmos que, até pouco tempo atrás, quando precisávamos falar com alguém, costumávamos ligar para esse alguém e, assim,

conversar ao telefone, dar um aviso, combinar algo. Hoje, para realizarmos essas mesmas atividades, provavelmente mandaremos uma mensagem⁴ por algum aplicativo de celular.

Tal mudança de hábito reflete o fato de que as “[...] tecnologias oferecem espaços de escrita novos e distintos” (BARTON; LEE, 2015, p. 30) daqueles que tínhamos antes da *web 2.0* e esses espaços estão sempre se renovando e inovando, exigindo diferentes habilidades e práticas de letramento, influenciando e sendo influenciados pela sociedade. Rojo e Moura (2019) mencionam que, além das alterações nos textos e nos letramentos, o desenvolvimento dos meios e máquinas de produção escrita também diluem a separação e as diferenças entre as diversas linguagens e os letramentos.

Em 1996, um grupo de pesquisadores, conhecido como Grupo de Nova Londres, reuniu-se para discutir as mudanças que as novas mídias digitais estavam exercendo na forma como os textos estavam sendo produzidos e, conseqüentemente, nos letramentos (ROJO; MOURA, 2019). De acordo com os referidos autores, a percepção de que os textos não eram mais essencialmente escritos, mas elaborados com diversas linguagens, denominada multimodalidade, e a consciência da diversidade cultural e linguística das populações os fizeram elaborar o termo multiletramentos que se referem aos letramentos nas múltiplas culturas e em múltiplas linguagens.

Percebe-se que os letramentos estão em constante evolução, são dinâmicos e acompanham o ritmo das inovações que vão surgindo. Barton e Lee (2015) declaram que o mundo *online* fez com que os estudos de letramento vivenciassem uma virada digital, de modo que alguns pesquisadores já utilizam o termo novos letramentos, fazendo uma distinção entre os estudos mais recentes com os mais estabelecidos. Por esse motivo, além de entendermos os letramentos como práticas sociais, compreendemos que *letramentos* é um termo dêitico.

Leu, Coiro *et al.* (2017) discorrem sobre como os letramentos foram afetados pelas constantes e rápidas mudanças e inovações, que requerem novos letramentos. Para os autores, a natureza dos letramentos tornou-se dêitica, termo utilizado para designar palavras que mudam de sentido rapidamente, juntamente com o contexto. A palavra *amanhã*, exemplo dado pelos autores, é um termo dêitico, pois o seu significado muda para *hoje* a cada 24 horas.

⁴ Tais mensagens poderão ser constituídas de textos orais ou escritos, haja vista o espaço que boa parte desses recursos oferecem para a interação, também, através da oralidade.

Desse modo, os autores argumentam que ter sido considerado letrado ontem não implica considerar que se é completamente letrado hoje, e ser letrado amanhã, será definido por tecnologias que ainda não foram desenvolvidas, em que discursos e práticas sociais serão criadas para atendermos às necessidades do futuro. Com isso, Leu, Coiro et al. (2017) afirmam que, quando eles utilizam o termo novos letramentos, isso significa que os letramentos são novos não apenas hoje, mas se torna novo todos os dias da nossa vida.

Tal dinamicidade ratifica a necessidade de renovar o ensino de escrita em inglês. Escolas de idiomas são procuradas por um público interessado em desenvolver competências comunicativas para ação e interação através da língua-alvo, seja utilizando a oralidade, seja a escrita. Por esse motivo, deve-se buscar atualizar as formas de ensinar e aprender, expandir as possibilidades e tentar acompanhar os novos letramentos que vão surgindo.

Corroborando o entendimento de que letramentos são dêiticos, Ribeiro (2009) assevera que não há limites para eles. A humanidade sempre estará criando novas formas de escrever, novos gêneros textuais/discursivos, novos suportes de leitura, fazendo com que os letramentos sejam um horizonte em constante expansão rumo ao infinito. Mesmo diante de tantas mudanças relacionadas ao termo em questão e suas possíveis variações, Barton e Lee (2015) defendem que os letramentos permanecem centrais e que, mesmo diante da multimodalidade, uma parte significativa da *internet* é mediada por atividades letradas como escrita e leitura. Isto posto, afirmamos que, apesar de reconhecermos a relevância dos textos multimodais em ambientes virtuais, optamos por centralizar este estudo no texto escrito.

A discussão dos letramentos como um termo dêitico é significativa quando consideramos a escola como sendo uma das principais agências de letramentos e que, por isso mesmo, não está imune a tantas transformações. Buzato (2006) afirma que as implicações sociais geradas pelas tecnologias digitais também são educacionais e impactam o trabalho desenvolvido por professores nos mais variados contextos em que a educação formal acontece. Souza e Santos (2018) alegam que as TICs têm exigido uma nova postura, tanto do sistema educacional, quanto do profissional docente, e que o componente tecnológico não pode mais ser ignorado pela escola, uma vez que as tecnologias digitais vieram para ficar.

Apesar disso, a inserção das TIC na educação é algo que ainda está distante de acontecer na realidade de muitas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Isso

porque a questão não é tão simples quanto parece e o dilema não se resolve apenas com a compra de dispositivos. Diante disso, apresentamos a próxima seção que trata do uso das TIC na educação, objetivando ampliar a discussão sobre o assunto.

1.2 AS TICs NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Introduzir as tecnologias digitais na educação pode parecer algo simples à primeira vista. Afinal, a maioria dos professores e alunos pode ter acesso à *internet* e a recursos digitais em suas atividades cotidianas. Estamos adaptados ao uso desse tipo de dispositivo que, aos poucos, ocupa cada vez mais espaço em nossas vidas e com facilidade de acesso.

No entanto, esta é uma questão complexa e delicada que envolve muito mais do que introduzir objetos eletrônicos e acesso à *internet* nas escolas. Percebemos essa complexidade quando vemos, por exemplo, que apesar de avanços em políticas públicas educacionais rumo a uma inovação no ensino com o apoio das TICs, também existem leis que proíbem o uso de telefones celulares dentro da escola como o projeto de lei 2246/07 (BRASIL, 2007). Mesmo assim, não podemos fugir do debate, que fatalmente passará pela questão da formação de professores.

A formação docente é um tema que surge quando pensamos na introdução das TICs no ensino e nas mudanças que nele ocorrem como consequência. Veiga e Cleide (2010), dentro desse contexto, apontam para a importância da formação continuada para o desenvolvimento de mudanças da prática docente com o uso das tecnologias digitais. Souza e Santos (2018) também defendem a formação continuada. Tais autores afirmam que, por vezes, a formação de professores rumo ao uso de recursos digitais limita-se à uma capacitação técnica, um treinamento para que se saiba como operacionalizar certas tecnologias digitais, deixando de lado a capacidade criadora do professor.

Como professores, é preciso termos ciência da necessidade de estar sempre em formação para acompanhar os processos de transformação social pelo qual passamos e para desenvolvermos uma postura reflexiva e crítica sobre o uso das TICs e de qualquer outro recurso que deva ser empregado na educação. Até porque, conforme nos informa Ribeiro (2009, p. 31), “a escola e o professor podem ser entendidos como os mais prováveis multiplicadores do letramento digital”.

A importância e a necessidade da formação continuada, bem como a introdução das tecnologias digitais no ensino, nunca estiveram tão em destaque como no momento

atual, em que enfrentamos a pandemia causada pela COVID-19. Para conter o avanço do novo coronavírus causador dessa doença, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional. Com isso, as escolas e os professores tiveram de se reinventar e se familiarizar com ferramentas digitais que há muito tempo existiam, mas que passavam despercebidas e não encontravam espaço dentro do ambiente da educação formal.

O novo coronavírus que causou essa pandemia fechou as portas das escolas e a tecnologia digital derrubou seus muros, auxiliando-as a se expandirem. A educação passa por uma transformação e começa a se apropriar das TICs de uma forma intensa, como ainda não havia ocorrido. Alguns se perguntam como será o novo normal no mundo pós-pandemia, nós perguntamos como será o ensino no novo normal que nos espera, após um mergulho intenso no mundo das TICs, o que desse contato ficará? Perguntas essas que só poderão ser respondidas com pesquisas futuras.

Na busca por entender a relação das tecnologias com a educação formal, esta seção divide-se em três subcapítulos, que são: Expectativa e realidade na integração das TICs no ensino; TICs na educação: modos de usar e Informação e conhecimento não são sinônimos.

1.2.1 Expectativa e realidade na integração das TICs no ensino

A discussão sobre a implantação do uso de tecnologias digitais na educação não é algo novo, Valente (2013) denuncia que ela é tão velha quanto o próprio surgimento dos computadores na década de 1950. No Brasil, Ribeiro (2018) pontua que, em 1990, a popularização das tecnologias digitais, com a chegada de computadores e *softwares*, influenciou um movimento novo de pesquisas e ensino. Tais pesquisas consideravam que esses recursos viriam substituir ou reposicionar elementos importantes para os letramentos, como a leitura e a escrita.

Desse modo, ainda de acordo com Ribeiro (2018), a escola passou a ser cobrada por um novo tipo de letramento, o letramento digital, embora ainda não houvesse recebido essa nomenclatura. Tal cobrança parece-nos natural, uma vez que, como já mencionado, a escola ainda é uma das principais agências de letramento em nossa sociedade e leva consigo a tarefa de proporcionar às novas gerações as competências necessárias à vida social, cultural e econômica do século XXI (RAMOS, 2013).

São nítidas as transformações que as TICs têm exercido na nossa sociedade, como também têm sido por ela transformadas. Os recursos digitais têm adentrado quase todas as esferas da vida cotidiana e, com isso, criamos novas formas de agir e interagir no mundo. A escola, local em que todos os aspectos da sociedade são refletidos (SOUZA; SANTOS, 2018), deve estar atenta ao uso das TICs em suas práticas, com o intuito de “[...] preparar o aluno para um uso mais consciente e eficaz das diversas interfaces presentes na escola e fora dela” (SOUZA; SANTOS, 2018, p. 46).

Estar atento às TICs em contexto de ensino/aprendizagem faz parte do que Souza e Santos (2018) chamam de educação 3.0. De acordo com os autores, as marcas da educação 3.0 são: a aprendizagem colaborativa, a predominância das atividades cerebrais em detrimento das manuais e das práticas virtuais em detrimento das tangíveis. Assim, o professor deve atuar levando o aluno a pensar, desenvolver habilidades e selecionar informações, com o auxílio da tecnologia digital.

Contudo, pode-se dizer que, na maioria dos casos, o uso das TICs em ambientes escolares ainda ocorre de forma bastante tímida em relação ao que poderia ser, em um ritmo distinto dos usos feitos para além dos muros da escola. Valente (2013) destaca duas possíveis razões que podem nos ajudar a entender esse entrave. A primeira razão é chamada de *mudança de fora para dentro*. Tal mudança é assim denominada pelo fato de a maioria das iniciativas para mudar algo no sistema educacional não partir do próprio sistema ou da contestação dos professores, mas de serem impostas de fora para dentro ou de cima para baixo. A segunda razão recebe o nome de *mudança cosmética* e refere-se às situações em que foram implantadas mudanças na educação através do uso de recursos digitais. Porém, tais mudanças não contribuíram para que uma nova visão dos processos educacionais fosse desenvolvida, tratando-se, apenas, de mudanças superficiais que retratam velhas práticas em novos suportes⁵.

É necessário reconhecer que o caminho rumo a uma transformação real e um avanço significativo da educação envolve várias camadas desse sistema. Valente (2013, p. 43) argumenta que é preciso que a integração das tecnologias digitais às atividades curriculares aconteça juntamente com “[...] mudanças em políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos que são centenários e que certamente vão necessitar de um grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo”. Em relação a tais esforços, não podemos negar que a sociedade não tem apenas cobrado das escolas a

⁵ O uso da expressão “velhas práticas em novos suportes” foi inspirado na obra de Souza e Santos (2018) a qual fazemos referência repetidas vezes ao longo deste trabalho.

articulação do ensino com o uso das TICs, mas também tem tentado oferecer suporte para que isso aconteça.

Dentre tais esforços, destacamos o trabalho de pesquisadores que se dedicam a investigar o uso de recursos digitais no ensino e a fornecer, a partir dos resultados, um material útil para que professores, em qualquer nível de formação e atuantes em contextos de ensino distintos, consigam, entre outras possibilidades, vislumbrar meios de integração de recursos digitais em sua prática de forma crítica e consciente.

Pode-se destacar também as iniciativas do Ministério da Educação para que as TICs sejam inseridas no espaço escolar. Um exemplo que corresponde a tais iniciativas é a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO em 1997, com o objetivo de promover o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas no ensino público fundamental e médio. Em 2007, o PROINFO foi reestruturado e seu objetivo passou a ser o de promover o uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – atualizados no ano 2000, reconhecem o avanço no uso social das, então consideradas, novas tecnologias e sugerem a inclusão das TICs na escola para que os alunos se integrem ao mundo contemporâneo em suas dimensões fundamentais. A última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – oficializada em dezembro de 2017, recomenda as seguintes competências a serem desenvolvidas na educação básica: compreender, utilizar e criar TICs em práticas sociais, de forma crítica, significativa e ética.

Mesmo diante de tais movimentos da nossa sociedade, na tentativa de modernizar o ensino com inovações relevantes, faz-se necessário entender que esta é uma questão complexa, que envolve muito mais do que equipar uma sala de aula com instrumentos eletrônicos ou atender as novas demandas educacionais. Ribeiro (2018) destaca que existem aspectos sociais e humanos arraigados a essas mudanças, como a interação entre professor, escola, aluno, políticas de formação e políticas de trabalho. Tomar consciência de tais aspectos deve levar-nos a refletir sobre os desafios que alguns professores encontram em implantar as TICs no ensino, mesmo com o amparo de estudos e de políticas públicas educacionais. Embora faça uso das tecnologias digitais em seu dia-a-dia, o professor pode, simplesmente, não querer implantá-las em suas atividades escolares.

Destacamos aqui a figura do professor, por ser um elemento chave nas transformações e inovações que ocorrem em sala de aula. Afinal, embora existam

propostas pedagógicas para o uso dos recursos digitais na educação formal e escolas bem equipadas tecnologicamente, é o professor e a sua forma de utilizá-los para fins de ensino que fará a diferença e acrescentará, ou não, valor à aprendizagem dos alunos e à sua prática. Por esse motivo, é necessário destacarmos a importância da formação inicial e continuada desse profissional, discutida no início do presente capítulo, com o intuito de prepará-lo a empregar tecnologias digitais de forma significativa e contextualizada em seu fazer pedagógico.

Apresentamos de forma sucinta possíveis razões que nos auxiliam a compreender o porquê de a escola ainda não ter se apropriado das TICs nas práticas de ensino com a mesma intensidade que outros setores da sociedade já o fizeram, a exemplo de bancos e serviços de compra e venda. Entender as causas que dificultam o avanço do setor educacional em direção a um uso articulado e, verdadeiramente, inovador das ferramentas digitais no dia-a-dia da sala de aula pode conduzir-nos à resolução dessas questões, permitindo que caminhemos rumo a mudanças na área.

A partir de Valente (2013) e Ribeiro (2018), compreendemos que não se trata de apenas oferecer recursos digitais ou equipar as salas de aula, é preciso que haja uma mudança profunda em todas as camadas do sistema. Pode ser que o momento pelo qual o mundo está passando, enfrentando a pandemia causada pela COVID-19, impulse essa mudança, uma vez que as escolas tiveram de se render ao uso das TICs para poderem continuar funcionando. A sala de aula teve de ser reconfigurada e estudos ainda precisarão ser feitos para sabermos como isso está ocorrendo e o que ficará dessa experiência quando o retorno às escolas de forma presencial acontecer. A seguir, discorreremos um pouco mais sobre como o professor pode utilizar as TICs em seu fazer pedagógico.

1.2.2 TICs na educação: modos de usar

Nesta pesquisa, consideramos o profissional docente como o agente realmente capaz de promover mudanças significativas no ensino. Isso porque, não consideramos as tecnologias digitais autossuficientes no processo de ensino-aprendizagem e nem que a simples presença desses recursos é sinônimo ou garantia de inovação e progresso na educação. É certo que os recursos digitais são úteis para auxiliar na dinamização da escola e motivar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, são insuficientes se empregados sem a mediação do professor.

Nesse sentido, concordamos com Souza e Santos (2018) quando afirmam que as TICs, apesar de todo potencial que carregam, são, na verdade, instrumentos de ação do docente. Por esse motivo, entendemos que, para além da questão do uso das TICs no contexto escolar, está a questão do *como* isso deve acontecer. Para Ribeiro (2018, p.107), a forma como utilizamos as TICs em nossas aulas é algo crucial. Por esse motivo, a autora defende que o uso de recursos digitais no ensino seja relevante e pertinente, “[...] muito além de reles cumprimentos de ordens ou de atuações redundantes e sem sentido, oportunizadas pela angústia ou pela ansiedade de apenas ‘ser moderno’”. Pode-se considerar que um ensino relevante e pertinente com o auxílio das TICs é aquele em que o docente tem a consciência de quais ferramentas utilizar, com quais objetivos, ampliando as possibilidades e agregando valor a aprendizagem, tornando-a mais eficiente e marcante.

Mayer (2009), de forma objetiva, apresenta duas abordagens que descrevem o uso de recursos tecnológicos digitais no fazer pedagógico: a abordagem centrada na tecnologia e a abordagem centrada na aprendizagem. A abordagem centrada na tecnologia tem por objetivo usufruir das capacidades que os recursos multimídia oferecem, explorando qual recurso digital é mais eficaz na apresentação de informações. De acordo com Ramos (2013), dentro dessa abordagem vigora o pensamento sobre o que a tecnologia pode fazer pelo ensino, utilizando-a como meio ou suporte dos conteúdos transmitidos aos alunos.

Segundo Mayer (2009), essa foi a primeira abordagem desenvolvida para o uso de tecnologias digitais no ensino. Com o passar do tempo, essa forma de uso passou a sofrer algumas críticas, sendo uma delas o fato de que, ao invés de adaptar as tecnologias às necessidades dos alunos, os alunos são forçados a adaptarem-se às demandas das tecnologias de ponta. Desse modo, era o poder tecnológico, e não a aprendizagem, a força motriz por trás da implementação dos recursos digitais.

Na busca por uma alternativa que privilegie o processo de aquisição de conhecimento em detrimento da tecnologia, surgiu uma segunda abordagem, centrada na aprendizagem. Tal abordagem de uso dos recursos digitais preocupa-se em ajudar as pessoas a aprender com o auxílio da tecnologia. Muito mais do que oferecer acesso as tecnologias mais recentes, o seu foco está na cognição humana e no uso dessa tecnologia digital de forma adaptada à aprendizagem.

Percebe-se que na abordagem centrada na tecnologia a forma de apresentação de um determinado conteúdo é adaptado para que um recurso tecnológico específico

possa ser utilizado. Sendo assim, a aula é moldada para o uso do recurso escolhido. Por sua vez, a abordagem centrada na aprendizagem advoga que a tecnologia é que deve ser adaptada para atender as demandas do ensino/aprendizagem e, assim, os recursos digitais são pensados para atender à necessidade da aula.

Ao discorrer sobre as abordagens apresentadas por Mayer (2009), Ramos (2013) afirma que exceções a essas práticas vêm surgindo, e esse percurso tem proporcionado uma aprendizagem coletiva sobre o assunto de tal modo que uma terceira abordagem foi desenvolvida, a abordagem centrada no aluno, que considera as contribuições únicas do poder tecnológico.

Uma abordagem centrada no aluno busca avaliar os benefícios educativos do uso das TICs no ambiente escolar em três dimensões abrangentes: a educativa, a organizacional e a externa. Explorando um pouco mais o que estaria implícito na dimensão educativa, Ramos (2013) informa que se refere à melhoria do nível de satisfação e motivação dos alunos, melhor entendimento dos conteúdos disciplinares, aquisição de uma extensa variedade de competências transferíveis – como comunicação e trabalho em grupo – acesso a um maior número de recursos e fontes de informação, assim como facilidade na atualização dos materiais e dos cursos.

Portanto, a abordagem centrada no aluno tem seu interesse nas oportunidades que só os recursos digitais podem oferecer. Tomemos como exemplo a interação em áudio e vídeo, em tempo real, que pode ocorrer entre pessoas de qualquer lugar do mundo através de alguns *softwares*, a exemplo do Skype. A possibilidade de ver e falar com alguém que está geograficamente distante só é possível através das tecnologias digitais e do uso da *internet*. Desse modo, a aprendizagem centrada no aluno concentra-se nas contribuições para a formação e para a aprendizagem dos sujeitos que os recursos digitais podem oferecer.

Ao considerar três abordagens que descrevem o uso de tecnologias digitais em ambientes de ensino, podemos sistematizá-las de acordo com o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Diferentes abordagens de uso das TICs no ensino

Tipo de Abordagem	Objetivo	Modos de uso das TICs
Abordagem centrada na tecnologia (MAYER, 2009)	Explorar as capacidades que os recursos tecnológicos oferecem.	A aula é adaptada para que haja o uso de determinada tecnologia.

Abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009)	Utilizar as tecnologias de forma adaptada à aprendizagem, favorecendo a cognição dos alunos.	O uso das tecnologias é adaptado às necessidades de aprendizagem dos alunos.
Abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013)	Avaliar os benefícios do uso das TICs nas dimensões educativa, organizacional e externa do aprendiz.	Ferramenta de suporte na/para a formação intelectual e social do aluno.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

O surgimento dessas abordagens aponta para as transformações decorrentes da educação 3.0. De acordo com Souza e Santos (2018), na educação 3.0, já mencionada no subcapítulo anterior (ver página 22), o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e guardião da ordem para ser um orientador da aprendizagem (SOUZA; SANTOS, 2018).

Diante do exposto, reafirmamos o nosso entendimento de que cabe ao docente fazer escolhas e dentre elas está a escolha de utilizar, ou não, recursos digitais em seu fazer pedagógico. Neste trabalho, defendemos que o uso dos recursos digitais em sala de aula deva ocorrer de forma contextualizada, relevante para o ensino e que agregue significado à aprendizagem. Quanto às abordagens de uso aqui descritas, consideramos a abordagem centrada no aluno a que proporciona maiores benefícios, pois se preocupa com sua formação como um todo, desde aspectos motivacionais a aspectos sociais, passando, igualmente, por aspectos de aprendizagem. No entanto, entendemos que o uso das outras abordagens pode ser considerado a partir dos objetivos estabelecidos pelo professor para o uso das TICs em determinado momento de sua aula. Em todo caso, cabe ao professor a capacidade de estabelecer objetivos e promover o uso de tecnologia digital relevante para o contexto de ensino, construção de conhecimento e formação do aluno.

A seguir, abordamos um pouco mais sobre a pertinência da presença do docente para que as TICs sejam mais do que uma fonte de acesso rápido e fácil à informação, sejam uma ferramenta útil para a aprendizagem.

1.2.3 Informação e conhecimento não são sinônimos

Estamos inseridos em uma época marcada pela rapidez e pela facilidade no acesso à informação. Com o aprimoramento dos recursos digitais e dos serviços de

internet, somos informados do que acontece em qualquer lugar do mundo, em tempo real e em apenas alguns segundos de pesquisa em navegadores como o Google. Diante de tal cenário, o professor tem seu papel reconfigurado pelas novas formas de funcionamento da sociedade, isso implica dizer que o profissional da educação agora divide espaço com outras fontes de informação.

Para Souza e Santos (2018), as novas tecnologias ampliam o papel do professor, transformando-o em um orientador da aprendizagem e não mais um informador do conhecimento. Desse modo, os autores argumentam que o professor deve orientar os alunos sobre onde colher e como tratar e utilizar a informação. Tais habilidades em relação à busca e ao tratamento de informações são necessárias e úteis para a atuação do aluno enquanto cidadão na era digital em que vivemos. Consequentemente, é necessário considerar que o simples acesso à informação não garante a construção de conhecimento.

A distinção entre informação e conhecimento é um dos pontos centrais abordados por Valente (2013), que constata o fato de que estarmos inundados em informação não tem contribuído para que nos tornemos mais sábios. Com isso, Valente (2013) define conhecimento da seguinte forma:

O conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação. É o significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo com base nas informações advindas do meio em que ele vive, formado por pessoas e objetos (VALENTE, 2013, p. 37).

A partir do exposto, podemos entender que acessamos informação, mas não acessamos conhecimento, pois o construímos a partir das nossas interações com os outros e com os objetos. Para Valente (2013), sem a mediação de um professor ou agente de aprendizagem, tais interações tornam-se limitadas enquanto meio de construção de saberes. Desse modo, a aprendizagem envolve certa qualidade nas interações, que depende da mediação de um par mais experiente e do conhecimento que o aprendiz já possui, atuando no que Vygotsky (1978 apud VALENTE, 2013) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme apresentada na Fig. 1 a seguir:

Figura 1. Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: <<https://sites.google.com/site/qim501eiddmockingjay/discussion>>
Acesso em: 20 de setembro de 2019.

Com o auxílio da Fig. 1, é possível visualizar o conceito de ZDP da seguinte forma: no centro do círculo está aquilo que o aprendiz pode fazer sozinho, de forma independente. Na extremidade, encontra-se aquilo que o aprendiz não consegue fazer nem com o auxílio de um professor ou de um par mais experiente. Entre um e outro, existe aquilo que o aprendiz consegue realizar desde que haja mediação e é aí que se encontra a zona de desenvolvimento proximal.

Figueiredo (2019), ao citar Vygotsky (1998a), afirma que, para o pensador russo, a ZDP define as funções imaturas, em processo de maturação, são como “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. A presença do educador nos ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias, auxiliando os alunos quanto ao uso da ferramenta em favor da sua aprendizagem, é essencial para que haja uma utilização madura desses recursos, uma vez que as TICs e as redes sociais, por si sós, não promovem processos de construção de conhecimento.

Sendo assim, além de auxiliarem os aprendizes a dominarem certos aparatos tecnológicos, os professores ajudam os alunos a utilizarem as TICs na resolução de tarefas, como auxiliares na construção de conteúdos disciplinares (VALENTE, 2013). Durante a realização desta pesquisa, pôde-se verificar que o uso de certos recursos digitais exigiu que, primeiramente, os alunos fossem ensinados pelo professor a como utilizá-los, para que, então, fosse possível se apropriar do recurso em prol da aprendizagem.

Como professores, é preciso estarmos atentos tanto para a escolha das TICs adequadas a nossa realidade/necessidade, quanto para a escolha das informações que serão significativas aos nossos alunos. Valente (2013) considera relevante e útil à construção do conhecimento, a informação que está entre o que o indivíduo já sabe e o que ele ainda não sabe, ou seja, na sua ZDP. Então, a mediação dos educadores é fundamental, suas escolhas em relação ao uso de recursos digitais no ensino podem contribuir para o uso das TICs como *ferramentas cognitivas* (VALENTE, 2013), que não apenas informam, mas estendem a capacidade intelectual dos seus usuários, auxiliando na resolução de problemas e tomadas de decisões através dos resultados que elas fornecem.

Utilizar as TICs como ferramentas cognitivas aproxima-se da abordagem centrada na aprendizagem descrita por Mayer (2009) e pode estender-se a um outro tipo de uso, como a abordagem centrada no aluno. Além de considerar as contribuições que as tecnologias digitais podem trazer ao processo cognitivo de aprendizagem, tal abordagem entende que outros benefícios do uso das TICs podem ser explorados, como o fator motivacional, o compartilhamento de ideias, o desenvolvimento da autonomia e a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem.

A mediação do professor para que as TICs sejam utilizadas em favor da construção do conhecimento e não apenas como um mero acesso à informação é necessária para que os objetivos estabelecidos na escolha e no uso de determinado recurso digital sejam alcançados. Além de mediar a aprendizagem, o professor também precisa fazer escolhas adequadas quanto aos dispositivos utilizados para a aquisição de conhecimento.

Ramos (2013) declara que uma das maiores dificuldades em se aplicar as TICs no ensino é, por vezes, a falta de um *software* desenvolvido para atender às demandas educacionais. O que ocorre, na maioria dos casos, é que as TICs são utilizadas de forma adaptada, em que se explora as suas virtualidades. De acordo com Barton e Lee (2016, p. 44), as virtualidades “[...] são as possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação”. O termo tem origem numa abordagem ecológica de percepção.

De acordo com os autores, a abordagem ecológica de percepção permite que as pessoas não se apeguem às propriedades naturais de um objeto, mas percebam o que é relevante para elas em uma situação particular, quando têm objetivos específicos. Quando pensamos nas TICs como instrumentos de ação do docente, pensar em suas

virtualidades implica em pensar no “descompasso entre as expectativas originais dos designers e as formas como as pessoas põem as tecnologias a serviço de seus próprios propósitos” (BARTON; LEE, 2016, p. 45).

Quando não há um recurso criado para atender os objetivos específicos de uma aula, o professor tem a possibilidade de explorar as virtualidades que certas TICs podem oferecer. Ainda de acordo com Barton e Lee (2016), as virtualidades influenciam o que pode ser feito de forma fácil e o que pode ser feito de forma convencional com um determinado recurso. Isso exige do professor certa criatividade que lhe possibilite ver novas virtualidades e ir além das possibilidades atuais, fazendo com que o uso de um recurso digital redunde em construção de conhecimento.

Neste subcapítulo, dissertamos sobre a diferença entre informação e conhecimento a partir do ponto de vista de Valente (2013), que defende que o aumento do acesso à informação não tem resultado em pessoas mais sábias. Para este trabalho, concordamos com o referido autor no entendimento de que a informação se transforma em conhecimento a partir da mediação de um professor ou agente de educação. O professor deve atuar na ZDP de seus alunos, alinhando aquilo que ele já sabe e conhece em relação ao uso de uma determinada ferramenta ou sobre determinado assunto, com aquilo que ele ainda não sabe, proporcionando, assim, a construção de novos saberes.

Portanto, o professor precisa estar atento à escolha dos recursos digitais e das informações relevantes à necessidade e realidade de seus alunos no contexto em que estão inseridos. Defendemos aqui a importância de escolher as TICs adequadas para as situações de ensino e a importância de estabelecer objetivos para seu uso em sala de aula. Tais objetivos irão possibilitar que as virtualidades de determinadas TICs sejam exploradas em prol do aprendizado, caso não haja um recurso digital desenvolvido especificamente para aquele determinado fim.

Para esta pesquisa, estabelecemos como objetivo o ensino de escrita em língua inglesa. Tal objetivo norteou a escolha e a forma de utilizar as TICs para que fosse possível produzir conhecimento a partir dessa experiência. Alguns recursos utilizados foram desenvolvidos pelos seus criadores com o fim de auxiliar o ensino/aprendizagem dessa habilidade específica em inglês, e outros foram utilizados a partir das virtualidades encontradas. A seção a seguir apresenta um pouco mais desse objetivo que se configura em uma das quatro habilidades que o professor de inglês deve ensinar ao aluno em um contexto de ensino de escola de idiomas.

1.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como já mencionado no subcapítulo sobre letramentos, além de proporcionar novos espaços de escrita, as TICs também promovem uma interação global entre seus usuários, que pode ocorrer através de tal habilidade. Enviar um *e-mail* solicitando informações a alguma instituição de ensino no exterior, comentar artigos publicados na versão *online* de algum jornal estrangeiro ou manter contato regular através de *chats* com falantes de um outro idioma são exemplos do que a *Web 2.0* tornou possível. Tais possibilidades foram suficientes para levar-nos a repensar o ensino da habilidade escrita em inglês, sua importância nos tempos de comunicação digital e as novas possibilidades que esses recursos oferecem.

Este capítulo foi pensado a partir da reflexão acerca de como a habilidade escrita é entendida e trabalhada em aulas de inglês de escolas de idiomas e está dividida em três subcapítulos: escrita como processo e escrita como interação social; ensino de escrita em aulas de inglês e métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira.

1.3.1 Escrita como processo e escrita como interação social

Nesta pesquisa, a escrita é entendida como um conjunto de três elementos distintos: estrutura, processo e interação social. Ratificamos a importância da estrutura linguística envolvida no ato de escrever, pois ao transferirmos as nossas ideias e argumentos para uma superfície, seja ela analógica ou digital, o fazemos obedecendo a um sistema de regras que compõe a língua utilizada para dar vida ao texto. Além da estrutura linguística, entendemos o texto como o resultado de um processo cognitivo daquele que o escreve. Nesse sentido, pode-se entender que a noção de escrita como estrutura se opõe à da escrita como processo, uma vez que essa destaca a ação cognitiva do escritor e aquela tende a considerar apenas o produto final, ou seja, o texto. No entanto, compreendemos o caráter complementar de ambos os conceitos. Isso porque o processo cognitivo redundante em um produto final que se materializa por meio da língua empregada. Oliveira (2015), por exemplo, defende o conceito de escrita como processo e alega que ninguém se senta à mesa ou em frente a um computador e escreve um texto em um fôlego só.

A concepção da escrita como processo trouxe um grande impacto para o ensino dessa habilidade, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. De acordo com Hyland (2009), perceber a escrita dentro desse ponto de vista permite que os professores estejam mais atentos a outros elementos que a envolvem, não apenas à língua. Outra contribuição importante levantada por este conceito, ainda de acordo com esse mesmo autor, tem sido o respeito às diferenças individuais na escrita dos alunos. Ao destacar a ação cognitiva, a escrita como processo dá lugar de destaque ao escritor e às suas escolhas e preferências no ato de escrever.

Ao mesmo tempo que o conceito de escrita como processo contribui com seu ensino e aprendizagem, também deixa algumas questões obscuras, revelando-se limitada para abarcar o fenômeno da escrita como um todo, ou apenas ao lado do entendimento da escrita como estrutura. Hyland (2009), ao citar os pontos controversos desse conceito, menciona, dentre outros, a ênfase exagerada nos fatores psicológicos durante a escrita, o ignorar a influência do contexto e o foco no escritor como um indivíduo solitário, falhando em reconhecer aspectos sociais na escrita.

Da lacuna existente na concepção de escrita como processo cognitivo, surgiu a concepção de escrita como interação social, atrelada à linguística sistêmico-funcional desenvolvida por Michael Halliday e com sua definição de contexto. A linguística sistêmico-funcional aborda a relação que existe entre a língua(gem) e suas funções sociais, buscando apresentá-la como um sistema no qual os seus usuários fazem escolhas para expressar sentido.

O conceito de escrita como interação social, oriundo da abordagem com base no leitor, trouxe à luz elementos que exercem influência direta ou indireta no texto produzido e que, no entanto, estão para além dele. Hyland (2009) explica que as pesquisas sobre escrita tomaram outra direção e passaram a considerar fatores pessoais, institucionais e sociais que afetam o ato de escrever. Desse modo, entende-se que formas específicas do uso da língua são desenvolvidas para alcançar determinado objetivo, e que os textos, além de relacionarem-se com o contexto no qual são produzidos, estabelecem relações com outros textos, conseqüentemente, textos que apresentem objetivos semelhantes também apresentam estruturas semelhantes, e assim, pertencem a um mesmo gênero.

Entender a escrita, também, como um elemento de interação entre escritor e leitor(es) destaca à dimensão comunicativa que a envolve e nos permite entender as escolhas tomadas no momento da composição, escolhas baseadas nos interesses, na

compreensão e na necessidade de comunicação do escritor com sua possível audiência (HYLAND, 2009).

Park (1982) expõe que existem dois tipos de audiência que dominam na literatura: a audiência endereçada e a audiência invocada. De acordo com o autor, a audiência endereçada é real e se refere aos leitores intencionais, que existem independente do texto. Por sua vez, a audiência invocada é ficcional, criada pela retórica do escritor implícita no texto. A relevância em compreender bem o tipo e a qual audiência o texto escrito se dirige, está na possibilidade de o escritor estar seguro quanto ao gênero, conteúdo, postura e estilo que irá suscitar para cada situação em que a escrita se faça necessária.

Assumimos aqui a escrita como algo complexo, em que somado às questões sociais, estão as questões cognitivas e estruturais, já mencionadas no início deste subcapítulo. Para ilustrarmos a junção desses três conceitos foi elaborada a Fig. 2, exposta a seguir:

Figura 2: Componentes para o desenvolvimento da habilidade escrita



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

A Fig. 2 apresenta a escrita como o resultado de, pelo menos, três elementos essenciais distintos: estrutura, processo e interação. Escrever demanda tempo e esse é um dos maiores desafios que professores de inglês podem enfrentar para trabalhar tal habilidade de uma forma não-superficial, principalmente em escolas de idiomas. Vejamos a seguir o que tem sido discutido em relação ao ensino de escrita em inglês como língua estrangeira.

1.3.2 Ensino de escrita em aulas de inglês

Quando pensamos em ensino de inglês como língua estrangeira em escolas de idiomas, contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, pensamos que essas, dentro de uma abordagem comunicativa, se dispõem a desenvolver no aprendiz um conjunto de habilidades, a saber: a produção oral, a compreensão oral, a leitura e a produção escrita, de forma integrada e simultânea. De acordo com Oliveira (2015), os aprendizes brasileiros, quando buscam por aulas de inglês, o fazem com o objetivo de desenvolver sua competência comunicativa como um todo, embora, por vezes, possamos perceber uma ênfase no interesse pela produção oral e pela leitura.

A escrita, por sua vez, ao dividir espaço com essas outras habilidades pode acabar sendo reduzida a “um meio para o aprendizado da ortografia, para a memorização de palavras e frases e para a prática de estruturas gramaticais” (OLIVEIRA, 2015, p. 150). Tal redução no modo de entender e trabalhar a escrita em sala de aula corresponde à forma como, por muito tempo, ela foi encarada no ensino de inglês como língua estrangeira, conforme nos informa Oliveira (2015). Para evitarmos que isso ocorra, é necessário que o professor entenda a escrita para além de um mecanismo de aplicação de regras da língua.

Entender a escrita para além de uma atividade mecânica ou de menor importância dentro do cenário de ensino de línguas estrangeiras pode auxiliar o professor a visualizar atividades de produção de textos escritos como algo a ser trabalhado a partir da integração das outras habilidades, promovendo um exercício dinâmico de construção da competência linguística dos aprendizes como um todo. Oliveira (2015) alega que existem duas perspectivas a partir das quais a instrução das quatro habilidades é considerada no ensino de línguas: a segregacionista e a integrativa.

A perspectiva segregacionista entende que as habilidades devam ser ensinadas separadas umas das outras. Tal perspectiva teve a contribuição de alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras que defendem que existe uma ordem natural de aquisição de habilidades linguísticas (OLIVEIRA, 2015). Desse modo, o ensino de tais habilidades em sala deve seguir uma determinada sequência, a saber: compreensão oral, fala, leitura e escrita.

Por sua vez, a perspectiva integrativa entende que os usos reais da língua envolvem, ao menos, duas habilidades e que o aprendizado de uma língua estrangeira não ocorre da mesma forma como ocorreu o da língua materna. Assim, o professor deve planejar as aulas com atividades que envolvam, ao menos, duas habilidades, além de

desenvolver atividades “pré” e “pós” que envolvam outras competências além daquela específica que esteja sendo abordada no momento (OLIVEIRA, 2015).

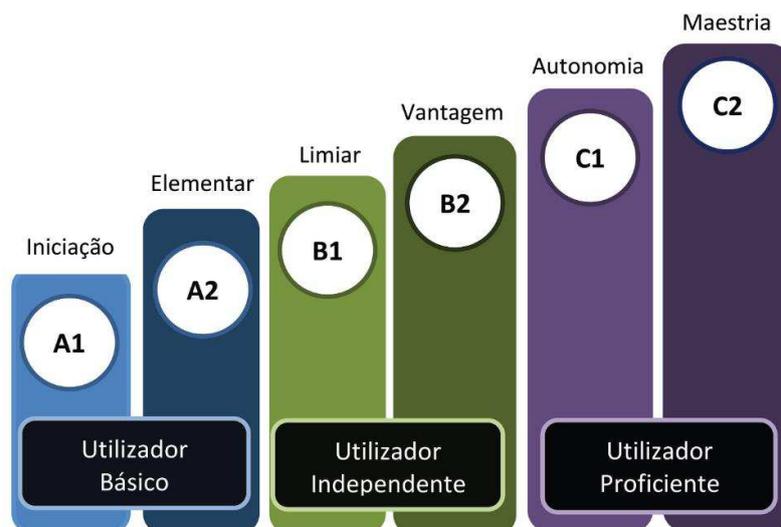
Os livros de inglês utilizados em escolas de idiomas podem organizar suas atividades a partir de ambas as perspectivas. Os livros utilizados para este trabalho apresentam uma perspectiva integrativa, em que a habilidade escrita vem precedida de um exercício de leitura. A leitura do texto tem como objetivo apresentar um modelo para a produção escrita que deve ser realizada posteriormente. A professora-pesquisadora, por sua vez, buscou integrar as atividades de escrita, também, com atividades de fala, e, conseqüentemente, de compreensão oral, envolvendo todas as habilidades em um único exercício com foco na escrita.

Outro fator que guia, não só a produção dos livros, como o ensino de inglês que ocorre em algumas escolas de idiomas, é o Quadro Europeu Comum de Referência para Idiomas (QECR). De acordo com o Conselho da Europa (2001), o QECR provê uma base comum para a formação de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., no continente europeu. No entanto, a base desenvolvida pelo QECR não se restringe à Europa, sendo uma referência para o ensino de línguas, sua aprendizagem e avaliação em vários países, incluindo o Brasil (CANIS; SANTIAGO, 2018).

O QECR descreve de forma detalhada aquilo que os aprendizes de uma língua precisam saber para comunicarem-se na língua-alvo e quais conhecimentos e capacidades devem desenvolver para serem eficazes no desempenho daquele idioma, sem esquecer das questões culturais que envolvem o uso e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, o quadro define os níveis de proficiência que medem os progressos dos educandos em todas as etapas de aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO EUROPEU, 2001).

Conforme explicitado por Canis e Santiago (2018), o QECR divide as habilidades linguísticas dos aprendizes em seis níveis, que medem do utilizador básico ao proficiente, conforme nos apresenta a Fig. 3 a seguir:

Figura 3: Níveis de habilidades de acordo com o QECR



Fonte: Canis e Santiago (2018).

Nos níveis A1 e A2 são desenvolvidas habilidades operacionais que se restringem ao sistema linguístico verbal. A partir do nível B1 são abordadas questões culturais e diferentes contextos sociais e suas influências na produção e recepção linguística. Os níveis C1 e C2 representam um nível avançado de competência, não só no que diz respeito à realização de tarefas e trabalhos mais complexos com a língua, como também um elevado nível de competência intercultural.

Tais níveis guiam a classificação das competências dos aprendizes e usuários do idioma estrangeiro em provas de nivelamento de escolas de idiomas, processos de seleção para programas de intercâmbio, cursos de pós-graduação, entre outros (CANIS; SANTIAGO, 2018). Ainda de acordo com o Conselho da Europa (2001), o QECR pretende fornecer meios para a reflexão da prática atual de autores de programas, professores, formadores docentes, organismos de certificação etc., buscando a contextualização e a coordenação dos seus esforços para assegurar “[...] que estes respondam às necessidades reais dos aprendizes pelos quais são responsáveis (p. 19)”.

Quanto à habilidade escrita, o QECR define que nas atividades de produção escrita, o usuário da língua deve escrever textos que serão recebidos por um ou mais leitores. Entre as atividades de escrita propostas encontram-se: preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, informativos etc.; produzir cartazes para afixação; escrever relatórios, memorandos etc.; tirar notas para uso futuro; anotar mensagens ditadas; escrita imaginativa e criativa; escrever cartas pessoais ou de negócios etc. O QECR apresenta um panorama geral do que se espera da habilidade escrita em cada nível, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2: Produção Escrita Geral de acordo com o QECR

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA (2001).

A partir do Quadro 2, percebe-se que deve haver uma gradativa progressão no domínio da habilidade escrita nos diferentes níveis. De início, nos níveis A1 e A2 espera-se que o utilizador básico desenvolva tal habilidade em torno de aspectos estruturais da língua no nível da frase e no uso de conectores, priorizando a coesão do texto. Nos níveis B1 e B2, amplia-se a habilidade escrita do utilizador independente em busca de uma coerência textual que permita a elaboração de uma sequência linear e o desenvolvimento de uma capacidade de argumentação. Finalmente, a habilidade escrita desenvolvida nos níveis C1 e C2 devem capacitar o utilizador proficiente a elaborar textos mais complexos, a se posicionar em defesa de seu ponto de vista e a pensar no leitor enquanto escreve, produzindo textos claros e fluentes de modo adequado e eficaz.

De forma resumida, é possível dizer que, nos níveis básicos, o ensino está direcionado ao texto e aos aspectos estruturais da escrita. Os níveis independentes, por sua vez, concentram-se no escritor e preocupam-se em desenvolver a sua capacidade de selecionar informações e argumentar sobre assuntos de seu interesse. Os níveis proficientes voltam-se para o leitor, que tem a tarefa de identificar a mensagem

principal contida no texto, por esse motivo, ele deve ser escrito de forma clara e bem estruturada.

É curioso observar que, apesar do QECR exercer certa influência no ensino das habilidades linguísticas pelo professor de inglês, pois servem de guia na/para a elaboração da maioria dos livros didáticos adotados em escolas de idiomas, o docente é quem definirá como, de fato, tal habilidade será trabalhada em sala. Ao abordar esse assunto, Oliveira (2015) enfatiza que o modo como o professor vê a escrita, o seu posicionamento quanto às concepções que a envolvem e como ele planeja as atividades de produção textual são cruciais para como esse ensino ocorrerá em contexto escolar, mesmo com atividades trazidas pelo livro didático adotado.

Escrever é uma atividade complexa, ainda mais se considerarmos a escrita em outro idioma. Estudos realizados com o intuito de comparar a escrita em primeira e segunda língua/língua estrangeira apontam que há similaridades entre as duas modalidades, mas que também existem diferenças no que diz respeito a fatores cognitivos, sociais, culturais e linguísticos (HYLAND, 2003).

De acordo com o mesmo autor, tanto a nossa experiência como professores, quanto à forma como entendemos a escrita, influencia no modo como pretendemos ensiná-la. Hyland (2003) alega que:

Experience can only be a part of the picture, as our classroom decisions are always informed by our theories and beliefs about what writing is and how people learn to write. Everything we do in the classroom, the methods and materials we adopt, the teaching styles we assume, the tasks we assign, are guided by both practical and theoretical knowledge, and our decisions can be more effective if that knowledge is explicit. (HYLAND, 2003, p. 1).⁶

Para Hyland (2003), a questão da escrita é algo profundo e precisamos ter entendimento sobre o assunto. Em vista disso, estar familiarizado com o que se conhece sobre escrita e seu ensino ajuda-nos a refletir sobre nossas concepções e permite-nos abordar, de forma crítica e informada, alguns métodos de ensino atuais e nossos objetivos no desenvolvimento dessa habilidade em cada nível.

⁶ A experiência pode ser apenas uma parte da figura, pois nossas decisões em sala de aula são sempre informadas pelas nossas teorias e crenças sobre o que é a escrita e como as pessoas aprendem a escrever. Tudo que fazemos na sala de aula, os métodos e materiais que adotamos, os modelos de ensino que assumimos, as tarefas que distribuimos, são guiados por conhecimentos prático e teórico, e as nossas decisões podem ser mais efetivas se tais conhecimentos estiverem explícitos. (HYLAND, 2003, p. 1) (tradução livre).

A seguir, veremos alguns métodos de ensino que podem moldar a prática de professores de inglês ao ensinar a habilidade escrita a seus alunos.

1.3.3 Métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira

Alguns métodos, direcionados ao ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua **não** materna, foram desenvolvidos a partir de três grandes abordagens para pesquisas e práticas docentes, que são: o texto, o escritor e o leitor (HYLAND, 2003). O professor de língua inglesa, no encargo de ensinar tal habilidade, não está limitado ao uso de apenas um método, nem deve pensar neles de forma excludente. Pelo contrário, conforme nos explica Hyland (2003), tais métodos são complementares e podem ser utilizados de modo sincronizado ou alternado pelo professor, dependendo de como queira abordar a escrita em suas aulas.

Passemos para a apresentação de alguns métodos que moldam as atividades de escrita em aulas de inglês, conforme os estudos de Hyland (2003). O primeiro método toma a estrutura da língua como seu eixo principal, e percebe a escrita como um conjunto de estruturas, organizadas a partir de um sistema de regras – a língua. Para alguns que defendem essa teoria, o texto pode ser visto como uma extensão da gramática. O segundo método, com eixo na função do texto, considera que a estrutura da língua está relacionada ao sentido produzido por ela. Assim, os cursos são organizados a partir de funções comuns da escrita em segunda língua e o texto é encarado como um composto de entidades estruturais – introdução, corpo e conclusão.

Esses dois métodos, desenvolvidos a partir da abordagem do texto, o adotam como a base para a sua produção. Hyland (2009) explica que os métodos com base no texto o consideram como objeto autônomo, dissociado de um contexto, de seu autor e de seu leitor. Quem encara a produção escrita por tal perspectiva entende que, ao seguir determinadas regras gramaticais, escritores codificam a representação semântica dos significados que desejam produzir. Oliveira (2015) expõe que o conceito de escrita como produto dominou o ensino de línguas estrangeiras por muitos anos, no qual o professor fornece um modelo textual a ser analisado e imitado, considerando-se a forma em detrimento do conteúdo.

Reconhecemos a importância da forma e da estrutura de uma língua, visto que dão suporte à produção de sentido dos enunciados que proferimos. Escrever é, também, seguir regras. Regras que mudam de acordo com o contexto em que as práticas de

letramento ocorrem. No entanto, a estrutura linguística e as normas gramaticais não são os únicos aspectos a serem considerados em um texto, existem outras dimensões que também precisam ser reconhecidas e levadas em conta na produção e no ensino da escrita.

Na sequência, expomos o terceiro método de ensino com eixo na expressão criativa dos autores. Tal método concebe a escrita como um ato criativo de autoconhecimento. Dentro dessa perspectiva, o professor tem como função proporcionar um ambiente positivo e imaginativo, por meio do qual os alunos criam seus significados, são estimulados através de atividades de pré-escrita e são confrontados a partir das ideias produzidas e não por seus erros formais. Embora esse método represente uma mudança de paradigma, em que o escritor e seu processo criativo assumem um papel relevante diante da produção textual, ele apresenta alguns pontos de fragilidade.

O primeiro ponto frágil do método com eixo na expressão criativa consiste em desconsiderar os aspectos formais do texto que, no nosso entendimento, é desconsiderar parte dele, visto que a coesão é um dos elementos que o compõem. O segundo ponto de fragilidade está no fato de que ele tende a negligenciar o contexto cultural dos envolvidos, a consequência social da escrita e os objetivos de comunicação no mundo real, fazendo com que alunos expostos a tal método possam enfrentar algumas dificuldades nesse sentido (HYLAND, 2003).

Partindo para o quarto método, deparamo-nos com o ensino de escrita com eixo no processo, em que escritor é visto como um produtor independente de textos. Nessa concepção, a produção de um texto ocorre antes do início de sua transcrição, em atividades de pré-escrita que podem ocorrer apenas na mente do escritor, que realiza todo um trabalho de programação de suas ideias, sem necessariamente seguir uma ordem específica, até cumprir o objetivo determinado com a escrita (HYLAND, 2003).

Podemos encontrar diversos modelos de atividades voltadas à produção escrita que seguem esse conceito, dentre eles, o mais aceito por professores de inglês é o proposto por Flower e Hayes (1981) que trata, basicamente, de cumprir certas etapas como: planejar, escrever e revisar (HYLAND, 2009). Passarelli (2012), linguista brasileira que defende o ensino de escrita processual em contextos escolares, ao abordar as etapas da escrita proposta por Flower e Hayes (1981) apresenta-nos uma quarta etapa dentro desse modelo, a editoração. Editoração consiste em certos cuidados do escritor, em virtude do caráter público que o texto assume, mesmo que de forma relativa. Então,

ao “passar a limpo” o texto, é importante revisá-lo novamente e ser mais crítico ao dar a forma final do que foi produzido. Para Passarelli (2012), essa quarta etapa é demonstrada na pesquisa de Flower e Hayes pela constante preocupação dos escritores com o leitor.

De acordo com Hyland (2003), professores que adotam esse método de ensino de escrita buscam desenvolver nos alunos uma consciência metacognitiva dos seus processos, que os possibilite refletir sobre as estratégias que eles mesmos utilizam ao escrever. Contudo, o autor expõe a limitação de encarar a escrita apenas pela perspectiva cognitivista, desconsiderando o modo como os textos são moldados por tópico, público, propósito e normas culturais.

Por sua vez, o quinto método apresentado pelo autor estabelece o seu foco no conteúdo do texto. Tal conteúdo é escolhido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, estabelecendo uma coerência e objetivo para as aulas. Hyland (2003) destaca que esse método se baseia fortemente em práticas de leitura, beneficiando-se da relação próxima que existe entre ler e escrever para desenvolver os letramentos na outra língua. Alguns livros didáticos de inglês adotam esse conceito, propondo atividades de produção textual ao final da unidade, após algum exercício de leitura, de vocabulário e várias discussões sobre o tema serem realizadas em sala através dos exercícios com foco na oralidade. Ainda assim, Hyland (2003) denuncia que, apesar desse método oferecer orientações para um curso, os professores normalmente recorrem a métodos estruturais, funcionais ou processuais na sua transmissão e ao gênero para salientar a estrutura retórica de textos escritos.

Os métodos com foco na expressão criativa, no processo e no contexto têm por base a abordagem no escritor, considerando a escrita como uma atividade individual, em que a criatividade pessoal, o processo cognitivo ou o contexto imediato do autor são os elementos chave dessa produção. Porém, foi preciso avançar e, dentro das investigações e práticas de ensino de escrita, incluir elementos que até então haviam ficado de fora. Foi então que surgiu o sexto método de ensino de escrita, elaborado a partir de uma abordagem com base no leitor.

O método com eixo no gênero propõe que, ao escrevermos, temos em mente um objetivo e para tornar esse objetivo claro ao nosso leitor seguimos certas convenções

sociais que organizam a nossa mensagem. Tais convenções são chamadas de gênero⁷, aqui considerado como uma forma socialmente reconhecida de uso da linguagem para um objetivo específico (HYLAND, 2003). O professor que adota este método, instrui os alunos a considerarem, inicialmente, qual o objetivo que os levam a escrever, para então seguir com a escolha do tipo de texto que os ajudará a expressar esse objetivo, escolha essa baseada no estudo da estrutura de diferentes tipos de composição.

Ao fazer a apresentação do método de instrução de escrita com eixo no gênero, Hyland (2003) também pontua a influência de Vygotsky (1978) e do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) dentro dessa concepção de ensino, que, como já visto anteriormente, refere-se àquilo que está entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer com o auxílio do professor. O docente, ao utilizar o método com eixo no gênero, a priori, serve de modelo aos aprendizes, mas segue orientando-os a caminho de uma autonomia, auxiliando-os a contextualizar, modelar, negociar e construir sentidos, num processo transitivo em que deixa de ser o centro da atividade, para que o aluno assuma tal posição. Nesse processo, os dois primeiros passos (contextualizar e modelar) estão centrados na figura do professor, enquanto os dois últimos (negociar e construir) são etapas em que o aluno constrói o texto de forma independente.

No Quadro 3, a seguir, podemos ter uma visão geral de como cada método entende o ensino de escrita em Língua Estrangeira (LE).

Quadro 3 – Métodos de ensino de escrita em LE com base em Hyland (2003)

Eixo do método	Como entende a escrita	Centro da abordagem
Estrutura da língua	A escrita é uma extensão da gramática	Texto
Função do texto	A escrita é um composto de entidades estruturais	Texto
Expressão criativa	A escrita é um ato criativo de autoconhecimento	Escritor
Processo	A escrita é o resultado de um processo cognitivo de Autoria	Escritor
Conteúdo	Combina diferentes conceitos de escrita, geralmente, privilegia a forma e a função da língua.	Escritor

⁷ Para esta pesquisa, adotamos a concepção de gênero apresentada em Hyland (2003) e optamos por utilizar o termo gênero isoladamente, de igual modo como o autor o utiliza, sem distinguir entre gênero textual e gênero discursivo.

Gênero	A escrita é uma tentativa de comunicação com os leitores	Leitor
---------------	--	--------

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Diante de tantos métodos e concepções de escrita e de seu ensino, somos tentados a pensar que o sucesso em uma aula, em que tal habilidade é explorada, depende da aplicação desse ou daquele método. No entanto, conforme Geraldi, em seu Prefácio para o trabalho de Passarelli (2012, p. 19), “não há receitas nos processos de ensino-aprendizagem, qualquer que seja a disciplina. E muito particularmente na produção de textos”. Aprender é um processo de construção de conhecimento (OLIVEIRA, 2014), é desenvolver habilidades. No caso da habilidade escrita, independente do método adotado, salientamos a importância da mediação e do *scaffolding*, para auxiliar os alunos no processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira.

Scaffolding, termo cunhado por Bruner (1978), refere-se ao processo que auxilia o aprendiz a solucionar problemas, realizar uma tarefa ou atingir certo objetivo com o auxílio de outra pessoa. Dentro desse conceito, é salientada a importância da instrução e da orientação que os professores dão aos seus alunos, oferecendo participação guiada e atividades colaborativas, em que um par mais experiente ajuda os aprendizes na realização de tarefas (FIGUEIREDO, 2019). O objetivo desse tipo de procedimento é fornecer ao aluno autonomia, tornando-o capaz, posteriormente, de realizar tais tarefas sozinho.

Todo esse movimento de ensino-aprendizagem não se apoia em métodos, mas no tipo de interação que é estabelecida entre professores e alunos durante algum tipo de instrução e pode ser amplamente explorado no ensino de escrita. Por esse motivo, embora explicitamos os métodos de ensino de escrita em inglês como língua estrangeira, conforme Hyland (2003) os apresenta, entendemos que qualquer método de ensino utilizado é limitado e não garante que a aprendizagem ocorra.

Em função disso, não nos prendemos a nenhum dos métodos apresentados de forma restrita, embora possamos identificar neste trabalho, de forma mais clara, a presença de três deles: o método com foco na estrutura, o método com foco no processo e o método com foco no gênero. Isso porque, tendo em vista que os métodos apresentam lacunas, dificilmente, um professor utilizará apenas um em sua prática docente. A forma como o *scaffolding* é realizado, a forma como a mediação através da interação acontece e a liberdade de mesclar e editar diferentes procedimentos, oriundos de diferentes

métodos e abordagens, são capazes de preencher tais lacunas e proporcionar uma aprendizagem significativa.

Os conceitos vistos até esse ponto auxiliam na construção de um posicionamento teórico em relação ao que nossa pesquisa pretende estudar: a escrita em língua inglesa como objeto de ensino, articulado ao uso de tecnologias digitais, visando contribuir com as práticas letradas dos alunos e da professora-pesquisadora, dentro ou fora do ambiente escolar. Este trabalho baseia-se na abordagem com base no leitor e assume a escrita como uma prática de interação social de um indivíduo com grupos sociais, sem deixar de reconhecer que esse indivíduo também faz parte de um grupo social e que a escrita é permeada pela ideologia que é refletida na forma como utilizamos a língua (HYLAND, 2009).

Apresentadas as rotas, a seguir, exporemos como o trajeto desta pesquisa foi traçado.

2. ESTABELECENDO O TRAJETO: DEFINIÇÃO E DESENHO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo expor ao leitor como os trajetos desta pesquisa foram estabelecidos. Para tanto, o dividimos em dois capítulos: definição da pesquisa e desenho da pesquisa. O primeiro está direcionado a definir a pesquisa desde a sua natureza até o procedimento metodológico aqui adotado e está dividido em dois subcapítulos: (1) abordagem e objetivo e (2) pesquisa-ação: professor como investigador da sua prática.

Na sequência, o capítulo intitulado desenho da pesquisa traz informações sobre o local onde os dados foram gerados, as turmas participantes e os instrumentos utilizados para investigação. Os subcapítulos que o compõem são: (1) local e colaboradores da pesquisa; (2) instrumentos e procedimentos utilizados na/ para geração de dados; (3) processo de escolha das TICs; (4) as TICs selecionadas para fins de ensino e (5) desenvolvimento das categorias de análise.

2.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho pode ser definido como uma pesquisa aplicada, quanto à sua natureza, prática, quanto ao gênero e primária, quanto às fontes de informação. Paiva (2019) afirma que um dos objetivos da pesquisa aplicada é a resolução de problemas, a inovação ou o desenvolvimento de novos processos e tecnologias. Ainda de acordo com a autora, uma pesquisa prática em relação ao gênero se caracteriza pela intervenção no contexto pesquisado com o apoio de conhecimentos científicos e uma pesquisa primária tem por base os dados coletados pelo próprio pesquisador.

Relacionamos tais conceitos, pois buscamos promover uma (res)significação no ensino de escrita em aulas de inglês ao apresentar a articulação de TICs às atividades de escrita realizadas nessa experiência, atendendo, assim, ao conceito de pesquisa aplicada. Consideramos essa uma pesquisa prática, pois a intervenção da pesquisadora no contexto pesquisado se deu a partir de conhecimento científico adquirido através de leituras sobre o uso de tecnologias digitais na educação e sobre o ensino de escrita em inglês como língua estrangeira, sendo ela mesma a professora das turmas participantes. Também classificamos a pesquisa como primária, uma vez que os dados foram gerados pela própria pesquisadora através de determinados instrumentos, expostos mais adiante.

Nesse subcapítulo, classificamos a pesquisa quanto à natureza, ao gênero e à fonte de informação. A seguir, traremos uma descrição do trabalho no que diz respeito à sua abordagem e objetivo.

2.1.1 Abordagem e objetivo

Ao considerar a abordagem metodológica, o presente trabalho atende a definição de pesquisa qualitativa tanto à luz de Gerhardt e Silveira (2009), quanto à luz de Paiva (2019). Gerhardt e Silveira (2009), ao apresentarem o conceito de pesquisa qualitativa, assumem que tal abordagem preocupa-se com aspectos da realidade que não são quantificáveis, engajando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Paiva (2019), por sua vez, afirma que a pesquisa qualitativa ocorre no mundo real com o propósito de compreender, descrever, ou até mesmo, tentar explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior e de formas variadas.

Isto posto, pode-se dizer que este trabalho se alinha com tais definições, pois não pretende fazer quantificações, mas compreender como o uso de recursos digitais podem contribuir para o ensino de escrita em aulas de inglês ministradas em uma escola de idiomas. Estando a pesquisadora inserida no contexto pesquisado, pode-se afirmar que tal investigação ocorreu no mundo real e as ações aqui descritas foram consideradas a partir do seu interior.

Quanto ao objetivo, esta pode ser considerada uma pesquisa experimental, de acordo com as definições de Cervo e Bervian (2002). Tais autores comungam com o entendimento de que em uma pesquisa experimental há uma intervenção direta do pesquisador no ambiente pesquisado. Cervo e Berviam (2002) afirmam que esse tipo de trabalho caracteriza-se pela manipulação das variáveis com o objeto de estudo, proporcionando o conhecimento da relação entre causa e efeito de um fenômeno específico. Definimos o nosso objeto de estudo como o ensino de escrita em língua inglesa como língua estrangeira e o articulamos ao uso de TICs previamente selecionadas, com o intuito de compreender os efeitos que tal articulação pode proporcionar à prática pedagógica.

A abordagem e o objetivo deste trabalho acabam por influenciar a escolha do método de pesquisa adotado: a pesquisa-ação. Trataremos um pouco mais sobre tal método de pesquisa no subcapítulo a seguir.

2.1.2 Pesquisa-ação: o professor como investigador da sua prática

A pesquisa-ação pode ser entendida como um método de investigação caracterizado pela intervenção em busca de mudanças positivas em um determinado contexto (PAIVA, 2019). Burns (2009a) explica a pesquisa-ação como a combinação e a interação de dois modos de atividade: ação e pesquisa. A *ação* trata de processos sociais que ocorrem em contextos sociais específicos como a sala de aula, escolas ou organizações e envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos com o objetivo de proporcionar melhorias e mudanças. A *pesquisa* está relacionada à “observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados” (BURNS, 2009a, p. 290).

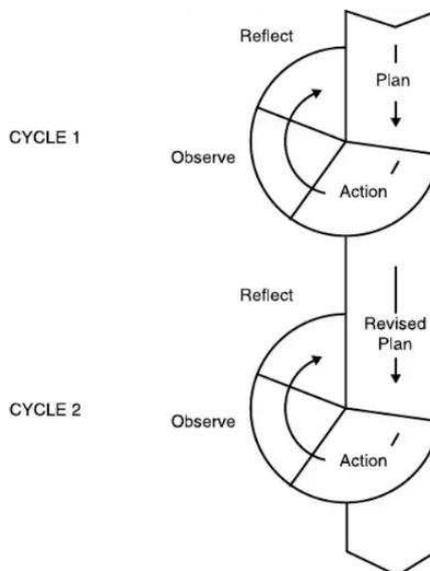
Nesse sentido, a presente pesquisa atende à definição de pesquisa-ação proposta por Burns (2009a), pois combina os dois elementos essenciais de tal método. Nossa *ação* consiste no trabalho feito em sala de aula com o objetivo de proporcionar melhorias no ensino da habilidade escrita em inglês com o auxílio de TICs. A *pesquisa* está centrada na análise sistemática das mudanças propostas na nossa ação e, com base em nossas descobertas, propor ainda outras mudanças que tragam benefícios aos letramentos em língua inglesa por aprendizes brasileiros.

Apesar desse método de pesquisa sofrer algumas críticas, conforme nos informa Gil (2008), pelo envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte daqueles que estão diretamente envolvidos no problema, Kemmis, McTaggart e Nixon (1988) percebem o método por outra perspectiva. Para os autores, a pesquisa-ação aponta para o reconhecimento que pessoas que vivem e trabalham em um certo contexto são capazes de participarem ativamente, e em todos os aspectos, do processo de pesquisa.

O reconhecimento sugerido por Kemmis, McTaggart e Nixon (1988) aponta para o docente como pesquisador de sua prática, capaz de, trabalhando em um contexto específico, identificar determinados problemas e se engajar em um processo de pesquisa com o intuito de propor mudanças positivas em seu local de trabalho. Dörnyei (2007, p. 193) declara que a pesquisa-ação “oferece um meio para os professores se tornarem agentes em vez de recipientes de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua e assim contribuir para a construção de teorias educacionais da prática”.

Paiva (2019), ao expor as etapas da pesquisa-ação apresentadas por Kemmis e McTaggart (2005), sintetiza-as afirmando que tais etapas podem ser entendidas como ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, conforme sugere a Fig. 4:

Figura 4: Os ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Kemmis e McTaggart (2005).

Com o apoio da Fig. 4, podemos visualizar a ideia de ciclos apresentada por Paiva (2019). A fase do planejamento envolve identificar um problema, pensar em mudanças, pensar no que é necessário para a pesquisa e delinear as ações iniciais possíveis dentro do contexto. A ação busca intervir de forma pensada e criticamente informada. A observação consiste em direcionar o olhar para a documentação das ações e ocorrências significativas para a pesquisa e, por fim, a reflexão está na avaliação e descrição dos resultados.

O presente trabalho de pesquisa apresenta cada momento descrito no ciclo da pesquisa-ação sintetizado por Paiva (2019). A fase do planejamento ocorreu ao longo de 5 anos de trabalho na escola onde a pesquisa ocorreu, em que a pesquisadora, enquanto professora, sentia dificuldades em executar as atividades de escrita de forma que tal habilidade não fosse tratada de modo superficial e limitado ao produto. Após identificar este problema, algumas mudanças foram pensadas.

A primeira mudança ocorreu quando a professora-pesquisadora passou a aplicar as atividades de escrita que envolvessem processos de revisão e correção, trabalhando por mais de uma vez com o mesmo texto. A segunda ocorreu quando ela, de forma

autônoma, passou a aliar tais atividades com a aplicação de recursos digitais específicos para correção de textos em inglês e foi aprimorando o uso dessas ferramentas tecnológicas ao longo do tempo. Por fim, a professora-pesquisadora passou a pensar em uma última mudança, a do uso de tais textos para fins de interação entre os alunos, para que ela não fosse a única leitora dos trabalhos escritos.

Após o processo de pensar em mudanças, iniciou-se o processo de pensar na pesquisa, traçar objetivos e escolher os instrumentos necessários para alcançá-los. Nesse ponto, foi essencial o desenvolvimento do projeto de pesquisa e a aprovação da professora no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal Campina Grande, em que as ações iniciais a nível de pesquisa começaram a ser pensadas.

A fase da ação ocorreu quando a professora, agora com um olhar de pesquisadora e guiada pelas orientações, leituras e discussões ocorridas dentro do referido programa de pós-graduação, passou a intervir em seu local de trabalho de forma pensada e criticamente informada. Os movimentos de observação e reflexão giraram em torno dos dados obtidos, entendidos à luz das teorias que embasam esta dissertação.

2.2 DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo, somos expostos ao desenho da pesquisa, que contém informações sobre o onde, o quem e o como a nossa investigação foi desenvolvida. Para tanto, este capítulo subdivide-se em cinco subcapítulos que abordam: (1) local e colaboradores da pesquisa; (2) instrumentos e procedimentos utilizados na/para geração de dados; (3) processo de escolha das TICs; (4) as TICs selecionadas para fins de ensino e (5) desenvolvimento das categorias de análise.

A seguir, leiamos sobre onde a pesquisa ocorreu e um pouco sobre quem são os nossos colaboradores.

2.2.1 Local e colaboradores da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas fundada há vinte cinco anos na cidade de Campina Grande. Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e teve parecer favorável⁸ em agosto de 2019.

Na referida escola, todas as salas de aula são equipadas com computador, projetor e acesso à *internet*. O professor tem liberdade para escolher como utilizar os recursos digitais disponíveis, não sendo imposto o uso dos mesmos. Outro fator importante quanto à liberdade do corpo docente está no modo de agir. Nessa escola, não há um método a ser rigorosamente seguido, mas orientações gerais que organizam o trabalho aliado à criatividade do profissional no uso do livro didático, que vem acompanhado do manual do professor, caso este queira seguir as orientações nele contidas.

Quanto aos alunos, pode-se dizer que o corpo discente dessa instituição de ensino é composto por alunos de escolas públicas ou privadas, estudantes universitários, pessoas que já concluíram o ensino médio ou superior e estão inseridas, ou não, no mercado de trabalho. Nesse local são oferecidos cursos de inglês, espanhol, alemão e francês, sendo o curso de inglês o que concentra o maior número de alunos. As aulas podem ocorrer duas vezes ou uma vez por semana, totalizando uma carga horária de 2h30 semanais, num total de 37h20 de aula em um semestre letivo.

As duas turmas que colaboraram com este estudo eram turmas de inglês, uma de nível avançado e outra de nível básico, com aulas somente aos sábados, com duração de 2h30, podendo haver 15m. de intervalo. A partir de agora, trataremos a turma de nível avançado por turma NA e a de nível básico por turma NB. A turma NA manteve, ao longo dessa jornada, o número inicial de onze alunos, a maioria deles estudantes do ensino médio, com faixa etária entre 15-25 anos. A turma NB iniciou o semestre com sete alunos e terminou com cinco, havendo duas desistências. A maioria dos estudantes da turma NB já havia cursado o ensino médio, exceto uma, e eram estudantes universitários e/ou inseridos no mercado de trabalho, com idades entre 16-25 anos.

Na aula em que a primeira atividade de escrita foi realizada em cada turma, os alunos foram informados da pesquisa e foi entregue a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos maiores de 18 anos e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para alunos menores de idade (disponíveis em anexo). Os termos foram elaborados de acordo com o modelo sugerido pela

⁸ Número do Parecer: 3.502.255.

plataforma Brasil e editado com os dados desta pesquisa. Todos os alunos concordaram em participar, tornando-se colaboradores ativos deste trabalho.

No primeiro dia de aula foi perguntado quais habilidades (escuta, fala, leitura e escrita) os estudantes de cada turma sentiam ter mais facilidade, mais dificuldade e qual a habilidade que eles mais desejavam desenvolver. Esta pergunta teve por objetivo identificar a habilidade linguística de maior interesse entre os alunos, bem como em qual das três categorias a escrita apareceria.

Como resultado dessa sondagem, revelou-se que a maioria dos alunos da turma NB considerava a habilidade escrita como aquela na qual sentiam mais facilidade e a habilidade de escuta aquela na qual sentiam mais dificuldades e desejavam desenvolver. Por sua vez, na turma NA, a habilidade escrita não apareceu de forma significativa nas respostas dadas pelos alunos, que também apontaram, em sua maioria, a habilidade de escuta como a que mais tinham dificuldade e desejavam desenvolver e a habilidade de leitura como sendo aquela que eles consideraram ter mais facilidade.

O resultado desse questionamento inicial pode representar uma certa negligência com a qual a escrita é tratada em aulas de inglês. Isso porque alunos da turma NA, com um tempo de experiência maior como discente de escola de idiomas, mal mencionam a escrita em suas respostas, enquanto a turma NB, uma turma de iniciantes, consideram a escrita como a habilidade com a qual têm mais facilidade.

Nesse subcapítulo informamos ao leitor um pouco sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada e sobre os nossos colaboradores, agrupados nas turmas NB e NA. A seguir, discorreremos sobre o processo de geração de dados, destacando os instrumentos utilizados na/para realização deste trabalho de pesquisa.

2.2.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na/para geração de dados

Dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa-ação permite uma flexibilidade de instrumentos utilizados na/para geração de dados (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014). Tal flexibilidade nos permitiu o uso de vários instrumentos, a saber: livros didáticos, diário de bordo, *prints* das produções escritas e das interações via *internet*, gravações em áudio e um questionário semiestruturado aplicado no final do semestre.

Os livros didáticos (LD) constituem-se como instrumentos nesta pesquisa, pois as atividades de escrita realizadas em ambas as turmas foram pensadas a partir desse

material. Desse modo, através dos LD é possível contrastar a proposta original de produção escrita e a proposta adaptada da professora-pesquisadora com a articulação das TICs, sendo eles *o Face2Face Elementary Student's Book - Second Edition* da editora Cambridge e o *English File Upper-intermediate Student's Book - Third Edition* da editora Oxford. Estes livros auxiliam-nos a compreender como as TICs foram articuladas às atividades.

O *Face2Face* foi utilizado com a turma NB, enquanto o *English File* foi utilizado com a turma NA. Em ambos os livros, as atividades de produção textual são apresentadas ao final da unidade estudada e buscam relacionar a proposta de escrita com o uso de algum aspecto linguístico trabalhado. Vale destacar que no *Face2Face* cada unidade está dividida em quatro subunidades e as atividades de produção textual encontram-se no caderno de exercícios e não no livro do aluno, podendo ser entendida como uma atividade extra. Já no *English File*, as unidades são divididas em duas subunidades e as atividades de escrita encontram-se no livro do aluno, como parte integrante da unidade.

Durante o semestre em que ocorreu a nossa investigação, foram trabalhadas com a turma NB quatro unidades do *Face2Face*. Portanto, houve quatro propostas de tarefa de escrita ofertadas, das quais foram selecionadas duas, uma realizada na primeira metade do semestre e uma na última. A escolha das duas atividades se deu em função do tempo de aula, da relevância da proposta e dos objetivos desta pesquisa. Por sua vez, na turma NA foram estudadas cinco unidades, dentre as quais três continham um exercício de escrita ao final, sendo os três realizados pela turma durante o semestre.

O diário de bordo foi pensado para registrar e descrever como ocorreram as aulas em que a habilidade escrita foi contemplada, com considerações e algumas reflexões quanto a determinadas escolhas. Os *prints*, instrumento importante na exposição dos dados, nos fornecem um panorama de como se deu o processo de produção escrita, seu produto final e as interações estabelecidas a partir dos textos.

As gravações em áudio foram realizadas em sala de aula, após a conclusão de todas as etapas de cada atividade de escrita. Assim, ao fim de uma semana escrevendo e reescrevendo os textos, revisando-os a partir dos *feedbacks*, os alunos eram instigados a comentar sobre o processo de produção textual e a experiência do uso das TICs. Com isso, a professora-pesquisadora fazia algumas perguntas para o grupo e gravava o que ia sendo dito em seu celular, com o consentimento dos aprendizes. Por fim, o questionário semiestruturado foi aplicado com o objetivo de termos acesso a percepção dos alunos

em relação ao desenvolvimento da habilidade de escrita em si e ao uso dos recursos digitais articulados às atividades.

Para uma melhor compreensão dos instrumentos de pesquisa utilizados, formulamos o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Instrumentos de pesquisa e suas finalidades

INSTRUMENTO	FINALIDADE
Livros didáticos	Contrastar a proposta original de produção escrita e a proposta adaptada da professora-pesquisadora com a articulação das TICs
Diário de bordo	Registrar e descrever como ocorreram as aulas em que a habilidade escrita foi contemplada
<i>Prints</i>	Fornecer um panorama de como se deu o processo de produção escrita, seu produto final e as interações estabelecidas a partir dos textos
Gravações em áudio	Registrar os comentários dos alunos sobre o processo de produção textual e a experiência do uso das TICs
Questionário semiestruturado	Ter acesso a percepção dos alunos em relação ao desenvolvimento da habilidade de escrita em si e ao uso dos recursos digitais articulados às atividades

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

O Quadro 4 nos permite visualizar de forma mais clara os objetivos pretendidos ao empregarmos cada um dos cinco instrumentos utilizados. Quanto aos procedimentos, destacamos a formação dos grupos de discussão. A ação de transformar os grupos de alunos divididos por turmas em dois grupos de discussão foi influenciada pela leitura de Vóvio e Souza (2005). Segundo os autores, o grupo de discussão tem um caráter coletivo, permitindo que o pesquisador acesse as representações do grupo e obtenha pistas importantes para a organização do questionário.

No nosso caso, tal procedimento foi adotado por seu caráter coletivo, já que procuramos ouvir o que todos os alunos envolvidos gostariam de relatar a respeito das atividades de escrita articuladas ao uso das TICs e as suas percepções sobre essa experiência. Infelizmente, por questões de tempo, esse procedimento não pode ser adotado para comentários da última produção escrita de cada grupo. Isso porque, o dia de gravação dos grupos coincidiu com o último dia de aula, no qual foi realizada a avaliação final do semestre, e diminuiria o tempo de prova a que os alunos tinham direito. No entanto, uma vez tendo acesso a essas informações obtidas nas demais atividades, pôde-se elaborar o questionário de forma mais objetiva, buscando aprofundar ou complementar as informações colhidas.

O questionário elaborado continha quatro perguntas e pode ser visualizado na Fig. 5:

Figura 5 – Questionário aplicado aos alunos

Estágio no curso de inglês: _____ Dia/hora das aulas: _____ Idade: _____

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Ao visualizarmos a Fig. 5, é possível perceber a distribuição das questões pensadas para esse momento. O questionário inicia buscando algumas informações gerais sobre os alunos, como idade, turma e horário em que estudam na escola onde a pesquisa ocorreu. A primeira pergunta visa sondar o porquê dos alunos optarem por estudar inglês em uma escola de idiomas, a segunda pergunta requer a opinião dos aprendizes sobre as atividades de escrita realizadas ao longo do semestre, a terceira pergunta trata de forma mais direta sobre a articulação das TICs na realização dos exercícios de escrita e, por último, a quarta questão busca sondar a percepção deles sobre os efeitos do trabalho realizado no/para o desenvolvimento da habilidade escrita.

Cabe informar ainda que, em busca de apresentar algumas dificuldades dos recursos digitais, ou na forma como foram empregados, utilizamos o depoimento de alguns alunos gravados nos grupos de discussão ou registrados nos questionários, assim como em *prints* da interação entre a professora-pesquisadora e os aprendizes.

2.2.3 Processo de escolha das TICs

Ao longo do semestre em que se deu a investigação, a professora-pesquisadora articulou os exercícios de escrita a diferentes tipos de TICs, em que cada uma foi selecionada para cumprir propósitos específicos. O processo de escolha desses recursos foi guiado pelo objetivo a ser cumprido em cada atividade de escrita proposta nos livros adotados e ocorreu em etapas que coincidiram com os seis elementos para ação, propostos por Ribeiro (2018), pensados a fim de guiar professores interessados em incluir o uso de TICs em sua prática pedagógica.

Os seis elementos para a ação são: vontade de aprender; usar; relacionar; experimentar; avaliar e administrar o tempo. A autora defende que tais elementos não devem ser entendidos como um manual ou um receituário, mas como um passo-a-passo para professores com aquilo que a autora considera fundamental para “[...] o uso justo e significativo das TICs na escola” (RIBEIRO, 2018, p. 107). Cabe ressaltar que o processo aqui relatado não aconteceu guiado por esse passo-a-passo, mas se assemelha a ele em diversos pontos.

O primeiro elemento, vontade de aprender, refere-se ao interesse do docente em aprender os usos e as práticas envolvidos nas tecnologias digitais. Mais do que ser levado pela necessidade, caso haja, é fundamental que o professor tenha vontade de entender como determinados recursos digitais funcionam, como se empregam, se adaptam e se melhoram. Foi com esse interesse que a professora-pesquisadora se deparou com uma plataforma digital voltada para o auxílio na escrita em inglês e passou a buscar TICs que proporcionassem interação virtual com outros falantes do idioma, nativos ou não-nativos.

O segundo elemento, usar, foi o passo seguinte. Desse modo, a professora-pesquisadora passou a ser usuária das TICs, experimentando e explorando as suas potencialidades por vários meses. Enquanto isso, ao perceber a dinâmica de certos recursos e os aspectos positivos daquela experiência de uso, passou-se a se pensar em como aqueles recursos poderiam ser incluídos nas aulas de inglês e com qual(is) objetivo(s). De acordo com Ribeiro (2018), é preciso ser usuário das tecnologias que se pretende empregar em sala de aula. Conhecer o funcionamento de um aplicativo ou plataforma digital é absolutamente necessário para que se possa pensá-lo e/ou repensá-lo para a finalidade de ensino.

O terceiro passo, relacionar, ocorreu após a professora-pesquisadora se apropriar dos recursos digitais experimentados. Como Ribeiro (2018, p. 109) alega, o passo seguinte ao experimento como usuário das TICs é o professor “conseguir relacionar os

objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar empregando tecnologias digitais”. Ainda de acordo com a autora, a capacidade de fazer tal relação faz a diferença na hora de planejar uma aula, visto que as possibilidades de aprendizagem com as TICs podem ir de uma mostra de vídeos interessantes ao uso de aplicativos que auxiliem os aprendizes a construir conhecimento e simular experiências que não seriam possíveis sem o auxílio desse tipo de dispositivo.

No nosso caso, foi pensada a relação das TICs com as atividades de escrita propostas no livro didático de uma forma que possibilitasse o ensino de escrita com ênfase no texto, no escritor e no leitor de forma integrada e dinâmica, em uma mesma atividade. Passada essa etapa, a professora-pesquisadora foi experimentar. Um dos dispositivos digitais adotados durante esta pesquisa já era usado por ela há dois anos. Ao experimentá-lo, foi buscando novas formas de uso e de aprimoramento da inclusão desse recurso nas atividades. Ter experiência prévia é fundamental para o encaminhamento de um uso adequado e, de fato, relevante das TICs empregadas.

Na sequência, chegamos ao quinto elemento apresentado por Ribeiro (2018), avaliar. O avaliar tratado pela autora nesta proposta é um exercício feito pelo próprio professor que ao avaliar sua aula, os efeitos de sua proposta e a reedição feita com as TICs, pode concluir se o uso de determinado recurso digital o serviu bem ou se ainda precisava ser ajustado. O diário de bordo produzido ao longo do semestre forneceu um espaço para que houvesse essa avaliação, em que a professora-pesquisadora pode repensar a apresentação e o uso de algumas das TICs escolhidas e a necessidade, ou não, de aprimorar a articulação de tais recursos nas atividades de escrita.

Por último, temos o sexto elemento, o tempo. A gestão do tempo de trabalho quando se trata de agregar TICs em nossa prática pedagógica é primordial. É preciso haver limites para que o trabalho não passe a durar 24 horas por dia. Na experiência aqui relatada, após avaliação da aplicação dos recursos digitais às atividades, a professora-pesquisadora percebeu a importância de gerir o tempo, estipulando prazos, horários de interação virtual e separando um momento específico ou um dia determinado para o trabalho *online*.

Desse modo, tarefas enviadas fora do prazo não seriam mais corrigidas, mensagens enviadas após determinado horário só seriam respondidas a partir das 8h da manhã do dia seguinte e um dia específico foi separado para correção de textos e envio de *feedback*. Tal organização tornou o trabalho menos cansativo e se mostrou extremamente relevante, pois, como Ribeiro (2018, p. 113) afirma, “[...] é fundamental

que a gestão do tempo, dos atendimentos e das atividades seja feita levando-se em conta que tudo é trabalho, e nem sempre será remunerado”.

Após explanar como se deu o processo de escolha das TICs, apresentamos a seguir quais aparatos digitais foram escolhidos e postos em uso nesse experimento.

2.2.4 As TICs selecionadas para fins de ensino

Após experimentar uma diversidade de plataformas e aplicativos e levar em conta as comumente utilizadas e conhecidas por boa parte da população, foram selecionadas cinco TICs que, alinhadas às propostas das atividades de escrita, foram consideradas úteis e relevantes para esta experiência de ensino e aprendizagem. Foram elas: a plataforma digital *Write & Improve*, o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, o *e-mail* pessoal dos alunos, as redes sociais *Facebook* e/ou *Instagram* e o aplicativo de troca de cartas *Slowly*.

Utilizar várias TICs e não apenas uma foi um movimento necessário, pois consideramos a escrita por diferentes perspectivas, a do texto, do escritor e do leitor. Sendo assim, fez-se relevante a aplicação de mais de um recurso digital no decurso do semestre, explorando as possibilidades oferecidas pela tecnologia de forma integrada com o que entendemos sobre escrita e com os objetivos em ensinar tal habilidade.

Pensar um ensino de escrita com foco na língua e no processo fez-nos escolher a plataforma *Write & Improve*, disponibilizada de forma gratuita pela Universidade de Cambridge. O intuito da plataforma é fornecer a qualquer pessoa interessada um treino para uma escrita com precisão, trabalhando com esta habilidade de uma forma que prioriza o processo de escrita e reescrita, bem como a estrutura do texto. Professores de inglês também podem utilizar a plataforma com seus alunos de forma gratuita, gerando nela atividades de escrita, ou de forma paga, na qual o docente tem acesso aos *feedbacks* e a todas as edições feitas no texto pelo aprendiz.

Também é possível que um usuário comum, ou até mesmo o professor, apenas escolha uma das opções de produção textual pré-existentes na própria plataforma e classificadas pelos níveis de proficiência (básico, intermediário ou avançado). Tanto a proposta já existente no *Write & Improve*, quanto a elaborada pelo professor, devem conter algumas informações básicas, como: para quem se escreve, por quem se escreve e a indicação do gênero – se é uma carta, cartão postal, *e-mail*, artigo, etc.

A principal proposta da plataforma é a correção imediata do texto produzido e a oportunidade de reescrita a partir dessa correção, quantas vezes forem necessárias. Com isso, em sua página inicial, a plataforma se apresenta garantindo os seguintes serviços: (1) *feedback* imediato, disponibilizado por ela mesma, através de uma nova tecnologia que promove uma escrita em LI⁹ com precisão; (2) Avaliação do texto submetido pelo usuário na escala de níveis do CEFRL, podendo ser do nível A1 (mais básico) ao nível C2 (mais avançado); (3) evidenciar as partes do texto que, provavelmente, precisam de aperfeiçoamento.

Após receber as informações do *feedback* fornecido pelo sistema, o usuário tem a oportunidade de voltar-se para o texto novamente e editá-lo várias vezes, até que não haja mais nenhuma correção a ser sugerida pelo *Write & Improve*. O professor que cria um caderno de atividades utilizando o recurso de forma gratuita pode ter acesso a esses movimentos pedindo que os alunos tirem *prints* do *feedback* recebido e também dos textos produzidos. Foi dessa forma, através dos *prints*, que a professora-pesquisadora teve acesso aos processos de escrita realizados na plataforma durante a experiência aqui relatada. Os *prints* deveriam conter a primeira versão do texto produzido, o *feedback* dado pelo *Write & Improve* e a versão final do texto, depois de realizadas as últimas edições.

O objetivo de utilizarmos esse recurso está no auxílio que ele fornece para o trabalho de escrita com ênfase no processo, na estrutura da língua e na autonomia do aluno. Através dele, é possível que o escritor reforce o ato de leitura, revisão e correção da sua própria escrita. O *feedback* que a plataforma oferece auxilia no aprimoramento de questões micro estruturais voltados ao uso da estrutura da língua inglesa na escrita. Vale ressaltar que tal *feedback* não é dado de forma imediata, enquanto se escreve, mas apenas ao final, quando o usuário conclui sua redação e clica na opção *check*.

Não obstante, consideramos que a escrita está para além de seu processo de produção e também pode ser encarada como um meio de interação, dentro de uma perspectiva que priorize o leitor (HYLAND, 2010). Por esta razão, nos preocupamos em empregar dispositivos que agreguem um propósito comunicativo ao texto produzido. Nesse sentido, recorreremos a TICs que tornassem possível a interação entre os alunos e entre eles e outros usuários da língua-alvo, proporcionando práticas de letramentos que extrapolassem os muros da sala de aula.

⁹ LI é utilizado como abreviação para Língua Inglesa.

O uso do *e-mail* e do *WhatsApp* permitiu que os textos circulassem de forma interna e fossem estabelecidas interações através deles. Desse modo, pode-se dizer que ambos foram escolhidos com o mesmo objetivo, servir de suporte para envio, publicação e interação através de textos, bem como facilitar a comunicação entre os envolvidos no período extra sala de aula. As redes sociais, como o *Facebook* e *Instagram* também foram pensadas como suporte de divulgação daquilo que havia sido produzido, permitindo que os textos circulassem também de forma externa, podendo ser lidos e comentados por outras pessoas, em outros contextos. A escolha das redes sociais foi igualmente motivada por serem de uso comum dos alunos, algo que já faz parte das suas práticas letradas digitais, o que pôde contribuir para agregar sentido às produções textuais realizadas.

Pensando ainda na possibilidade de interação real com outros falantes estrangeiros de língua inglesa, nativos ou não, optamos por utilizar o aplicativo de troca de cartas *Slowly*. A ideia do aplicativo é oportunizar a comunicação com o mundo através de cartas escritas em inglês, proporcionando uma experiência de amizade por correspondência via *smartphone*. O nome *Slowly*, que significa devagar em português, se dá pelo fato das cartas escritas levarem um tempo para serem entregues ao seu destinatário. Desse modo, ao enviar a carta a algum *penpal*¹⁰, essa correspondência poderá levar dias para chegar ao seu destinatário, dependendo da distância entre os países daquele que envia e daquele que recebe a mensagem.

Vejamos no Quadro 5 a seguir as TICs utilizadas e quais as contribuições que a professora-pesquisadora pretendia dar às atividades de escrita a partir delas:

Quadro 5: As TICs escolhidas e as contribuições desejadas

TICs	Como funcionam	Contribuições desejadas
<i>Write & Improve</i>	Plataforma digital de produção e correção de textos em inglês	Conduzir as atividades de escrita contemplando o eixo na estrutura e no processo
<i>WhatsApp</i>	Aplicativo de troca de mensagens	Dar suporte à publicação e interação entre os alunos através dos textos produzidos por eles
<i>E-mail</i>	Serviço de correio eletrônico	Dar suporte ao envio e interação entre alunos e professora-pesquisadora
Redes Sociais	Rede de pessoas conectadas em que há o compartilhamento de diferentes tipos de textos e	Proporcionar interação e uso da escrita para além da sala de aula

¹⁰ Amigo por correspondência.

	imagens. Ex.: <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i>	
<i>Slowly</i>	Aplicativo de troca de cartas que remete a ideia de amigos por correspondência	Promover a interação com não brasileiros, usuários de inglês, através da escrita

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

Uma vez apresentadas as TICs empregadas e o objetivo a ser alcançado com esse auxílio, trataremos agora sobre como chegamos às categorias de análise presentes neste trabalho de pesquisa.

2.2.5 Desenvolvimento das categorias de análise

O processo de desenvolvimento das categorias de análise se deu guiado pelos objetivos específicos, pela pergunta de pesquisa e pelos dados gerados ao longo do primeiro semestre de 2019. Desse modo, após um certo período de distanciamento, voltamos aos livros didáticos, à leitura do diário de bordo e das respostas obtidas através dos questionários e à escuta e transcrição dos áudios gravados com os grupos de discussão. Após a retomada das informações geradas através de tais instrumentos foram destacadas as informações que apareciam em maior ocorrência e agrupando-as de forma que atendessem a cada objetivo específico proposto.

Assim, conseguimos identificar duas categorias que se subdividem em categorias menores. A primeira categoria refere-se à percepção quanto ao uso das TICs pela professora-pesquisadora, articulando-as às atividades prescritas nos livros didáticos. A segunda grande categoria refere-se à percepção dos alunos quanto às implicações desse mecanismo na realização das atividades e no desenvolvimento da habilidade escrita.

Desse modo, a categoria que contempla o ponto de vista da professora-pesquisadora nesta experiência divide-se em três subcategorias menores. A primeira e a segunda abordam como a professora-pesquisadora articulou o uso de recursos digitais aos exercícios de escrita trazidas pelos livros didáticos nas duas turmas investigadas. A terceira subcategoria diz respeito à percepção crítica da professora-pesquisadora quanto aos efeitos do uso das TICs, relatando dificuldades geradas pelo emprego dos recursos digitais nas atividades. Em sequência, encontra-se a categoria que traz a percepção do aluno enquanto participante deste trabalho. Igualmente, tal categoria está dividida em

três subcategorias que abordam: os impactos do uso das TICs nas atividades adaptadas, na construção do conhecimento e no desenvolvimento da habilidade escrita como um todo. As duas categorias e suas subcategorias podem ser vistas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: As categorias de análise e suas subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Pontos de vista da professora-pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulação das TICs às atividades de escrita na turma NB ➤ Articulação das TICs às atividades de escrita na turma NA ➤ Percepção crítica da professora-pesquisadora quanto ao uso das TICs nas atividades de escrita
Pontos de vista dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impactos do uso das TICs nas atividades adaptadas ➤ Impactos do uso das TICs na construção do conhecimento ➤ Impactos do uso das TICs no desenvolvimento da habilidade escrita

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

Trazer a percepção dos discentes faz-se relevante, pois este é um trabalho inserido no complexo ambiente de sala de aula e, além disso, trata-se de uma pesquisa-ação. Logo, buscamos contemplar, ao menos, duas perspectivas que compõem o todo: a da professora-pesquisadora e a do aluno. Na primeira categoria, temos acesso à forma como as adaptações foram pensadas e executadas, tendo em vista a percepção da professora-pesquisadora e seus registros no diário de bordo. A seguir, na segunda categoria, buscamos a percepção dos alunos, de forma individual (a partir dos questionários), coletiva (a partir dos grupos de discussões) e observada (a partir do diário de bordo), para assim termos uma melhor compreensão sobre essa experiência de ensino.

3. EXPLORANDO CAMINHOS ATRAVÉS DE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Este capítulo de análise, pretende explorar os caminhos percorridos até aqui rumo a uma resposta para o nosso questionamento inicial, que é: Qual(is) a(s) implicação(ões) da articulação das TICs no ensino e aprendizagem da escrita em inglês? Tal questionamento busca reconhecer os efeitos que o uso das TICs pode trazer no ensino e aprendizagem da escrita de textos em inglês, a partir do modo como foram empregadas.

Assim sendo, o presente capítulo está organizado em dois subcapítulos de análise, quais sejam: 3.1) As articulações do uso de recursos digitais em atividades de escrita sob a perspectiva da professora-pesquisadora e 3.2) As articulações do uso de recursos digitais em atividades de escrita sob a perspectiva dos alunos.

O primeiro subcapítulo trata da percepção da professora-pesquisadora quanto ao uso dos recursos digitais em suas aulas com foco na escrita e em como, a partir das propostas de atividades de escrita textual, ela pensou em articular as TICs em cada tarefa específica e com que finalidade. O subcapítulo também aborda o que a professora-pesquisadora considerou serem “efeitos colaterais” do uso das ferramentas digitais no ensino da habilidade escrita em inglês, revelando o “outro lado da moeda” que nos acompanhou durante a aplicação da proposta em sala de aula (e fora dela).

O segundo subcapítulo traz a percepção do uso de TICs no ensino a partir do ponto de vista dos alunos. Sendo assim, trazemos o depoimento dos discentes em relatos obtidos através do questionário e dos grupos de discussão, no qual eles mencionam os impactos do uso de tecnologia digital nas atividades, tanto para o seu aprendizado quanto para o desenvolvimento da habilidade escrita, de forma mais específica.

3.1 AS ARTICULAÇÕES DO USO DE RECURSOS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Este subcapítulo tem por objetivo descrever a forma como a professora-pesquisadora percebeu o modo de articulação das TICs aos exercícios de escrita propostos nos livros didáticos utilizados com as turmas participantes.

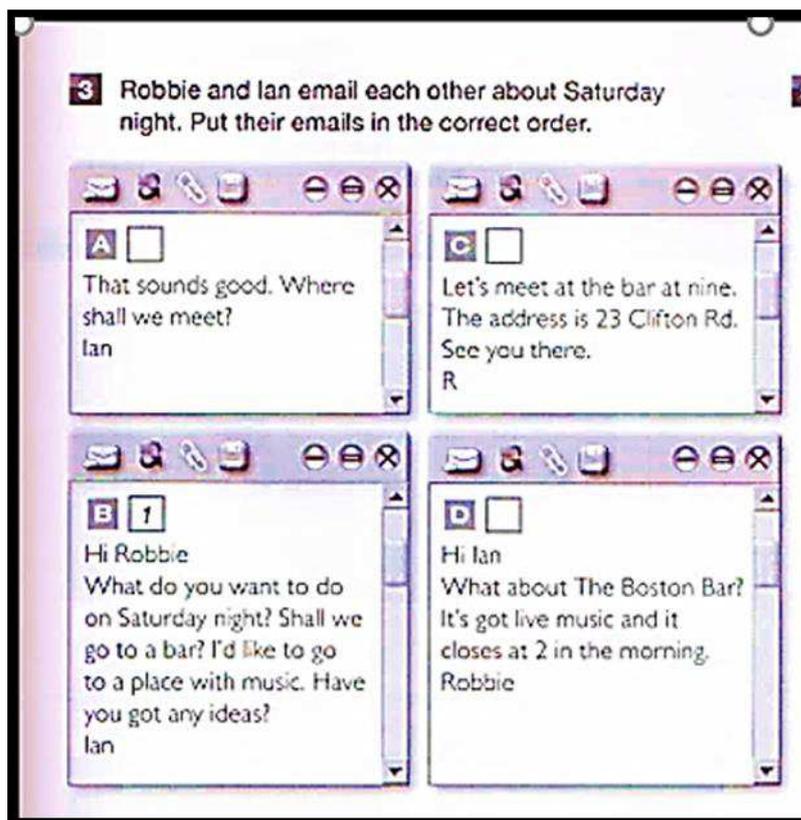
Mais adiante, apresentamos uma descrição de como as tarefas de escrita foram adaptadas e articuladas ao uso de TICs, expondo o que o livro propõe de atividade e como a professora-pesquisadora a conduziu. Em seguida, tratamos os problemas gerados a partir do uso dos recursos digitais utilizados. Assim, para que haja uma maior clareza na apresentação dos resultados, dividimos esse subcapítulo em três seções: 3.1.1) Atividades realizadas na turma NB; 3.1.2) Atividades realizadas na turma NA e 3.1.3) Percepção da professora-pesquisadora quanto aos efeitos colaterais da articulação das TICs às atividades de escrita.

3.1.1 Atividades realizadas na turma NB

A turma NB realizou duas atividades de produção escrita: a escrita de um *e-mail* informal e a escrita de parágrafos¹¹ em que relataram um evento pessoal no passado. As atividades foram aplicadas seguindo esta mesma ordem. A atividade do *e-mail* informal, conforme apresentada no livro didático, vem em sequência de uma atividade de leitura, em que há uma troca de *e-mails* entre duas pessoas próximas, provavelmente dois amigos. Eles estão combinando sair no sábado à noite, conforme podemos observar na Fig. 6:

Figura 6 – *E-mail* informal

¹¹ O livro didático Face2Face não define o gênero para essa produção escrita, o comando da atividade denomina o texto a ser produzido de *parágrafos* e orienta as informações que devem estar presentes em cada parágrafo, por esse motivo, reproduzimos aqui a mesma nomenclatura escolhida pelo livro para tratar de tal produção textual.

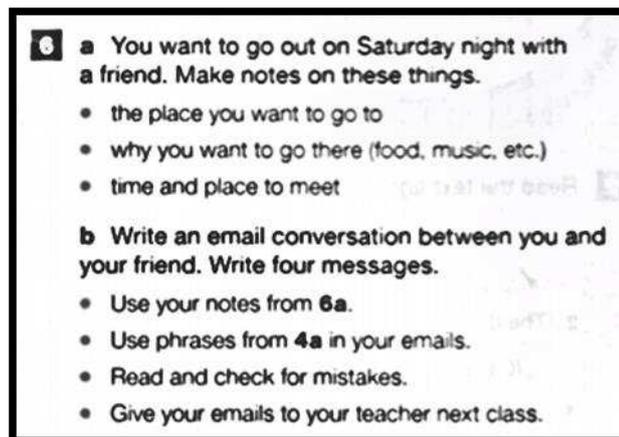


Fonte: *Face2Face Elementary Workbook Second Edition*, p. 77.

Após a atividade apresentada na Fig. 6, que consiste em colocar a sequência da troca de *e-mails* na ordem correta, há a parte da lição chamada *Help With Writing*. Tal parte trata de um exercício de pré-escrita que visa apresentar algumas expressões úteis na língua-alvo para dar sugestões, planejar encontros e fornecer algumas instruções sobre como escrever *e-mail* para amigos, iniciando com um *Hi* mais o nome do destinatário, concluindo com o nosso nome ou apenas as nossas iniciais e sem o uso de letras maiúsculas, por ser considerado indelicado.

A atividade de produção escrita é o último exercício dessa lição e é apresentada como uma forma de consolidar o aprendizado das expressões úteis estudadas, conforme veremos na Fig. 7 a seguir:

Figura 7– Atividade de produção do *e-mail* informal



Fonte: *Face2Face Elementary Workbook Second Edition*, p. 77.

É interessante observarmos que as instruções que o livro oferece aos alunos na questão 6 fornece um contexto para a produção textual e sugere que o aluno escreva quatro mensagens de *e-mail* nas quais ele mesmo será o emissor e o destinatário, reproduzindo um diálogo entre ele e um suposto amigo, em que está sendo discutido um lugar para sair no sábado à noite.

Tendo como base tal exercício, a professora-pesquisadora buscou adaptar a execução da questão 6, que trata da produção escrita propriamente dita, por uma forma em que fosse possível articulá-la ao uso de recursos digitais e que promovesse uma interação real através da escrita, não apenas algo a ser entregue ao professor na aula seguinte.

Primeiro, a professora-pesquisadora buscou averiguar o uso que os alunos fazem do *e-mail* no dia-a-dia, o grau de familiaridade com a ferramenta e se algum o utiliza para interagir com amigos. Os alunos responderam que utilizam *e-mail* para comunicação com professores ou em ambiente de trabalho, mas não para comunicação informal. Em sequência, cada aluno sorteou o nome de um colega de sala, para quem deveriam enviar o *e-mail* informal que haveria de ser escrito, o colega que recebesse a mensagem, devia respondê-la dentro da proposta apresentada pelo livro, combinar um lugar para sair no sábado à noite, havendo interação entre os dois até chegarem a um acordo sobre aonde ir.

As TICs selecionadas para esta atividade foram o próprio *e-mail* dos alunos e a plataforma digital *Write&Improve*. Dentro dessa proposta, a professora-pesquisadora criou um caderno de atividades para a turma na plataforma e redigiu as instruções da sexta questão. Em casa, os alunos deveriam escrever o *e-mail* na plataforma para

checagem de possíveis erros na escrita, enviar *prints* para a professora-pesquisadora da primeira e da última versão do texto produzido e, após receber dela o *feedback* final, enviar o *e-mail* para o aluno sorteado como seu destinatário e daí engajarem-se em um diálogo até atingirem o objetivo daquela produção. A professora-pesquisadora deveria ser colocada em cópia para acompanhar as interações.

Tais procedimentos para a atividade foram explicados aos alunos após um momento curioso. Ao informá-los que a atividade 6 seria realizada, mesmo sem ter detalhado como ela ocorreria, e ter sorteado os nomes dos alunos que fariam as interações, os alunos começaram a escrever o *e-mail* em seus cadernos, conforme nos informa o excerto 1:

Excerto 1

Foram sorteados entre eles os nomes dos colegas de turma presentes na aula então, eles deveriam escrever o *e-mail* já direcionado ao colega sorteado. Após o sorteio e a orientação para a escrita, alunos pegaram os cadernos e, aparentemente, iriam começar a escrita do *e-mail*, ao perceber isso, intervi e expliquei que o *e-mail* seria escrito em casa, na plataforma *Write & Improve* (Diário de bordo, 2019).

O excerto acima indica que o comando para que pegassem o caderno e iniciassem a produção escrita não partiu da professora e sim dos alunos. O uso do recurso digital *Write & Improve* e do próprio *e-mail* para a escrita do gênero *e-mail* informal gerou uma quebra de expectativa entre os alunos, talvez habituados a escreverem seus textos em sala, revisar rapidamente e entregar ao professor a sua produção, sem que fossem estabelecidas interações através deles, sem que recursos outros fossem aproveitados para otimizar a atividade.

Os alunos da turma NB não conheciam a plataforma, o que levou a professora-pesquisadora a ensinar-lhes como utilizá-la ainda em sala, conforme nos demonstra o registro feito no diário de bordo, apresentado através do excerto 2 a seguir:

Excerto 2

Abri a plataforma no computador da sala e expliquei que eles iriam escrever o corpo do *e-mail* no espaço adequado, clicar em *check* e ali eles receberiam o *feedback* com as correções sugeridas pela plataforma. Fiz uma demonstração, mostrei que após receber o *feedback* eles iriam reescrever o texto, que a plataforma iria avaliar o progresso e que eles deveriam dar um *print* na tela, da primeira e da última versão do *e-mail*. Logo após, eles deveriam me enviar os *prints* onde eu também leria e daria meu *feedback*, se necessário (Diário de bordo, 2019).

A partir do excerto 2, pode-se observar que a professora ensina os alunos a utilizarem a ferramenta com o objetivo de dar suporte à aprendizagem, correção de textos e facilitar o trabalho com a escrita com eixo no processo, que implica em movimentos de revisão e reescrita. Tal uso pode ilustrar o que é defendido por Valente (2013), que o professor, ao optar pelo uso de recursos digitais, precisa auxiliar os alunos a utilizarem determinada tecnologia e a como utilizar as TICs na resolução de tarefas. Pode-se inferir, ainda de acordo com Valente (2013, p. 29), que a plataforma *Write & Improve* foi utilizada como ferramenta cognitiva, “auxiliando na resolução de problemas e tomadas de decisões através dos resultados que elas fornecem”, como pode ser visualizado a partir da Fig. 8:

Figura 8: Uso do *Write & Improve* por uma aluna da turma NB

The screenshot displays the Write & Improve web interface. On the left is a dark sidebar with navigation options like 'Welcome, Sign out', 'W&I workbooks', and 'Test Zone'. The main content area is titled 'An email: Saturday night' and contains instructions for writing an email. Below the instructions is a 'Start again' button and a 'Saved' icon. The text of the email being written is visible: 'Hi How are you? What do you want to do on Saturday? I'd like to go to Giraffas. It's an Brazilian restaurant! We can go to the movies after lunch. Or maybe have you got any ideas? Let me know! R'. On the right side, there is a 'Task help' panel with tabs for 'Images', 'Feedback', and 'Changes'. It includes a progress bar with a score of 4 out of 5 and a 'Level A1' indicator. At the bottom right, a 'Your progress' section shows 'Checks 3'.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O uso do *Write & Improve* como uma ferramenta para dar suporte à correção de textos e facilitar o trabalho com a escrita com eixo no processo, que implica em movimentos de revisão e reescrita, aponta para uma abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009), pois o uso da tecnologia foi adaptado para atender à necessidade dos alunos: revisar, corrigir e editar seus textos. Desse modo, buscou-se favorecer a aprendizagem do discente em questões relativas à escrita em língua inglesa, como à estrutura da língua e à ortografia de algumas palavras.

O uso da plataforma, conforme aqui descrito, sugere o favorecimento de, pelo menos, dois métodos de ensino de escrita descritos por Hyland (2003): o método com

foco na estrutura da língua, haja vista a preocupação com a correção gramatical e adequação das estruturas linguísticas da língua inglesa que a ferramenta propõe; e o método com foco no processo, por causa da consideração do processo cognitivo e a ideia de reescrever o texto várias vezes, conforme necessário, também contidas na plataforma. Por sua vez, o *e-mail* foi utilizado para facilitar o trabalho com a escrita de acordo com o método focado no gênero, que de acordo com Hyland (2003), considera a escrita como uma tentativa de comunicação com o leitor, apontando para o entendimento de que a escrita é um meio de interação social.

Partimos agora para a segunda atividade de escrita trabalhada com a turma NB, a qual foi proposta na segunda metade do semestre, após ser proposta, no livro didático, a estrutura do tempo verbal passado simples. Assim como na tarefa de escrita do *e-mail* informal, havia antes um exercício de leitura em que os alunos iriam ler um texto similar a um relato com o título *The day I met Keira...*¹², conforme podemos visualizar na Fig. 9:

Figura 9 – Leitura como atividade de pré-escrita de parágrafos

¹² O dia que conheci Keira... (tradução da pesquisadora).

A night to remember

Reading a student's composition
Writing paragraphs (1); connecting words (2): *after, when, and then*; a composition
Review Past Simple; adjectives

1 Read about Miyu's evening out. Then put the pictures in order.

The day I met Keira ...

- 1 A few years ago I went to the UK with two friends to study at a language school in London. The day after I arrived was a very special day for me because it was my 21st birthday. After our classes finished we went for coffee in Leicester Square.
- 2 Then we went to the theatre to see a play called *The Children's Hour*; I wanted to see it because my favourite actress, Keira Knightley, was in it. We sat in a box and had a very good view. The play was really good and Keira Knightley was wonderful.
- 3 When the play ended we went for a meal in a Japanese restaurant near the theatre. It was quite crowded, but the food was great. We had sushi and salad – it was very nice. After the meal my friends gave me presents and then the whole restaurant sang Happy Birthday!
- 4 After we left the restaurant we walked past the theatre again – and there was Keira Knightley! I went over and said hello and she was really friendly to me. We talked for about five minutes and then my friends took some photos of me and Keira together.
- 5 When I got home I emailed all my friends in Japan and told them about my birthday. I also sent them the photos of me and Keira! It really was a night to remember.



The illustrations are: A: Three women sitting at a table with coffee cups and plates, talking. B: A woman standing and talking to Keira Knightley. C: A woman sitting at a desk with a laptop, typing. D: Three women sitting at a table in a restaurant, eating. E: A woman sitting at a desk with a laptop, typing.

Fonte: *Face2Face Elementary Workbook Second Edition*, p. 72.

A partir da Fig. 9 pode-se visualizar que o texto contém imagens que deveriam ser colocadas na sequência correta de acontecimentos do fato relatado. Na seção *Help with Writing*, posta após o exercício de leitura, o LD explora a sequência de parágrafos e o uso de conectivos do texto em questão. Como último exercício, as questões 6 “a” e “b”, apresentadas na figura seguinte, orientam os alunos para que eles escrevam sobre uma noite inesquecível, a partir de algumas perguntas que servem de guia para essa produção, determina a quantidade e em que parte do texto iniciar os parágrafos, como também quais conectivos os alunos devem utilizar. Podemos visualizar a atividade a partir da Fig. 10 abaixo:

Figura 10 – Proposta de escrita *A night to remember*

6 a Think of a night to remember that you had in the last six months – or invent one! Look at these questions and make notes in the table.

When was it?	1
Where did you go?	
Who did you go with?	
What did you do there (food, drink, music, etc.)?	2
What did you like about it?	
Where did you go after that?	3
Did you have a good time?	
When did you get home?	4
What did you do when you got home?	

b Write about your night to remember.

- Use your notes from **6a**.
- Start a new paragraph for information 1–4 in the table.
- Use *when*, *after* and *and then*.
- Read and check for mistakes.
- Give your composition to your teacher next class.

Fonte: *Face2Face Elementary Workbook Second Edition*, p. 73.

A partir da Fig. 10 percebe-se que o livro didático demanda o quê e como o texto deverá ser escrito, indicando também que o aluno faça uma revisão para checagem de erro e entregue ao professor na aula seguinte. Essa atividade, diferente da anterior, não foi trabalhada com os alunos; no entanto, serviu de base para a proposta elaborada pela professora-pesquisadora que, inspirada no texto *The day I met Keira...*, no qual imagem e texto são relacionados, sugere a produção de um *post* de rede social.

Os motivos que levaram a professora-pesquisadora a não aplicar o exercício do livro didático em sala de aula foram a falta de tempo disponível para a execução de uma atividade extensa de leitura e escrita e por considerar que, em termos práticos e de forma geral, esse tipo de produção não se aproxima do uso que se faz da língua-alvo fora dos muros escolares. Isso porque o exercício apenas sugere a escrita de um parágrafo, sem definir contexto, gênero, interlocutor e objetivo para orientar a escrita, transformando o texto a ser escrito em um pretexto para treino de estrutura da língua. Entendemos que as interações que ocorrem através da habilidade em questão não acontecem no vácuo. Mesmo que escrevamos para nós mesmos, sem ter outro leitor em mente, ainda assim, existe um contexto e uma motivação, um objetivo, que justifique nosso ato de escrever.

Em tal caso, a professora-pesquisadora relatou no diário de bordo como pensou em aplicar esta atividade, como pode ser lido no excerto 3:

Excerto 3

Como vi que era dessa forma, senti a necessidade de adaptar com algo que tivesse mais a ver com o uso que fazemos desse tipo de relato e, por isso, adaptei a proposta, que no livro não estava sinalizando um gênero, em um *post* de rede social com a *hashtag* TBT¹³. Fiz um *slide* para apresentar a proposta, trouxe a *hashtag* e o que ela significa e um modelo de *post* feito por mim e postado na minha rede social (Diário de bordo, 2019).

Conforme lido no excerto 3, a professora-pesquisadora elaborou uma apresentação em que tratou da *hashtag* TBT, seu significado e como utilizar. A atividade de leitura, geralmente utilizada como um exercício de pré-escrita pelo livro *Face2Face*, foi adaptada para a leitura do *post* produzido pela professora, divulgado em suas redes sociais e apresentado aos alunos como um modelo do que haveria de ser feito.

É importante salientar que todos os alunos afirmaram possuir redes sociais, conhecer a *hashtag* e utilizá-la no dia-a-dia. Porém, a exposição do *post* relativo à tarefa de escrita da aula de inglês não seria obrigatória. A proposta era elaborar uma postagem com uma foto pessoal, representando algum evento do passado, e postar em sua rede social, caso o aluno se sentisse à vontade para isso, conforme pode ser visto na Fig. 11:

Figura 11: *Post* de um dos alunos da turma NB em sua rede social com #TBT



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

¹³ TBT é a abreviação do termo em inglês Throughback Thursday, que pode ser entendido como quinta-feira de voltar no passado. A #TBT é popularmente utilizada em redes sociais com a publicação de uma foto que relembre algum momento do passado.

Para a escrita do *post*, foi gerada a atividade no *Write & Improve*, ali, o aluno poderia escrever seu texto e revisar de acordo com as sugestões dadas. Desse modo, na segunda atividade de escrita realizada na turma NB, foram utilizados duas TICs: a plataforma citada e as redes sociais do aluno. O uso do *Write & Improve* nesse exercício ocorreu de forma semelhante à da atividade do *e-mail*. As redes sociais foram utilizadas em uma abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013), cujo objetivo estava em preparar o aprendiz para usos reais da língua fora do ambiente escolar e, assim, agregar valor à aprendizagem.

Além de uma abordagem centrada no aluno, tal articulação vai ao encontro do que Pimenta (2006) propõe sobre uma prática pedagógica ressignificada, pois o ensino de escrita aqui apresentado levou em consideração o contexto prático-social do aprendiz, que utiliza as redes sociais para se comunicar e interagir através do texto escrito.

Pode-se afirmar que na turma NB, de forma geral, duas abordagens de uso de tecnologias no ensino conseguem ser identificadas: a abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009), através do uso do *Write & Improve* e a abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013), através do uso do *e-mail* e das redes sociais. A plataforma foi utilizada com o objetivo de auxiliar os alunos em questões estruturais da língua na escrita de um texto, por isso, é possível considerá-la como uma ferramenta cognitiva (VALENTE, 2013).

O *e-mail* e as redes sociais foram articulados às atividades com o intuito de promover interação entre os alunos e aproximar o ensino com o uso da língua-alvo em ambientes digitais, que oferecem oportunidades reais de escrita em inglês para o aprendiz brasileiro. Foi curioso perceber a quebra de expectativa dos discentes na tarefa em que indicava a escrita do *e-mail*, vê-los iniciar a escrita em seus cadernos, sem esperar que a ferramenta de comunicação indicada fosse ser, de fato, utilizada. Acompanhar a interação deles através do *e-mail* e do uso das redes sociais, perceber as dificuldades de alguns poucos alunos que não estavam familiarizados com alguma das ferramentas e promover o uso de um recurso digital que lhes desse mais autonomia no momento da escrita também foi uma experiência significativa para a professora-pesquisadora.

Outro fator importante oriundo dessa experiência foi a ação de compartilhar e divulgar os textos escritos, dar-lhes uma finalidade que estivesse além de cumprir o exercício do livro. Assim, os aprendizes puderam ter contato com a escrita dos demais,

compartilhar conhecimentos e dificuldades em seus processos de escrita. Tal possibilidade não foi pensada pelos autores do material didático utilizado que, ao final das instruções, apontavam sempre o professor como único leitor final. Desse modo, pode-se considerar que o uso dessas duas TICs sugere uma mudança de paradigma no ensino de escrita em inglês para este nível, e não apenas uma mudança cosmética (VALENTE, 2013), como sugere o uso do *Write & Improve*.

Conforme podemos observar a partir das Fig. 6 e 7, as atividades indicam a checagem e revisão dos textos por parte dos alunos, antes de entregar o produto escrito para o professor. A diferença é que isso foi feito em uma plataforma digital e não em uma folha de papel. Vale ressaltar, também, que, mesmo com o suporte do *Write & Improve*, a professora-pesquisadora ainda exerceu sua função de mediar e avaliar os textos produzidos, antes que estes fossem enviados aos colegas via *e-mail*.

Com relação à escrita, a demanda do livro aponta para uma perspectiva com foco no processo, centralizado na figura do escritor (HYLAND, 2003), em que as atividades cognitivas de pensar no que escrever e revisar o que foi feito são estimuladas. O livro indica também o foco na estrutura, centralizado na língua (HYLAND, 2003), pois há uma preocupação para que o aluno utilize essa ou aquela forma de se expressar, esse ou aquele elemento gramatical. A professora-pesquisadora, através do *Write & Improve*, promoveu a checagem do texto escrito e sua reescrita de forma autônoma por parte dos alunos, apenas com o auxílio do recurso digital, como também de forma guiada, lendo os *prints* da primeira e da última versão do texto feito e oferecendo mais uma oportunidade de reescrita. Com isso, foram mantidos os focos na estrutura e no processo e agregado o ensino de escrita com eixo no gênero, centrado na figura do leitor (HYLAND, 2003). Sendo isso possível através do uso das redes sociais e do *e-mail*, em que os textos poderiam ser lidos e respondidos/comentados, estabelecendo interações a partir deles.

No Quadro 7, a seguir, podemos visualizar de forma objetiva a articulação das TICs às atividades de escrita na turma NB:

Quadro 7: Articulações das TICs às atividades de escrita na turma NB

Atividade	Principais TICs utilizadas	Justificativa	Uso	Abordagem
E-mail informal	<i>Write & Improve</i> e <i>e-</i>	O <i>Write & Improve</i> foi utilizado para auxiliar os alunos nas questões estruturais e processuais	Ferramenta cognitiva	Centrada na aprendizagem (MAYER,

	<i>mail</i>	que envolvem a escrita de textos e o <i>e-mail</i> foi utilizado para viabilizar a comunicação entre professora-pesquisadora e alunos, bem como, utilizar o meio de comunicação proposto na atividade do livro didático.	(VALENTE, 2013); meio de interação	2009)
Parágrafo	<i>Write & Improve</i> e redes sociais (<i>Facebook; Instagram</i>)	O <i>Write & Improve</i> foi utilizado para auxiliar os alunos nas questões estruturais e processuais que envolvem a escrita de textos e as redes sociais foram escolhidas para aproximar a produção escrita à realidade dos alunos e agregar significado à atividade.	Ferramenta cognitiva (VALENTE, 2013); meio de interação;	Centrada na aprendizagem (MAYER, 2009); centrada no aluno (RAMOS, 2013).

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora (2020).

A seguir, acompanharemos como se deram as atividades com a turma NA.

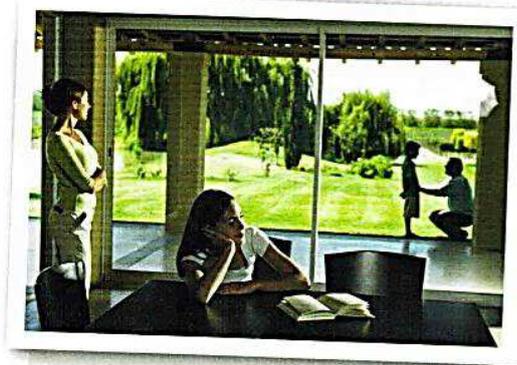
3.1.2 Atividades realizadas na turma NA

Ao longo do semestre, foram realizadas com a turma NA três atividades de escrita: a escrita de uma descrição, de um artigo de opinião e de um relato. Tais atividades são colocadas de forma reduzida ao final da unidade trabalhada, apresentando-se como um exercício de conclusão daquilo que foi estudado, e aponta para um trabalho mais minucioso de produção escrita em outra página, dedicada apenas à habilidade *Writing*, conforme podemos visualizar na Fig. 12 a seguir:

Figura 12 – Atividade de escrita 1: Descrevendo uma imagem

DESCRIBING A PHOTO

- a Look at the photo and read the description. Do you agree with what the writer says about the people?



I think this is a family photo, although none of the family members is actually looking at the camera. ¹*In the foreground* we see the inside of a room with a glass door leading into a garden. ² _____ of the photo there is a girl sitting at the table, resting her head on one hand, with an open book ³ _____ her. There are two other empty chairs around the table. The girl is smiling; she looks as if she's daydreaming, maybe about something she's read in the book. ⁴ _____, there is another woman, who looks older than the girl, perhaps her mother. She's standing with her arms folded, looking out of the glass doors into the garden. She seems to be watching what's happening ⁵ _____, and she looks a bit worried.

⁶ _____, we can see a terrace, and ⁷ _____ that a beautiful garden. Outside the glass doors on the right you can see a boy and a man who may be father and son. The boy is standing looking at the man, who is crouching ⁸ _____ him. It looks as though they're having a serious conversation. Maybe the boy has been naughty, because it seems as if he's looking at the ground. This photo reminds

Fonte: *English File Upper-intermediate Student's Book Third Edition*, p. 117.

- b Complete the description with a word or phrase from the list.

behind in front of in the background in the centre
in the foreground to her right opposite outside

Useful language: describing a photo or picture

In the foreground / background / centre of the photo...

The (man) looks as if / looks as though...

It looks as if / as though...

The (woman) may / might be... / Perhaps the woman is...

The photo reminds me of...

- c You are going to write a description of the photo below. Plan the content. With a partner, look at the photo carefully and decide what you think the people are thinking or feeling. Decide how to organize what you want to say into two paragraphs.



- d Write 120–180 words. Use the phrases in Useful language to help you.
- e Check your description for mistakes (grammar, punctuation, and spelling).

◀ p.71

A partir da Fig. 12, é possível observar o conteúdo da página 117, *Describing a photo*, cujo exercício busca trabalhar a habilidade escrita em conjunto com a habilidade de fala e de leitura apresentadas como atividades de pré-escrita. Primeiro, os aprendizes devem descrever oralmente uma imagem para que o colega possa visualizá-la. Após concluírem a descrição, eles devem ler a descrição de uma fotografia e preencher as lacunas do texto com algumas palavras consideradas úteis para a descrição de uma cena representada em uma fotografia.

Após essas duas atividades, é proposto que o aluno descreva outra fotografia presente na página 117, em que é orientado a planejar o conteúdo que irá escrever e, com um colega de sala, discutir suas impressões a respeito das pessoas na imagem, o que estão pensando ou sentindo, decidir como organizar os parágrafos e escrever dois deles, em um texto que deve conter de 120 a 180 palavras.

A professora-pesquisadora organizou a atividade de forma alternativa ao que o livro indica. Foram feitas algumas alterações pensadas a partir do objetivo da mesma em utilizar um recurso digital, como também em propor uma abordagem de ensino de escrita com eixo no processo, de forma um pouco mais extensa do que o livro didático propõe.

Para isso, a sétima questão da primeira atividade de pré-escrita que o livro apresenta foi realizada já com as imagens que os alunos iriam descrever e não com duas imagens aleatórias como é sugerido pelo material didático. Assim, a professora dividiu a turma em dois grupos de três alunos e uma dupla. Deu a cada grupo/dupla uma imagem para que, em conjunto e oralmente, descrevessem e fizessem anotações a respeito do que ia sendo discutido. Quanto às imagens utilizadas, a professora-pesquisadora as coletou no *Google images*, com o objetivo de promover uma discussão sobre os temas: inclusão de surdos na escola; lixo na praia e as mudanças nas interações sociais causadas pelo uso de *smartphones*.

Após isso, foi realizada a atividade de leitura da página 117, na qual os alunos leram e completaram os *gaps* presentes ao longo do texto conforme o livro solicita. A professora-pesquisadora incitou os alunos para que comentassem sobre a descrição lida, se algo havia chamado a atenção no texto, e, após ouvi-los, explicou como a tarefa de escrita seria realizada, como podemos ver no excerto 4:

Excerto 4

Após isso, apresentei a proposta de escrita na plataforma, mostrei como utilizá-la (de uma forma um pouco atrapalhada) e disse que ao final, o texto produzido pelos alunos de um grupo/dupla, seriam lidos por outro grupo/duplas, nas quais eles comentariam a descrição feita pelos alunos (algo similar com o que foi feito no texto presente no livro) e comentariam sobre a mensagem por trás da imagem, se posicionando em relação a isso. (Diário de bordo, 2019).

No trecho do diário de bordo, evidenciado no excerto 4, a professora-pesquisadora relata que a atividade foi proposta com o uso da plataforma *Write & Improve* e que houve uma demonstração em sala sobre como fazer uso de tal recurso, embora tenha considerado a sua apresentação “atrapalhada”. Sobre a forma como conduziu a atividade, a professora ainda registra “Não gostei muito da forma como conduzi as orientações da atividade, saí muito insatisfeita comigo mesma e espero que possa fazer melhor na próxima mediação deste tipo (Diário de bordo, 2019)”. Como os alunos fazem uso da plataforma fora do espaço da sala de aula, em um outro momento no qual a professora não está presente, é importante que as instruções para seu uso

sejam feitas de forma clara, para que o aprendiz não sinta dificuldades em utilizar o recurso.

Tal registro ilustra a insegurança que profissionais de ensino podem sentir diante do uso de determinados recursos digitais. Mesmo familiarizada com a TIC utilizada, a professora-pesquisadora considerou sua orientação quanto ao uso e à condução da atividade aquém do que deveria ser. Percebe-se, igualmente, que utilizar a plataforma digital não foi suficiente para garantir uma boa execução da aula nesse momento específico, reforçando, assim, o argumento de que não são as TICs que garantem sucesso para o ensino, mas sim a forma como estas são inseridas na aula pelo professor.

Embora os alunos tenham iniciado a descrição oral das imagens em conjunto com o grupo, as produções escritas foram feitas individualmente. Ao final, cada descrição feita por alunos que compunham o mesmo grupo seria trocada com as descrições de outra imagem, feitas por alunos de outro grupo e depois comentadas em sala. Desse modo, buscou-se propor um leitor final para a produção escrita que não apenas o professor e estabelecer interações a partir das descrições feitas, em que alunos de um grupo, além de comentar as descrições elaboradas por alunos de outros grupos, teceriam um comentário crítico sobre o tema central abordado na imagem.

Pode-se dizer que essa primeira atividade foi articulada para o uso de duas TICs: a plataforma *Write & Improve* e o *e-mail*. Quanto à plataforma, pode-se dizer que seu uso ocorreu de forma semelhante ao que aconteceu na turma NB. Percebe-se que, para esse recurso, não foi pensado outro modo de aplicação ou explorada alguma possível virtualidade (BARTON; LEE, 2016), ou seja, a possibilidade de uso diferente da pensada por seus programadores, para atender propósitos próprios.

Por sua vez, o *e-mail* foi utilizado como instrumento de mediação e interação. Mediação porque através dele a professora-pesquisadora também deu seu *feedback* aos alunos, sugerindo algumas correções, salientando pontos positivos e de melhoria, recebendo deles o retorno e até uma reescrita final das descrições, como pode ser visto na Fig. 13:

Figura 13: *Feedback* da professora-pesquisadora via *e-mail* a um dos colaboradores da turma NA



Camila Brito
Qua, 01/05/2019 11:43



Hi, !

I'm really happy with your description! I can see that you've described it paying attention to the details, trying to apply the vocabulary seen in class (ex: foreground, in the centre of the photo...) and also going beyond it. If I hadn't seen the picture, I could have an idea of it by your description! I can also see that you improved some points of your text with the help of the platform and your reflection at the end is connected with the idea of the image. Good Job!

However, I still have comments about some structural aspects and adjustments to how you describe the position of some people. I'll write some sentences from the text here and highlight what can still be improved.

"There is a man **using** a blue shirt and guy seated **in** a bike." => USING - What about checking the verb that better goes with clothes? / IN - is it the best preposition? can we IN a bike?

"**Behind** these **men**, we **have** a blonde girl" => Behind best describes the position of the girl? Check in the image, please! Men - men or man? who is she behind?
Have - have or there is/are? what is better?

"a blonde girl **in** her knees" => check preposition

"There **is** a lot of **boxes**" => Box is countable or uncountable? if it's countable and you want to use the plural, you may need to change the form of the verb be. There's another thing, look at the picture again, and check how many boxes you can see.

"oranges that maybe had dropped down **in** the ground" => Check the preposition, are the oranges IN the ground or ON the ground?

"Somebody has dropped them, **!** to her left there is an old man..." => Check punctuation here, is it a pause, or a new beginning?

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como podemos observar na Fig. 13, o *e-mail* foi utilizado de um modo semelhante ao do *Write & Improve*, como uma ferramenta cognitiva, conforme sugere Valente (2013), e em uma abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009), adaptando o uso da ferramenta em prol do aprendizado dos alunos.

No entanto, o fato de ter sido utilizado como um meio de troca de textos entre os alunos, sugere que tal recurso também favoreceu a interação entre os aprendizes e entre eles e a professora, bem como o compartilhamento das descrições entre os grupos. Tal uso do *e-mail* sugere uma abordagem centrada no aluno, pois, de acordo com Ramos (2013), ela propõe que se vá além das questões cognitivas e que se alcancem dimensões outras através do uso das TICs. Nesse caso, tal abordagem pode ser identificada porque, através do *e-mail*, os alunos puderam engajar-se na atividade, interagir e compartilhar seus textos, contribuindo não só com a sua formação intelectual, mas também social.

A escrita foi trabalhada priorizando o processo e a estrutura linguística, pois, conforme Hyland (2003) pontua, uma atividade de escrita com eixo no processo que segue o modelo de Flower e Hayes (1981) tem no mínimo três etapas: planejar, escrever e revisar. O planejamento é uma atividade de pré-escrita, nessa tarefa, ele ocorreu quando os grupos descreviam as imagens em conjunto e faziam anotações sobre o que ia sendo dito. A escrita e a revisão também se concretizaram a partir do *feedback* dado na plataforma e pela professora-pesquisadora via *e-mail*.

O segundo exercício de escrita realizado com a turma NA foi a produção do gênero artigo de opinião a ser publicado em uma revista, em que é proposto aos alunos dois temas: expressar opiniões sobre *download* de música e filmes ou sobre ocupações ilegais. Tal exercício é o último da unidade e vem na sequência da atividade de leitura de um artigo de opinião, intitulado *Crime Online*, e de uma atividade de fala, em que são apresentadas aos aprendizes algumas ações do mundo *online* e do mundo real para que eles discutam se tais ações são consideradas ilegais no país em que vivem e se eles acham que elas deveriam ser consideradas ilegais ou não e qual seria a punição para elas.

Realizadas as tarefas de leitura e fala, deparamo-nos com a de escrita. Como ocorre nesse livro, primeiro, é apresentada a proposta de escrita de forma reduzida e então, o aluno deve ir a outra página, apenas dedicada a esta habilidade, como podemos visualizar na Fig. 14:

Figura 14 – Atividade de escrita de um artigo de opinião

EXPRESSING YOUR OPINION

- a Read the title of the magazine article. Do you agree or disagree? Then quickly read the article and see if the writer's opinion is the same as yours.
- b Complete the article with a word or phrase from the list below.

finally firstly for instance in addition in conclusion
in most cases nowadays secondly so whereas

- c You are going to write an article for a magazine. With a partner, choose one of the titles below.

Downloading music or films without paying is as much of a crime as stealing from a shop.

Squatters who live in an unoccupied property should not be forced to leave it.

- d Plan the content. The article should have four or five paragraphs.

1 **The introduction:** Think about what the current situation is and what your opinion is.

2 **The main paragraphs:** Try to think of at least two or three clear reasons to support your opinion. You could also include examples to back up your reasons.

3 **The conclusion:** Think of how to express your conclusion (a summary of your opinion).

- e Write 120–180 words, organized in four or five paragraphs (introduction, reasons, and conclusion). Use a formal style (no contractions or colloquial expressions). Use the phrases in b and in **Useful language**.

Useful language: ways of giving your opinion
(Personally) I think... / I believe...
In my opinion...
In addition / Also
In conclusion / To sum up

Ways of giving examples
There are several things we can do, for example / for instance / such as...
Another thing we can do is...
We can also...

Fonte: *English File Upper-intermediate Student's Book Third Edition*, p. 118.

Community service is the best punishment for young people who commit a minor offence.

1 *Nowadays* in the UK when a young person commits a minor offence, he or she is normally sentenced to prison, given a fine, or community service. 2 _____ I believe that community service is the best option.

3 _____, community service often persuades a young person not to re-offend. 4 _____ working with sick children or old people makes young offenders realize that there are people who have more difficult lives than they do. So community service can be an educational experience, 5 _____ going to prison or paying a fine is not.

6 _____, spending time in prison results in young people meeting other criminals and learning more about the criminal world, which may tempt them into committing more crimes. 7 _____, in prisons many of the inmates take drugs and this is a terrible example for young offenders.

8 _____, I do not think that a fine is a suitable punishment for young people. They do not usually have much money themselves, 9 _____ it is often their parents who pay the fine for them.

10 _____, I believe that community service has important advantages both for minor offenders and for the community.



A partir da Fig. 14 podemos ver a página 118, voltada para a produção escrita. A lição dessa página está dividida em cinco exercícios que funcionam como atividades de pré-escrita. Na primeira questão, os estudantes devem ler o artigo de opinião presente na página e se posicionar em relação ao seu conteúdo, se concordam ou discordam. Na segunda questão, os alunos devem completar as lacunas do texto com algumas expressões já apresentadas. Em seguida, na terceira questão, em duplas, os discentes devem escolher um título para o artigo que irão escrever, são dois títulos que o LD sugere, um para cada tema.

A quarta questão é destinado para que os alunos planejem o que irão escrever e indica que o artigo seja escrito em quatro ou cinco parágrafos: um de introdução, dois ou três parágrafos principais e um de conclusão. O livro didático instrui como os aprendizes devem organizar esses parágrafos, o que cada um deve conter. Na quinta

questão, os discentes precisam escrever o artigo de opinião. O livro determina a quantidade de palavras e de parágrafos e pede o uso formal da língua, sem contrações ou expressões coloquiais, e o uso de alguns termos, considerados úteis para este tipo de escrita. Por último, o aprendiz deve ler o próprio artigo e checar se há erros de gramática, pontuação e ortografia.

Das questões descritas acima, que compunham a tarefa da página 118, a professora realizou apenas a questão quatro e direcionou a atividade de outra maneira, adaptando-a para o uso do *e-mail* e do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*. Dessa vez, o *Write & Improve* não foi utilizado, com o propósito de explorar com os alunos a experiência de escrever sem o recurso, após já o terem utilizado.

Houve alteração na proposta original de produção do livro e nas atividades de pré-escrita. A professora considerou a tarefa de leitura e de fala da unidade, das quais a escrita foi posta em sequência, como atividades de pré-escrita. Para isso, foi utilizada a leitura do artigo de opinião *Crime Online* para explorar as características do gênero e identificar a forma como a autora desenvolveu a sua opinião. Após esse momento, alunos foram colocados em duplas para a realização do exercício de fala, em que discutiriam se algumas atividades do mundo *online* e do mundo real são consideradas crimes em nosso país.

Ao final, a professora-pesquisadora perguntou a cada dupla qual ação do mundo *online* ou real gerou uma discussão mais empolgada entre eles. Cada dupla compartilhou um pouco do que havia sido comentado sobre o tema. A professora-pesquisadora, então, comunicou que seria realizada mais uma escrita, a de um texto com o gênero artigo de opinião. O tema para tal produção textual foi selecionado a partir da tarefa de fala, cada aluno devia escrever sobre a ação do mundo *online* e real que, juntamente com a sua dupla, havia despertado maior interesse entre eles.

A forma como a atividade foi conduzida até esse momento envolveu ao menos três habilidades linguísticas: a leitura, a fala e a escrita. As atividades de leitura e de fala, sendo empregadas como atividades de pré-escrita, demonstram que a habilidade de escrita foi trabalhada em uma perspectiva integrativa das habilidades, conforme aponta Oliveira (2015).

Então foi realizado a quarta questão da página 118, que envolve a organização do texto em parágrafos. Os aprendizes foram instruídos a escrever o texto em casa e enviá-lo para o *e-mail* da professora em até uma semana, após esse prazo, a professora-pesquisadora leria os textos e daria um *feedback* sobre o que foi feito. Tal retorno

ocorreu de acordo com alguns critérios, sendo eles: relação entre título e texto; desenvolvimento da ideia; nível de argumentação; capacidade de se expressar claramente na língua-alvo e o uso adequado da gramática. A Fig. 15 a seguir revela como era realizado esse trabalho de correção:

Fig. 15 – Correção do artigo de opinião na turma NA

"And if it was with me?"

Now a day, we live a technology advance, but a human return, this advance upper the communication ways towards the social networks. However, it becomes a just platform to propagate hate speech. Unfortunately, these communication ways are losing its essence, and one more time, humanity shows that it cannot enjoy its rationality.

In first place, hate speech is any communication act that abash or incite a person or group, it having as base characteristics like genre, nationality, religion, etc. This action becomes very common here, in Brazil, where 34% of the mentions about racism, politic and homophobia are negatives. That is so preoccupant, because people are confusing expression freedom whit the right to offence other person, and nobody has this right – independently on the reason. The world would be a best place, if people asked themselves "and if it was whit me?" more frequently, because the person who offended other, in its majority, is just moved by hate, what is so much stupid.

In Brazil, we have the law number 7.716/89, which prohibit practice, induce or incite, by social communication ways or by any character of publication, the discrimination, of race, religion or national precedence prejudice. But. As we have sawn, the index has just rise up, so that is a reflex of the bad inspection around this question. Therefore, Brazil need to rise up this inspection, doing an association with the social media company, to they develop more algorithmic that identify who is propagating speech hate and ban it from all social media, make it pay a fine and arrest it.

*I like the title, you connect it with your text and with your main idea.

* I understand that your main idea is that technology has improved communication among people, but we are using it to spread hate speech.

*You support your point of view with data, but you don't mention the source of the data – and it's important.

*It's really positive to mention the law.

*You conclude it suggesting a solution, it's great.

Useful links for your: <https://www.linguee.com.br> (when you want to know how to say something in English – or how to translate any word to Portuguese.)
<https://www.grammarly.com/blog/how-to-use-commas-in-your-writing/> - ~~Commas~~
<https://www.grammarly.com/blog/20895/> - Period

Camila Brito	Check spelling
Camila Brito	Can you think of another
Camila Brito	Are you sure about this word?
Camila Brito	Is it 'way' what you really want?
Camila Brito	You can remove it.
Camila Brito	Please, check the order of the
Camila Brito	Check if communication can be
Camila Brito	Please, read again. Is 'way' the
Camila Brito	If I'm not wrong, you shouldn't
Camila Brito	Tense, be careful!
Camila Brito	Check the meaning of it, is it the
Camila Brito	Please, check this out.
Camila Brito	Which action? Please, refresh
Camila Brito	Mentions or comments?
Camila Brito	This word is not often used. I
Camila Brito	Can you organize it better?
Camila Brito	Freedom of expression
Camila Brito	spelling
Camila Brito	You'd rather use OFFEND or
Camila Brito	Why don't you try more frequen
Camila Brito	better
Camila Brito	There should be a preposition
Camila Brito	spelling.
Camila Brito	verb tense
Camila Brito	Which may be better
Camila Brito	Why don't you try another
Camila Brito	There's
Camila Brito	As it's the first time you mention
Camila Brito	seen
Camila Brito	tense
Camila Brito	not clear!
Camila Brito	Is it the better way to say it?
Camila Brito	You should replace for A

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A Fig. 15 nos auxilia a ter uma noção do trabalho de correção realizado no segundo exercício de escrita. Diferente da anterior, aqui o *feedback* da docente era dado sem o texto ter passado pela plataforma. Em vista disso, os textos eram enviados no formato de documento do *Word* e as correções linguísticas eram realizadas a partir do mecanismo de revisão, ficando registrado na lateral do documento em forma de comentário e os outros critérios de avaliação eram registrados abaixo do texto na cor lilás. Depois de reescrito, as versões finais do artigo de opinião foram divulgadas no grupo de *WhatsApp* da turma pela professora. Em seguida, os estudantes escolheram um

dos artigos para ler e comentar, também utilizando o aplicativo, conforme nos informa o excerto 5:

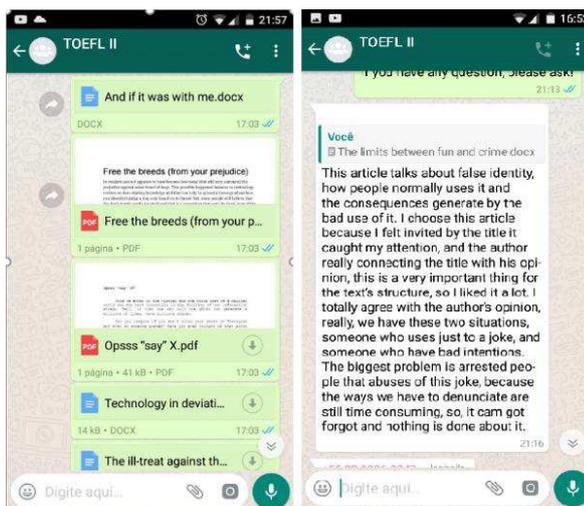
Excerto 5

Também falei (...) que ao comentar (os artigos) não iremos pontuar aspectos gramaticais ou apontar problemas, apenas comentar se concordamos ou não, o porquê, reagir aos argumentos, porque o título chamou atenção, etc. Também disse que não seria divulgada a autoria dos artigos, para que eles fiquem mais à vontade, então, eles me enviaram os textos e eu postarei todos no grupo. (Diário de bordo, 2019)

Podemos perceber, a partir do excerto 5, que o *WhatsApp* foi utilizado para favorecer a publicação dos textos e proporcionar um espaço de interação a partir deles. Os textos publicados pela professora-pesquisadora no grupo da turma deveriam ser lidos e comentados pelos demais alunos, gerando, assim, outro momento de escrita. Observemos, através do excerto 5, que a professora-pesquisadora pede que os alunos não apontem erros gramaticais que, porventura, fossem identificados durante a leitura do artigo do colega de sala. Tal instrução foi dada porque o trabalho de revisão textual já havia sido feito por ela, com a execução da reescrita por parte dos alunos, durante o prazo estabelecido para esse fim.

O uso da TIC em questão, para publicação e comentário dos artigos de opinião, aponta para uma virtualidade encontrada pela professora-pesquisadora para o uso do *WhatsApp* e pode ser visualizado a partir da Fig. 16 a seguir:

Figura 16: *WhatsApp* como instrumento para publicação e comentário de textos



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Fig. 16 está internamente dividida em duas partes: na primeira, consta a publicação dos artigos e na segunda, consta o comentário de um dos alunos sobre o artigo do colega de sala. Ler algo e comentar são movimentos corriqueiros do uso das TICs. Nesse caso, a virtualidade (BARTON; LEE, 2016) está em utilizar a ferramenta, originalmente pensada para troca de mensagens, em um espaço de publicação, leitura e comentário de textos.

Entre as abordagens de ensino de escrita, percebe-se, mais uma vez, que o livro didático traz uma perspectiva de ensino com foco no processo, pois ao trazer tarefas de pré-escrita, que favorecem o planejamento do *writing* e a atividade de revisão como pós-escrita, considera o processo de produção textual conforme apresentado por Hyland (2003). Quanto a isso, com base no mesmo autor, a forma como a professora-pesquisadora conduziu a atividade demonstra que buscou-se manter essa perspectiva e adicionar outras: o foco na estrutura da língua, a partir do uso do *Write & Improve* e do *e-mail* como instrumentos de interação para o *feedback* dela, com ênfase no leitor e no gênero, uma vez que o *WhatsApp* proporcionou que os colegas de sala fossem os leitores finais do texto produzido, descentralizando o ato da produção textual da figura do escritor e endereçando-o para um leitor.

Desse modo, pode-se considerar que o *WhatsApp* foi utilizado em uma abordagem centrada no aluno, conforme Ramos (2013) sugere, pois seu uso não se limitou apenas a uma contribuição cognitiva, mas também social, em que o estudante teve espaço para se expressar sobre algum tema a partir do gênero artigo de opinião, e de comentar e se posicionar diante da opinião do outro.

A terceira e última atividade foi a produção de uma carta, veiculada em um aplicativo de troca de cartas entre amigos por correspondência, *Slowly*. Para essa atividade, o gênero da proposta inicial do LD foi modificado, pois ao invés da escrita de uma carta, o material sugere a escrita de um relato sobre algum restaurante da cidade onde o aluno vive. Essa tarefa encontra-se na unidade que trata sobre grandes cidades, e o livro demanda que o relato seja escrito para um *site* sobre bons lugares para alimentação e entretenimento, conforme podemos observar na Fig. 17:

Figura 17 – Atividade de escrita três: proposta original relato

A REPORT

- a Read the report on restaurants. With a partner, and think of suitable headings for paragraphs 1, 3, and 4.
- b You have been asked to write a report on either **good places for eating out** or **entertainment in your town** for an English language magazine. With a partner, **plan** the content.
- 1 Decide which report you are going to write.
 - 2 Decide what headings you can use to divide up your report.
 - 3 Decide what information to include under each heading.
- c Write 120–180 words, organized in three or four paragraphs with a heading. Use a neutral / formal style, and use expressions from **Useful language** for generalizing.

Useful language: talking in general
 Most / The majority of (cinemas in my town...)
 (Cinemas) are usually / tend to be (quite cheap)
 In general... / Generally speaking...
 almost always... / nearly always...

- d Check your report for mistakes (grammar, punctuation, and spelling).

◀ p.91

Eating out in London

This report describes various options for students who want to eat out while staying in London.

1

Fast food – The majority of fast-food restaurants are cheap and clean and the service is fast, but they are often noisy and crowded, and of course the food is the same all over the world.

World food – London has restaurants offering food from many parts of the world, for example India, and China. These are often relatively inexpensive and have good-quality food and a nice atmosphere.

2 Value for money

Gastropubs – These are pubs which serve high-quality food but tend to be slightly cheaper than the majority of mid-range restaurants. Generally speaking, the food is well-cooked and some have very imaginative menus.

Italian restaurants – You can normally get a good pasta dish and a salad in most Italian restaurants without spending too much, but be careful, some restaurants have very expensive wine lists.

3

There are many options if you want to try somewhere special, but be aware that this nearly always means spending a lot of money. French restaurants, for example, are often expensive, and also restaurants run by celebrity chefs.

4

- Don't make your meal cost more by ordering expensive drinks.
- If you have a special restaurant in mind, don't forget to book in advance because the best restaurants are usually full, especially at weekends.
- Even if you have a limited budget, take advantage of the different restaurants that London has to offer.



Fonte: *English File Upper-intermediate Student's Book Third Edition*, p. 119.

Conforme a Fig. 17 nos indica, a proposta original do livro sugere que seja escrito um relato para um *website*. Para esta finalidade, são dadas instruções para a escrita, como: quantidade de palavras, estilo e algumas expressões que deveriam ser utilizadas. Há também uma atividade de leitura em que o tipo de texto empregado serve como modelo. Apesar da proposta apresentar uma perspectiva de letramentos digitais, de acordo com a definição de Barton e Lee (2016), em que o gênero solicitado na atividade circula na *internet*, fez-se necessária a mudança do gênero proposto, para

adequá-lo ao uso do aplicativo *Slowly*. Por esse motivo, nenhum exercício da página 119 foi trabalhado em sala pela professora-pesquisadora.

No diário de bordo, é feito o registro dos motivos que a levaram a fazer tais alterações e a escolher o *Slowly*, como podemos ver a partir do excerto 6 a seguir:

Excerto 6

Buscando uma proposta que permitisse o texto ter um leitor real e uma troca cultural entre os alunos e membros de outra comunidade, falantes de língua inglesa, seja como língua materna ou estrangeira. Por isso, foi proposto aos alunos o uso do *app Slowly*. Ao invés de um relato, os alunos escreveriam uma carta a um amigo por correspondência (escolhido pelo aplicativo) e receberiam uma resposta real à sua carta. (Diário de bordo, 2019).

Através do excerto 6, percebe-se que a professora-pesquisadora justifica as alterações feitas e o uso do *app*. Seu interesse estava voltado para a possibilidade que tal recurso oferece de estabelecer uma interação “real” entre aprendizes e falantes de inglês de outras nacionalidades através da escrita.

No dia em que essa aula foi ministrada, a professora-pesquisadora apresentou, de forma bastante rápida, a proposta original do livro, mas logo comunicou que, dessa vez, a atividade de escrita original seria substituída por outra. Então a professora anunciou que, ao invés de um relato, seria escrita uma carta para um não brasileiro, amigo por correspondência, na qual eles iriam falar sobre a cidade onde vivem. Como estávamos em período junino, foi recomendado que na carta fosse abordado um pouco sobre este período de festas, tão marcante da nossa cultura local.

A professora-pesquisadora, então, abriu o site do aplicativo em sala e explicou como o *Slowly* funciona, a forma de uso, ressaltando que deveria ser feito o *download* do *app* no celular do aluno e ser criado um perfil. Explicou, também, sobre a política de privacidade do aplicativo, pois este não utiliza fotos pessoais, apenas avatares disponibilizados pelo próprio recurso. Neste ponto, vale ressaltar que, embora consciente das vantagens que o uso do *Slowly* pode oferecer, a professora-pesquisadora não obrigou os alunos a utilizá-lo, ficando a critério deles a opção de, ao final, enviar sua carta no *app* ou não. Como conclusão, o resultado da interação que fizeram deveria ser apresentado oralmente em sala, compartilhando com os demais colegas a carta que escreveram e a que receberam, ressaltando as diferenças culturais entre a sua cidade e a cidade do amigo por correspondência.

Os aprendizes demonstraram entusiasmo com a possibilidade de interagir com falantes de outra nacionalidade. Como todas as atividades de escrita realizadas, a

produção da carta seria feita fora do horário da aula, como tarefa de casa. No grupo de *WhatsApp* da turma NA, alunos expuseram suas dúvidas sobre como escrever este tipo de carta específica, que tipo de linguagem utilizar, se deveriam parecer mais formais, etc. Para auxiliá-los em relação a isso, a professora compartilhou com o grupo um vídeo¹⁴ do *Youtube*, no qual uma usuária do aplicativo ensina como utilizá-lo, como também compartilhou com eles o *print* de algumas cartas escritas e recebidas por ela mesma enquanto usuária do *Slowly*.

Para a elaboração da carta, em seu processo de escrita, a professora-pesquisadora gerou a atividade no *Write & Improve*, para que os alunos que quisessem utilizar o recurso pudessem fazê-lo, aqueles que não, poderiam enviar a carta diretamente a ela por *e-mail* e receber o *feedback*, apontando a necessidade, ou não, de uma reescrita.

É interessante pontuar que, embora tenham demonstrado entusiasmo com a ideia do uso do *app*, dos dez alunos da turma, apenas três enviaram a carta pelo *Slowly* e que apenas uma aluna utilizou o *Write & Improve* para auxiliar no processo de produção do texto, os outros nove preferiram enviar a carta diretamente para a professora, recebendo dela a correção e o retorno sobre sua produção escrita.

O número reduzido de discentes que optaram por utilizar o *Slowly* pode significar que (1) houve falhas na apresentação da proposta do uso do aplicativo, (2) a falta de um exercício de pré-escrita que preparasse o aluno para a produção deste tipo específico de carta gerou incertezas na maioria dos alunos, que preferiu não enviar suas cartas, (3) a ideia de um contato real com pessoas desconhecidas, falantes da língua-alvo, gerou insegurança, ou (4) um desinteresse por parte de alguns alunos em praticar o uso da língua através da escrita. O uso do *Write & Improve* por apenas uma aluna pode indicar (1) a preferência por interações pessoais, feitas diretamente entre professora e aluno e não entre aluno e plataforma ou (2) o fato de ter que tirar dois *prints* da tela e enviar ao *e-mail* da professora compromete o dinamismo da atividade e os alunos preferem enviar o que foi escrito diretamente para a professora, que corrigirá o texto de qualquer jeito.

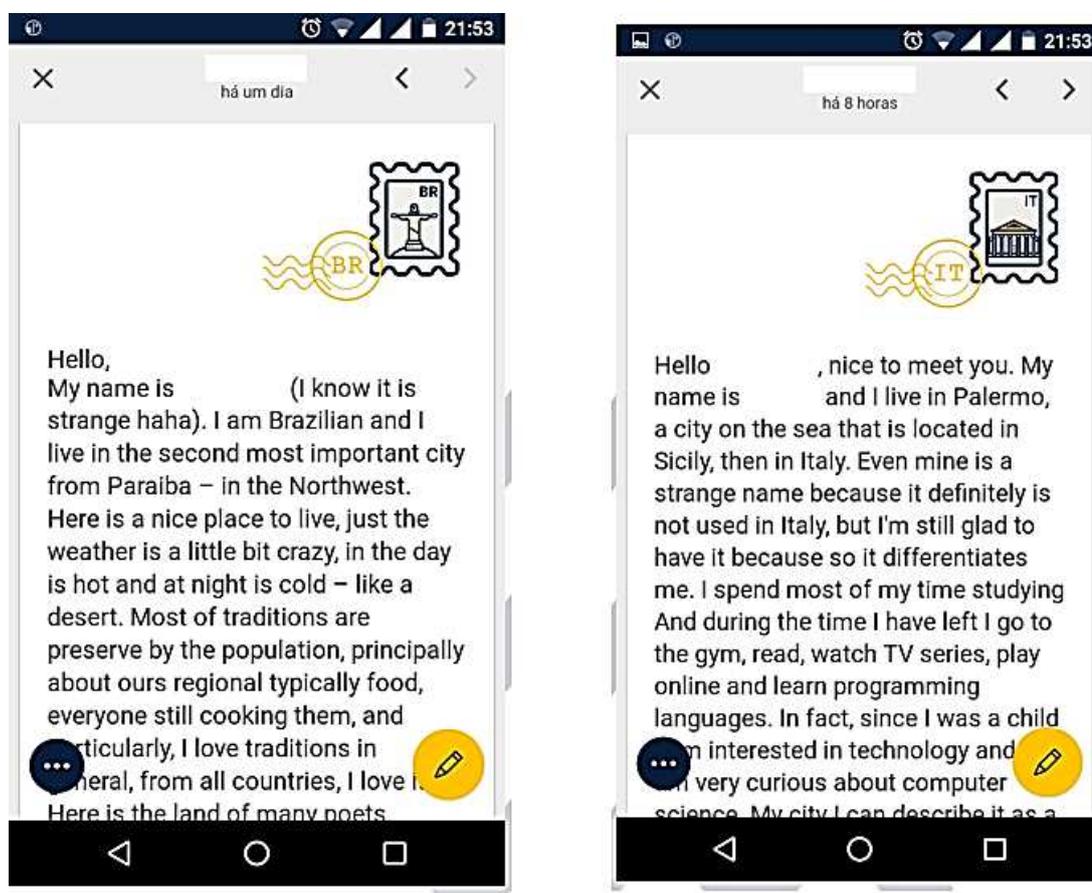
Nesse exercício específico, a professora-pesquisadora utiliza o aplicativo *Slowly* em uma abordagem centrada na tecnologia. Isso ocorre porque, neste caso, a tecnologia não foi adaptada à tarefa, mas a tarefa que foi adaptada à tecnologia, conforme nos aponta Mayer (2009), provocando a alteração do gênero pedido pelo livro didático para

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=zfX1Dxb1hbU> (Acesso em: 18 de novembro de 2019)

a produção escrita e a substituição dos exercícios de pré-escrita da página 119 para a orientação da professora quanto ao uso do *Slowly* e do tipo de carta que circula entre os membros do aplicativo, uma carta informal, escrita para um amigo por correspondência pertencente a outra cultura e ainda desconhecido.

Além de uma abordagem centrada na tecnologia, o uso do *Slowly*, com o propósito de explorar as oportunidades de interação com falantes da língua inglesa de diferentes nacionalidades e culturas, também aponta para uma abordagem centrada no aluno. Conforme nos explica Ramos (2013), o uso da TICs não tem o fim em si mesmo, o propósito maior em agregar esse tipo de dispositivo é aproveitar as vantagens de uso da língua através da escrita e da comunicação com pessoas de diversas partes do mundo, algo proporcionado por recursos digitais. No caso em questão, buscou-se favorecer a formação linguística e sociocultural do aluno através dessa experiência, conforme podemos visualizar na Fig. 18, que mostra a interação realizada por um dos estudantes dessa turma com um falante de inglês italiano:

Figura 18: Interação entre aluno e usuário externo através do *Slowly*.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O uso do aplicativo *Slowly* indica que houve uma ressignificação do ensino de escrita, pois, conforme Pimenta (2006) expõe, um dos aspectos para ressignificar a didática é ensinar em contextos inter/multiculturais. Ao estabelecer contato com falantes de inglês de origens distintas, buscando proporcionar uma troca cultural, que, de fato, ocorreu, contemplamos um contexto multicultural de aprendizagem, proporcionado pela TIC.

O *Write & Improve*, o *e-mail*, o *Youtube* e o *WhatsApp*, também acionados nesta atividade, foram empregados em uma abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009), como instrumentos de mediação para a realização da escrita da carta, auxiliando não apenas o aprendizado de aspectos linguísticos, como também o desenvolvimento dos letramentos digitais do aluno, já que foi mediada uma prática de letramento que ocorre em ambientes digitais: a troca de cartas entre amigos por correspondência de diferentes países através de um aplicativo.

As abordagens de ensino de escrita seguiram os eixos presentes em todas as demais tarefas: o eixo na língua, no escritor e no leitor. Hyland (2003), ao apresentar tais eixos e os métodos de ensino referentes a eles, pontua que dificilmente o professor apresenta apenas um foco de ensino de escrita, o que vem ao encontro do que foi realizado em todas as atividades descritas neste subcapítulo.

Os dados indicam a necessidade do professor, que faz a opção de utilizar ferramentas digitais em sua prática, estar familiarizado com a tecnologia que deseja empregar. Pois, por mais de uma vez, os excertos revelam que foi necessário que a professora-pesquisadora ensinasse os alunos a utilizarem o recurso digital escolhido para algumas atividades e parte do conhecimento dela vinha da sua própria experiência enquanto usuária das TICs.

A condução dos exercícios, com o apoio dos recursos digitais, proveu a reescrita dos textos e sua circulação destes entre os alunos, fornecendo leitores reais para o que era produzido. Tais ações podem indicar uma mudança de paradigma no ensino de escrita em aulas de inglês. Pois, as atividades não foram conduzidas da forma como geralmente ocorrem na escola investigada, mas houve mudança na ação tanto da professora-pesquisadora, quanto dos alunos, quanto dos recursos utilizados.

O ensino de língua inglesa, na maioria dos contextos no qual ocorre, prioriza habilidades de leitura e de fala. No caso do local onde a pesquisa foi realizada, alunos da turma NA, que frequentam a escola de idiomas há mais de 3 anos, afirmaram para a

professora-pesquisadora que, até aquele momento, não haviam trabalhado com a habilidade escrita daquela forma, como pode ser lido em um dos trechos do diário de bordo apresentado no excerto 7:

Excerto 7

Perguntei informalmente a uma das alunas que já havia passado pelo processo de reescrita, o que ela estava achando das atividades de escrita, ela disse que estava estimulando à **busca de novas palavras e formas diferentes de se falar algo**, também disse que **antes não havia feito exercícios dessa forma para trabalhar a escrita em inglês** (Diário de bordo, 2019).

O registro do diário de bordo, exposto no excerto 7, foi feito durante a segunda tarefa de escrita na turma NA. Nele, através das partes em destaque, podemos inferir que o trabalho com a escrita nessa turma trouxe benefícios para a aquisição de vocabulário, fluência e mudança de paradigma. Pois, no geral, não se tratou de velhas práticas em novos suportes (SOUSA; SANTOS, 2018), mas de novas práticas, com novos suportes.

A interação, termo recorrente em quase todas as descrições, foi um elemento chave na escolha e no modo como as TICs foram utilizadas, comungando com o que Ribeiro (2018) afirma da integração das TICs no ensino: é preciso que seja feito com pertinência e relevância e não apenas para atender a necessidade de ser moderno. Outro ponto que merece destaque é a importância de explorar as virtualidades (BARTON; LEE, 2016) dos recursos digitais dos quais dispomos, gerando novas possibilidades que atendam a propósitos específicos, como foi o caso do uso do *WhatsApp* na escrita do gênero artigo de opinião.

Por fim, apresentaremos a seguir o Quadro 8 com uma síntese das articulações do uso das TICs às atividades de escrita na turma NA:

Quadro 8: As articulações das TICs às atividades de escrita na turma NA

Atividade	Principais TICs utilizadas	Justificativa	Uso	Abordagem
Descrição	<i>Write & Improve E-mail</i>	Ambos foram utilizados para promover uma prática de escrita com foco no processo e na estrutura	Ferramenta cognitiva (VALENTE, 2013); Instrumento de mediação e interação	Abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009); Abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013)

Artigo de opinião	<i>E-mail e WhatsApp</i>	O <i>e-mail</i> foi utilizado para mediação e interação com a professora na correção dos textos. O WhatsApp foi utilizado como canal para que o texto circule entre os alunos, sejam lidos e comentados, promovendo uma prática de escrita como interação social.	Instrumento de mediação; Busca por virtualidades (BARTON; LEE, 2016); Perspectiva integrativa das habilidades (OLIVEIRA, 2015)	Abordagem ecológica de percepção (BARTON; LEE, 2016); Abordagem centrada no aluno (RAMOS; 2013) Abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009)
Relato	<i>Write & Improve, e-mail e Slowly</i>	Para promover interação real entre os alunos e usuários estrangeiros da língua inglesa, bem como promover uma troca cultural entre eles.	Ferramenta cognitiva (VALENTE, 2013); Instrumento de mediação; Instrumento de interação entre pessoas de culturas diferentes, falantes de língua inglesa	Abordagem centrada na tecnologia (MAYER, 2009); Abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013)

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

A próxima seção abordará os efeitos que as articulações aqui descritas geraram na atividade e no processo de construção de conhecimento dos alunos de ambas as turmas.

3.1.3 Percepção da professora-pesquisadora quanto aos efeitos colaterais da articulação das TICs em atividades de escrita

Até este momento, foram apresentadas as formas como o uso de recursos digitais foi articulado às atividades de escrita. Abordaremos aqui alguns efeitos indesejados oriundos da junção da tecnologia digital nesse tipo de ensino. Porém, antes de iniciarmos a exposição sobre os “efeitos colaterais” que tiveram origem no uso dos recursos digitais, iremos relatar um efeito indesejado que se deu pelo método de pesquisa aqui adotado, a pesquisa-ação. Ao analisarmos o diário de bordo, nos deparamos com um registro feito pela professora-pesquisadora, ao relatar a primeira atividade de escrita realizada na turma NA, o qual pode ser lido no excerto 8 a seguir:

Excerto 8

Ontem dei início a atividade de produção escrita com a turma de TOEFL 2, antes de iniciar a atividade informei os alunos sobre a pesquisa que estou desenvolvendo e perguntei se os mesmos aceitavam participar da geração de dados, todos concordaram. Senti que a informação sobre a pesquisa tirou a naturalidade da atividade, como se ela estivesse sendo feita apenas para a dissertação e não como uma atividade que faz parte da rotina da sala. Também senti que informar os alunos sobre a pesquisa e pedir a permissão

deles me afetou um pouco, logo não consegui conduzir a atividade com a naturalidade e tranquilidade de costume (Diário de bordo, 2019).

A partir do excerto 8 é possível identificar algumas inquietações sentidas pela professora-pesquisadora ao anunciar a pesquisa, pedir a permissão dos alunos e iniciar a atividade. Informar sobre o trabalho acadêmico que estava sendo desenvolvido a partir daquelas tarefas trouxe dois efeitos naquele momento: (1) os alunos, de fato, colaboraram com esse trabalho, realizando todas as atividades de escrita propostas, respondendo aos questionários e dando depoimentos valiosos durante os grupos de discussão e (2) comprometeu a naturalidade da atividade, tanto que a professora-pesquisadora chega a afirmar sobre a sensação de o exercício estar sendo feito “apenas para a dissertação e não como uma atividade que faz parte da rotina da sala”.

A professora-pesquisadora registra ainda que, além da condução da atividade, ela mesma se sentiu afetada ao revelar sobre a pesquisa. Apesar de já mediar esse tipo de exercício de escrita, nas vezes anteriores ela era a professora da turma e, pela primeira vez, ela seria a professora e a pesquisadora realizando uma investigação com a colaboração de todos. Percebe-se no excerto 8 que, naquele momento, ao expor sobre o estudo em curso, a figura da pesquisadora se sobressaiu ao da professora e, talvez pela falta de experiência em se apresentar assim, trouxe insegurança para a profissional, que se sentiu inquieta e não conseguiu conduzir a atividade naturalmente.

Apesar de haver apenas um registro nesse sentido, tal evento não pode passar despercebido. A pesquisa-ação, como qualquer método de pesquisa, oferece bônus e ônus. Sempre é dito que quando um pesquisador entra em qualquer ambiente, a fim de fazer uma investigação, ele, fatalmente, o altera. Logo, o ambiente aqui investigado, também, passou por alteração. Não obstante, a professora-pesquisadora registrou uma possível estratégia para minimizar tal efeito. Assim, ela diz: “Acredito que isso possa ter ocorrido porque os alunos foram informados momentos antes de iniciar a atividade, talvez se tivéssemos feito isso semanas antes, ou no início do semestre, essa atividade teria sido conduzida com mais naturalidade” (Diário de bordo, 2019). O afastamento entre a informação sobre a pesquisa e a ação podem auxiliar para que, ao desenvolver uma pesquisa-ação, a sensação de estranhamento seja reduzida. Já cientes da pesquisa, porém envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem, o momento em sala pode ocorrer de forma mais natural, como aconteceu com os outros exercícios realizados depois desse.

Conforme já apresentado, durante a geração de dados, várias TICs foram empregadas na prática docente, todas com o objetivo de auxiliar os aprendizes, e a professora-pesquisadora, no desenvolvimento da habilidade de escrita. Foram elas: a plataforma digital de escrita e correção de textos em inglês *Write & Improve*, o aplicativo de troca de cartas *Slowly*, o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, o *e-mail*, além de algumas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*.

Dentre as TICs mencionadas, o *e-mail* e a plataforma *Write & Improve* sofreram algumas críticas por parte dos discentes de ambas as turmas. No caso do *e-mail*, a crítica foi feita por alunos da turma NB, pois enfrentaram dificuldades em enviar e receber o *e-mail* informal produzido para atender à primeira atividade de escrita na referida turma, bem como em enviar o *e-mail* à professora com os *prints* da primeira e da última versão dos textos produzidos no *Write & Improve*. Como nos alerta Barton e Lee (2016), a *internet* está sempre criando novos espaços de interação e de comunicação e, conforme defende Hyland (2003), a escrita não é estática, mas está em constante evolução junto à sociedade. Por isso mesmo, considerou-se nessa pesquisa que os letramentos são dêiticos (LEU; COIRO, et al., 2015).

Com isso, o uso do *e-mail*, para esse tipo de comunicação, informal e entre amigos, pode estar se tornando obsoleto, abrindo espaço para novos suportes de interação. Esse tipo de constatação aponta para a sensibilidade do professor que deseja utilizar recursos digitais precisa ter. Ao nos depararmos com atividades de livro didático como essa, faz-se relevante refletir sobre a pertinência que tal proposta tem para situações práticas do cotidiano dos alunos e para suas necessidades comunicativas de forma atualizada, haja vista a velocidade em que as mudanças no âmbito virtual/digital ocorrem.

A plataforma digital *Write & Improve* também sofreu algumas críticas por parte dos alunos. Um dos motivos de queixa envolve a falta de clareza da plataforma ao dar o *feedback* ao usuário e até em seu próprio *layout*. Quanto à falta de clareza no *feedback*, o colaborador 3 afirma: “Eu achei a plataforma muito interessante, agora o problema dela é quando você tem algum erro na gramática, tipo, uma palavra, ela mostra como errado a linha toda. Aí, eu não sabia onde é que tava o erro” (Fala do colaborador 3, gravada no grupo de discussão com a turma NA, 2019). Indo nessa mesma direção, o colaborador 4 faz a seguinte alegação sobre o uso da plataforma: “Eu achei difícil só entender quais eram os meus erros, (...) porque eu vi que tava marcado o erro, mas eu

não identificava qual é” (Fala do colaborador 4, gravada no grupo de discussão com a turma NA, 2019).¹⁵

As dificuldades apontadas pelos colaboradores 3 e 4 podem identificar uma limitação quanto ao uso da plataforma por falta de uma instrução mais clara por parte da professora-pesquisadora ou pelo nível de letramento digital dos mesmos. Isso porque, caso em uma sentença sejam identificados pontos de correção em apenas um termo, será fornecida uma sugestão para correção. Mas é preciso clicar na palavra para que tal opção seja visualizada. É provável que essa tenha sido a dificuldade do colaborador 4, que afirma ter visto onde estava marcado o erro, mas não soube identificar o que precisava ser corrigido.

O *Write & Improve* oferece dois tipos de *feedback*, um no nível da palavra e outro no nível da frase. Quando o algoritmo identifica uma frase truncada, que poderia ser melhor escrita, ele a grifa. Quanto mais escuro for o grifo, maior a necessidade de aprimoramento. Para isso, não é requisito que uma palavra na sentença esteja errada, mas que ela, como um todo precisa ser reformulada. É possível que o colaborador 4 não tenha tido acesso a essa informação, nem pela professora-pesquisadora, nem pelo acesso à plataforma, embora esse recurso forneça tais informações e ainda um vídeo tutorial de uso que pode ser acessado ao clicar em *help*¹⁶.

Além de uma provável falha na explicação do uso da plataforma pela professora-pesquisadora, a falta de experiência com recursos digitais com essa configuração pode ter gerado tais dificuldades. A fala dos colaboradores 3 e 4 contrastam com a da colaboradora 1, que afirma ter visualizado e entendido as sugestões de correção fornecidas pelo *Write & Improve*, como pode ser visualizado no excerto 9 a seguir:

Excerto 9

Quando eu tava escrevendo na plataforma tinha algumas coisas que eu não sabia, tipo, uma palavra que eu tinha que colocar no texto e eu não sabia se encaixava naquela sentença, e aí o próprio site ele falava, tipo, “ah, essa palavra aqui não se encaixa, mas essa daqui, talvez, se encaixe (fala da colaboradora 1, gravada no grupo de discussão com a turma NB, 2019).

A experiência prévia da colaboradora 1, provavelmente, a auxiliou a entender o funcionamento do *Write & Improve*. Valente (2013) advoga que o professor, ao introduzir as TICs em sua proposta didática, precisa ensinar seus alunos a como utilizar

¹⁵ Embora o colaborador 4 tenha tido dificuldades no uso da plataforma *Write & Improve*, a atividade pode ser feita sem prejuízos ao aluno, uma vez que a professora recebeu o texto por e-mail, leu e forneceu ao aprendiz o feedback necessário para que fosse feita uma correção e revisão do texto.

¹⁶ Ajuda (tradução livre).

esses recursos. Quanto mais claro for esse ensinamento, maior o aproveitamento ao utilizá-los e maior será a inclusão daqueles aprendizes que não são tão familiarizados com as práticas de letramento que determinado recurso digital exige, evitando situações como a que ocorreu com os colaboradores 3 e 4.

Esse pensamento de Valente (2013) também se encaixa na próxima situação a ser apresentada. Ainda em relação ao uso do *Write & Improve*, a colaboradora 5 fez queixas quanto à forma como a plataforma está configurada. Vejamos o que declarou ela no excerto 10 a seguir:

Excerto 10

Eu achei que é muita informação. Assim...desse lado, do outro lado, você não sabe onde vai. Outra coisa, é difícil de acessar, precisa de senha, de tudo. Tem que criar uma conta, eu me esqueci a senha, tive que recuperar a senha, foi a maior dificuldade pra mim acessar isso ontem. (fala da colaboradora 5, gravada no grupo de discussão com a turma NB, 2019).

Além do que já foi mencionado quanto à provável falha na explicação da professora-pesquisadora sobre como utilizar a plataforma e da inexperiência com o tipo de recurso digital aqui utilizado, pode-se dizer também que limitações quanto ao idioma podem ter complicado o uso do recurso digital em questão. Isso porque o excerto 10 nos revela que a colaboradora 5 se sentiu perdida ao realizar o acesso, considerando que há “muita informação”. É fato que o excesso de informação pode acabar confundindo qualquer usuário de qualquer recurso. Contudo, ao observarmos que a colaboradora 5 se encontra no nível básico de inglês, o fato dessas informações às quais ela se refere, e todo o funcionamento da plataforma, ser em inglês, pode ter comprometido um uso mais efetivo do recurso pela aprendiz.

Continuando com o *Write & Improve*, percebeu-se que seu uso pode ter gerado dois efeitos colaterais distintos: a redução do texto à estrutura e a insegurança. Apesar de considerarmos a relevância dos aspectos microestruturais de uma produção textual, entendemos que um texto não está limitado apenas às questões gramaticais que, embora importantes, são uma parte do todo que envolve a escrita, ao menos no nosso entendimento. Tanto que utilizamos diversos recursos para promover um conceito de escrita que auxilie os discentes quanto à estrutura do texto, mas que, também, o faça considerar o que está para além disso. Com isso, buscou-se promover atividades em que a escrita servia como instrumento de interação social, algo que cumpre um objetivo comunicativo, e que passa por um processo cognitivo de produção. Contudo, percebeu-

se através dos grupos de discussão, que o uso desse recurso fez com que alguns alunos olhassem para seus textos de forma reduzida, considerando apenas a gramática e esquecendo os demais aspectos que os envolvem.

Um exemplo disso está representado na fala do colaborador 7, que faz a seguinte declaração: “Eu achei a plataforma legal, ajudou bastante. Quando eu estava escrevendo o texto eu pensei que não ia ter nenhum erro, mas aí, quando eu fui analisar, tava cheio de erros e eu corriji, mesmo assim alguns erros (...)” (fala do colaborador 7, gravada no grupo de discussão da turma NA, 2019). Os erros mencionados na fala do colaborador 7 são referentes a questões gramaticais presentes em seu texto. Percebe-se que o uso da plataforma, embora tenha sido eficiente em despertar o aluno para a estrutura da língua na escrita, pode acabar ofuscando outras questões que também precisam ser vistas, como por exemplo, objetivos comunicativos atendidos, processo de formulação das ideias etc.

Ao perceber que o uso da ferramenta poderia ressaltar apenas um dos aspectos que envolve a escrita, aqui defendidos e expostos por Hyland (2003), a professora-pesquisadora buscou compensar essa limitação utilizando o *feedback* dado por ela, para chamar a atenção a esses outros elementos.

Desse modo, ao ler e buscar orientar os aprendizes quanto aos aspectos do texto que estava sendo produzido, a professora-pesquisadora buscou elogiar os pontos fortes da escrita e envolver questões relacionadas ao gênero, à produção de sentido, ao uso da língua e aos objetivos comunicativos que envolviam a produção textual. Ao comentar sobre o *feedback* dado pela professora-pesquisadora na escrita do artigo de opinião, o colaborador 8 faz a seguinte alegação:

Excerto 11

Fazer sem a plataforma foi legal, eu fiquei mais...assim... porque **a plataforma preza muito pela questão gramatical** e tal e você podia fazer e corrigir até acertar e até certo ponto você ia até fazer uma parte legal do seu texto. Mas aí você fica com a sensação de insegurança. Mas aí você vai fazendo com a ajuda de alguns outros recursos que você encontra na *internet* e aí quando a gente enviou o *feedback* da senhora, **a senhora falou não só de coisas gramaticais, mas de coisas relacionadas ao texto, ao tipo de texto que a gente tava falando. Aquela questão sobre como relacionar o título ao tema do texto e tal...**e eu gostei também bastante do comentário da turma, é bem...assim...**gratificante pra pessoa fazer, ver o texto comentando e essas coisas...**foi bem legal. (fala do colaborador 8, gravada no grupo de discussão da turma NA, grifo nosso, 2019).

O excerto 11 revela que a professora-pesquisadora buscou expandir a visão do texto para além da apontada pelo *Write & Improve*. Revela, ainda, que o uso de outros recursos digitais contribuiu para a interação dos estudantes a partir da escrita, como no uso do *WhatsApp* para leitura e comentários do artigo de opinião produzido por eles. Assim, buscou chamar a atenção dos aprendizes para o fato de que, normalmente, textos são lidos, compartilhados e comentados. Ao final, o colaborador 8 apreciou essa experiência, considerando-a gratificante.

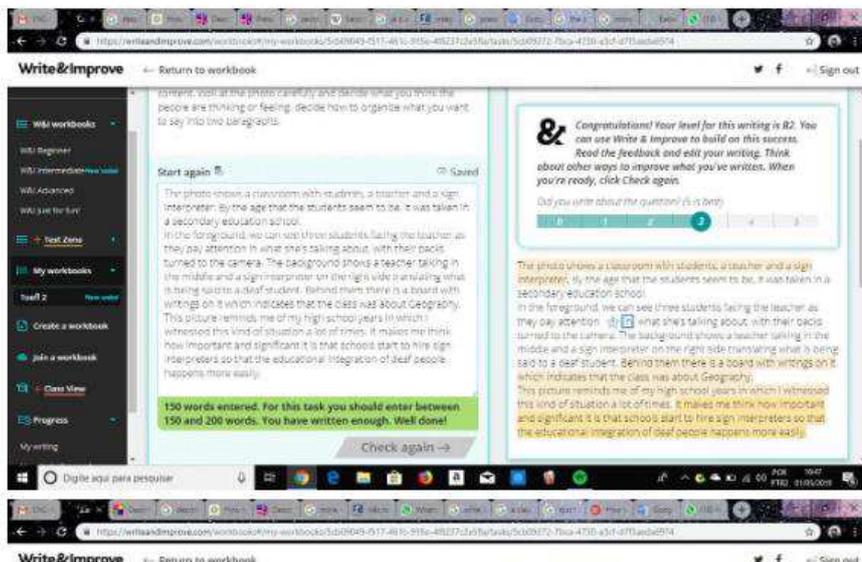
Assumir o controle no uso das TICs, reconhecer suas possibilidades de uso, mas também suas limitações e tentar compensá-las é um movimento necessário que o professor precisa fazer ao aplicar tais recursos em suas aulas. Conforme Passarelli (2012) defende, uma atividade de escrita deve ser prática, com propósito definido e dirigida a um leitor (que não seja apenas o professor) e com finalidade específica. Por esse motivo, é preciso que o docente tenha senso crítico quanto às tecnologias digitais que emprega e as conheça bem, viabilizando uma articulação que, de fato, auxilie no ensino e não limite a percepção da escrita para um ou outro aspecto apenas. Há ainda outro momento em que limitações da plataforma foram detectadas. Vejamos, por exemplo, um *print* da interação entre a professora-pesquisadora e aluna, a colaboradora 9, que ocorreu durante o processo da primeira atividade de escrita, representado na Fig. 19:

Figura 19: *E-mail* enviado à professora pela colaboradora 9

Dear teacher,

I did as you told and printed my first and last submissions. Sadly, I couldn't improve more than I did – even though I tried a few times (12, to be more precise).

Best regards,



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Fig. 19 ajuda-nos a compreender como os *e-mails* com os *prints* da produção escrita eram enviados à professora-pesquisadora. Nesse em específico, a colaboradora 9 escreve a seguinte mensagem “Querida professora, fiz como você disse e tirei um *print* da minha primeira e última submissão. Tristemente, não pude aprimorar mais do que aprimorei – apesar de ter tentado algumas poucas vezes (12, para ser mais precisa)” (tradução livre).

O caso da colaboradora 9 representa o que Valente (2013) afirma, sem a ação do professor, os recursos digitais se tornam limitados para a construção de conhecimento. Após a leitura do *e-mail* pela professora-pesquisadora, ela pode identificar quais tinham sido as maiores dificuldades da aluna em seu processo de escrita e, desse modo, dar-lhe um *feedback* que, de fato, atendesse à sua necessidade, algo que a plataforma, sozinha, não poderia fazer. Após auxiliar a colaboradora em questão, ela respondeu por *e-mail* da seguinte forma, visualizada na Fig. 20:

Figura 20: *E-mail* enviado à professora pela colaboradora 9 após mediação



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Fig. 20 nos apresenta a resposta da aluna, que diz “Obrigada pelo *feedback!* Da próxima vez que eu fizer um ensaio como esse, eu assegurarei em ser mais específica do que fui nessa primeira parte (ajudou muito você dizer isso). Eu lerei aquilo sobre virgula porque eu sinto que não uso isso tão bem quanto deveria. Obrigada por isso também.” (Tradução livre). Este exemplo ilustra bem o que Valente (2013) afirma sobre as tecnologias digitais, que sem a mediação de um professor, elas se tornam fonte limitada de conhecimento.

O próximo efeito colateral identificado foi a insegurança gerada pelo não uso dos recursos digitais. Como já mencionado no início da análise, na turma NA foram realizadas três atividades de escrita textual, na primeira delas o uso desse recurso foi solicitado, na segunda não e na terceira o uso da plataforma foi opcional. Na segunda atividade, após o uso do *Write & Improve*, a professora-pesquisadora instigou os alunos a comentarem sobre a experiência de escrever o texto sem o auxílio da ferramenta. A maioria dos estudantes mencionou a sensação de insegurança gerada por não utilizar o recurso e precisar enviar o texto para a professora sem uma correção prévia.

A fala do colaborador 10 revela tal sentimento, conforme pode ser visto no excerto 12.

Excerto 12

É...tipo...pra mim foi meio estranho fazer sem a plataforma porque, como ele falou, a parte da **insegurança**. Porque a plataforma fazia mais assim...a correção da parte gramatical, aí não tava atendo aquela correção pra ver se aquela parte tava certa...aquela parte tava errada...**aí você fica assim meio na dúvida...será que tá certo?** Mas aí tipo, deixei do jeito que tava e enviei. (fala do colaborador 10, gravada no grupo de discussão da turma NA, 2019).

No excerto 12, vemos que a fala do colaborador 10 remete à insegurança por não ter seu texto previamente corrigido pelo dispositivo digital. Tal constatação chama-nos a atenção para o fato de que o uso das TICs, apesar de proporcionar certa autonomia ao aluno em relação ao professor, pode gerar uma dependência dos recursos digitais e provocar sensação de insegurança, ou até de ansiedade, quando o seu uso não for possível.

Por esse motivo, faz-se necessário elaborar uma dinâmica de uso das ferramentas digitais que permitam explorar os benefícios desses dispositivos, levando em consideração que o ensino/aprendizagem não gira em torno de um componente tecnológico, como pressupõe a abordagem de uso das TICs com foco na tecnologia (MAYER, 2009). O trabalho do professor está em elaborar uma organização pensada para que o aluno possa consolidar o conhecimento e agir de forma autônoma de fato, com recursos digitais ou sem eles.

Abordou-se aqui o uso específico do *e-mail* e do *Write & Improve*. No entanto, o uso das demais TICs também proporcionaram um efeito colateral comum a todos: o aumento da carga de trabalho do professor e do aluno. Ao expandir o ambiente de sala de aula para o contexto virtual, professor e alunos acabam por expandir seu trabalho para além do ambiente escolar. Durante essa pesquisa, todas as produções escritas foram desenvolvidas ao longo da semana, em casa e fora do horário de aula.

Em busca de administrar o tempo e propor algumas regras para regular o que ocorre no ambiente digital extraclasse, a professora-pesquisadora propôs prazos para a entrega das atividades, selecionou um dia na semana para se dedicar às correções e estabeleceu horários de interação *online*. Dessa forma, trabalhos enviados fora do prazo não seriam corrigidos pela professora-pesquisadora, apenas pela plataforma *Write & Improve*, e interações *online* fora do horário proposto só seriam respondidos no dia seguinte.

Impor limites e propor regras que regulem as interações em ambiente virtual são benéficas tanto para professores, quanto para alunos. Os alunos, ao serem estipulados prazos de envio e recebimento das atividades, conseguem se organizar para poder atender ao aumento de demanda gerado. O professor, por sua vez, pode organizar seu tempo para atender aos alunos, sem se preocupar em corrigir atividades ou responder mensagens enviadas fora do horário estipulado. Assim sendo, pode haver uma diminuição do *stress* gerado pelo aumento da carga de trabalho que, como nos lembra Ribeiro (2018), apesar de necessário, nem sempre será remunerado.

Neste subcapítulo, apresentamos como ocorreu e quais as implicações do uso das TICs em atividades de escrita em língua inglesa sob a ótica da professora-pesquisadora. O subcapítulo seguinte trata de apresentar a percepção dos discentes em relação ao que foi feito ao longo do semestre.

3.2 AS ARTICULAÇÕES DO USO DE RECURSOS DIGITAIS EM ATIVIDADES DE ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Partimos agora para a segunda categoria, na qual objetivamos, a partir da perspectiva dos aprendizes, apresentar prováveis efeitos do uso das TICs nas atividades, bem como no próprio processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da escrita em inglês.

Para tanto, foram utilizados os dados obtidos a partir de quatro instrumentos distintos, sendo eles: questionário semiestruturado, gravações dos grupos de discussões, *prints* das produções e trechos do diário de bordo. As informações obtidas trouxeram consigo comentários que apontam para possíveis efeitos do uso das TICs direcionadas às atividades e ao processo de construção de conhecimento.

Por esse motivo, este subcapítulo está dividido em três partes, com os títulos 3.2.1) Identificando os impactos do uso das TICs nas atividades adaptadas; 3.2.2) As implicações do uso das TICs na construção do conhecimento e 3.2.3) Contribuições do uso de recursos digitais no/para o desenvolvimento da habilidade escrita. Todos os dados aqui apresentados partem da análise das respostas dadas pelos alunos, colaboradores ativos deste trabalho de pesquisa.

3.2.1 Identificando os impactos do uso das TICs nas atividades adaptadas

Com o objetivo de investigarmos os impactos que a articulação das TICs trouxe às atividades de escrita, optamos por elaborar as questões dois, três e quatro do questionário semiestruturado. A terceira questão do referido questionário trazia a seguinte pergunta: O que você achou da articulação da atividade de escrita com os recursos digitais utilizados? (*Write&Improve*, *e-mail*, *WhatsApp*, redes sociais e *Slowly*). As respostas dos alunos de ambas as turmas apontaram para aspectos positivos dos usos dos dispositivos digitais empregados, conforme podemos visualizar na Fig. 21 a seguir:

Figura 21: A articulação das TICs às atividades de escrita de acordo com os alunos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Conforme visualizado na Fig, 21, de modo geral, os alunos avaliaram de forma positiva o uso das TICs na aplicação das atividades. A partir das respostas dadas, podemos inferir que as articulações realizadas proporcionaram: inovação, motivação, ressignificação e facilidade na correção, combinando o resultado do uso das TICs com a abordagem centrada no aluno, conforme defende Ramos (2013).

Quando mencionamos o fator inovação, o fazemos baseado em alguns dados obtidos através do questionário. No entanto, algumas falas gravadas nos grupos de discussão e a participação efetiva dos alunos na maioria das atividades, também apontam para esse entendimento. As respostas dadas por alguns estudantes chamaram a nossa atenção nesse sentido, a exemplo da fornecida pelo colaborador 11, segundo o qual a articulação dos recursos digitais às atividades de escrita foi “muito vantajosa, porque é mais uma forma de você aprender, uma visão diferente do aprendizado, etc” (colaborador 11, resposta dada a terceira pergunta do questionário, 2019).

Além do depoimento do colaborador 11, na resposta dada à segunda pergunta feita no questionário, que diz respeito ao que os alunos acharam das atividades de escrita realizadas durante o semestre, o colaborador 12 afirma: “Todas foram muito interessantes e criativas, sinto que deu uma cara nova para os alunos, saindo do padrão” (colaborador 12, resposta dada a segunda pergunta do questionário, 2019).

Apresentar “mais uma forma de aprender” e “sair do padrão”, tornando as atividades “criativas” e “interessantes”, é um movimento necessário e válido em todos as épocas, principalmente na de transformações rápidas em que estamos vivendo. Tal

entendimento converge com Ribeiro (2018) quando afirma que é importante ensinarmos de forma sistematizada, pensada e editada, sem omitir possibilidades dos estudantes. Ao considerar as atividades realizadas com suportes digitais “muito vantajosas” e “fora do padrão”, os aprendizes apontam para uma motivação e inovação agregados à forma como as TICs foram utilizadas, permitindo que fosse experimentada uma “visão diferente do aprendizado”.

Partindo para o impacto na motivação, o depoimento do colaborador 13 indica que o uso dos recursos digitais o deixou motivado, não só na realização das tarefas, mas na aula em si. Vejamos a resposta desse colaborador à terceira pergunta do questionário, “Eu achei interessante porque dinamizou as aulas, o que é extremamente importante, pois cria interesse” (colaborador 13, resposta dada à terceira questão do questionário, 2019). Indo na mesma direção, ao responder à segunda pergunta, o colaborador 14 diz o seguinte sobre as atividades: “eu gostei bastante, torna o aprendizado mais dinâmico (e efetivo)” (colaborador 14, resposta dada à segunda pergunta do questionário, 2019).

As falas dos colaboradores 13 e 14 podem indicar alguns dos impactos que Ramos (2013) atribui ao uso das TICs em uma abordagem centrada no aluno: aumenta a motivação e o nível de satisfação dos aprendizes. No entanto, é preciso compreendermos que tal resultado não está implicado à presença das TICs como um fim em si mesmo. Logo, o uso que será dado a essas ferramentas é decisivo para gerar nos discentes o interesse e a motivação que se espera e, acima de tudo, a inovação.

Ribeiro (2018) assevera que sem um uso justo e significativo de TICs na escola, o que resta são atuações redundantes e sem sentido, em que se muda o instrumento, mas não o paradigma. Tentando distanciarmo-nos dessa possibilidade buscamos, desde o início, selecionar cuidadosamente as TICs que seriam empregadas, tendo em mente um objetivo claro do que se pretendia agregar através do uso de cada uma delas. Nesse sentido, conhecer bem a tarefa recomendada pelo livro didático adotado, o recurso digital a ser empregado e ter um conceito de escrita bem definido, pode auxiliar o professor nessa tarefa, tornando o uso das TICs significativo de fato.

Seguindo adiante, considera-se que houve uma ressignificação das atividades de escrita através das respostas dos colaboradores 15 e 16. O colaborador 15 aponta para o fato de os dispositivos digitais utilizados terem oportunizado o uso do inglês fora do curso, com contato direto com a língua através dos aplicativos e plataformas utilizadas.

Desse modo, o colaborador afirma: “Achei muito bom, porque facilitou o meu aprendizado ao ter o contato direto com o inglês fora do curso” (colaborador 15,

resposta dada a terceira questão do questionário, 2019). O colaborador 16, por sua vez, argumenta: “acredito que (as TICs) auxiliem em tornar essa articulação mais fluida e aproxima com o dia a dia do estudante” (colaborador 16, resposta dada à terceira questão do questionário, 2019). Expandir o uso do idioma a situações fora da sala de aula e aproximar do dia-a-dia dos alunos acaba por agregar significado às atividades de escrita em inglês.

O novo sentido agregado acaba por ressignificar essa experiência. Conforme Pimenta (2006) defende, ressignificar a didática de algo implica ensinar em situações concretas e em contextos inter/multiculturais e que agregar significado ao que está sendo ensinado envolve considerar a realidade prático-social e articular as práticas cotidianas a contextos mais amplos. Pode-se dizer que o uso do aplicativo *Slowly*, do *WhatsApp* e das redes sociais contribuíram para aproximar as práticas cotidianas dos estudantes ao aprendizado da língua, além de fazê-los experimentar a escrita em inglês em situações concretas e multiculturais. Vale destacar que ao utilizarmos o termo *situações concretas* estamos considerando as situações em que a escrita em inglês foi o principal meio de comunicação e interações em torno de situações reais e não imaginárias. Tomemos como exemplo as duas atividades de escrita realizadas na turma NB: o *e-mail* e o *post* na rede social. Nos dois casos, a produção escrita se deu através de uma demanda escolar. No entanto, na primeira atividade os alunos deveriam imaginar que estavam conversando com um amigo via *e-mail*, combinando um lugar para sair. Por esse motivo, entendemos que a escrita foi realizada em uma situação imaginária, pois o contexto da conversa seria criado pelo aprendiz.

Em contrapartida, no *post* nas redes sociais, com a *hashtag* TBT, foi considerada a fotografia de um momento real na vida dos alunos, postada por eles, envolvendo a escrita de um pequeno texto que narrava o momento ali representado. Houve também a publicação do mesmo texto e da fotografia para serem lidos e comentados nas redes sociais. Com isso, consideramos aqui uma situação concreta, extrapolando, em certa medida, a escrita meramente escolar e levando em conta situações reais que ocorreram ou ocorrem na vida do aprendiz.

Assim sendo, considera-se que o conjunto de recursos digitais articulados às atividades impactaram a execução da mesma de formas distintas e complementares. A exemplo disso, vejamos o que o colaborador 17 afirma em resposta à terceira pergunta do questionário:

Excerto 13

Muito bom, *WhatsApp* é perfeito para fácil comunicação e dar avisos/tirar dúvidas, *Slowly* é um aplicativo bem legal, gostei de ter usado para conhecer outras culturas. O *e-mail* foi essencial, ótimo para entrega de atividades e *feedback* direto. (colaborador 17, resposta dada à terceira questão do questionário, 2019).

Ramos (2013) advoga que a falta de *softwares* desenvolvidos para atender as demandas educacionais é, por vezes, uma das maiores dificuldades em aplicar o uso das TICs nas práticas pedagógicas. No entanto, conforme o excerto 13 nos apresenta, as TICs mencionadas pelo colaborador 17, ao que tudo indica, não foram desenvolvidas para fins de ensino/aprendizagem. Mesmo assim, o aprendiz consegue identificar como cada ferramenta pôde contribuir na execução das tarefas.

O colaborador 16 afirma, também, que os exercícios foram “muito bem conduzidos e agregados de grande valor educativo” (colaborador 16, resposta dada à segunda pergunta do questionário, 2019). Tais depoimentos aqui relatados nos remetem aos benefícios gerados pelo uso de recursos digitais, como também para os benefícios em pensar num uso das TICs de forma agregada à situação de ensino (SOUZA; SANTOS, 2018) e com um propósito, tornando seu uso relevante e significativo (RIBEIRO, 2018).

A seguir, evidenciamos o(s) impacto(s) gerado(s) pelo uso das TICs associadas às atividades na construção do conhecimento dos aprendizes.

3.2.2 As implicações do uso das TICs na construção do conhecimento

Nesse ponto, serão apresentados alguns impactos dos usos desses recursos na construção do conhecimento pela perspectiva dos alunos colaboradores. Os dados aqui analisados são decorrentes da terceira e quarta questão do questionário semiestruturado, aplicado ao final das aulas das turmas NB e NA, de alguns *prints* do que foi produzido e de trechos selecionados das gravações dos grupos de discussão. A quarta questão interpelava os discentes da seguinte forma: “Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?”.

Das repostas obtidas, pode-se identificar, ao menos, três aspectos significativos, sendo o primeiro deles o estímulo à autonomia do aluno. De acordo com Souza e Santos (2018), com o advento das TICs, o professor deixou de ser a única fonte de informação. Tal constatação está alinhada ao fato de esses recursos proporcionarem autonomia aos

seus usuários e, em um contexto escolar, aos aprendizes. Com o intuito de ilustrar o que acabamos de afirmar, vejamos o que o colaborador 11 responde:

Excerto 14

Sim, elas colaboraram. Elas tornam o aprendizado mais didático, algo mais ligado ao aluno, como no *Write & Improve*, que o aluno constrói o texto e ele mesmo se corrige, mas o comentário do professor também é importante. (colaborador 11, terceira questão do questionário, 2019).

O excerto 14 permite-nos visualizar quatro informações importantes quanto ao uso das TICs para a construção de conhecimento. Primeiro, o colaborador 11 afirma que os dispositivos digitais tornaram o que é visto na escola em “[...] algo mais ligado ao aluno”. Com isso, reforça-se o que já foi aqui abordado sobre o fato do uso desses recursos tornarem o aprendizado mais significativo, uma vez que aproxima as escolas ao dia-a-dia do aprendiz, usuário de TICs. Segundo, a escolha do recurso digital mencionado pelo colaborador, contribuiu com a percepção de escrita como um processo, uma vez que o mesmo menciona o texto como algo construído.

Terceiro, o colaborador 11 reforça o fato de que o texto construído por ele também foi corrigido por ele, apontando para a autonomia do aluno em escrever e revisar sua escrita, sem depender da ação do professor para isso. Tal constatação corrobora o entendimento de Valente (2013) quando argumenta que o uso de dispositivos digitais em ambientes escolares envolve a reconfiguração das relações tradicionalmente postas, como a relação entre professores e alunos, assim como o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, é interessante observar que, por mais que a plataforma utilizada tenha contribuído com tal autonomia, em seguida, o aprendiz reforça a importância da presença do docente. O próprio Valente (2013) argumenta que sem a mediação de um professor, a interação do aprendiz com as TICs torna-se limitada enquanto meio de construção de saberes. Logo, reforça-se a ideia de que os recursos digitais reconfiguram a relação do professor com seus alunos, mas não o anula enquanto um agente de aprendizagem.

Na sequência, a quarta informação nos indica que o envolvimento das TICs favoreceu um ambiente colaborativo de ensino/aprendizagem. Isso porque, ao buscar adotar um modelo de ensino que também priorize o leitor, com foco no gênero (HYLAND, 2010), foi possível realizar a troca de textos e as leituras das produções escritas dos colegas, a partir do compartilhamento via *WhatsApp* e *e-mail*. Uma das

alunas da turma NA, a colaboradora 4, mencionou, tanto no grupo de discussão quanto no questionário, tal efeito. No questionário, a aluna afirmou “Eu adquiri bastante com o vocabulário dos outros e também as novas formas de organização do texto” (colaboradora 4, resposta dada à quarta questão do questionário, 2019).

Compartilhar e ler os textos um dos outros permitiu a colaboradora 4 a aquisição de palavras novas na língua inglesa, aumentando seu repertório linguístico. Contudo, a contribuição que a leitura e interação com os colegas proporcionou não se limitou a questões do idioma apenas. Sobre a atividade em que houve a troca de textos ocorrida na escrita do artigo de opinião na turma NA, em que os textos dos alunos foram publicados no grupo de WhatsApp para serem lidos e comentados, a colaboradora 4 afirmou:

Excerto 15

Eu achei esse momento importante pra também criar confiança entre a gente, perceber que a gente também tem erros, mas que também vai acertar e que a gente pode contar uns com os outros pra melhorar. (colaboradora 4, grupo de discussão da turma NA, 2019).

Assim, pode-se inferir que além do ganho na aquisição de novo vocabulário, a colaboradora 4 sentiu que a experiência a aproximou dos demais colegas, percebendo que o erro e o acerto fazem parte do aprendizado de cada um e que os colegas podem colaborar uns com os outros, tornando o processo de construção de conhecimento positivo e acolhedor. Sobre isso, recorreremos ao entendimento de Ramos (2013), ao argumentar que a abordagem de uso das TICs centrada no aluno tende a promover uma variedade de competências transferíveis, como a comunicação e o trabalho em grupo.

Para o autor, o compartilhamento de ideias e a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem são benefícios a serem explorados pelo uso dos recursos digitais. Outro fator positivo de tal abordagem é o fato de que ela proporciona o acesso a um maior número de fontes de informação. Nesse caso, o ambiente colaborativo gerado e a contribuição de cada colega como fonte de informação, descentralizou o papel do professor e, igualmente, da própria tecnologia digital.

Esse ambiente colaborativo de aprendizagem também pode ser observado entre os alunos da turma NB. Na última avaliação oral que consistia em relatarem algo sobre o momento apresentado no *post* com a *hashtag* TBT nas redes sociais, um dos aprendizes, o colaborador 16, explicou para a turma o que são tags, hashtags e como funcionam. Além disso, ele trouxe uma explicação do que é a #TBT e seus similares,

como #FBF e #TB, como pode ser visto em um dos slides apresentados pelo referido colaborador na Fig. 22 a seguir:

Figura 22 – Compartilhando conhecimento sobre *hashtags* na turma NB



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A iniciativa do colaborador 16 converge com um ambiente colaborativo de aprendizagem pois amplia as fontes de informação. Nesse caso, o ambiente colaborativo gerado descentralizou o papel do professor e da própria tecnologia digital como aqueles que detêm a informação. O colaborador 16, através de seus conhecimentos prévios e seu nível de letramento digital, proporcionou ainda mais informação e conhecimento, contribuindo com todo o grupo.

O terceiro efeito detectado na construção do conhecimento está relacionado aos letramentos digitais. Percebeu-se no processo de aquisição de novos saberes, vivenciada nessa experiência, que os letramentos digitais dos aprendizes foram estimulados, construídos e ampliados. Além de informações sobre práticas letradas específicas do ambiente virtual, como o uso das *hashtags*, os alunos puderam utilizar recursos digitais que favorecem a escrita em inglês como fonte de conhecimento que não se limita apenas aquela situação/contexto. O colaborador 7, ao comentar sobre as TICs utilizadas, afirma: “São recursos ótimos. Servem até para já adquirir experiências para trabalhos da faculdade ou escola” (colaborador 7, resposta dada a terceira questão do questionário, 2019). A resposta dada pelo colaborador 7 indica que o aluno consegue visualizar outras situações em que os recursos digitais utilizados podem ser acessados.

Ramos (2013), ao tratar da escola em relação às tecnologias digitais, afirma que, por ser considerada como uma das principais agências de letramento, tal ambiente tem a

tarefa de proporcionar às novas gerações as competências necessárias à vida social, cultural e econômica do século XXI. Fornecer aos alunos a oportunidade de expandir suas práticas de letramentos digitais e ter acesso a dispositivos que podem ser úteis em outros ambientes é contribuir para a construção de conhecimentos que os preparam para o contexto social no qual se encontram.

O uso das redes sociais, por exemplo, faz parte da vida social do século XXI, o que torna relevante proporcionar experiências de letramentos em inglês nesses ambientes digitais. Foi assim que o colaborador 16 entendeu a atividade de escrever um *post* em sua rede social, conforme nos indica o excerto 16 a seguir:

Excerto 16

Colaboraram, pois romper o horário de aula regular e trazer o exercício do aprendizado para fora da sala é imprescindível pra uma maior familiaridade e assimilação da língua, como na utilização das ferramentas para a postagem de um #TBT no Instagram. (colaborador 16, resposta dada à quarta questão do questionário, 2019).

Barton e Lee (2015) alegam que as tecnologias oferecem novos e distintos espaços de escrita que estão sempre se renovando e inovando, exigindo novas práticas de letramento. Por esse motivo, fornecer ao aluno experiências que contribuam para o uso da língua em situações rotineiras que envolvam o uso das redes sociais e da *internet* também é auxiliá-lo no desenvolvimento de seus letramentos digitais em língua inglesa.

Por fim, apresentamos o depoimento da colaboradora 10, ao relatar o uso da plataforma *Write & Improve*. Em sua fala, o aprendiz revela que em uma única experiência, foi possível promover movimentos de autonomia, prática de letramentos digitais em inglês, ampliação do conhecimento linguístico e aumento da motivação, conforme nos informa o excerto 17:

Excerto 17

Pra mim foi bom (o uso do *Write & Improve*) pra eu ampliar o meu vocabulário, porque eu tinha escrito e tinha lá a coisa errada, só que tipo, aquela frase não tava completamente errada, mas o rajadinho¹⁷ é só o que pode melhorar. Aí, na frase, eu tipo, tentava ler várias vezes pra tentar achar o que tava meio estranho, aí eu ia no Google e pesquisava sinônimos daquela palavra, aí eu lendo os sinônimos pra ver qual eu achava que encaixava melhor naquele contexto. Aí, foi muito legal pra...na verdade, me incentivou muito a buscar certas palavras pra escrever. (Fala da colaboradora 10, gravada durante o grupo de discussão com a turma NA, 2019).

¹⁷ O rajadinho mencionado pelo colaborador 10 trata-se de um recurso do *Write & Improve* que utiliza para indicar que a frase precisa ser melhorada.

O depoimento da colaboradora 10 no excerto 17 é relevante para esta pesquisa, pois em uma única fala são registrados alguns benefícios que o uso das TICs pode proporcionar, já mencionadas neste subcapítulo. A partir do uso de recursos digitais, a colaboradora 10 buscou entender de forma autônoma o que precisava ser melhorado em seu texto, já que “tentava ler várias vezes pra tentar achar o que tava meio estranho”. Foi possível, também, expandir seus níveis de letramentos ao experimentar práticas letradas digitais em inglês, pois relata que “aí eu ia no Google e pesquisava sinônimos daquela palavra, aí eu ia lendo os sinônimos pra ver qual eu achava que se encaixava melhor naquele contexto”. A colaboradora 10 também pôde aumentar seu saber linguístico, pois serviu para “ampliar vocabulário” e, por fim, manteve-se motivada, já que considerou essa experiência “muito legal” e que a “incentivou muito a buscar certas palavras pra escrever”.

Este subcapítulo apresentou os impactos nas atividades de escrita ao serem desempenhadas com o auxílio das TICs, quais sejam: desenvolvimento da autonomia, de um ambiente colaborativo de aprendizagem e ampliação dos letramentos digitais dos alunos. Tais impactos corroboram o que Ramos (2013) defende que sejam os benefícios do uso das TICs dentro de uma abordagem centrada no aluno e Barton e Lee (2016) a respeito dos letramentos digitais. A seguir, abordamos como o trabalho relatado nessa pesquisa contribuiu para o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos colaboradores.

3.2.3 Contribuições do uso de recursos digitais no/para o desenvolvimento da habilidade escrita

Ao longo do semestre trabalhado, fizemos o uso de mais de um recurso digital. A plataforma *Write & Improve* foi utilizada com o objetivo de priorizar a estrutura da língua e a escrita como um processo, auxiliar os aprendizes na aprendizagem da estrutura, ortografia e aspectos pontuais da escrita em língua inglesa, bem como estimular a prática de revisão, correção, releitura, retomada e aprimoramento da produção de textos por parte dos aprendizes. A fim de englobarmos diferentes enfoques da escrita, outros dispositivos foram utilizados para auxiliar a interação entre aprendizes e professora, através da produção textual e para que fosse possível dar ênfase ao leitor, afinal, seus produtos seriam lidos, comentados ou respondidos por outrem.

Por conseguinte, interpelamos os estudantes, através do questionário, sobre a percepção deles quanto às contribuições dessa experiência para o desenvolvimento da escrita. De forma geral, através das respostas obtidas, pode-se identificar ao menos três contribuições significativas, sendo elas: aumento da prática da escrita; estímulo à revisão e correção de textos e auxílio no aprendizado da estrutura da língua estrangeira.

A primeira contribuição mencionada, aumento da prática da escrita, pode ser inferida a partir da resposta da colaboradora 9, apresentada a seguir no excerto 18:

Excerto 18

Antes era menos comum atividades de escrita, então, essa era uma parte que eu não exercitava tanto e deixava a desejar na construção de textos. Portanto, quando comparo a primeira atividade à última, posso perceber o avanço que tive (colaboradora 9, resposta dada à quarta questão do questionário aplicado, 2019).

O excerto 9 nos revela que, na experiência da colaboradora como aluna de inglês, atividades de escrita não eram realizadas na mesma quantidade, ou na mesma frequência, em que ocorreu durante este trabalho. Vale ressaltar que tal colaboradora faz parte da turma NA, ou seja, uma turma de nível avançado, com três anos de estudo na referida escola de idiomas. Para a aprendiz, esta era uma lacuna em sua aprendizagem, algo que “não exercitava tanto e deixava a desejar”. No entanto, ao comparar a primeira produção escrita com a última, a colaboradora 9 diz perceber uma evolução em sua aprendizagem, evolução oriunda da ampliação da prática da escrita.

A colaboradora 9 não é um caso isolado. Muitos alunos, ao responderem a segunda pergunta do questionário, informaram a falta da prática da escrita no curso. Selecionamos algumas respostas, como a dos colaboradores 5 e 10. O colaborador 5 diz sobre as atividades de escrita: “foram bastante proveitosas quanto à prática da escrita em si, porque geralmente os alunos só escreviam na prova” (colaborador 5, resposta dada a segunda pergunta do questionário, 2019). Por sua vez, a colaboradora 10 responde “foi bom para praticar a minha escrita, pois anteriormente eu sentia dificuldade para escrever em inglês” (colaboradora 10, resposta dada à segunda pergunta do questionário, 2019).

Tal falta dessa prática em escolas de idiomas reflete algo abordado por Oliveira (2016) sobre como a escrita, em alguns cursos de idiomas, é vista como um suporte para memorizar estruturas gramaticais ou a ortografia das palavras na língua estrangeira, o real foco está nas habilidades de fala e leitura. Outro fator que pode influenciar a falta

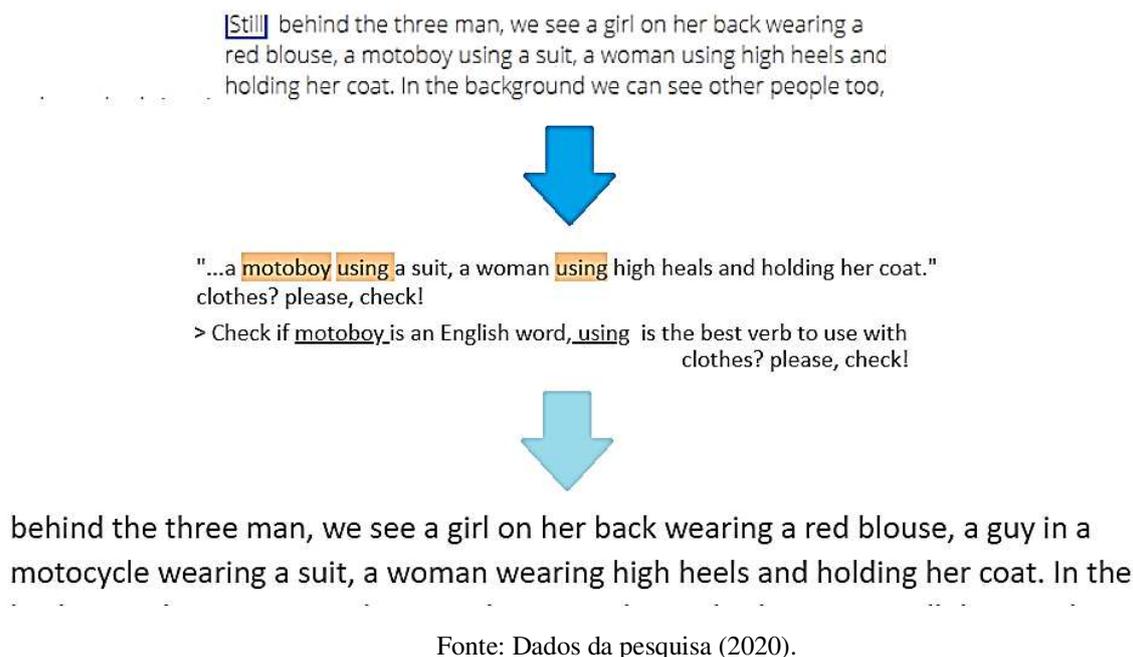
do exercício da escrita nas aulas é o fator tempo. Nesse sentido, o uso dos recursos digitais foi fundamental para que o tempo dedicado à escrita fosse ampliando, possibilitando a execução de todas as tarefas propostas e de interações *online* via *e-mail* e/ou aplicativos.

O estímulo à revisão e correção de textos após o *feedback* também foi considerado como uma contribuição que o tipo de atividade adotada pôde proporcionar. Sobre isso, vejamos o que o colaborador 13 diz sobre os exercícios de escrita: “fez com que eu corrigisse alguns erros bobos de escrita. Refazendo o *writing* depois do *feedback* e vi que as vezes eu falto com atenção em alguns verbos e traduções”.

A resposta dada pelo colaborador 13 aponta para a reescrita como um movimento que o auxiliou a perceber algumas questões específicas da produção textual em segunda língua, a exemplo da relação da construção de sentido em outro idioma e do uso de alguns verbos, para que seja possível expressar-se de forma efetiva, de acordo com o que, de fato, queremos comunicar. Revisar o texto após um *feedback* e reescrevê-lo contribuiu para que o aprendiz estivesse mais atento a essas diferenças, atento não apenas à forma, mas aos significados que produzimos a partir de certas escolhas linguísticas em língua estrangeira. Um exemplo disso está no uso do verbo *to use* e do nome *motoboy* empregados por um dos nossos colaboradores da turma NA na primeira produção escrita, a descrição.

Alguns discentes da turma NA, ao descreverem uma imagem, pontuando o que as pessoas estavam vestindo, utilizou o verbo *to use* (usar; utilizar; empregar) como sinônimo do verbo *to wear* (vestir; calçar). O colaborador 12 foi um desses aprendizes e, além da troca dos verbos, utilizou a palavra *motoboy* como se fosse uma palavra da língua inglesa, com o mesmo sentido em ambos os idiomas. Embora a estrutura das frases em que estas duas palavras foram empregadas estivesse correta, o sentido que elas expressavam na língua-alvo não correspondia àquilo que o aluno intencionava comunicar. Com isso, o *feedback* da professora-pesquisadora e o processo de reescrita permitiram que o aprendiz corrigisse a frase e, mais ainda, atentasse para a formação de sentido na língua estrangeira, conforme podemos visualizar na Fig. 23:

Figura 23: O uso do verbo *to use* e do nome *motoboy* na descrição do colaborador 10



A partir da Fig. 23 temos acesso à sequência de *feedback* e reescrita do colaborador 12 quanto ao uso das palavras *to use* e *motoboy*. No primeiro recorte que aparece na imagem, de cima para baixo, vemos a escrita do aluno na plataforma *Write & Improve*, que não reconhece a confusão do uso destes dois verbos e, por isso, não sugere correção. Na sequência, vê-se o *feedback* dado pela professora-pesquisadora em que ela chama a atenção do aluno para o uso das duas palavras, sugerindo que o mesmo verifique se elas estão adequadas. Para isso, ela pede que o aluno verifique se *motoboy* é uma palavra da língua inglesa e se o verbo *to use* é a melhor opção para ser empregada quando se trata de roupas. Por último, encontra-se o resultado da reescrita do aluno com a correção feita. O verbo *to use* é substituído por *to wear* e o nome *motoboy* substituído por *a guy in a motorcycle*. Posteriormente, a professora-pesquisadora ainda chamou atenção do discente para a correção do plural da palavra *man*, do uso da preposição *in* e da grafia da palavra *motorcycle*.

Nesse sentido, pode-se dizer que produzir algo escrito em um idioma estrangeiro passa por questões específicas que, em algum momento, vão diferenciar essa prática em língua estrangeira. Hyland (2003) nos alerta sobre isso, de acordo com o autor, tais diferenças estão relacionadas a fatores cognitivos, sociais, culturais e linguísticos. Ao que parece, o *feedback* dado ao colaborador 13 e ao colaborador 12, bem como a ação

da reescrita, chama atenção para diferenças linguísticas e o cuidado que devemos ter com o uso de alguns verbos e traduções.

As diferenças sociais e culturais citadas por Hyland (2003) apontam para a escrita como uma prática social. Além de um arranjo de estruturas ou de aplicação de regras, quando escrevemos, construímos sentidos a partir das escolhas que fazemos. É preciso ter uma atenção especial a isso quando escrevemos em um idioma estrangeiro. Empregar o verbo *usar* como sinônimo de *vestir* é perfeitamente possível em nossa língua materna, mas não tem o mesmo efeito na língua-alvo. *Motoboy* é uma palavra brasileira e não se aplica ao idioma estrangeiro. Assim, além da estrutura, a construção do sentido é um ponto a se verificar com bastante cuidado na escrita em outra língua.

Também é possível afirmar que o ensino de escrita com foco no processo (HYLAND, 2010) e usos das TICs auxiliaram no andamento do *feedback* e da reescrita. Conforme Souza e Santos (2018) afirmam, as ferramentas digitais são úteis na dinamização da escola e na motivação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, foi possível estabelecer uma interação efetiva entre professora e alunos, facilitando conversas sobre os textos e o retorno sobre o que havia sido escrito, como também, motivando-os a, de fato, voltarem para o que havia sido feito e reescrevê-lo novamente.

A próxima contribuição identificada vem da fala do colaborador 6 que evidencia o auxílio no aprendizado da estrutura da língua inglesa. Sobre isso, o aprendiz afirma “Conseguimos aprender mais as estruturas das frases, concertar erros de uma boa forma e até ficando mais esperto na escrita”. Diferente do colaborador 13 que, ao mencionar “traduções”, indicou sua preocupação com as escolhas que fazemos para produzir o sentido que desejamos na outra língua, apontando para a escrita como uma prática social, o colaborador 6, de forma direta, aponta para questões gramaticais, afirmando que conseguiu “aprender mais as estruturas das frases” e “concertar erros”.

A partir de tais depoimentos, podemos inferir que houve um ensino voltado à estrutura da língua (HYLAND, 2010) no nível da frase. O que para alguns pode ser considerado algo negativo, o colaborador 6 considerou que tal aprendizagem ocorreu de “uma boa forma” e que está “até ficando mais esperto na escrita”. A forma como as atividades foram conduzidas e o uso de recursos digitais podem ter auxiliado o colaborador no aprimoramento da aquisição da estrutura da língua inglesa. Considerando a importância desse tipo de aprendizagem é que defendemos desde o início o ensino de escrita com foco na estrutura, no processo e no leitor.

O sentido que construímos a partir da escrita é importante, mas não contempla todos os ângulos que envolvem a escrita. Se olharmos apenas para a estrutura também corremos o risco de pensar que apenas ela importa e garante que um texto esteja bem escrito. Se atentarmos apenas para o escritor, também limitamos as funções do texto a uma expressão cognitiva. É preciso enxergar a escrita de forma ampla e ensiná-la de forma igualmente ampla, buscando atender o máximo possível para o que consideramos ser importante e fundamental diante da produção de um texto.

Considerando o uso das TICs nesse processo entende-se que elas foram aliadas no ensino dessa habilidade. De acordo com Ramos (2013), o uso de recursos digitais pode melhorar os níveis de satisfação e motivação dos alunos, bem como possibilitar um melhor entendimento dos conteúdos disciplinares. Ao que tudo indica, foi esse o efeito proporcionado pelas tarefas feitas com o auxílio de recursos digitais, pois em um dos momentos no grupo de discussão, o colaborador 13 ressalta que houve um melhor aproveitamento em sua aprendizagem, conforme pode ser observado abaixo no excerto 19:

Excerto 19

Outra coisa também é que a gente tá acostumada a falar o inglês que a gente escuta ou em série, ou em música, que é o inglês mais informal. E lá na plataforma, quando você digita, ele dá tudo certinho. Eu escrevi *Saturday* com S minúsculo, aí ele corrige, bota maiúsculo. O que se adequa melhor e isso acaba melhorando, tanto sua escrita, quanto a pronúncia, seu vocabulário. (Fala do colaborador 13, gravada durante o grupo de discussão com a turma NB, 2019).

A partir do excerto 19, podemos entender que essa experiência auxiliou o colaborador 13 a perceber algumas características da escrita em inglês, como a escrita dos dias da semana iniciados com letra maiúscula, além de ver o aproveitamento do uso desses recursos em outros aspectos de sua aprendizagem, como no vocabulário e na pronúncia. É importante ressaltar que, enquanto o aprendiz comentou sobre o inglês informal e formal, a professora-pesquisadora chamou a atenção dele para o fato de que, em algumas situações a escrita informal será adequada e para outras não, o importante é saber identificar esses momentos e conseguir interagir de modo adequado em todos eles. Chamar a atenção dos estudantes para considerarem a situação que envolve a escrita na hora de escrever é outro movimento necessário. Além da construção de sentido, o tipo de escrita também importa e está atrelado ao contexto que a cerca.

Desse modo, atividades como a escrita do *e-mail* informal, do *post* nas redes sociais e na carta enviada através do aplicativo *Slowly* permitiram aos aprendizes experimentarem a escrita em contextos de circulação diferentes, com níveis de informalidade e características singulares, moldadas pelo contexto ao seu entorno. Já a escrita da descrição e do artigo de opinião, pela característica do próprio gênero, exigiu grau maior de formalidade, com características e objetivos distintos. Logo, não havia uma forma única de escrever, mas várias. Formas estas que dependiam da situação, do objetivo, do contexto, do leitor, do suporte etc.

Até aqui, podemos ter acesso a algumas informações que nos indicam os pontos positivos do trabalho realizado junto às turmas NA e NB. Passarelli (2012) defende que o professor é o incentivador e o organizador da escrita em sala, desse modo, pode-se dizer que, com o auxílio das TICs, a professora-pesquisadora conseguiu incentivar e organizar as atividades, além de conseguir bons resultados a caminho de uma reconfiguração das atividades de escrita em inglês e do desenvolvimento dessa habilidade pelos discentes.

Por ter proporcionado tais benefícios, pode-se dizer que parte dos recursos digitais utilizados, a exemplo do *Write & Improve*, foram utilizados como ferramentas cognitivas (VALENTE, 2013), estendendo a capacidade intelectual dos aprendizes, auxiliando-os na resolução de problemas relacionados à estrutura da língua, com base nos resultados fornecidos pelos dispositivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ocorreu em um contexto de ensino de línguas estrangeiras com ênfase da habilidade escrita, integrada as demais habilidades, com o auxílio de recursos digitais. As TICs estão inseridas no cotidiano da maior parte da sociedade e já são amplamente utilizadas em diferentes serviços oferecidos a população, no entanto, a sua inserção na educação se dá de forma lenta e gradual, estando, por vezes, aquém de outros setores.

Buscando uma articulação entre tecnologia digital e ensino/aprendizagem da escrita em inglês, levantamos alguns conceitos pertinentes para a nossa investigação. O primeiro conceito levantado foi o de letramentos, apresentando as perspectivas de Kleiman (1995), Rojo e Moura (2019) e Soares (2009). Dentro do conceito de letramentos, abordamos, igualmente, os letramentos digitais, trazendo as definições

propostas por Buzato (2007), Ribeiro (2009) e Barton e Lee (2015), assim como o de Leu, Coiro et al. (2017) sobre a constante evolução dos letramentos, sendo entendido como um termo dêitico.

No que se refere ao uso das TICs na educação, levantamos autores como Souza e Santos (2018) e Ribeiro (2018), que tratam da importância de uma inserção articulada e com significado do uso das ferramentas digitais no ensino. Quanto ao modo de realizar tal uso, recorreremos a Mayer (2005) e Ramos (2013) que nos apresentam diferentes abordagens de inserção das TICs na prática docente. Valente (2013) nos mostra a necessidade de um professor que medie a interação entre os discentes e os recursos digitais para que eles sejam, de fato, eficazes na/para construção do conhecimento.

Por fim, vistamos autores como Hyland (2003; 2009) e Oliveira (2015) para abordar a questão do ensino de escrita em inglês como língua estrangeira, apresentando diferentes métodos e perspectivas. Também trouxemos as orientações que o QECR dá para o ensino de escrita em inglês nos diferentes estágios de aprendizagem, assim como a perspectiva da escrita como processo e como interação social, apoiados em Hyland (2003) mais uma vez.

Nosso objetivo era investigar as implicações da articulação entre TICs e as atividades de escrita em inglês enquanto língua estrangeira em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande. Foi feita uma pesquisa-ação sobre o uso de recursos digitais em atividades de escrita propostas por dois livros didáticos distintos em turmas de inglês básico e avançado. O estudo mostrou que, em diferentes atividades, as TICs foram utilizadas em três abordagens distintas: a abordagem centrada na tecnologia (MAYER, 2009), a abordagem centrada na aprendizagem (MAYER, 2009) e a abordagem centrada no aluno (RAMOS, 2013), prevalecendo esta última em detrimento das outras.

Quanto à pergunta de pesquisa, feita no início desta jornada, que é “qual(is) a(s) implicação(ões) da articulação das TICs no ensino e aprendizagem da escrita em inglês?”, consideramos que esta foi respondida de forma satisfatória. À vista disso, foram feitas algumas constatações que nos auxiliam a identificar tais implicações. Assim, constatou-se que o uso de tais recursos gerou implicações distintas e que, de forma geral, contribuiu em motivar os alunos e trazer um novo sentido para as atividades de escrita em inglês, rompendo com a concepção da escrita mecânica ou como simples treino de gramática.

Desta forma, pode-se identificar benefícios quanto ao estímulo à autonomia, motivação e colaboração entre os aprendizes, a partir das trocas e leituras dos textos. Também é possível afirmar que essa experiência promoveu uma maior aproximação dos alunos com as práticas sociais que ocorrem em meio digital utilizando a língua inglesa, como: interações via *e-mail*, *WhatsApp* e aplicativo de troca de cartas; escrita de *post* em redes sociais e comentários sobre os artigos de opinião produzidos e lidos. Podemos considerar que tais práticas contribuíram, portanto, para os letramentos digitais dos alunos na língua estrangeira.

No entanto, foi possível observar que o uso das TICs também gerou algumas implicações indesejados. Dentre elas, destacamos a insegurança gerada em alguns estudantes ao não utilizar uma das ferramentas digitais em uma das atividades, revelando que, por mais que as TICs possam proporcionar uma autonomia em relação ao professor, podem gerar uma dependência de si mesmas. Houve também o aumento da carga de trabalho tanto da professora-pesquisadora quanto dos alunos, sendo preciso estabelecer limites, regras e prazos, evitando desgaste e desinteresse durante o processo de execução das atividades.

Apesar do uso das TICs poder gerar inovação na forma de executar as atividades de escrita, percebeu-se que alguns dos recursos digitais forneceram uma mudança cosmética da aprendizagem (VALENTE, 2013), como foi o caso do *Write & Improve* e do *e-mail*, que não sugeriram mudança de paradigmas, apenas auxílio na interação e correção de textos. Porém, é importante salientar que, embora tratem de velhas práticas revestidas com suporte digital, o fato de realizar tais tarefas de forma dinâmica, aproveitando as facilidades e as possibilidades que os recursos digitais oferecem, tornam a experiência válida e pode ser o início de novas descobertas de uso no futuro.

Dos resultados obtidos nesta pesquisa, é possível extrair algumas descobertas interessantes que essa experiência proporcionou à professora-pesquisadora. A primeira delas consiste na confirmação da importância da mediação e das interações no processo de ensino aprendizagem. Ao detectar que as TICs podem proporcionar autonomia dos alunos em relação ao professor, mas dependência de si mesma, ressaltamos a necessidade de instrução/mediação do aprendiz em seu processo de aprendizagem. É preciso um par mais experiente, a troca de conhecimentos e a instrução para que o aluno consiga dominar o objeto a ser aprendido, seja ele qual for. Mesmo que as TICs possam exercer essa função mediadora em certa medida, a figura do professor se faz essencial nesse tipo de interação. A terceira atividade de escrita na turma NA é um exemplo

disso, todos os alunos tinham a opção de recorrer a plataforma ou a professora, via *e-mail*, para correção e revisão dos textos, mas apenas uma aluna colaboradora optou por utilizar a tecnologia.

A segunda descoberta diz respeito à atitude do aluno diante de seu próprio aprendizado. Nesse complexo processo de ensinar e aprender, o professor não está só e os alunos não são passivos. Ao longo do semestre e das atividades realizadas, a participação ativa dos aprendizes, engajados na busca por conhecimento e na colaboração com a pesquisa, foi um elemento essencial para que o caminho percorrido ao longo dessa investigação culminasse em aprimoramento do ensino-aprendizagem da escrita em língua inglesa com o auxílio das TICs. Para isso, foi importante motivar e envolver os alunos, mas também, compartilhar com eles a responsabilidade pela aprendizagem.

Ao mencionar responsabilidades, apontamos para a terceira descoberta: a responsabilidade do professor ao inserir TICs em sua prática pedagógica. O professor, como qualquer profissional, precisa fazer escolhas. Para alguns, a escolha de utilizar ou não utilizar recursos digitais em sala de aula é uma delas. Ao escolher utilizar esses recursos, ou ser forçado a isso por determinação da instituição em que ensina, ainda é preciso pensar sobre como aplicá-los, como relacioná-los ao trabalho realizado em sala, como dar sentido ao uso. É preciso ter um objetivo em mente, é preciso pesquisar, testar, se inteirar no mundo digital, conhecer as ferramentas, os recursos. Saber articular e explorar virtualidades das TICs comumente utilizadas em prol da educação.

Esse trabalho não é simples! Sua complexidade envolve desde o professor enquanto cidadão, seu uso e seu interesse por determinados recursos digitais, ao professor enquanto profissional, aquilo que ele entende que é sua função como parte do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, a formação inicial e continuada desse profissional precisa prepará-lo para fazer essa escolha de forma crítica e consciente. É preciso preparar o professor a, se optar por utilizar as TICs, fazê-lo de forma relevante e significativa para a aprendizagem, explorando os recursos disponíveis para que haja melhora e avanço na educação.

Da terceira descoberta, nasce a quarta e última: as TICs não diminuem a figura do professor, mas aumentam suas atribuições. Há muito se discute popularmente sobre a substituição do professor por algum recurso tecnológico. A experiência aqui realizada pode ser útil para mostrar que, diferente do que pode parecer, o uso da tecnologia digital aumenta a carga do professor, não só na premência de uma formação inicial e

continuada voltada para acompanhar as necessidades da educação em tempos de avanço digital, como sua carga de trabalho.

Atender os alunos *online*, fazer as atividades de escrita fora da sala de aula com uso das TICs e apresentar aos estudantes recursos digitais que o auxiliariam rumo a uma autonomia, não diminui o trabalho e a necessidade da presença da professora-pesquisadora. Pelo contrário, todo esse trabalho com os recursos digitais aumentaram as demandas de ambos: professora-pesquisadora e alunos. É preciso regularizar os horários de atendimento, organizar os prazos e estabelecer limites. Apesar do aumento de trabalho, pode-se dizer que os resultados obtidos foram distintos de experiências anteriores, em que os alunos escreviam em sala e entregavam o texto à professora. Por esse motivo, constatamos que os caminhos para um ensino de escrita em inglês que utilize TICs e priorize o processo, a estrutura e o gênero, são longos, com muitas curvas, mas com uma vista gratificante pela janela.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J; PINHEIRO, R. C. Letramento Digital: História, Concepção e Pesquisa. In: GONÇALVES, A, F. et al. **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas**. Ed. Pontes, 2014.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BURNS, A. **Action research in second language teacher education**. In: RICHARDS, J. C. *The Cambridge guide to research in language teaching and education*. New York: Cambridge University Press, 2009^a, p. 289-297.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Criado o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Seção 1, p. 7.189.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (Ed.). **The child's conception of language**. New York: Springer-Verlag, 1978.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. Portal Educarede. São Paulo. 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37703285/BUZATO_letramentos_digitaes_e_formacao_de_professores.pdf?>. Acesso em 15 jul. 2018.

BUZATO, M. E. K. **Desafios empíricos e metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais**. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, SP, n. 1, jan/jun., p. 45-62, 2007.

CANIS, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (qcer) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201164&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138650002297941>.

CAPOZZOLI, C. Tecnologia no ensino de escrita em língua inglesa: explorando possibilidades. In: **IV Colóquio Nacional 15 de Outubro**, 2018, Campina Grande. Anais...Campina Grande, UFCG, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1297/840>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

CERVO, L.A.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01/02/2017.

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

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.
FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019

FLOWER, L.; HAYES, J.R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, 32, 365-387. 1981
<http://dx.doi.org/10.2307/356600>.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: Narrative skills at home and school**. Language in Society. 1982

HYLAND, K. **Second language writing**. New York: Cambridge University Press, 2003.

HYLAND, K. **Teaching and researching writing**. Great Britain: Pearson Education Limited, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUSTO, M. A. P. da S.; RUBIO, J. de A. S. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 4 – n1. 2013

KEMMIS, S; McTAGGART, R. Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K; LINCON, Y. S. (Eds.). **The Sage of Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R.; NIXON, R. (Eds.). **The action research planner: Doing critical participatory action research**. Singapore: Springer, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEU, D.J.; KINZER, Ch, K; COIRO, J.; HENRY, L.A. New literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment. **Journal of Education**, 197(2), pp. 1-18, 2017.

MAYER, R. Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. In: Miranda, G. **Ensino on-line e aprendizagem multimídia**. Lisboa, Relógio D'água, p. 207-237. 2009

OLIVEIRA, L. M. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias** – 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, L. M. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação** – 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos** – 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARK, D. **The meanings of 'audience'**. College English. 1982

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012.

PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RAMOS, J. L. P. Recursos educativos digitais potencialmente inovadores ou oportunidades de acrescentar valor à aprendizagem. In. ALMEIDA, M.E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários educativos de inovação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista Abralín**, v.8, n.1, p. 15-38, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro, Oficina da Leitura, 2018.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

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

VEIGA, I. P. A. V.; CLEIDE, M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, E. F. (Orgs). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas – SP: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VÓVIO, L. C.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário respondido por alunos da turma NB

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 1

Estágio no curso de Inglês: Basic 2 Dia/hora das aulas: Aos Idade: 16 anos
Sábados (14:00 às 16:00 hrs)

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
 Hoje em dia, o mercado de trabalho exige uma boa qualificação. Então um curso de inglês seria ótimo.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
 Achei muito bom e bem necessário.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
 São recursos ótimos. Servem até para já adquirir experiências para trabalhos da faculdade a distância.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
 Sim. Conseguimos aprender mais as estruturas das frases, entender e usar de uma boa forma e até ficando mais experientes na escrita!

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 2

Estágio no curso de inglês: _____ Dia/hora das aulas: ^{→ Sábado} 14h - 16h Idade: 21 anos

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
 Principalmente para aprender um novo idioma que é utilizado no mundo todo. Mas também para que eu possa escrever artigos e jogar.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
 Foram interessantes, principalmente como uma revisão e fixação do que aprendi em sala.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
 Prefiro a me sentir mais a vontade quando o estudo envolve jogos ou dinâmicas.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
 Sim. O write&improve me auxiliava com dicas de escrita e como formular textos.
 No what's app eu costumava ver vídeos e conversas em inglês.

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 3

Estágio no curso de inglês: Básico II Dia/hora das aulas: SÁBADO - TARDE 14:00 - 16:30. Idade: 24 ANOS

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Mais acessível, principalmente quando a escola de idiomas fica numa localidade central, uma escola também promove a socialização e interação com outros.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Achei bom, mas não foi tão maravilhoso porque tive algumas dificuldades de responder sozinho e não havia todos os explicações no livro, é muito importante o papel do professor para isso.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write & Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Foi um desafio, mas consegui realizar as atividades. Acho que o programa deveria ser mais desenvolvido em relação a como funciona no uso, o programa não dá base para que o aluno utilize ele.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, colaboraram. Além de uma explicação antes do uso, o programa precisa ser preparado para todos os níveis de estudantes de inglês; O programa deveria ser mais bem dividido e ter imagens ao lado dos textos para que os alunos associassem melhor esse com a alguma possível dificuldade.

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 4

Sábado 14h - 16h

Estrágio no curso de Inglês: _____ Dia/hora das aulas: _____ Idade: 23 anos

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
 Para melhorar a fluência no idioma, uma vez que são feitos vários exercícios de conversação, o que ajuda muito na evolução da língua

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
 Foram ótimas! Consegui desenvolver bastante o vocabulário aprendendo novas coisas e revisando as antigas

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
 Muito criativo e útil, estimula para que a gente fique cada vez melhor no inglês

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
 Muito! Consegui aprender muito o meu vocabulário, meu listening melhorou, antes eu não conseguia identificar as palavras sem músicas e agora já consigo, também consigo assistir vídeos e filmes com áudio e legendas em inglês e compreender.

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 5

Estágio no curso de inglês: BASIC II Dia/hora das aulas: SAB 16H AS 16H45 Idade: 26

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
INFELIZMENTE, A REDE PÚBLICA DE ENSINO NÃO OFERECE QUALIDADE E EFICIÊNCIA NO QUE SE REFERE A IDIOMAS, MESMO QUE HAJA DEMANDA NO MERCADO

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
MUITO BEM ORGANIZADAS E AGRUPADAS DE GRANDE VALOR EDUCATIVO

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
ACERTICO QUE AUXILIEM EM TORNAR ESSA ARTICULAÇÃO MAIS FINA E APROXIMADA COM O DIA A DIA DO ESTUDANTE.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
COLABORARAM, POIS ROMPER O HORÁRIO DE AULA REGULAR E TORNAR O EXERCÍCIO DO APRENDIZADO PARA FORA DA SALA É IMPRESCINDÍVEL PARA UMA MAIOR FAMILIARIDADE E ASSIMILAÇÃO NA LÍNGUA, COMO NA UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS PARA A POSTAGEM DE UM #CPZ NO INSTAGRAM.

Questionário respondido por alunos da turma NB – Colaborador NB 6

Estágio no curso de inglês: _____ Dia/hora das aulas: _____ Idade: _____

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
É bom para futuros contatos comerciais

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Foram interessantes

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
muito legais

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim tornaram a aprendizagem mais interessante, incentivaram a alunos a querer aprender

Apêndice B – Questionário respondido por alunos da turma NA

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 1

Estágio no curso de inglês: TOEFL II Dia/hora das aulas: Sábado Idade: 18 anos
9:45-12:20

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
A escola de idiomas tem o único objetivo de ensinar seus alunos, logo, seu foco é muito mais claro do que em uma escola normal.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Fizem com que eu pudesse exercitar melhor a prática da escrita e melhorá-la.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Eu acho que as plataformas permitem dinamismo na hora da escrita e ajudaram com os feedbacks.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Antes era ~~menos~~ menos comum atividades de escrita, então essa era uma parte que eu não exercitava tanto e deixava a desejar na construção de textos. Portanto, quando comparei a primeira atividade à última, posso perceber o avanço que tive.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 2

Estágio no curso de inglês: Level II Dia/hora das aulas: Sáb 9:50 Idade: 16

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
El ensino de inglês ajuda/permite a se aprender mais frequentemente
e melhorar as de vez mais o idioma

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Foram feitas interessantes atividades visto que deu uma
boa noção para os alunos no modo de produção

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Foi bem interessante pois foram utilizados ferramentas
essenciais no dia a dia

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Foi bastante interessante pois como eu participo de algumas
atividades escritas pelo grupo o Write&Improve depois da feedback
e isso me ajuda a falar com atenção com alguns verbos
e tópicos

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 3

Estágio no curso de inglês: Total II Dia/hora das aulas: Sábado Idade: 16 anos
03:15-12:25

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Porque essa forma o aprendizado mais prático e didático, em
temas de organização; você sabe o que estudar e quando estudar.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Foram bastante proveitosas quanto à prática da escrita em si, porque
geralmente os alunos só escrevem na prova.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Muito interessantes, porque é mais uma forma de você aprender, uma
versão diferente do aprendizado, etc.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, eles colaboraram e las tornam o aprendizado mais didático, algo
mais legado ao aluno, como no Write&Improve, que o aluno constrói
o texto e ele mesmo se corrige, mas o uso o comentário do
professor também é importante.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 4

Estágio no curso de inglês: level II Dia/hora das aulas: _____ Idade: _____

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
É um modo de aprender um pouco mais do que sozinho pela
quantidade de pessoas

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
As mais bem interessantes

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
As mais bem interessantes

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, apesar de algumas vezes ficar um pouco solto. Ajuda
principalmente na comunicação com pessoas de outros países.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 5

Estágio no curso de inglês: TC-11-2 Dia/hora das aulas: Sábado 12:00-14:00 Idade: 16

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Por querer ir pro futuro e aprender outro idioma

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Muito boa, cada vez mais complexa.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Achei que está sendo muito boa a ajuda e aprendizagem. Soube a WhatsApp como usar para registrar atividades ou pontos que serão feitos.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, em casos específicos, como de pronúncia ou até mesmo, como textos que constam sempre no livro de gramática ou apresentam algo.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 6

46

Estágio do curso de inglês: Terceiro Dia/hora das aulas: quarta Idade: 18

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Porque eu quero trabalhar e participar para conseguir um bom emprego
porque quero trabalhar com vários idiomas + essencial para
comunicação

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Eu gosto bastante, torna a aprendizagem mais dinâmica e reduz a
monotonia e que os alunos não ficam porque não estão na escola

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Muito bom, Whatsapp é usado para postar atividades e dar suporte / tirar
dúvidas, slowly é um aplicativo que ajuda a ler mais rápido e com
menos erros. O uso de e-mail, sites para atividades e feedback é útil

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, elas ajudam a aprender a ler e escrever, não só isso, também
ajuda a melhorar a gramática e a pronúncia, não só isso, também

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 7

Estágio no curso de inglês: Terceiro Dia/hora das aulas: Sábado Idade: 15
9:50 - 12:20

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Por que o ensino é melhor e mais dedicado aos alunos

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Bons, ajudaram a melhorar o inglês

3) O que você achou de articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
É muito interessante pois foge do tradicional

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, de forma didática e que faz com que o aluno se interesse mais no curso, além de ajudar em situações reais.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 8

Estágio no curso de Inglês: Toets: 2 Dia/hora das aulas: Sáb - 9:30/12 Idade: 17

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Impulsante para a carreira que desejo seguir

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Bastante interessantes, por causa que faz com que se melhorasse muitas habilidades de escrita

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Muito muito bom, porque facilitou o meu aprendizado ao ter o contato direto com o inglês fora do livro

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Como certeza. Eu adquiri bastante com a utilização dos outros alunos e também com as novas formas de organização do texto.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 9

Estágio no curso de inglês: TOEFL 2.0 Dia/hora das aulas: sábado-manhã Idade: 17 anos

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
Porque a escola de idiomas oferece um suporte melhor para o aprendizado do aluno.

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
Foi bom para praticar a minha escrita, pois anteriormente eu sentia dificuldade para escrever em inglês.

3) O que você achou da articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
Eu achei que foi uma forma mais moderna de nos relacionarmos usando a língua inglesa.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
Sim, pois assim eu pude praticar minha escrita de forma mais criativa e interessante/estimulante.

Questionário respondido por alunos da turma NA – Colaborador NA 10

Estratégia no curso de inglês: Self II Dia/hora das aulas: Sábado - 18h - 21h 16 aulas

1) Por que estudar inglês em uma escola de idiomas?
 Porque eu gostaria de visitar lugares diferentes ao redor do mundo, e como é impossível aprender todas as línguas que existem acredito que o inglês me ajudaria bastante por ser o "língua universal". No Brasil só um inglês, e não um páraíso!

2) O que você achou das atividades de escrita realizadas durante o semestre?
 Fiquei mais feliz por ter mais uma atividade por fazer. Mas também fiquei contente por pude trocar meus conhecimentos e aprender com os outros (o que me ajudou eu só escreva tenho muitas dúvidas) e tomar pontos por minha parte (hehe).

3) O que você achou de articulação da atividade de escrita com recursos digitais utilizados? (Write&Improve, e-mail, Whatsapp, redes sociais, SLOWLY)
 Eu acho interessante, porque dinamizou as aulas, o que é extremamente importante, por ser online.

4) Você acha que essas atividades e o uso desses recursos digitais colaboraram com a sua aprendizagem? Como? Pode dar exemplos?
 Bem! Abaixo das feedbacks do site Write&Improve por exemplo (e ter a professora também?) eu posso corrigir meus textos e aprender com eles.

Apêndice C – Diário de bordo turma NB

Diário de bordo turma NB – *E-mail* informal part. 1

30/03/19 - Basic 2 - tarde

Uso da tecnologia do e-mail

Realizamos a continuação do portfólio de leitura e escrita. Na aula anterior havíamos iniciado a atividade, na aula de hoje, finalizamos a parte de leitura e passamos p/ a parte da escrita. Apresentei a folha da atividade e perguntei, pela figura, eles conseguiram identificar o tipo de texto. Identificaram o gênero e-mails fizeram a leitura e responderam à algumas perguntas como: "quem escreveu o ^{e-mail} texto?" "Para que esse e-mail foi escrito?", "Qual a relação entre os envolvidos?". Logo após, fomos ao exercício 4, c/ as expressões p/ Making suggestions and Planning to meet, os alunos foram encorajados à busca no e-mail algumas dessas expressões. Feito isso, alunos completaram as frases e listamos algumas características do e-mail informal. Ao serem questionados sobre o uso do e-mail, alunos disseram utilizá-lo p/ comunicação, porém não c/ amigos, uma aluna chega a dizer que apenas se comunica por e-mail c/ professores. O exercício 5 foi realizado. Alguns deveriam preencher as lacunas da troca de e-mails c/ algumas expressões vistas no exercício 4. Alguns tiveram dificuldades, preenchendo as lacunas com opções ~~de~~ menos adequada à frase. A professora corrigiu e para o exercício 6, que se trata da escrita do e-mail, foram sorteados entre eles os nomes dos colegas da turma presentes na aula, então, eles deveriam escrever o e-mail p/ direcionado ao colega sorteado. Após o sorteio e a orientação p/ a escrita dos e-mails, alunos pegaram os cadernos e, oportunamente, viram começar a escrita do e-mail, ao perceber isso, intervi e expliquei que o e-mail seria escrito em "ora", na plataforma Write & Impress

tilibra

La quebra de expectativa.

Ensino e utilização

Abri a plataforma no computador da sala e expliquei que eles iam escrever o e-mail no espaço adequado, clicar em check e ali eles receberiam o feedback com as correções sugeridas pela plataforma. Fiz uma demonstração, mostrei que após receber o feedback eles iam reescrever o texto, que a plataforma iria avaliar a progressão e que eles deveriam dar um print da tela, da primeira e da última versão do e-mail. Logo após, eles deveriam me enviar os prints onde eu também teria o meu feedback, se necessário. Expliquei que a última versão do e-mail seria enviada ao colega, que receberia e responderia ao e-mail. Foi dada um prazo de 6 dias p/ que os alunos me enviassem o e-mail e os prints.

dos 8 alunos matriculados nesta turma, 8 estavam presentes. 2 alunos pediram p/ que eu explicasse novamente o passo-a-passo da atividade, isso foi pedido na hora do intervalo, onde re-expliquei em português. Um dos alunos pediu p/ que as instruções p/ a atividade fossem enviadas p/ e-mail.

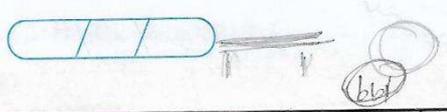
Reflexão: Atividade muito direcionada, da próxima vez, perceber onde eles podem se sentir.

**WRITE & IMPROVE → MELHA PRÁTICA
EM NOVO SUPORTE**

TROCA REAL DE E-MAILS → INTERAÇÃO REAL, PORÉM COM SUPORTE DESATUALIZADO. P/ ESSE

FIM.

Recebi os primeiros produtos produzidos e-mails.
Dicas dos colegas:



22/09/19

BASIC 2 tarde

Questionei alguns alunos que não tinham concluído a atividade, uma das ~~alunas~~ alunas disse que fez todo o procedimento, porém não me enviou nem os prints da sua escrita na plataforma, nem me copiou na troca de e-mails c/ o colega, que confirmou o recebimento do e-mail por parte dessa aluna.

- Aluno ativo no processo de aprendizagem.

↑ no verso - reflexões sobre as conexões dos e-mails.

LER ↑

BASIC 2 TARDE



Basic 2 - manhã e tarde

Aula: 03/06/19

Alunos: 12/12 (manhã) 4/8 (tarde)

Escreva o treino/estrutura.

Nesta aula, ao terminarmos o assunto da unidade 5, que introduziu o Post tense, mostrei aos alunos que o livro tinha uma proposta de produção textual, como sinalizado ao final da unidade, mas, como só a professora tem acesso à essa atividade e disponibiliza aos alunos através de cópias, decidi não mostrar por dois motivos: 1 - não tenho tempo de aula suficiente p/ abrir um brecha em sala e trabalhar esta atividade, o semestre está acabando e ~~exist~~ ainda há muito conteúdo a ser visto e tenho apenas duas aulas antes dos ^{previos} férias. 2 - a atividade proposta, estava mais para um conceito de escuto, como treino p/ o uso dos estruturas do passado, os alunos iam escrever sobre um evento, quão por alunos perguntados do tipo: Quando foi? Onde você foi? Quem foi? Como vi que era dessa forma, senti a necessidade de adaptar o algo que tivesse mais a ver com o uso que fazemos desse tipo de relato e por isso adaptei a proposta, que no livro, não estava sinalizando um gênero, é um post de rede social que a hashtag #TBT. Fiz um slide p/ apresentar a proposta, trouxe a hashtag e o que ela significa e um  modelo de post feito por mim, e postado na minha rede social. L.D.

INTERAÇÃO

Os alunos de ambas as turmas ^{o que ele significa} conhecem a hashtag e quase todos disseram que usa para postar fotos tiradas em algum momento anterior ao dia do postagem.

A proposta é que eles postem nas redes e vejam as reações, recebam comentários, comentem nos posts um dos outros.

Os alunos da tarde aprenderam fazer o post.

Os alunos da manhã, alguns não tem ou não usa rede social e ^{uma aluna alguns alunos} outros disseram ~~que~~ que fariam o texto, mas não postaria. Disse que eles poderiam fazer um modelo de post no PPT com a foto e me enviar, e que ninguém é obrigado a postar. ~~e apenas isso~~. Mas, quem quiser, seja interessante p/ ver c/ esse texto circulou na rede e depois apresentar.

Uma aluna disse que está deixando um #TB post p/ um amigo e que aproveitaria a oportunidade para fazer esse post. Achei interessante, pq mostra que além de familiarizados c/ o gênero, ela faz parte dos usos sociais que faz parte dos alunos fazerem da escrita na internet.

tilibra

Diário de bordo turma NA – Descrição

Aula TOEFL 2 – Produção escrita (13/04/2019)

Ontem dei início a atividade de produção escrita com a turma de TOEFL 2, antes de iniciar a atividade informei os alunos sobre a pesquisa que estou desenvolvendo e perguntei se os mesmos aceitavam participar da geração de dados, todos concordaram. Senti que a informação sobre a pesquisa tirou a naturalidade da atividade, como se ela estivesse sendo feita apenas para a dissertação e não como uma atividade que faz parte da rotina da sala. Acredito que isso possa ter ocorrido porque os alunos foram informados momentos antes de iniciar a atividade, talvez se tivéssemos feito isso semanas antes, ou no início do semestre, esta atividade teria sido conduzida com mais naturalidade. Também senti que informar os alunos sobre a pesquisa e pedir a permissão deles me afetou um pouco, logo não consegui conduzir a atividade com a naturalidade e tranquilidade de costume. Enfim, a proposta de escrita realizada estava descrita no livro didático utilizado e faz parte das atividades propostas por ele. Os alunos deveriam escrever uma descrição de uma foto, proposta no livro, em dois parágrafos. Antes da produção, os alunos leram a descrição de uma foto, que continha alguns gaps que os alunos teriam de preencher com algumas expressões úteis para esse tipo de produção. Para esta atividade, não utilizei a proposta tal qual como a do livro, mas como de costume, adaptei para torna-la mais interessante, pelo menos ao meu ver. Escolhi três imagens na *internet* e dividi os alunos em 1 grupo de 3 e 2 duplas, entreguei uma imagem a cada grupo/dupla e eles deveriam descrever a imagem e fazer anotações. Estas imagens não foram escolhidas de forma aleatória, na verdade, busquei imagens que suscitasse uma discussão mais profunda, os temas abordados foram: inclusão nas escolas (uma professora dando aula ao lado de uma interprete de libras), lixo na praia (uma mulher com uma sacola e uma menina colocando o lixo na sacola em uma praia) e a mudança de comportamento na interação das pessoas através do uso de smartphones (várias pessoas na rua, todas olhando para o celular e nenhuma interagindo com alguém próximo fisicamente). Alunos descreveram as imagens, o contexto e fizeram anotações. Após isso, foi feita a atividade de leitura da descrição da foto, atividade do livro, e a parte de completar os gaps. Após a realização e correção da atividade, perguntei o que eles haviam achado da descrição, as características que chamaram atenção (senti aqui que deveria ter conduzido melhor a atividade de leitura e interpretação, uma forma que os alunos pudessem argumentar mais sobre o texto e se posicionar diante dele), após isso, apresentei a proposta de escrita na plataforma, mostrei como utiliza-la (de uma forma um pouco atrapalhada) e disse que ao final, o texto produzido pelos alunos de um grupo/dupla, seriam lidos por outro grupo/duplas, nas quais eles comentariam a descrição feita pelos alunos (algo similar com o que foi feito no texto presente no livro) e comentariam sobre a mensagem por trás da imagem, se posicionando em relação a isso. Esses comentários deverão ser feitos oralmente e valerá nota de avaliação oral.

Esta proposta foi elaborada com o intuito de ajudar o aluno a desenvolver um senso crítico, tanto sobre os temas que giram em torno da nossa sociedade, como aquilo que está escrito.

Também pensei em conduzir a atividade de escrita, de uma forma que abrisse espaço para o uso de outras habilidades como a leitura e a fala, tornando a experiência mais interessante para o aluno do curso.

Não gostei muito da forma como conduzi as orientações da atividade, saí muito insatisfeita comigo mesma e espero que possa fazer melhor na próxima mediação deste tipo.

Diário de bordo turma NA – Artigo de Opinião part. 1

Toefl 2 - 04/05 - Feedback da primeira experiência

Hoje foi o dia de prova oral e feedback. Pedi p/ que os alunos comentassem como foi a experiência com o white e impreve, percebi pelos falos que eles focaram muito na estrutura gramatical (erros gramaticais). ~~eu perguntei se~~ assim, a plataforma não fazia-os pensar que ~~est~~ uma tarefa e só erros, mas eles não comentaram muito sobre. Alguns deram pouco retorno c/ relação ~~à~~ ~~interação~~ c/ a professora. Dissaram que a plataforma contribuiu p/ motivá-los e procurar p/ vocabulários (novos ~~fez~~ palavras p/ se referir à obje), corrigir os erros e ~~me~~ aprender mais.

Toefl 2 - 18/05

Nesta aula, iremos ler um artigo ^{de opinião} e a proposta de atividade escrita da unidade era a de elaboração do mesmo tipo de artigo p/ uma revista.

A leitura ^{coisa} deste artigo foi passada enquanto atividade de ~~leitura~~, os ^{assuntos do} perguntas do livro abordavam uma previsão de ^{assuntos do} texto pelo título, opções para escolher a que melhor resume a opinião do autor e perguntas de encontrar a informação no texto e aprender vocabulários ^{novos} dentro do tema da lição. Senti a necessidade de fazer outro tipo de perguntas, então perguntei (antes de conferir as respostas dados às perguntas do livro)

Diário de bordo turma NA – Artigo de Opinião part. 2

resposta, falando sobre alguma traça cultural e sobre a cidade de Penpal.

Os que não utilizaram o app, falavam de alguma outra megacity, ressaltando alguns aspectos culturais, diferentes e semelhantes à nossa cidade.

Os alunos apresentaram entusiasmo com a ideia de traça de contos. Infelizmente, como as apresentações foram dadas no fim da aula, as avaliações sobre o app foram dadas no grupo na sala, deu p/ abrir o site do app, apresentar e, e dizer um pouco como funciona.

WLD.

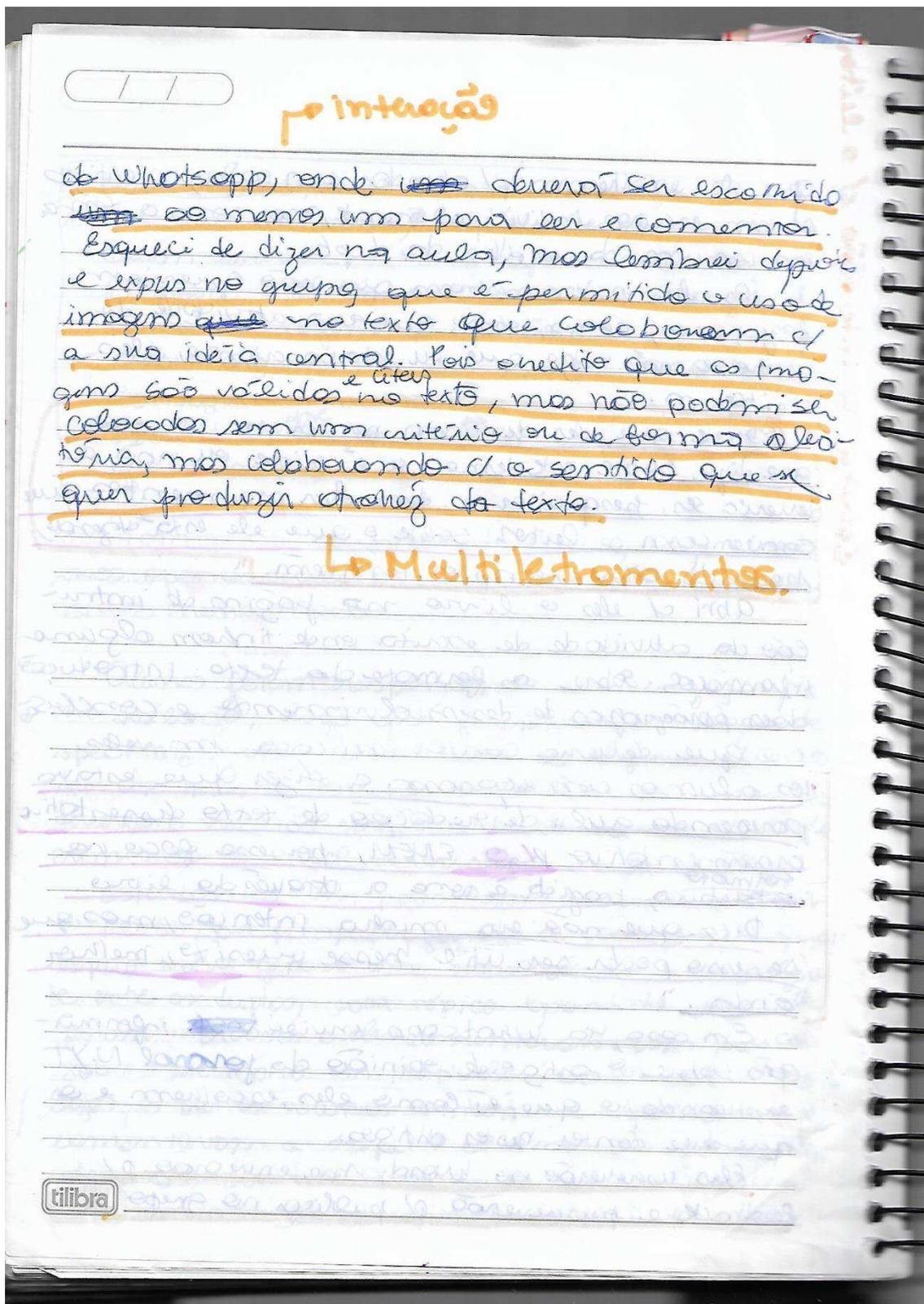
Diário de bordo turma NA – Artigo de opinião part. 3

- Qual o principal? O texto é um artigo de opinião como ele menciona? e qual é essa opinião?
- Quem escreveu? (Mostrei a foto e o site do jornalista)
- P/ quem! - The Times - mostrei o site do jornal
- Como ela defende a opinião dela?
- Quais argumentos ela usa p/ te convencer?
- Conseguia convencer?
- Pelo título, ^{depois} que você ^{leu} achou que o texto falava?

→ Formas das questões do livro, mas obedecendo as regras aquelas que já não haviam sido mencionadas.

Alunos foram respondendo e se engajando no diálogo, logo após fizemos a atividade de speaking - onde discutimos se alguns atos - dos dias mundos online ou real são crimes, se deveriam ou não ser considerados como atividade criminosa e qual deveria ser a punição.

Estudantes em pares começaram a discutir os pontos, ao fim, perguntei a cada dupla qual tópico tinha gerado uma discussão mais empolgante entre os duplas, cada tópico apontado por eles foram marcados e eles comentaram um pouco sobre este tópico em particular. Ao ouvir os colegas, os outros alunos também se expressaram e comentaram a respeito do tema. Ao final da discussão foi dito que a ~~os~~ eles escrevem um artigo de opinião sobre os temas



Diário de bordo turma NA – Artigo de opinião part. 4

toefl2 - 23/05

~~Hoje os alunos~~ Hoje foi a aula que segue a última c/ a proposta de escrita, alunos estão em processo de resscrita p/ publicarem grupo de whatsapp e, pelo título, escolher um p/ ler e comentar.

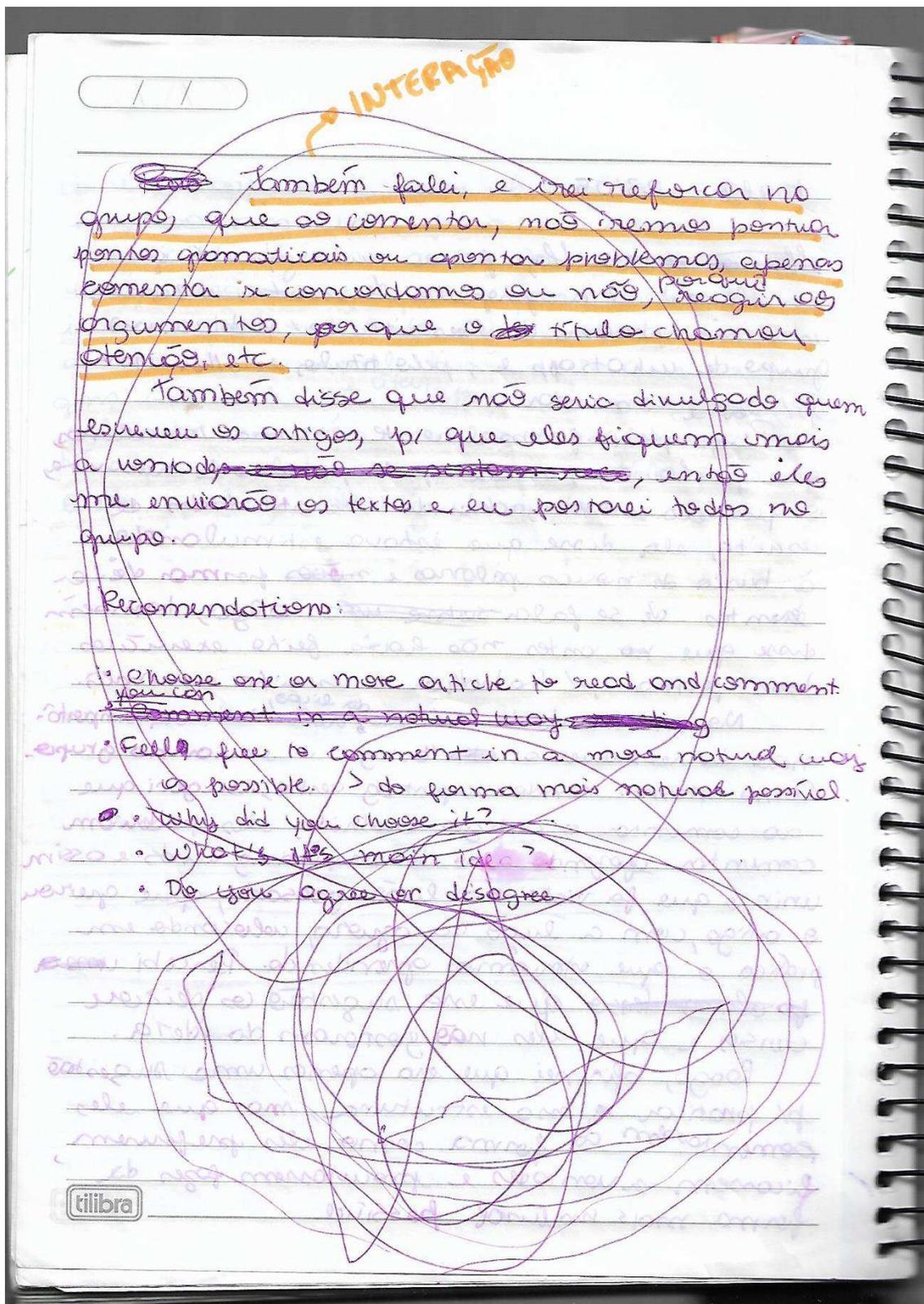
Perguntei informalmente à uma dos alunos, que p/ ~~hoje~~ passado pelo processo de resscrita, e que ela estava o chando das atividades de escrita, ela disse que estava estimulando a busca de novos palavras e ~~novas~~ formas diferentes de se falar ~~sobre um~~ algo, também disse que ~~hoje~~ antes não havia feito exercícios dessa forma p/ trabalhar a escrita em inglês.

No andamento da atividade, ^{da lição,} lembrei da importância de rescrever a ~~o~~ "artigo" e enviar no grupo. Como estamos vendo reporting verbs, sugeri que ao comentar o artigo escolhido, eles poderiam comentar fazendo uso dos reporting verbs e assim unir o que foi visto na lição passada, que quer o artigo, com a lição de agora, colocando em prática o que estamos aprendendo. Percebi ~~uma~~ ~~o~~ ~~essa~~ ~~essa~~ que esse sugestão os deixou tensos e que eles não gostaram da ideia.

Logo, afirmei que era apenas uma sugestão p/ praticar a essa estrutura, mas que eles comentassem da forma como eles preferirem, ficassem a vontade e procurassem fazer da forma mais natural possível.

tilibra

Diário de bordo turma NA – Artigo de opinião part. 4



Conta - Slowly.

Floje terminamos a unidade q, que fala sobre negocidades, ~~o~~ como sempre, a proposta de escrita de livro se encontra no final da unidade. e era pedido que os alunos escrevessem um relato sobre ~~o~~ sobre lugares para comer fora ou de entretenimento em sua cidade onde moram.

Buscando uma proposta que permitisse o ter um leiter real e uma troca cultural entre os alunos e membros de outra comunidade, falantes de língua inglesa, seja como língua materna ou estrangeira.

Por isso, foi proposta aos alunos o uso do app Slowly, onde, ao invés de um relato, os alunos escrevem uma carta à um amigo por correspondência (excluído ~~para~~ pelo aplicativo) e recebem uma resposta real à sua carta.

~~A professora~~ Apresentei a proposta do livro de forma muito rápida e logo disse que houve período em outra forma de realizarmos a atividade, apresentei a ideia e disse que o uso do app não é obrigatório, pois que ele não está vinculado à escola, mas quem quiser usar, seria experiência interessante e quem não, escreveria a carta da mesma forma, mas sem publicar.

Esta atividade foi utilizada como ponto de partida p/ a avaliação oral, onde os alunos que ~~se~~ focavam os cartões comentavam sobre a sua carta e sobre o que obtiveram como

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **Ensino de escrita em língua inglesa na era digital: Explorando caminhos possíveis**, desenvolvido pela professora **Camila Brito Cavalcanti Capozzoli** e vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCG**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **investigar as implicações do uso de ferramentas digitais no ensino de escrita em língua Inglesa em um instituto de idiomas da cidade de Campina Grande** e se faz necessário por buscar uma articulação entre o ensino de escrita de gêneros discursivos em língua Inglesa e o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **Será criado um grupo controle, no qual uma turma utilizará umas da ferramentas digitais utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e a outra não. Em ambos os grupos haverá a mediação da professora-pesquisadora, acompanhando o uso das ferramentas digitais, como também oferecendo suporte para/na elaboração dos textos. Gravaremos em áudios as aulas com foco na produção escrita dos alunos, os diálogos em sala sobre o uso da ferramenta ou da atividade de escrita. Será aplicado um questionário semiestruturado e também serão utilizados os textos produzidos durante o curso para triangulação de dados.** Os riscos envolvidos com sua participação são: **Sofrer algum tipo de constrangimento durante as atividades da disciplina e ao responder os questionários, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso.** Os benefícios da pesquisa serão: contribuir para provocar impactos significativos na qualidade do uso que o professor de inglês pode fazer das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua inglesa, mais especificamente para o desenvolvimento da habilidade escrita, colaborando, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizagem.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Camila Brito Cavalcanti Capozzoli**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

Instituição: ANGLO BRAZILIAN INSTITUTE

Endereço: Av. Mal. Floriano Peixoto, 197 - Centro, Campina Grande - PB, 58400-165

Telefone: 98619-3733 Sala: Sala dos Professores Dia/Horário: Sábados, 7:00 às 16:45

Email: camila.letrasufcg@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Campina Grande, PB – 11/ maio / 2019

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE F – Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TALE

Você menor está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **Ensino de escrita em Língua Inglesa na era digital: explorando caminhos possíveis**, coordenado pelo professor **Camila Brito Cavalcanti Capozzoli** e vinculado **Programa de Pós-Graduação em Língua e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **investigar as implicações do uso de uma ferramenta digital no ensino de escrita em língua Inglesa em um instituto de idiomas da cidade de Campina Grande** se faz necessário pela **relevância de se avaliar o ensino de escrita em LI, por meio de uma FD, acompanhando, assim, as demandas de um contexto social complexo, digital e globalizado**.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **gravação em áudio das aulas, prints das iterações com a professora via e-mail ou aplicativo de mensagem, aplicação de questionário e acesso aos textos produzidos**.

Os riscos envolvidos com sua participação são: **Os riscos estão relacionados a exposição dos colaboradores na internet, pois os mesmos terão de se registrar em ambientes digitais fornecendo alguns dados pessoais necessários ao cadastro, procuraremos minimizar os riscos selecionando plataformas que ofereçam segurança e privacidade em relação às informações concedidas dos seus usuários**. Os benefícios da pesquisa serão: **Apesar do risco, os colaboradores serão beneficiados ao experimentar novas ferramentas acessíveis na internet que podem ser úteis na otimização do seu aprendizado**.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Camila Brito Cavalcanti Capozzoli**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI

Instituição: ANGLO BRAZILIAN INSTITUTE

especificados abaixo.

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Campina Grande, PB – 11/ maio / 2019

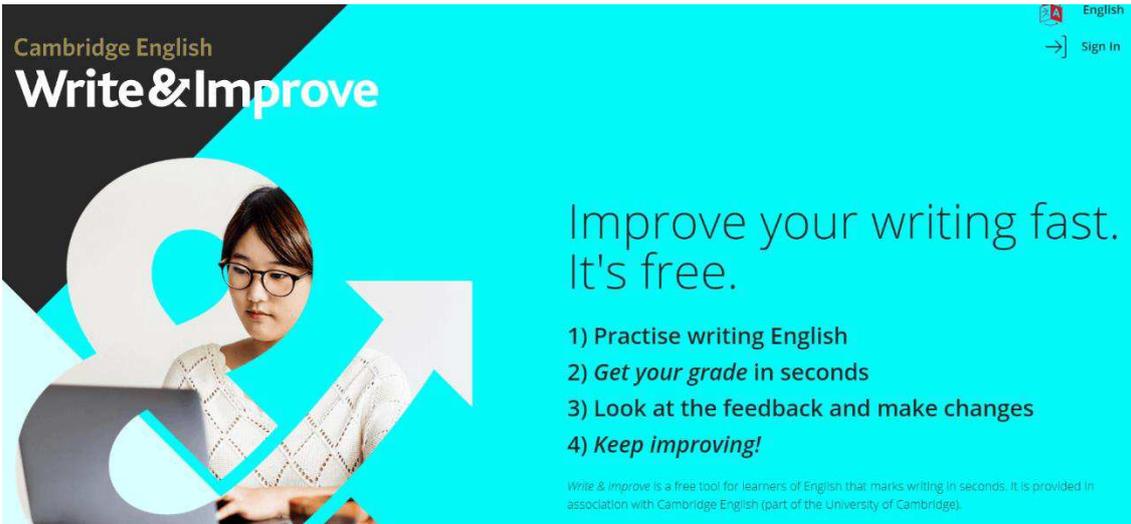
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

ANEXOS

ANEXO A – *Write & Improve*

Write & Improve – Plataforma e workbooks



Cambridge English
Write & Improve

English
Sign in

Improve your writing fast.
It's free.

- 1) Practise writing English
- 2) *Get your grade* in seconds
- 3) Look at the feedback and make changes
- 4) *Keep improving!*

Write & Improve is a free tool for learners of English that marks writing in seconds. It is provided in association with Cambridge English (part of the University of Cambridge).

Write & Improve ← Return to workbooks

Start a 2-month Free Trial of **Class View**

BASIC 2

Your tasks [Students' Writing](#) [New Task](#)

- A #TBT, #TB or #FBF post: A past moment, experience or event of your life.**
Write a post to one of your social networks about something that happened in the past or about a

Your writing [History](#)

- An email: Saturday night**
You want to go out on Saturday night with a friend, think of these things:

Invitation code NFMGMCMCB [Copy](#)

Invite people to your workbook via email.
Enter the email addresses of people you would like to invite to your workbook below and click the 'invite' button, or send them the above invitation code.

[Invite](#)

Write & Improve ← Return to workbooks

Start a 2-month Free Trial of **Class View**

Toefl 2

Your tasks [Students' Writing](#) [New Task](#)

- Description: A photo (3)**
You're going to write a description of the photo below, plan the content, look at the photo carefully and decide what you think the people are thinking.
- Description: A photo (2)**
You're going to write a description of the photo below, plan the content, look at the photo carefully and decide what you think the people are thinking.

Your writing [History](#)

- A letter: Your city in Brazil - Campina Grande**
Write a letter to a penpal from another country. Introduce yourself and write about your city in Brazil. Among the things you can talk about, you

Invitation code FPW3E74X [Copy](#)

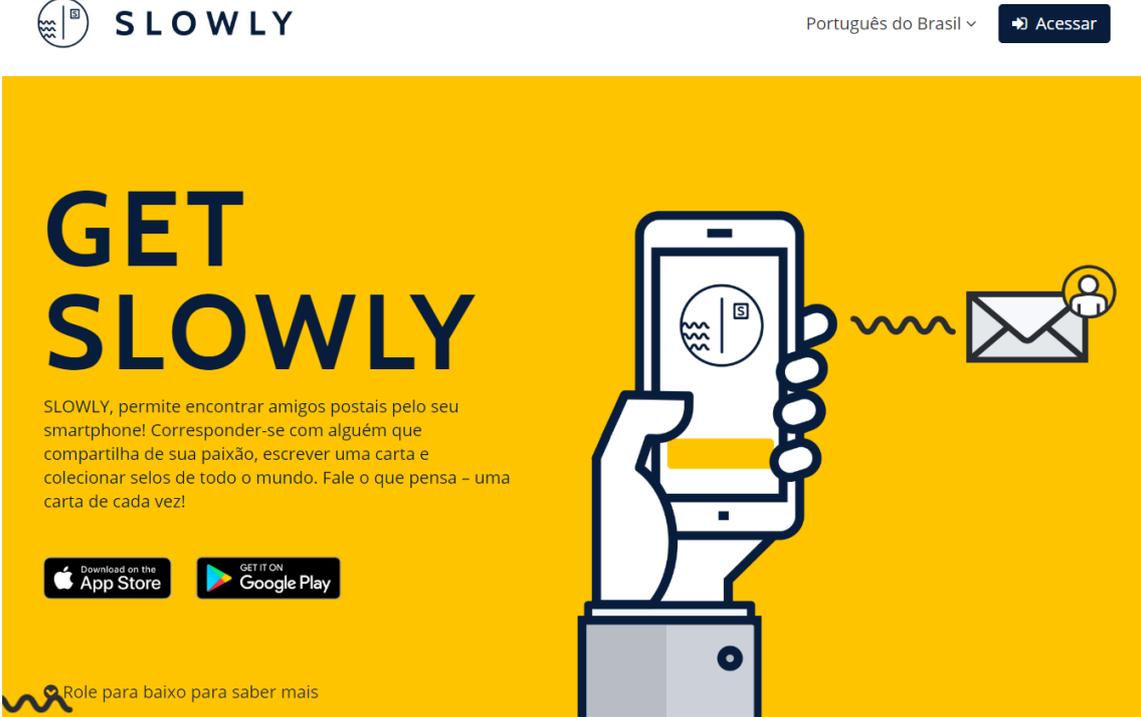
Invite people to your workbook via email.
Enter the email addresses of people you would like to invite to your workbook below and click the 'invite' button, or send them the above invitation code.

[Invite](#)

Invitations not accepted yet

ANEXO B - Slowly

Slowly – Informações sobre o aplicativo



SLOWLY

Português do Brasil [Acessar](#)

GET SLOWLY

SLOWLY, permite encontrar amigos postais pelo seu smartphone! Corresponder-se com alguém que compartilha de sua paixão, escrever uma carta e colecionar selos de todo o mundo. Fale o que pensa – uma carta de cada vez!

Download on the **App Store** | GET IT ON **Google Play**

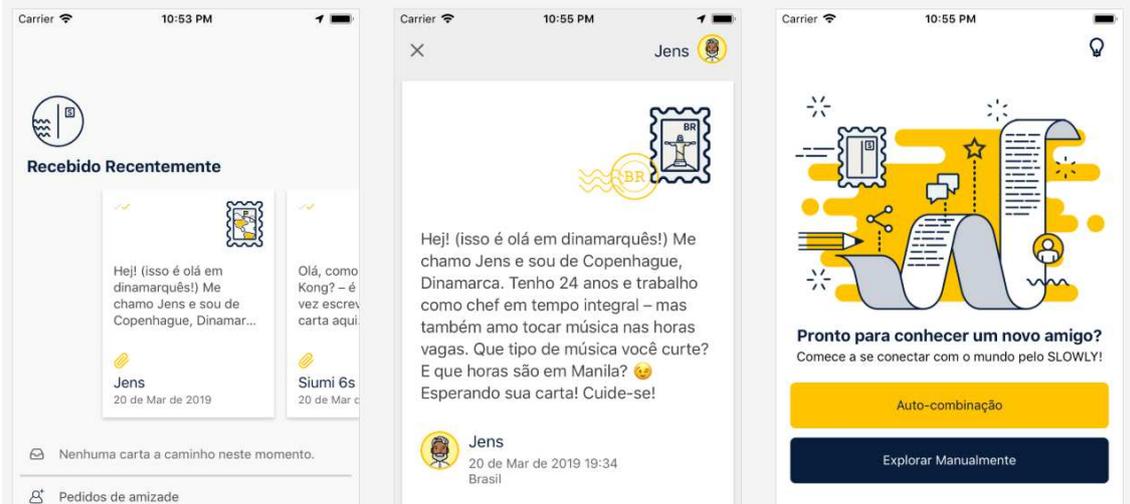
Role para baixo para saber mais

SLOWLY não é um tipo rede social comum ou um app de namoro

Estamos trazendo a experiência tradicional de amigos postais para seu smartphone.

O app é criado para aqueles que procuram por conversas significativas com as pessoas. Em época de mensagens instantâneas, esperamos conectar as pessoas ao redor do mundo em um ritmo mais lento porém melhor – uma carta de cada vez.

Conheça um amigo postal, sele a sua carta e ponha um selo - E inicie sua conexão com o mundo com SLOWLY!



Carrier 10:53 PM

Recebido Recentemente

Hej! (isso é olá em dinamarquês!) Me chamo Jens e sou de Copenhague, Dinamar...
Jens
20 de Mar de 2019

Olá, como Kong? – é vez escrev carta aqui.
Siimi 6s
20 de Mar de 2019

Nenhuma carta a caminho neste momento.

Pedidos de amizade

Carrier 10:55 PM

Jens

Hej! (isso é olá em dinamarquês!) Me chamo Jens e sou de Copenhague, Dinamarca. Tenho 24 anos e trabalho como chef em tempo integral – mas também amo tocar música nas horas vagas. Que tipo de música você curte? E que horas são em Manila? 😊
Esperando sua carta! Cuide-se!

Jens
20 de Mar de 2019 19:34
Brasil

Carrier 10:55 PM

Pronto para conhecer um novo amigo?
Comece a se conectar com o mundo pelo SLOWLY!

Auto-combinação

Explorar Manualmente

As cartas demoram um tempo a serem entregues

Quanto mais longe seu amigo postal morar, maior o tempo de espera será. Por que apressar as respostas? Faça sua carta valer a pena!



Um apelido & um avatar é tudo que você precisa

Quem disse que uma imagem sempre vale mais que mil palavras?
Sem julgamentos aqui - fale o que pensa livremente para seus amigos postais!



Compartilhe sua paixão com o mundo!

As combinações são baseadas nas linguagens e interesses em comum. Praticar uma língua, trocar ideias sobre a mesma paixão - a primeira carta é simplesmente emocionante!



Compartilhe de momentos importantes, com aqueles que importa.

Com o SLOWLY você pode enviar e receber uma quantidade de fotos todos os dias - **exclusivamente com seus amigos postais no qual você concedeu acesso.**

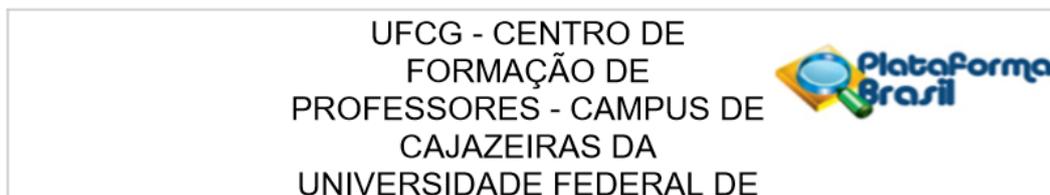
> Saiba Mais

Construa sua coleção de selos

Salve suas lembranças e colete mais de 100 selos: para desbloqueá-los, conheça novos amigos, viaje para um país novo, ou faça login no SLOWLY durante épocas festivas e eventos!



Anexo C – Parecer do comitê de ética



Continuação do Parecer: 3.502.255

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODELO.docx	03/07/2019 20:50:49	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMODELO.docx	03/07/2019 20:49:54	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	termoanuencia.docx	21/05/2019 11:15:16	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEATIVIDADES.docx	21/05/2019 09:45:43	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	21/05/2019 09:42:21	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	termodecompromissomodelo.docx	06/05/2019 10:57:14	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	termocompromissodivulgacao.docx	06/05/2019 10:56:07	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	CVLATTES.pdf	22/04/2019 11:08:55	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	QUESTIONARIOALUNOS.docx	16/04/2019 21:51:50	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Outros	termodivulgacaoeorcamento.pdf	16/04/2019 20:53:51	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito
Folha de Rosto	img341.pdf	11/03/2019 22:39:13	CAMILA BRITO CAVALCANTI CAPOZZOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n	CEP: 58.900-000
Bairro: Casas Populares	
UF: PB	Município: CAJAZEIRAS
Telefone: (83)3532-2075	E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br