UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS
ESPAÑHOLA E HISPANO-AMERICANA

ANA MARIA PIRES LEITE

En la palma de la mano: o uso do *WhatsApp* como recurso interacional nas aulas de
Espanhol no Ensino Médio

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

ANA MARIA PIRES LEITE

En la palma de la mano: o uso do *WhatsApp* como recurso interacional nas aulas de Espanhol no Ensino Médio

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L533e Leite, Ana Maria Pires
En la palma de la mano: o uso do WhatsApp como
recurso interacional nas aulas de Espanhol no Ensino
Médio / Ana Maria Pires Leite ; orientadora Mônica
Ferreira Mayrink O'Kuinghttons. - São Paulo, 2019.
194 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola
e Hispano-Americana.

1. Ensino-aprendizagem de espanhol. 2.
Aprendizagem colaborativa. 3. Interação. 4. WhatsApp
Messenger. I. O'Kuinghttons, Mônica Ferreira Mayrink,
orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO

Termo de Ciência e Concordância da Orientadora

Nome da aluna: Ana Maria Pires Leite

Data da defesa: 7/10/2019

Nome da Profa. Orientadora: Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da Comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 1/12/2019

(Assinatura da Orientadora)

LEITE, Ana Maria Pires. *En la palma de la mano*: o uso do *WhatsApp* como recurso interacional nas aulas de Espanhol no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Leonor (*in memoriam*) e Ernesto, pelo carinho e pelo apoio ao longo de minha caminhada discente e docente.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, pela tão almejada oportunidade de ingresso na pós-graduação, pela orientação dedicada e pelos ensinamentos ao longo da realização do curso.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Heloísa Brito de Albuquerque Costa e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, pelas sugestões e contribuições dadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras da Banca Examinadora, pela leitura atenta e por terem aceitado o convite para avaliar este trabalho.

A todos os professores que, durante as disciplinas cursadas na pós-graduação, contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Aos companheiros do grupo de estudos Alessandra, Glória, Juliana, Mirella, Nicole e Tiago, pelos momentos em que pudemos compartilhar experiências e aprendizado.

À secretaria do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, pelo auxílio prestado durante a realização do curso.

A todos os colegas de trabalho e alunos que fazem e fizeram parte de minha trajetória docente ao longo de mais de uma década de dedicação à profissão.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa. Sem vocês, nada disso teria sido possível!

Muito obrigada!

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

(MORAN, José Manuel, 2000, p. 63)

RESUMO

LEITE, Ana Maria Pires. *En la palma de la mano*: o uso do *WhatsApp* como recurso interacional nas aulas de Espanhol no Ensino Médio. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O objetivo deste estudo é investigar de que maneira o uso do aplicativo *WhatsApp Messenger* pode contribuir para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas de uso da língua espanhola, levando-se em consideração a cultura escolar (MORAN, 2005; MORAN, 2012; KENSKI, 2007) presente no contexto de ensino regular. O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa baseia-se nos estudos sobre interação (VYGOTSKY, 1998; MOORE; KEARSLEY, 2007), colaboração (PALLOFF; PRATT, 2002; KENSKI, 2003) e comunidades virtuais de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002; COLL; MONEREO, 2010), entre outros. Participaram desta pesquisa alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública municipal na cidade de São Caetano do Sul, região do ABC Paulista que, a partir de uma experiência de *mobile-learning* (TRAXLER, 2009) realizada em 2016, utilizaram a plataforma do aplicativo para desenvolver atividades diversas em espanhol. A metodologia de pesquisa se caracteriza como de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2009), em que o professor-pesquisador reflete sobre sua própria prática ao mesmo tempo em que orienta o desenvolvimento da investigação. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, diário reflexivo da professora-pesquisadora, diário de aprendizagem dos alunos e registros das interações construídas no ambiente virtual do aplicativo. A análise dos dados coletados nos permite reconhecer o potencial pedagógico do *WhatsApp* como extensão da sala de aula e como um espaço para a conformação de comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de espanhol. Aprendizagem colaborativa. Interação. *WhatsApp Messenger*.

ABSTRACT

LEITE, Ana Maria Pires. *En la palma de la mano*: the use of WhatsApp as an international resource in Spanish language classes in High Schools. 2019. 195 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (College of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo), São Paulo, 2019.

This study aims at investigating how the use of the WhatsApp Messenger application may contribute to the development of interactive and collaborative practices of Spanish language use considering the school culture (MORAN, 2005; MORAN, 2012; KENSKI, 2007) within the context of regular education. This research is grounded on studies on interaction (VYGOTSKY, 1998; MOORE; KEARSLEY, 2007), collaboration (PALLOFF; PRATT, 2002; KENSKI, 2003) and virtual learning communities (PALLOFF; PRATT, 2002; COLL; MONEREO, 2010), among others. The participants of this research were third year high school students of a city public school in São Caetano do Sul, in the ABC region of the state of São Paulo, Brazil. In 2016, these students had a mobile-learning experience (TRAXLER, 2009) using the WhatsApp application platform to develop several activities in Spanish. This study is characterized as an action research (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2009) in which the teacher-researcher reflects upon his/her own practice while guiding the development of the investigation. Data were collected using questionnaires, semi-structured interviews, teacher-researcher's reflective journals, students' learning journals and records of interactions built in the virtual environment of the application. The analysis of the data allows us to recognize the pedagogical potential of WhatsApp both as an extension of classroom work and a space to constitute learning communities.

Keywords: Spanish Teaching-learning. Collaborative learning. Interaction. WhatsApp Messenger.

RESUMEN

LEITE, Ana Maria Pires. *En la palma de la mano*: el uso del *WhatsApp* como recurso interaccional en las clases de Español en la Enseñanza Media. 2019. 195 f. Disertación (Magíster) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

El objetivo de este estudio es investigar de qué manera el empleo de la aplicación *WhatsApp Messenger* puede contribuir al desarrollo de prácticas interactivas y colaborativas de uso de la lengua española, teniendo en cuenta la cultura escolar (MORAN, 2005; MORAN, 2012; KENSKI, 2007) presente en el contexto de enseñanza regular. El referencial teórico que fundamenta esta investigación se basa en los estudios sobre interacción (VYGOTSKY, 1998; MOORE; KEARSLEY, 2007), colaboración (PALLOFF; PRATT, 2002; KENSKI, 2003) y comunidades virtuales de aprendizaje (PALLOFF; PRATT, 2002; COLL; MONEREO, 2010), entre otros. En este estudio participaron alumnos de tercer año de Enseñanza Media de una escuela pública municipal en la ciudad de São Caetano do Sul, región del ABC Paulista quienes, a partir de una experiencia de *mobile-learning* (TRAXLER, 2009) realizada en 2016, utilizaron la plataforma de la aplicación para desarrollar actividades diversas en español. La metodología de este trabajo se define como investigación-acción (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2009), en la cual el profesor-investigador reflexiona sobre su propia práctica al mismo tiempo que orienta el desarrollo de la investigación. El levantamiento de datos se realizó mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, diario reflexivo de la profesora-investigadora, diario de aprendizaje de los alumnos y registros de las interacciones construidas en el ambiente virtual de la aplicación. El análisis de los datos recolectados nos ha permitido reconocer la potencialidad pedagógica del *WhatsApp* como extensión de la sala de clase y como espacio para la conformación de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de español. Aprendizaje colaborativo. Interacción. *WhatsApp Messenger*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Tipos de mídia que podem ser compartilhados pelo <i>WhatsApp</i>	34
FIGURA 2	Exemplos de emojis.....	34
FIGURA 3	Grupos criados no <i>WhatsApp</i>	35
FIGURA 4	Corretor ortográfico.....	36
FIGURA 5	Teclado em espanhol.....	36
FIGURA 6	Áudios enviados pelos alunos no grupo Español 3B.....	37
FIGURA 7	O ciclo da pesquisa-ação.....	50
FIGURA 8	Vídeo instrucional sobre o uso do <i>WhatsApp</i>	60
FIGURA 9	Grupos criados no <i>WhatsApp</i> para a realização das atividades.....	61
FIGURA 10	Exemplos de capturas de tela.....	75
FIGURA 11	Alunos do 3B no momento da entrevista.....	77
FIGURA 12	Alunos do 3E no momento da entrevista.....	77
FIGURA 13	Exemplos de interação Aluno-Aluno na atividade <i>¡Mi serie favorita!</i>	85
FIGURA 14	Exemplos de interação Aluno-Aluno na atividade <i>Películas de terror</i>	86
FIGURA 15	Uso do recurso de som na atividade <i>Trabalenguas en español</i>	90
FIGURA 16	Uso do recurso de som na atividade <i>¡Mi serie favorita!</i>	93
FIGURA 17	Uso do recurso de imagem na atividade <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	95
FIGURA 18	Uso do recurso de imagem na atividade <i>Películas de terror</i>	96
FIGURA 19	Complemento à sequência anterior de telas.....	97
FIGURA 20	Usos diversos do <i>WhatsApp</i> pelos alunos.....	98
FIGURA 21	Exemplos de interação Aluno-Instrutor.....	100
FIGURA 22	Exemplos de interação Aluno-Instrutor nas atividades <i>Películas de terror</i> e <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	101
FIGURA 23	Outros exemplos de interação Aluno-Instrutor.....	102
FIGURA 24	Complemento à sequência anterior de telas.....	104
FIGURA 25	Complemento à sequência anterior de telas.....	105
FIGURA 26	Exemplos de interação Aluno-Instrutor nas atividades <i>Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo</i> e <i>¡Mi serie favorita!</i>	107
FIGURA 27	Exemplos de interação Aluno-Instrutor na atividade <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	108

FIGURA 28	Outros exemplos de interação Aluno-Instrutor na atividade <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	109
FIGURA 29	Exemplos de interação na atividade <i>Debate sobre Globalización</i>	111
FIGURA 30	Exemplos de interação na atividade <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	114
FIGURA 31	Exemplos de interação na atividade <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	115
FIGURA 32	Outros exemplos de interação na atividade <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	117
FIGURA 33	Exemplos de interação na atividade <i>Debate sobre Globalización</i>	118
FIGURA 34	Exemplos de interação na atividade <i>Películas de terror</i>	119
FIGURA 35	Exemplos de recursos midiáticos compartilhados pelos alunos.....	121
FIGURA 36	Exemplos de expressões de apoio e de estímulo utilizadas pelos alunos.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Autores e suas teorias sobre interação.....	40
QUADRO 2	Distribuição das turmas conforme disciplinas específicas (ênfases).....	55
QUADRO 3	Identificação dos alunos (nomes fictícios).....	59
QUADRO 4	Unidades temáticas do livro didático <i>Enlaces: Español para jóvenes brasileños</i> , volume 3	62
QUADRO 5	Cronograma das atividades propostas	63
QUADRO 6	Textos instrucionais das atividades propostas	64
QUADRO 7	Cronograma de aplicação dos instrumentos de coleta ao longo de 2016	73
QUADRO 8	Caracterizando as interações	81
QUADRO 9	Percepção dos alunos sobre as atividades <i>Debate sobre Globalización, ¿Mi serie favorita!</i> e <i>Películas de terror</i>	82
QUADRO 10	Recursos compartilhados nos grupos do <i>WhatsApp</i>	89
QUADRO 11	Participação dos alunos do 3B no ambiente virtual	124
QUADRO 12	Participação dos alunos do 3E no ambiente virtual	125
QUADRO 13	Justificativas para a não participação nas atividades propostas	126
QUADRO 14	Avaliação dos alunos	132
QUADRO 15	Opinião dos alunos sobre alguns usos do aplicativo	134
QUADRO 16	Justificativas dos alunos para os usos classificados como POUCO ÚTIL	134
QUADRO 17	Justificativas dos alunos para o uso <i>Disponibilizar áudio de atividades do livro</i>	136
QUADRO 18	Períodos em que os alunos interagiam nos grupos virtuais	136
QUADRO 19	Acesso às mensagens disponibilizadas nos grupos	137
QUADRO 20	Conversas entre os alunos sobre as atividades propostas	138
QUADRO 21	Justificativas das conversas entre os alunos sobre as atividades propostas	139
QUADRO 22	Avaliação da participação	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Tipo de conexão utilizada para acessar o <i>WhatsApp</i>	56
GRÁFICO 2	Faixa etária dos participantes.....	57
GRÁFICO 3	Alunos que estudaram espanhol em outras instituições de ensino públicas ou privadas.....	57
GRÁFICO 4	Quantidade de horas por dia que os alunos permanecem conectados ao <i>WhatsApp</i>	58
GRÁFICO 5	Funções do <i>WhatsApp</i> mais utilizadas pelos alunos.....	58
GRÁFICO 6	Justificativas para a não participação nas atividades propostas.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Ensino-aprendizagem a distância: mudança de paradigmas	20
1.2 As tecnologias e o <i>mobile learning</i> : aprendizagem para além da sala de aula	28
1.3 O aplicativo <i>WhatsApp Messenger</i>	33
1.4 O potencial interativo do <i>WhatsApp</i>	37
1.5 O uso do <i>WhatsApp</i> e a formação de comunidades virtuais	41
2 METODOLOGIA	48
2.1 Natureza da pesquisa	48
2.2 Contexto e participantes	51
2.2.1 A professora-pesquisadora	51
2.2.2 A escola e os alunos	53
2.3 Desenvolvimento da pesquisa	59
2.3.1 Atividades propostas	63
2.3.1.1 Atividade 1: <i>Trabalenguas en español</i>	65
2.3.1.2 Atividade 2: <i>Sistematización del Condicional Simple</i>	66
2.3.1.3 Atividade 3: <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	67
2.3.1.4 Atividade 4: <i>Debate sobre Globalización</i>	68
2.3.1.5 Atividade 5: <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	69
2.3.1.6 Atividade 6: <i>¡Mi serie favorita!</i>	70
2.3.1.7 Atividade 7: <i>Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo</i>	71
2.3.1.8 Atividade 8: <i>Películas de terror</i>	72
2.4 Procedimentos para coleta e organização dos dados	73
2.4.1 Questionários	73
2.4.2 Capturas de telas com as interações no ambiente virtual do <i>WhatsApp</i>	74
2.4.3 Diário reflexivo da professora-pesquisadora	75
2.4.4 Diário de aprendizagem	75
2.4.5 Entrevista	76
2.5 Procedimento de análise dos dados	78
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	79

3.1 Interação e formação de uma comunidade virtual de aprendizagem nos grupos do WhatsApp	80
3.1.1 Interação ativa	80
3.1.1.1 Interação Aluno-Aluno	82
3.1.1.2 Interação Aluno-Conteúdo	88
3.1.1.3 Interação Aluno-Instrutor	99
3.1.2 Aprendizagem colaborativa	110
3.1.3 Significado construído socialmente	117
3.1.4 Compartilhamento de recursos midiáticos	120
3.1.5 Expressões de apoio e de estímulo	122
3.2 Percepção dos alunos sobre o uso do WhatsApp nas aulas de espanhol	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICE A – Questionário 1	159
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	161
APÊNDICE C – Formulário para registro dos números do WhatsApp	162
APÊNDICE D – Questionário 2	163
APÊNDICE E – Questionário 3	167
APÊNDICE F – Questionário 4	169
APÊNDICE G – Formulário do diário de aprendizagem	172
APÊNDICE H – Roteiro para entrevista	173
APÊNDICE I – Apresentação da proposta da atividade 1	174
APÊNDICE J – Trava-línguas I	175
APÊNDICE K – Trava-línguas II	176
APÊNDICE L – Trava-línguas III	177
APÊNDICE M – Apresentação da proposta da atividade 2	178
APÊNDICE N – Apresentação da proposta da atividade 2 (instruções)	179
APÊNDICE O – Nuvem de palavras com verbos no infinitivo	180
APÊNDICE P – Apresentação da proposta da atividade 3	181
APÊNDICE Q – Quadros da pintora Frida Kahlo	182
APÊNDICE R – Apresentação da proposta da atividade 4	183
APÊNDICE S – Apresentação da proposta da atividade 4 (instruções)	184
APÊNDICE T – Instruções sobre o uso dos recursos do WhatsApp	185
APÊNDICE U – Expressões que indicam opinião, acordo e desacordo	186

APÊNDICE V – Apresentação da proposta da atividade 5	187
APÊNDICE W – Caça-palavras A e B	188
APÊNDICE X – Apresentação da proposta da atividade 6	189
APÊNDICE Y – Apresentação da proposta da atividade 7	190
APÊNDICE Z – Instruções sobre o uso do recurso de citação do <i>WhatsApp</i>	191
APÊNDICE AA – Apresentação da proposta da atividade 8	192
APÊNDICE AB – Apresentação da proposta da atividade 8 (instruções)	193

INTRODUÇÃO

É fato que, atualmente, a tecnologia tem provocado mudanças irreversíveis no dia a dia das pessoas em todo o mundo. A Era Digital revolucionou as práticas e o modo de pensar de crianças, jovens e adultos por meio da incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC) ao contexto social. Diante desse cenário, observa-se que a interferência das novas tecnologias na sociedade contemporânea tem sido objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação, em que o foco de pesquisa está voltado para novas possibilidades de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. De um lado está o professor, em busca de dinamizar o ritmo de suas aulas e promover a aprendizagem significativa, fazendo uso, para isso, de recursos tecnológicos com os quais, muitas vezes, não possui afinidade; de outro, os alunos, cada vez mais conectados aos seus dispositivos móveis compactos e repletos de funcionalidades.

Um exemplo de tecnologia bastante difundido na sociedade é, sem sombra de dúvida, o aparelho celular. Trata-se de um recurso que, nos últimos anos, tem ocupado um espaço significativo na vida das pessoas, sendo utilizado para os mais diversos fins, seja na vida pessoal ou no trabalho. Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 258-259) faz referência ao alto índice de uso dos celulares na atualidade – em particular no Brasil¹ – e afirma que

somos um dos países que mais se destaca em termos de posse e uso de aparelhos celulares. Esse é um dado que deve chamar a atenção de educadores, pois o celular é um instrumento a ser prontamente explorado: nem todos têm computador, mas praticamente todos têm um celular conectado à Internet. Esse é um dado muito significativo: precisamos ser sensíveis a essa realidade e ao seu potencial.

Com base nesse dado, pode-se afirmar que esses aparelhos tornaram-se indispensáveis no cotidiano de milhões de usuários, apresentando-se como uma ferramenta

¹ De acordo com a notícia publicada pela Agência Brasil em 18/01/2019, no site da Empresa Brasil de Comunicação, “Os brasileiros passaram mais de três horas por dia usando o celular em 2018. Essa média colocou o país em 5º lugar no *ranking* global de tempo dispendido com esse aparelho. O dado é do relatório Estado de Serviços Móveis, elaborado pela consultoria especializada em dados sobre aplicativos para dispositivos móveis App Annie, considerado um dos mais completos do mundo”. (Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo>. Acesso em: 20 jul. 2019)

de *mobile learning* (aprendizagem móvel) com muito potencial. Esse termo é, em realidade, uma das possibilidades dentro das TIC e está relacionado à ideia de que é possível otimizar os resultados da aprendizagem por meio de dispositivos móveis (UNESCO, 2013).

O *WhatsApp Messenger*, aplicativo amplamente utilizado por usuários de *smartphones* para os mais variados fins (comunicações entre pares, formação de grupos de família, trabalho, eventos, etc.) tem se revelado uma ferramenta que pode também auxiliar em situações de ensino-aprendizagem. De fato, no meio educacional, estudos recentes (OLIVEIRA et al, 2014; ARAÚJO e BOTTENTUIT JUNIOR, 2015; LOPES e VAS, 2016; MARQUES-SCHÄFER e MELLO, 2016; ZARDINI, 2016; SAMPAIO JÚNIOR, 2017; LEITE e MAYRINK, 2018, entre outros) vêm destacando o potencial desse aplicativo para fins didáticos, o que reforça a ideia de que a tecnologia que temos *na palma das mãos* pode ser uma aliada para a construção de novas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa foi idealizada a partir de minha experiência docente diante desse novo contexto tecnológico que, apesar de se debater constantemente com uma cultura escolar tradicional pautada na figura do professor e na simples transmissão do conhecimento (MORAN, 2005), possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades do aluno do século XXI, cada vez mais conectado à Era Digital. Nessa perspectiva, a proposta do presente estudo encontra justificativa no uso constante de *smartphones* pelos alunos para realizar atividades diversas do dia a dia, numa tentativa de explorar as possibilidades que o aplicativo *WhatsApp Messenger* pode oferecer quando o objetivo é ampliar as oportunidades de construção de conhecimentos e de prática da Língua Espanhola, extrapolando os limites das aulas presenciais que ocorrem na sala de aula física.

Realizado nos moldes da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2009), este estudo envolveu alunos de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública municipal na cidade de São Caetano do Sul, região do ABC Paulista, que utilizaram o *WhatsApp* para a realização de atividades em espanhol. Os dados foram coletados durante o ano de 2016 por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, diário reflexivo da professora-pesquisadora, diário de aprendizagem dos alunos e registros das interações construídas no ambiente virtual do aplicativo.

O referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa baseia-se nos estudos sobre interação (VYGOTSKY, 1998; MOORE; KEARSLEY, 2007), colaboração (PALLOFF; PRATT, 2002; KENSKY 2003) e comunidades virtuais de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002; COLL; MONEREO, 2010), entre outros. Além de compartilhar experiências e contribuir para o desenvolvimento de futuras investigações sobre o tema, o objetivo principal

deste estudo é verificar de que maneira o uso do aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas de uso da língua espanhola com vistas à formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Para tanto, propõe-se investigar questões relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com a integração desse tipo de tecnologia, a fim de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

I – De que forma as interações construídas nos grupos do *WhatsApp* apontam para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem?

II – Qual é a percepção dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* como extensão da sala de aula?

Este estudo está organizado em três capítulos. No capítulo 1, **Fundamentação teórica**, apresentarei o referencial teórico dividido em três eixos principais que se articulam e se complementam: a) novas tecnologias e ensino-aprendizagem do espanhol; b) interação via *WhatsApp*; e c) comunidades virtuais. No capítulo 2, **Metodologia**, abordarei o viés metodológico adotado, o contexto institucional em que esta pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes. Descreverei, também, as atividades propostas por meio da plataforma do aplicativo, os instrumentos aplicados na coleta dos dados e os procedimentos utilizados na análise. No capítulo 3, **Descrição e análise de dados**, procederei à descrição e à interpretação dos dados coletados, a fim de responder as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo. Nas **Considerações finais**, apresento uma síntese da pesquisa e algumas reflexões acerca dos resultados obtidos, além de encaminhamentos para possíveis investigações que se insiram nesse campo de estudo. As **Referências bibliográficas** e os **APÊNDICES** encerram o trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eu acho que foi um dos anos em que eu mais coloquei o espanhol na minha vida... porque antes era lá, você via na sala de aula, fazia a prova e tchau... porque antes, eu não ligava muito não.
(Edna, 3E)

O objetivo deste capítulo é fazer uma revisão da literatura que fundamenta esta pesquisa, bem como apresentar a plataforma do aplicativo *WhatsApp*, na qual foram desenvolvidas as atividades que constituem o objeto de estudo deste trabalho.

1.1 Ensino-aprendizagem a distância: mudança de paradigmas

Ao longo das últimas décadas, fomos testemunhas da rápida evolução dos recursos tecnológicos e das mudanças expressivas que estas causaram na sociedade como um todo. De acordo com Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017), essas transformações se fizeram sentir também no âmbito escolar, ainda que de maneira bastante lenta. Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017) esclarece que, nos Estados Unidos, por exemplo, os computadores passaram a fazer parte da realidade escolar na década de 60, ao passo que, no Brasil, isso ocorreu mais tardiamente, nos anos 90. A forma como os recursos foram entrando nos mais diversos contextos da sociedade também foi paulatina: primeiramente, tivemos a chegada dos computadores; num segundo momento, o surgimento da internet, seguido do aparecimento das redes sociais e dos dispositivos móveis, caracterizando o que estamos vivendo hoje: uma sociedade móvel em que a comunicação ocorre a qualquer tempo e em qualquer lugar. De acordo com Coll e Martí (2001), em suas diferentes fases, as TIC têm sido consideradas instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir conhecimentos adquiridos. Diante desse cenário atual, somos tentados a buscar respostas para a seguinte pergunta: se a sociedade está mudando em função da Era Digital, o que está ocorrendo dentro das escolas? Algo mudou? A busca por respostas nos leva a refletir sobre os papéis que professores e alunos assumem no processo de ensino-aprendizagem. Esses novos papéis estariam, de certa forma, articulados também com o modo como ambos se relacionam com a

tecnologia enquanto usuários. Segundo Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 227),

professores e alunos estão naturalmente integrados à cultura digital. Acessam Internet, usam celulares e adquirem práticas ligadas ao uso dos dispositivos móveis. Este perfil pessoal não se descola do perfil profissional – de professor ou de aluno – que representam nos espaços educacionais.

Percebe-se que esse *perfil digital* mais fortemente presente nos alunos tem sido responsável por transformar a realidade da sala de aula. Na visão de Leffa (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 236), são os alunos que

trazem a mudança para a sala de aula. Antes os alunos vinham à escola para aprender, com uma distância muito grande entre o conhecimento deles e o do professor. Hoje isso mudou muito; o saber do aluno está mais próximo do saber do professor e, dependendo do tópico, pode ser até superior. O letramento digital, que o professor está sendo obrigado a reaprender, o aluno já adquiriu em primeira mão; já nasceu nele.

Esse novo perfil de aluno pertencente à geração dos *nativos digitais*² impõe uma série de desafios ao professor, caracterizado como *imigrante digital*. As mudanças na sociedade e os avanços tecnológicos remetem à necessidade de reestruturação das práticas de ensino pautadas não apenas na inovação tecnológica, mas, sobretudo, na pedagógica. De acordo com Palloff e Pratt (2015, p. 15),

o ensino e a aprendizagem por meio do uso da tecnologia exigem mais do que o domínio de um *software*, embora esse continue a ser o foco do treinamento de professores. É necessária uma consciência do impacto que essa forma de aprendizagem tem sobre o próprio processo de aprendizagem.

Essa atual condição nos leva a refletir sobre a criação de um novo paradigma

² De acordo com Tori (2010, p. 5), os conceitos de *nativos digitais* – pessoas que cresceram em meio à tecnologia digital – e de *imigrantes digitais* – usuários que entraram em contato com essa tecnologia quando adultos – foram criados por Mark Prensky.

educacional que privilegie o protagonismo do aluno, a interação e o trabalho colaborativo. Ainda segundo esses autores, “o uso das tecnologias está nos levando em direção ao conteúdo gerado por alunos e à maior atribuição de poder a eles” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 16). Essa autonomia conferida ao aluno está diretamente relacionada ao papel do professor do século XXI que, segundo Moran (2006, p. 5), vem sendo cada vez mais redimensionado:

É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico.

Numa concepção de ensino mais tradicional, se pensarmos a sala de aula como um cenário de peça de teatro, é como se o professor fosse o único responsável por escrever o roteiro, atuar e dirigir o espetáculo. Nesse novo paradigma que privilegia os quatro pilares para a Educação propostos por Delors et al (1998) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para abrir espaço à participação ativa do aluno:

Foi-se o tempo do quadro e da metodologia do ‘cuspe-giz’ que impunha ao aluno o constrangimento do espectador que apenas assiste, ouve, copia e presta contas. Doravante, o professor estará cada vez mais convocado a mobilizar-se e atualizar-se na dinâmica evolutiva das tecnologias digitais em parceria com seus alunos. (SILVA, 2017)

Não há mais lugar para a memorização de conteúdos e a simples transmissão de informações. Na visão de Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 259),

Não podemos continuar perpetuando uma escola fragmentada, de conteúdos desconectados, que valorize a memorização de conteúdos como forma de aprendizagem. O aluno de hoje quer desafio e o professor precisa apresentá-lo, de forma inteligente. O professor precisa compartilhar com o aluno a responsabilidade pela construção do conhecimento. O aluno precisa participar e ser responsável pelo seu processo de transformação da

informação em conhecimento.

A responsabilidade atribuída ao aluno é também característica da sala de aula *online*. Segundo Palloff e Pratt (2015, p. 132), a aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais enfatiza “a necessidade de os estudantes assumirem responsabilidade por seu processo de aprendizagem”. Essa responsabilidade envolve maturidade e autonomia que, de acordo com Bautista, Borges e Forés (2016), são características marcantes do “aluno-estudante”:

Utilizamos “estudantes” para nos referirmos aos discentes que mantêm diretrizes fundamentadas na autonomia e na maturidade. Estas atitudes dificilmente aparecerão no aluno tradicional, que está “moldado” por um tamis hierarquicamente dependente da ação docente. Ainda que a dicotomia aluno-estudante não seja representada por duas figuras completamente opostas, e a mudança de aluno tradicional a aluno-estudante seja um processo evolutivo que se produz se o meio e a docência assim o permitem, ainda assim será útil refletir sobre alguns aspectos distintos sobre a concepção do discente considerado como aluno ou como estudante [...]. (BAUTISTA; BORGES; FORÉS, 2016, p. 34, tradução minha³)

Para esses autores, o meio e o professor criam condições favoráveis para que o aluno desenvolva proatividade e autonomia, reflita sobre as estratégias que utiliza para aprender e participe ativamente do processo de aprendizagem (BAUTISTA; BORGES; FORÉS, 2016).

Todas essas considerações apontam para uma discussão acerca do funcionamento da instituição *escola*, tendo em vista sua função principal: a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Independentemente do momento tecnológico em que se vive, é necessário que a escola sempre ofereça condições para que o aluno se integre ao meio social. Diante do cenário tecnológico atual, essa integração envolve o uso das novas tecnologias no cotidiano das escolas:

³ No original: “Utilizamos ‘estudiantes’ para referirnos a las y a los discentes que mantienen unas pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Estas actitudes difícilmente se darán en el alumno tradicional, el cual está ‘conformado’ desde un tamiz jerárquicamente dependiente de la acción docente. Aunque la dicotomía alumno-estudiante no se representa con dos figuras completamente contrapuestas, y el paso de ser alumno tradicional a alumno-estudiante es más bien un proceso evolutivo que se produce si el medio y la docencia así lo permiten, aún así será útil reflejar algunos aspectos diferenciales sobre la concepción del discente considerado como alumno o como estudiante [...]”

Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam. (KENSKI, 2003, p. 70)

Ainda que o uso pedagógico das TIC seja exíguo e incipiente nas escolas brasileiras (SILVA, 2017), é fato que elas estão cada vez mais presentes no dia a dia da sala de aula. Contudo, é preciso lançar um olhar mais crítico sobre o uso desses recursos para fins educacionais:

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. (KENSKI, 2003, p. 73)

Nesse sentido, a transformação proposta pelas novas tecnologias no campo educacional não envolve apenas professores e alunos, mas toda a estrutura que compõe esse universo: “A escola tem de se adaptar ao aluno e não o contrário” (MORAN, 2012, p. 23). É importante que a integração de recursos tecnológicos nesse contexto seja feita em consonância com as reais necessidades desse público. Não se trata apenas de implantar infraestrutura física, distribuir máquinas ou capacitar professores; aliás, o que se vê, principalmente em muitas escolas públicas, são laboratórios de informática fechados, inacessíveis, e muitos equipamentos novos trancados a sete-chaves, sem uso. Ainda que lentamente, é fundamental que as TIC consigam mudar as práticas escolares uma vez que essas tecnologias

condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens. (KENSKI, 2003, p. 76)

Afinal, trata-se de uma “instituição que há cinco mil anos se baseia no ‘falar-ditar’ do mestre” (LÉVY, 1993, p. 8) e que, segundo Moran (2005, p. 2), “é mais tradicional que inovadora”, resistindo às mudanças trazidas pela revolução tecnológica dos últimos tempos. Na visão desse autor, existe uma distância muito grande entre o ritmo das mudanças que ocorrem na sociedade e a educação formal. Essa distância entre esses dois cenários se consolida pela dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, seja pela ausência de infraestrutura nas escolas, seja pelo uso limitado de tais recursos dentro de uma cultura escolar tradicional pautada na figura do professor e na simples transmissão do conhecimento:

Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem. Tudo isso nos mostra que não será fácil mudar esta cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lentas, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial. (MORAN, 2005, p. 2)

Para esse autor, em linhas gerais, a aprendizagem na sociedade do conhecimento não pode continuar atrelada a modelos convencionais engessados:

A escola, como espaço de múltiplas e ricas aprendizagens, que acontecem também na família, na cidade, nos espaços virtuais, tem de adotar processos mais flexíveis, menos prontos e impositivos, em que os professores sejam tutores, mediadores e orientadores dos alunos. (MORAN, 2012, p. 71)

A questão da cultura escolar tradicional também é mencionada por Kenski (2007, p. 45):

Por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber.

Segundo Moran (2012, p. 146), esse descompasso entre a cultura escolar e o avanço tecnológico reside no fato de que

as tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura. A cultura implica padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional também. As tecnologias permitem mudanças profundas, que praticamente permanecem inexploradas, em virtude da inércia da cultura tradicional, do medo, dos valores consolidados.

Na visão do autor, “as escolas de ensino fundamental e médio ainda se sentem fortemente pressionadas pelas secretarias de educação, pelo vestibular das universidades, pelas expectativas tradicionais das famílias e pela força da cultura escolar tradicional” (MORAN, 2012, p. 93). É como se todo o sistema de ensino tivesse parado no tempo: ao deixarem o processo de ensino-aprendizagem em segundo plano, as escolas de educação básica “estacionaram na mesmice. (...) Mesmo os colégios mais avançados tecnologicamente continuam amarrados, presos à tradição e às expectativas sociais convencionais” (MORAN, 2012, p. 93). É preciso que haja uma mudança estrutural nos sistemas de ensino, no comportamento e na prática pedagógica, a fim de que se minimize o abismo existente entre o ensino mediado pelas TIC e os processos dinâmicos que caracterizam as relações entre professores e alunos *online*, como afirma Kenski (2013). Para a autora, “não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam” (KENSKI, 2003, p. 75).

Nesse contexto, a utilização significativa dos recursos tecnológicos para fins educacionais esbarra na figura do professor:

Ainda que estatísticas revelem uma crescente presença de tablets, laptops e celulares nas salas de aula, predominam o medo, a resistência e a ignorância dos professores quanto a seu uso integrado ao currículo e a capacidade de potencializar os trabalhos da docência e da aprendizagem. Enquanto a maior parte dos alunos é aderente, inúmeros docentes são reticentes. (SILVA, 2017)

Nessa mesma direção, de acordo com Masetto (2000), a desvalorização da tecnologia existente na cultura escolar está relacionada, também, com a formação dos professores:

[...] nos próprios cursos de formação de professores (cursos de licenciatura e pedagogia), percebe-se por parte dos alunos a valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. [...] Nos próprios cursos do ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade [...] (MASETTO, 2000, p. 135)

Ainda segundo esse autor, a desvalorização da tecnologia em âmbito escolar remete a experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 envolvendo teorias comportamentalistas que contribuíram para a construção de uma cultura tradicional enraizada no fazer do mestre. Para Masetto (2000, p. 135) durante esse período, procurou-se

impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxinomias, implantar a instrução programada, a estandardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos.

Esse é, em síntese, um retrato do que se observa, ainda hoje, na realidade das escolas brasileiras. Na visão de Moran (2012), os desafios da nova sociedade da informação e do conhecimento estão pressionando a escola a mudar essa realidade, a repensar os valores, a organização didático-curricular e a gestão do processo de ensino-aprendizagem construídos ao longo do tempo. É fundamental que os sujeitos que atuam no ambiente escolar repensem os modos de ensinar e aprender para além da simples implementação e utilização técnica da tecnologia. Nesse sentido, é possível vislumbrar uma nova cultura escolar em que, de acordo com Moran (2012), a aprendizagem não permaneça restrita ao espaço físico da sala de aula. Para o autor, “um dos eixos fundamentais é mudar a configuração da escola, do currículo e do educador” (MORAN, 2012, p. 71). Como bases para essa mudança, além da inserção das TIC ao contexto escolar, é preciso: 1) reconhecer as propostas metodológicas envolvendo o uso das TIC como estratégias pedagógicas inovadoras; 2) valorizar a formação dos professores voltada para o uso das TIC para fins educacionais; e 3) compreender como professores e alunos utilizam as diversas tecnologias com fins educacionais.

A escola não pode simplesmente permanecer à margem das transformações sociais ocasionadas pela revolução tecnológica dos últimos tempos e deve se posicionar de maneira consciente e crítica. A tecnologia está em toda parte, mudando a rotina das pessoas. Alunos e professores vivem a tecnologia todos os dias, em suas vidas, fora da escola. Sendo assim, é incontestável que essas experiências tecnológicas sejam aproveitadas no espaço escolar desde que a finalidade seja a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

1.2 As tecnologias e o *mobile learning*: aprendizagem para além da sala de aula

A evolução das tecnologias tem provocado alterações importantes em diversos setores da vida moderna. Com a denominada Era Digital, é inegável a presença dessas tecnologias também dentro da escola, modificando consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que oferece recursos inovadores para a prática pedagógica. Além de giz, lousa e materiais impressos, o uso das novas tecnologias pode trazer melhorias significativas ao processo de aprendizagem, pois elas ajudam a ampliar as dimensões da aula, uma vez que tanto as crianças quanto os jovens estão conectados às inúmeras possibilidades oferecidas pelo mundo tecnológico. Segundo Moran (2000, p. 12), “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual”. Nesse cenário digital, onde a inserção das TIC tem ocorrido de forma cada vez mais intensa, um dos grandes desafios para o professor é fazer com que a assimilação das informações aconteça de maneira significativa para o aluno, e se transforme em conhecimento:

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. (MORAN, 2000, p. 23)

Nessa mesma direção, Perrenoud (2000, p. 139) também reflete sobre os benefícios

que podem ser alcançados com a integração das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Com o intuito de otimizar a aprendizagem, professores e pesquisadores têm buscado incorporar o uso das TIC na sala de aula tradicional, objetivando atender às necessidades educacionais de seus alunos. Nesse sentido, a popularização da internet e a rápida difusão dos dispositivos móveis – especialmente os *smartphones* (telefones inteligentes) – têm desempenhado papel importante no que se refere aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

Nesse contexto surge, atrelado aos conceitos de EAD e *e-learning* (aprendizagem eletrônica), o *m-learning*, ou *mobile learning* (aprendizagem móvel), a partir da junção dos termos “mobilidade” e “aprendizagem”. Na visão de Traxler (2009, p. 10), o *m-learning* pode ser considerado uma extensão do *e-learning*, ou seja, um *e-learning* realizado através de dispositivos móveis. Essa condição de mobilidade é o que permite a continuidade do processo de aprendizagem iniciado no espaço físico da sala de aula.

Uma das primeiras definições para o termo relaciona a aprendizagem ao uso de dispositivos móveis como, por exemplo, o aparelho celular (QUINN, 2000), numa tentativa de demonstrar de que maneira o uso das tecnologias móveis pode auxiliar a aprendizagem.

De acordo com Sharples, Taylor e Vavoula (2005), o que confere originalidade ao *m-learning* e o distingue do *e-learning* é a sua emergente portabilidade, que permite ao usuário decidir o que, onde e quando deseja aprender. Nesse sentido, Kukulska-Hulme e Traxler (2005, p. 42) caracterizam a aprendizagem que ocorre com mobilidade como algo “espontâneo”, “portátil”, “pessoal” e “informal” porque depende unicamente do desejo do usuário.

Traxler (2009) menciona como aspectos importantes que caracterizam o *mobile learning*: o uso de dispositivos e tecnologias; a mobilidade dos aprendentes e da aprendizagem; e a experiência de aprendizagem do aprendente com dispositivos móveis.

De acordo com as *Diretrizes de Políticas da UNESCO para a Aprendizagem Móvel* (2013), documento elaborado por ocasião do encontro *Mobile Learning Week*, organizado em parceria com a Nokia, em Paris, as tecnologias móveis possuem grande potencial para enriquecer as oportunidades educacionais dos estudantes dentro e fora da sala de aula, pois são capazes de: expandir o alcance e a equidade da educação; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer retorno e avaliação imediatos; permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes; apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade; criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal; minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; auxiliar estudantes com deficiências; melhorar a comunicação e a administração; e melhorar a relação custo-eficiência.

Além de relacionar benefícios, esse documento estabelece as diretrizes que devem nortear a implementação de políticas para a aprendizagem móvel com vistas à melhoria da Educação, de forma inovadora.

Dentre os dispositivos que podem oferecer suporte ao *mobile learning*, o telefone celular é, certamente, o mais popular e acessível. De acordo com Depetris, Tavela e Castro (2012, p. 2):

O celular é o dispositivo por excelência na atualidade: elaborado para profissionais de alto nível, e por seu baixo custo de acesso, pode ser adquirido pela maioria e reduzir a brecha virtual. [...] Com a Aprendizagem Móvel, as pessoas poderiam passar de simples receptores passivos de conteúdos a participantes criativos e em permanente comunicação dentro do processo de ensino-aprendizagem. (Tradução minha)⁴

O estudo realizado pelas autoras ressalta, como vantagens do *mobile learning*: aprendizagem significativa; autonomia; flexibilidade de acesso aos conteúdos; personalização de experiências de aprendizagem; e portabilidade/mobilidade.

⁴ No original: “El celular es el dispositivo por excelencia en la actualidad; luego de ser diseñado para profesionales de alto nivel, ahora por su bajo costo de acceso, puede ser adquirido por la mayoría y reducir la brecha digital. [...] Con el Aprendizaje Móvil, las personas podrían pasar de ser simples receptores pasivos de contenidos a ser unos participantes creativos y en permanente comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Apesar das vantagens apresentadas, a utilização desses dispositivos móveis em âmbito educacional ainda é um tema bastante discutido dentro das escolas, uma vez que não há um consenso entre os educadores quanto aos benefícios que esse tipo de recurso pode proporcionar à aprendizagem. Em alguns estados há, inclusive, leis que proíbem o uso desses aparelhos durante as aulas. Em São Paulo, por exemplo, a proibição existe desde outubro de 2007. Porém, a partir de novembro de 2017, a Lei nº. 16.567 incluiu como ressalva, em seu artigo 1º, o uso do celular para fins pedagógicos: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas” (SÃO PAULO, 2017). É importante ressaltar que esse uso depende do planejamento e da estratégia utilizada pelo professor para engajar e orientar os alunos nas propostas pedagógicas a serem implementadas em sala de aula.

Como se pode observar, o propósito do *mobile learning* é fazer com que a aprendizagem aconteça de maneira personalizada, em qualquer hora e lugar, potencializando esse processo. Segundo Santaella (2013, p. 23), o acesso à informação é uma das grandes vantagens dos dispositivos móveis, além da comodidade de o aparelho estar sempre à mão, facilitando a interação entre os usuários:

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. O advento dos dispositivos móveis intensificou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Dispositivos móveis são definidos como qualquer equipamento ou periférico que pode ser transportado com informação que fique acessível em qualquer lugar. São eles, *palms*, *lap-tops*, *i-pads*, até mesmo os *pendrives* e, certamente, os celulares multifuncionais, tais como *smart-phones* e *i-phones*. Por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento.

Por tudo o que foi exposto, a aprendizagem móvel representa, na atualidade, uma alternativa a ser explorada dentro do contexto educacional. Segundo Certal e Carvalho (2011), existem muitas experiências sobre *mobile learning* em diversas áreas tais como turismo, educação e formação pessoal. No tocante às línguas estrangeiras, têm surgido, nos últimos anos, muitos estudos sobre como utilizar o *mobile learning* como apoio à

aprendizagem. De acordo com Alda e Leffa (2014), trata-se de um campo de pesquisa bastante fértil no qual têm sido desenvolvidos estudos cujos principais objetivos são: apresentar projetos envolvendo o uso do telefone celular para aprender uma língua estrangeira; descrever aplicativos específicos para aprendizagem de língua estrangeira; investigar as mudanças no cenário da metodologia de ensino de línguas e explorar maneiras nas quais as TIC influenciam na aprendizagem de línguas; determinar a viabilidade e a adequação de atividades mediadas por telefone celular; investigar as percepções dos alunos e observar suas atitudes em relação à aprendizagem de língua estrangeira e o uso do telefone celular; e identificar o papel dos aparelhos celulares na aprendizagem de língua estrangeira.

Esse estudo revelou, ainda, a ausência de pesquisas envolvendo “as mudanças que acontecem no campo da aprendizagem de línguas, devido à emergência das tecnologias móveis” e “as percepções e atitudes dos aprendizes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem” (ALDA; LEFFA, 2014, p. 86). Segundo os autores, a maior parte das pesquisas realizadas nesse campo utiliza a língua inglesa como objeto de análise; no entanto, outros idiomas também foram mencionados como, por exemplo, o francês, o alemão, o holandês, o húngaro, o italiano, o japonês, o lituano e o norueguês, o que confirma as inúmeras possibilidades que o uso de dispositivos móveis pode agregar ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Moura (2009) cita, como exemplo, uma experiência realizada na Irlanda que pretendia revitalizar o idioma nacional: o irlandês. Para isso, foram distribuídos aparelhos celulares comuns a fim de que os jovens desenvolvessem habilidades orais nesse idioma.

No contexto brasileiro, destaco alguns trabalhos desenvolvidos nos últimos anos relacionados à utilização de dispositivos móveis no ensino-aprendizagem de línguas: a tese de doutorado de Sampaio Júnior (2017), que estudou as percepções de alunos sobre o uso do *WhatsApp* em um curso de espanhol para fins específicos na área de turismo; a dissertação de mestrado de Costa (2018), que pesquisou o uso do aplicativo *Evernote* no ensino do francês em um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo; e a obra de Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018), que reúne trabalhos sobre o uso de dispositivos móveis no ensino de língua estrangeira. Dentre os artigos publicados nesse *e-book*, dois enfocam as práticas de uso do *WhatsApp*: o trabalho de Tavares, Rabello e Franco aborda o uso do *WhatsApp* na formação continuada de professores e o texto de Leite e Mayrink investiga a presença social e

participação de alunos em interações via *WhatsApp*, no contexto do Ensino Médio⁵.

Buscando contribuir para a ampliação dos estudos nessa área, e numa tentativa de incorporar a tecnologia aos conteúdos curriculares, às competências e às habilidades mencionadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o presente estudo se propôs a verificar a viabilidade do uso de *smartphones* como recurso didático nas aulas de Espanhol/Língua Estrangeira. Diante de tal objetivo, foi utilizado o aplicativo *WhatsApp Messenger*, principal ferramenta de comunicação dos alunos na atualidade.

A próxima seção apresenta uma breve descrição dos recursos oferecidos pelo aplicativo.

1.3 O aplicativo *WhatsApp Messenger*

A evolução dos dispositivos móveis tem promovido mudanças importantes na maneira como as pessoas se comunicam. Dentre os aplicativos de maior sucesso está o *WhatsApp Messenger*, que já conta com mais de 1 bilhão de pessoas em mais de 180 países (WHATSAPP, 2017). Disponível para *Android* e outras plataformas, o aplicativo funciona a partir de um número de celular que se conecta à agenda de contatos já existente, realizando chamadas e troca de mensagens instantâneas de texto e voz gratuitamente por meio de conexão com a internet (4G/3G/2G/EDGE ou *wi-fi*, conforme disponibilidade). Cada uma das mensagens recebidas é sinalizada com uma notificação e o próprio aplicativo organiza o recebimento de todas as mensagens por data e hora. Caso o aparelho esteja desligado ou fora da área de cobertura, todas as mensagens salvas serão automaticamente enviadas quando a rede for restaurada.

Como alternativa ao SMS (*Short Message Service*), o *WhatsApp* permite o compartilhamento de diversos arquivos de mídia tais como áudios, fotos, vídeos e documentos, além de *links* de páginas da internet e localização geográfica, como ilustra a seguinte figura:

⁵ Esse texto apresenta uma análise de parte dos dados da presente pesquisa, com base nos conceitos de *participação* (REIG, 2011; 2012) e de *presença social*, um dos elementos constituintes do modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), Garrison e Anderson (2005) e Garrison (2016), em seu estudo sobre a aprendizagem a distância.

FIGURA 1 - Tipos de arquivos de mídia que podem ser compartilhados pelo *WhatsApp*

Fonte: Elaboração da autora

Além dos arquivos que podem ser anexados às conversas, há uma infinidade de emojis que tornam a interação mais divertida, facilitam uma aproximação e maior vínculo entre os participantes, uma vez que permitem expressar emoções e afetividade, preenchendo uma lacuna deixada pela interação a distância:

FIGURA 2 - Exemplos de emojis

Fonte: Elaboração da autora

Em funcionamento desde 2009, o aplicativo já passou por diversas atualizações que tornaram seus recursos ainda mais atraentes aos usuários. Recentemente, passou a realizar também chamadas de vídeo. A plataforma do aplicativo apresenta outras inovações que conferem maior praticidade como, por exemplo, as conversas em grupo e a versão *WhatsApp Web*.

Nas conversas, uma vez criado um grupo de participantes, é possível compartilhar informações entre todos ao mesmo tempo. Esses grupos podem ser administrados por um ou mais participantes, que se encarregam de inserir/excluir contatos e alterar as configurações de apresentação da plataforma. A FIGURA 3 apresenta, como exemplo, os grupos criados com os alunos das turmas de espanhol que participaram desta pesquisa:

FIGURA 3 - Grupos criados no *WhatsApp*

Fonte: Elaboração da autora

Por meio do *WhatsApp Web*, além do celular, o aplicativo pode ser acessado também em um navegador do computador. Para isso, ao acessar a página <https://web.whatsapp.com/>, é preciso que o aparelho esteja conectado à internet para que o espelhamento das conversas seja feito.

Diante da variedade de funções disponíveis, esse aplicativo vem conquistando cada vez mais espaço entre os usuários da internet, inclusive no âmbito da Educação.

Em relação às habilidades e competências voltadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante salientar que algumas funcionalidades disponíveis no aplicativo podem contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, como, por exemplo, o corretor ortográfico e as opções de idioma do teclado. Nas figuras a seguir, observamos que é possível configurar o teclado especificamente para a escrita em espanhol:

FIGURA 4 - Corretor ortográfico

Fonte: Elaboração da autora

FIGURA 5 - Teclado em espanhol

Fonte: Elaboração da autora

Como se pode observar, com o teclado em espanhol ativo, o corretor disponibiliza as opções ortográficas de que o usuário necessita ao redigir mensagens de texto nesse idioma.

O gravador de voz é outro recurso que pode ser explorado no aplicativo. Para utilizá-lo, basta que o usuário acione o botão do microfone na plataforma enquanto grava a mensagem de voz:

FIGURA 6 - Áudios enviados pelos alunos no grupo Español 3B

Fonte: Elaboração da autora

O uso desse tipo de recurso pode auxiliar a produção textual dos alunos, estimulando a prática da oralidade e incentivando a interação, conceito a ser apresentado na próxima seção.

1.4 O potencial interativo do *WhatsApp*

De uma maneira geral, percebe-se que o uso do *WhatsApp* tem fomentado questionamentos e descobertas importantes em relação à maneira como professores e alunos utilizam as novas tecnologias para ensinar e aprender, dentro e fora da sala de aula. Alguns estudos realizados recentemente (OLIVEIRA et al, 2014; ARAÚJO e BOTTENTUIT JUNIOR, 2015; LOPES e VAS, 2016; MARQUES-SCHÄFER e MELLO, 2016; ZARDINI, 2016; SAMPAIO JÚNIOR, 2017; LEITE e MAYRINK, 2018, entre outros) têm demonstrado a viabilidade do uso desse aplicativo para fins pedagógicos com resultados positivos para a aprendizagem. Nesse contexto, o fator interacional desempenha papel primordial no enriquecimento das experiências vivenciadas pelos alunos. Mas como entender “interação”?

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 365), o termo é definido como sendo uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas, ou duas ou mais coisas”, incluindo-se o meio (conteúdo, interface) e tudo o que circula no ciberespaço.

Segundo Multigner (apud SILVA, 2010, p. 111), “o conceito de ‘interação’ vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e, finalmente, pelo campo da informática, no qual se transmuta em ‘interatividade’”. Para Tinland (apud SILVA, 2010, p. 111), “a interatividade designa muito mais que as interações sobre as quais repousa a estabilidade do mundo físico ou biológico etc. [...] É uma criação aberta, uma criação comum aos participantes”.

De acordo com Mattar (2012, p. 24), não há um consenso no uso dos termos “interação” e “interatividade”:

Alguns autores utilizam os dois termos indiscriminadamente, trocando um pelo outro sem diferenciar seus significados, enquanto outros procuram construir definições precisas e distintas para cada um dos conceitos. Alguns autores criticam, inclusive, o uso do termo interatividade, aceitando apenas o sentido de interação, enquanto, para outros, a interatividade é um dos fenômenos mais importantes da modernidade, que estaria provocando uma revolução na educação.

Lemos (1997), por exemplo, define “interatividade” como uma nova forma de relação do ser humano com as máquinas, distinta, portanto, de interação social. Já para Primo (2007), o termo “interatividade” não existe. O autor prefere o termo “interação” para designar a relação existente entre seres humanos, mediada ou não por máquinas.

Na visão de Silva (2001), a “interatividade” pode representar tanto a comunicação entre humanos quanto a comunicação entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. Segundo o autor, o termo “interatividade” não surgiu com a Era Digital e, apesar de associado ao computador e à internet, trata-se de um conceito pertencente à esfera da comunicação e que se ressignificou no campo das novas tecnologias para indicar a capacidade de promover interação. Essa condição de “ser interativo” é o que confere ao usuário o papel não apenas de espectador passivo, mas de coautor de emissão e recepção:

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. (SILVA, 2001, p. 2)

A disposição interativa mencionada pelo autor relaciona-se com o objetivo principal do presente estudo: analisar de que maneira e em que medida as experiências interativas dos participantes nos grupos virtuais do *WhatsApp* podem contribuir para a aprendizagem da língua espanhola.

A literatura sobre interação apresenta diferentes classificações para o conceito, relacionando-o ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Moore e Kearsley (2007), existem três tipos de interação: interação Aluno-Conteúdo, interação Aluno-Instrutor e interação Aluno-Aluno.

Para Moore e Kearsley (2007, p. 152), a interação com o conteúdo “resulta nas alterações da compreensão do aluno, aquilo que algumas vezes denominamos uma mudança de perspectiva”. Segundo os autores, a interação que ocorre entre o aluno e o conteúdo apresentado para estudo é o primeiro tipo de interação que o professor deve facilitar a fim de que cada aluno transforme seu próprio conhecimento pessoal. Com a internet, por exemplo, o aluno pode explorar conteúdos virtualmente, utilizando recursos diversos tais como som, texto e imagem.

Ainda na visão de Moore e Kearsley (2007), a interação entre o aluno e o docente é o tipo de interação mais importante para a maioria dos alunos. Nesse caso, a figura do professor é considerada fundamental uma vez que, após o contato com o conteúdo apresentado, o professor faz o acompanhamento do desempenho dos alunos, estimulando o interesse e a motivação para aprender, facilitando a interação Aluno-Conteúdo. Segundo os autores, por meio desse *feedback*, os professores “ajudam os alunos a aplicar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões que viram ser demonstradas ou manipulam informações e ideias que foram apresentadas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 152).

O terceiro tipo de interação apresentado por Moore e Kearsley (2007) ressalta o aspecto social da educação por envolver colaboração e cooperação de um aluno com outros alunos. Nesse caso, os autores mencionam dois tipos diferentes de interação: aquela que acontece “internamente nos grupos e entre os grupos” e “a interação de aluno para aluno em ambientes *online*, quando as pessoas não se reúnem face a face e seu grupo – se houver – é um grupo virtual” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 153).

Mattar (2012) faz um breve levantamento de outros tipos de interação propostos por outros autores:

QUADRO 1 - Autores e suas teorias sobre interação

AUTORES	TIPOS DE INTERAÇÃO
Hillman, Willis e Gunawardena (1994)	Aluno/interface: refere-se às interações que ocorrem entre o aluno e a tecnologia, já que o aluno precisa utilizá-la para interagir com o conteúdo, o professor e os outros alunos.
Soo e Bonk (1998)	O aluno com ele próprio (autointeração): chamada de interação intrapessoal, enfatiza a importância da conversa do aluno consigo mesmo, durante o envolvimento com o conteúdo do aprendizado.
Sutton (2001)	Interação vicária: interação silenciosa, em que o aluno observa as discussões e os debates, sem deles participar ativamente.
Anderson (2003)	Professor/professor: tipo de interação que ocorre entre professores com o intuito de compartilhar experiências pedagógicas.
	Professor/conteúdo: caracteriza-se pelo desenvolvimento e pela aplicação de conteúdos pelos professores.
	Conteúdo/conteúdo: refere-se à atualização automática de conteúdos através da internet.

Fonte: Adaptado de MATTAR (2012, p. 40)

Para fins de análise de dados, será adotada a visão tríplice de interação proposta por Moore e Kearsley (Aluno-Conteúdo, Aluno-Instrutor, Aluno-Aluno), tendo em vista o contexto de pesquisa e as características das interações construídas nos grupos do *WhatsApp*.

Nesse espaço virtual do aplicativo, é possível observar que a interação acontece de maneira intensa e rápida, independentemente de contato físico entre os participantes (LEFFA; FREIRE, 2013), que podem dialogar e compartilhar informações a qualquer momento e em qualquer lugar. Tal condição tornou-se possível por meio do uso massivo dos *smartphones*. Segundo Kenski (2003), esse compartilhamento de informações contribui para que a aprendizagem ocorra de maneira construtiva e colaborativa:

Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. [...] Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que é mais facilmente conduzido quando partilhado com outras pessoas. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a compreensão e a

elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. (KENSKI, 2003, p. 123)

Ambientes virtuais como o *WhatsApp*, por exemplo, favorecem esse tipo de comportamento sugerido por Kenski (2003), uma vez que enriquecem as experiências de compartilhamento entre os participantes. Essa possibilidade de contato e trocas entre os alunos é o que, segundo Palloff e Pratt (2002), permite a formação de uma comunidade virtual, espaço em que a aprendizagem *online* ocorre. Mil (2018, p. 123) complementa a ideia, afirmando que a aprendizagem *online* acontece apoiada no interesse dos participantes em desenvolver “competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores resultantes de estudo, experiência, formação e raciocínio estimulados por fatores contextuais, sociais, culturais, relacionais, colaborativos e por tecnologias computacionais”.

1.5 O uso do *WhatsApp* e a formação de comunidades virtuais

De acordo com Carvalho (2011), o termo *virtual*, associado à ideia de *comunidade*, surgiu no final do século XX, sendo utilizado para fazer referência às novas formas de comunicação e interação propiciadas pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação e da internet. Howard Rheingold foi um dos primeiros autores a utilizar o termo *comunidade virtual*. Segundo Rheingold (1996, p. 18), comunidades virtuais são “agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”. Castells (1999, p. 385) também faz referência ao conceito de comunidade virtual definindo-a como “uma rede eletrônica de comunicação interativa, autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora muitas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. Para Lévy (1999, p. 127), o desenvolvimento das comunidades se apoia na interconexão:

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de

troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.

A partir dessas definições, depreende-se que, para a formação de uma comunidade virtual, é necessário que haja um agrupamento de pessoas com interesses em comum mantendo relações sociais durante um determinado tempo. Como essa conexão independe de um espaço físico, as pessoas interagem utilizando-se de recursos tecnológicos diversos e do ciberespaço. Segundo Rheingold (1996, p. 16), “as pessoas das comunidades virtuais fazem tudo o que as pessoas na vida real fazem, mas estão desprendidas dos seus corpos. [...] sentem-se atraídas, mesmo viciadas, pelas comunidades unidas por computador”.

De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 274), “as comunidades virtuais podem ser entendidas como espaços de interação, de comunicação, de troca de informação ou de encontros associados às possibilidades que as TIC oferecem para criar um ambiente virtual”. Os autores classificam os diferentes tipos de comunidades virtuais em níveis, conforme os objetivos e as expectativas dos participantes: comunidades virtuais de interesse (CVI) permitem que os participantes encontrem informação atualizada sobre um determinado tema de interesse a partir da interação com outros participantes; nas comunidades virtuais de participação (CVP), o objetivo dos participantes é criar oportunidades para envolver-se na comunidade por meio de iniciativas que valorizem o senso coletivo; já nas comunidades virtuais de aprendizagem (CVA), o objetivo dos participantes é promover aprendizagem por meio de estratégias, planos, atividades e papéis específicos.

Apesar da distinção entre os tipos de comunidades virtuais, os autores salientam que, em função de sua dinâmica interna, as comunidades virtuais podem sofrer transformações que permitam, por exemplo, que uma CVI possa se transformar em uma CVP ou em uma CVA ou, por outro lado, que uma CVA possa evoluir para uma CVP ou para uma CVI.

Na presente pesquisa, serão abordadas, especialmente, as comunidades virtuais com foco na aprendizagem, tendo em vista o contexto e o objetivo propostos no presente estudo.

Na visão de Schlemmer (2012, p. 268), uma comunidade virtual de aprendizagem pode ser entendida como

um grupo de pessoas que, por meio da telepresença e de uma presença digital virtual, agem e interagem, compartilhando interesses comuns de aprendizagem e, juntos, definindo objetivos de aprendizagens, estratégias e ações para alcançá-los, em um tempo intemporal e em um espaço de fluxo,

de natureza digital virtual, tendo como principal finalidade a aprendizagem.

Em linhas gerais, o que alimenta esse tipo de comunidade virtual são as interações entre os participantes que, por meio da colaboração e da cooperação, compartilham informações, experiências e ideias, produzindo conhecimento. Para Kenski (2003, p. 112),

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.

Segundo Kenski, o desenvolvimento de atividades colaborativas em comunidades virtuais baseia-se nos princípios da inteligência coletiva que, de acordo com a definição de Lévy (1999, p. 130), representa “a reunião de sinergia dos saberes, das imaginações, das energias espirituais [...] de um grupo humano constituído como comunidade virtual”. Para Kenski (2003, p. 115):

Participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecida por seus pares, a pessoa que atua intensamente na comunidade virtual sente seu poder, desenvolve suas potencialidades comunicacionais, libera seus talentos. Mais ainda, socialmente integrada na equipe, a pessoa dimensiona sua participação de acordo com os valores e regras em jogo, realiza trocas e aprende muito mais do que o foco específico de seu interesse. Aprende a conviver em grupo, a colaborar e respeitar as pessoas, a falar e a ouvir (ainda que ambos ocorram em intercâmbios escritos), a superar conflitos, a expor opiniões, a trabalhar com pessoas que não conhece presencialmente, mas com as quais se identifica no plano dos interesses e ideias.

Na visão de Schlemmer (2012, p. 268), “os sujeitos envolvidos são responsáveis pelo seu processo, são autores e produtores, ensinam e aprendem, o que potencializa o desenvolvimento da autonomia e da autoria. Sem as interações, a comunidade não acontece”. Nessa mesma linha, Palloff e Pratt (2002) também fazem uma reflexão sobre o conceito de

comunidade virtual, descrevendo seu funcionamento e sua importância para o processo de aprendizagem *online*. Apesar de não definirem precisamente o termo, os autores relacionam a noção de comunidades à essência da aprendizagem a distância, uma vez que incentivam e apoiam a construção do conhecimento por meio do fortalecimento dos laços de colaboração:

[...] fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações. Em outras palavras, a formação de uma comunidade de alunos, por meio da qual o conhecimento seja transmitido e os significados sejam criados conjuntamente, prepara o terreno para bons resultados na aprendizagem. (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 27, grifo do autor)

A partir desse pressuposto, os autores consideram como indicadores da existência de uma comunidade virtual: interação ativa, que pode ocorrer tanto em relação ao conteúdo proposto pelo professor quanto em relação aos participantes; aprendizagem colaborativa, percebida pelas trocas de mensagens entre os membros do grupo; significado construído socialmente por meio das discussões entre os participantes; compartilhamento de recursos midiáticos diversos entre os alunos ampliando o acesso a outros materiais além daqueles disponibilizados pelo professor; e uso de expressões de apoio e de estímulo entre os alunos, além de vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

Todos esses indicadores reforçam a ideia de comunidade que sustenta a presente pesquisa, uma vez que valorizam a participação e o protagonismo do aluno. Na visão de Palloff e Pratt (2002, p. 28), “a aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva”. Segundo os autores, somente por meio de uma aprendizagem centrada no aluno, “com os aprendizes tomando a frente e determinando o ritmo e a direção do processo” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 39) é possível criar um ambiente de aprendizagem efetivo em que o mais importante não é a tecnologia, mas o que se faz com ela e como se faz.

As comunidades virtuais de aprendizagem podem ser classificadas também como comunidades virtuais de prática, em função de apresentarem características semelhantes. Algumas dessas características podem, inclusive, coexistir em ambos os casos, pois, muitas vezes, a prática e a aprendizagem podem estar intimamente ligadas dentro de uma comunidade. A principal diferença entre comunidades virtuais de aprendizagem e de prática estaria relacionada à participação dos sujeitos: nas comunidades virtuais de aprendizagem o

objetivo explícito é a aprendizagem, o que não ocorre nas comunidades de prática.

Em sua teoria sobre comunidades de prática, Wenger (1998) as define como grupos de pessoas que possuem interesses comuns e que aprendem juntas por meio do compartilhamento de práticas. Na visão de Schelmmmer (2012, p. 272), o objetivo principal de uma comunidade virtual de prática é “trocar informações, produzir e compartilhar conhecimento, principalmente vinculado à prática profissional”, podendo estar relacionada a organizações formais ou informais. Para Moretti (2010 apud Schelmmmer 2012, p. 272), ambos conceitos encontram-se intimamente relacionados, uma vez que contextos de trabalho podem promover, também, experiências de aprendizagem.

Ao discutir a relevância das comunidades virtuais em contextos educativos, Illera (2007, p. 117) destaca o caráter social da aprendizagem, caracterizando-a “como resultado de uma situação comunal ou societal, mais do que como matéria meramente individual ou pessoal”. A esse respeito, Palloff e Pratt (2002) afirmam que o caráter colaborativo presente na interação entre os membros de uma comunidade virtual contribui para a construção significativa do conhecimento, uma vez que a ação de cada um dos participantes pode ser considerada ponto de partida para a aprendizagem dos demais. Segundo os autores, “o ambiente *online* é perfeito para o desenvolvimento de capacidades colaborativas. Os alunos aprendem a trabalhar com os colegas e a depender deles para alcançar os objetivos de sua aprendizagem e ampliar o resultado do processo” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 155).

Todas essas considerações apoiam-se na teoria sociointeracionista elaborada pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky, cuja ideia central reside no fato de que o convívio social influencia profundamente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Segundo Rego (1995), os estudos vygotskianos trouxeram contribuições importantes para várias áreas do conhecimento, inclusive para a educação.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2001, p. 63), “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”. Nesse sentido, seus estudos tinham como objetivo identificar de que maneira as características tipicamente humanas – denominadas funções psicológicas superiores – se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo. Essas funções,

[...] surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora para dentro. [...] Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes

de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. **A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.** A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. (VYGOTSKY, 1998, p. 61, grifo do autor)

Segundo o autor, as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação entre fatores biológicos, pertencentes à própria constituição física do indivíduo, e fatores culturais, frutos de sua história de vida. Nessa perspectiva, é possível entender que, de acordo com Vygotsky, além de suas características biológicas, o desenvolvimento do indivíduo está relacionado também a sua participação em diversos contextos sociais, tais como a família, a escola, o trabalho, etc.. Moran (2000) também faz referência à influência do contexto social no desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos” (MORAN, 2000, p. 26).

Em outras palavras, ao conviver nesses diferentes ambientes, o comportamento do indivíduo se transforma em função de um outro social. De acordo com essa perspectiva sociocultural, o biológico e o social não estão dissociados. Para Oliveira (1997, p. 23), há três ideias centrais que fundamentam o pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Essa relação homem/mundo não é direta. Trata-se de uma relação mediada por instrumentos e signos através dos quais é permitido ao indivíduo estabelecer interação. Segundo Vygotsky (1998, p. 72), “a diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano”. Ao contrário dos instrumentos, que são de natureza física, os signos são orientados para o interior do indivíduo. São considerados ferramentas que

agem nos processos psicológicos, diferentemente dos instrumentos que, por sua vez, agem em ações concretas. Apesar da diferença entre instrumento e signo, ambos estão relacionados em função da ligação existente entre o meio e o comportamento. Para Vygotsky (1998), esses processos psicológicos surgem a partir da combinação de instrumento e signo, através de mediação. De acordo com Rego (1995, p. 43), “o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através de instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura”. Na visão de Oliveira (1997), trata-se da intervenção de um elemento intermediário numa relação objeto-sujeito.

De acordo com a teoria vygotskyana, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. A concepção de aprendizagem é abordada a partir do contexto social e não apenas em função de fatores biológicos. Ela acontece de forma não isolada e tem relação direta com o ambiente histórico-social. Nesse processo, a interação desempenha papel fundamental na formação do indivíduo uma vez que, segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem individual tem sua origem na interação social: ao mesmo tempo em que interage, o indivíduo vai construindo seu conhecimento e estabelecendo processos de aprendizagem.

A ideia de mediação a que se refere Vygotsky está relacionada ao uso de ferramentas e artefatos que têm a função de auxiliar a atividade humana e que orientam o comportamento do indivíduo. Em se tratando de aprendizagem, podem ser considerados elementos mediadores os livros, vídeos, fotos, a internet, os aplicativos, o computador, o celular, etc.. É nesse contexto que o desenvolvimento tecnológico se encaixa, transformando potencialmente o processo de interação mencionado por Vygotsky. Dessa forma, é fundamental que se reconheça a possibilidade de uso pedagógico das TIC uma vez que, na atualidade, elas fazem parte das práticas sociais dos indivíduos, podendo ser utilizadas para diversificar o trabalho em sala de aula.

Como se pode observar a partir do referencial teórico apresentado, a ideia de interação pode ser considerada central para o desenvolvimento de propostas que tenham, como objetivo, a sala de aula virtual. Nessa perspectiva, este estudo foi delineado envolvendo os grupos virtuais do *WhatsApp* como uma ferramenta de mediação nas aulas de língua espanhola.

No próximo capítulo, apresentarei a abordagem metodológica da pesquisa, bem como uma descrição detalhada de seu contexto, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

2 METODOLOGIA

Com o *Whats* nós conseguimos fazer atividades diferentes. A gente teve muito mais contato com o espanhol... Deu a impressão que a gente teve mais aulas. Isso é muito bom! Parece que a gente aprendeu mais. Acho que agradou bastante.
(Betânia, 3B)

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação. Num primeiro momento serão descritos o tipo de estudo, o contexto de pesquisa e os participantes. Em seguida, serão abordadas as etapas que constituem o passo a passo da pesquisa, as atividades propostas por meio da plataforma do aplicativo, os instrumentos de coleta de dados, e, por último, os procedimentos utilizados para sua análise e interpretação.

2.1 Natureza da pesquisa

Com base no contexto e nos objetivos do presente estudo, optou-se pela pesquisa-ação, método de investigação que, segundo Barbier (2007, p. 70), se caracteriza, em essência, pela participação coletiva dos sujeitos: “[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência”. Essa afirmação pressupõe uma postura mais ativa dos participantes envolvidos:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Trata-se de um tipo de pesquisa que objetiva esclarecer os problemas encontrados nos contextos observados buscando solucioná-los por meio de ações concretas que devem ser

discutidas pelos participantes. A mudança proposta “não é imposta de fora pelo pesquisador. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos” (BARBIER, 2007, p. 43). A interação existente entre pesquisador e participantes é fundamental para o encaminhamento das ações uma vez que proporciona o aumento do conhecimento do pesquisador e a tomada de consciência dos envolvidos. Thiollent (2009) ressalta a importância do papel ativo do pesquisador no acompanhamento das ações desencadeadas em função dos problemas encontrados. Para o autor, o professor deixa de ser um mero observador e passa a desenvolver o papel de interventor junto aos alunos, assumindo a postura de um professor-pesquisador que reflete sobre sua própria prática ao mesmo tempo em que orienta os caminhos da investigação, desde o planejamento das ações até os relatos dos resultados.

Nesse sentido, no contexto específico deste estudo, além de observar o desempenho dos participantes e conduzir o desenvolvimento das ações, também participei das atividades propostas nos grupos virtuais, formados com o uso do aplicativo *WhatsApp*, interagindo com os alunos. Essa experiência se aproxima da imagem de “agir em espiral” (BARBIER, 2007), pois envolve a observação, a ação e a reflexão dos participantes no decorrer da pesquisa permitindo uma análise mais aprofundada dos objetivos e dos resultados obtidos a cada etapa. Aranda (2011, p. 97) ilustra a dinâmica da pesquisa-ação com a seguinte figura:

FIGURA 7 - O ciclo da pesquisa-ação

Fonte: Adaptado de ARANDA (2011, p. 97)

O estudo aqui apresentado se identifica com o ciclo definido pela autora. A inquietação inicial que desencadeou a pesquisa estava relacionada a minha própria prática pedagógica: de que maneira a fluência digital dos alunos poderia contribuir para o estudo e a prática do espanhol? Ao longo de todo o processo, eu, professora-pesquisadora, defini as ações a serem desenvolvidas junto aos alunos de acordo com as necessidades que se apresentavam e, simultaneamente, procurei interpretar essas experiências, a fim de compreender a situação e construir novos conhecimentos que pudessem facilitar a reconstrução de minha própria ação pedagógica. Isso permitiu a elaboração de diferentes propostas utilizando o aplicativo *WhatsApp* de forma afinada com os conteúdos linguísticos a serem trabalhados ao longo do curso, e com a definição de dinâmicas específicas que propiciassem diferentes formas de interação entre os estudantes, o conteúdo e a própria plataforma. Todo o processo, portanto, se caracterizou como cíclico, uma vez que minha participação implicou o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão sobre as ações implementadas. A partir daí, e da constante interação com os alunos, foi possível tomar decisões que culminaram na definição de novos procedimentos e conhecimentos.

No que se refere à natureza e ao contexto da presente pesquisa, cabe ainda destacar que o tratamento dos dados coletados foi realizado de maneira quantitativa e qualitativa, com

ênfase nessa segunda modalidade, a fim de abrir espaço a um olhar interpretativo que valorizasse a experiência vivida pelos participantes do estudo e o contexto que a caracterizava. A pesquisa partiu, então, do princípio de que:

[...] em uma análise quantitativa, muitas nuances podem não aparecer, e a análise qualitativa pode lançar luz sobre elas, quando feitas por um observador suficientemente experiente e sofisticado nas suas apreciações. É frequente adotar-se uma combinação de análise quantitativa e qualitativa, aspectos que se complementam nos trabalhos de pesquisa. (VIANNA, 2003, p. 99)

Na próxima seção, apresento com detalhes o contexto em que este estudo foi desenvolvido e os participantes envolvidos.

2.2 Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal situada na cidade de São Caetano do Sul, região do ABC Paulista, e envolveu alunos que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio em 2016.

Nas próximas subseções, apresento algumas informações relevantes sobre o contexto da escola e o perfil dos participantes.

2.2.1 A professora-pesquisadora

Minha história com o ensino do espanhol e a sala de aula iniciou-se em 2007, ano em que ingressei na Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Nessa época, eu já ministrava aulas de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Porém, minha experiência com o espanhol, até esse momento, limitava-se apenas às atividades referentes ao estágio supervisionado realizado no último ano da faculdade: um curso de espanhol instrumental oferecido aos funcionários da Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”, onde cursei a graduação, e a observação das aulas em uma escola estadual que possuía Centro de Estudos de Línguas (CEL).

Os mais de dez anos lecionando espanhol na mesma escola e a convivência com os alunos ao longo desse tempo me proporcionaram muitas experiências significativas que me fizeram refletir sobre minha prática docente, inclusive em relação à possibilidade de vir a desenvolver uma pesquisa como esta que aqui se apresenta.

O ingresso no Mestrado sempre foi um desejo muito presente, desde a conclusão da licenciatura em Letras (Português/Espanhol), em 2003. Desejo presente, porém um pouco distante: na minha percepção, faltava-me vivenciar a sala de aula, pois sempre acreditei que essa vivência poderia me render frutos valiosos no momento de desenvolver uma pesquisa desse porte. E foi o que ocorreu...

A inserção das TIC ao contexto das aulas de espanhol nem sempre foi algo presente em minha prática docente. Elas foram sendo implementadas aos poucos, à medida em que eu ia me especializando nessa área. Aliás, a própria escola me ofereceu subsídios para isso: em parceria com algumas instituições como, por exemplo, a Universidade Positivo, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, a Secretaria da Educação do município oferecia cursos de formação *online* e gratuitos aos professores da rede. Esses cursos tinham como foco a formação tecnológica e pedagógica dos servidores. Já bastante familiarizada com o ensino a distância, durante os anos de 2010 e 2011 realizei meu primeiro curso de especialização *online*: com carga horária de 360 horas, esse curso foi oferecido totalmente a distância pela Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e tinha como objetivo a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

Todas essas experiências contribuíram para que eu fosse, cada vez mais, fazendo uso das TIC no planejamento das aulas de espanhol. Além disso, o fato de as salas de aula serem equipadas com lousas digitais me motivava a preparar aulas diferenciadas. Esse recurso permitia, por exemplo, que muitas atividades presentes nos livros de espanhol pudessem ser melhor exploradas. Quase sempre, os materiais didáticos utilizados em sala de aula possuíam conteúdos digitais que podiam ser facilmente utilizados nas lousas digitais, o que facilitava a dinâmica da aula, por meio da realização de atividades diversificadas, e promovia uma maior participação dos alunos. Isso me chamava a atenção: ao fazer uso de todos esses recursos, percebi que os alunos se tornaram mais participativos.

Essas experiências de ensino e de aprendizagem proporcionadas pela vivência com as TIC foram construindo minha visão sobre a importância que o uso desses recursos

representava para meus alunos, já bastante acostumados com o mundo virtual. Se essa era a realidade deles, se isso os motivava, de alguma forma, a estudar mais o espanhol, então, por que não me enveredar por esses caminhos...? E foi assim que tudo começou...

2.2.2 A escola e os alunos

Fundada em 1967, a escola sempre foi reconhecida por oferecer educação de qualidade à população. À época em que esta pesquisa foi realizada, a escola possuía turmas de Ensino Médio nos períodos matutino e noturno e turmas de Ensino Fundamental no período vespertino⁶. Além do ensino regular, atualmente são oferecidos também cursos técnicos profissionalizantes nas áreas de Administração, Contabilidade, Logística, Processamento de Dados e Publicidade e alguns projetos interdisciplinares que visam a complementar a grade curricular dos alunos como, por exemplo, grupos de estudo, aulas de apoio e de educação física, curso pré-vestibular e orientação de monografia cujo objetivo é auxiliar os alunos na realização do trabalho científico de conclusão do Ensino Médio (TCC). Todos esses projetos são organizados pelos próprios professores da escola e as aulas são distribuídas de acordo com suas respectivas cargas horárias.

A equipe de professores conta com três laboratórios de informática equipados com computadores e acesso à internet, além de lousa digital em todas as trinta salas de aula. Esse último recurso tem sido utilizado pela maioria dos professores da escola, contribuindo de maneira significativa para o melhor aproveitamento das aulas nesse espaço físico.

Membro do PEA (Programa Escolas Associadas) da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) desde 2002, a escola mantém sua proposta pedagógica alinhada com os quatro pilares para a Educação propostos por Delors et al. (1998) (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), incentivando o trabalho em equipe com vistas à melhoria da qualidade do ensino, em um ambiente criativo, empreendedor e ético. Dessa forma, a maior parte das atividades realizadas

⁶ A partir de 2019, a escola deixou de oferecer o Ensino Médio no período noturno.

durante o ano letivo está vinculada aos temas propostos anualmente pela UNESCO⁷.

Uma consulta ao Plano Escolar da instituição permite observar que este estabelece que 75% do currículo do Ensino Médio sejam compostos por disciplinas com foco na formação geral do estudante (Língua Portuguesa, Literatura, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física). Os outros 25% são destinados à formação específica do aluno, segundo a ênfase do currículo de sua escolha (ver QUADRO 2, adiante).

De acordo com o artigo 55 do Regimento Escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2014, p. 29) unificado para as escolas do município de São Caetano do Sul, são objetivos do Ensino Médio, no município:

- A consolidação e o aprofundamento do conhecimento.
- A preparação básica para o trabalho.
- A cidadania do educando, a formação ética e do pensamento crítico.
- A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Além desses objetivos, de acordo com o Plano Escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2018, p. 10), a instituição tem como metas:

- Instrumentalizar o estudante com o conhecimento científico e tecnológico necessário para a atuação na sociedade bem como o aparelhamento do aluno quanto aos aspectos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania (preparação para a vida).
- Habilitar o estudante para o prosseguimento dos estudos rumo à universidade (preparação acadêmica).
- Garantir uma qualificação profissional básica que pode ser complementada com a Educação profissional Técnica de Nível Médio (preparação básica para o trabalho).

⁷ A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou 2019, por exemplo, o Ano Internacional das Línguas Indígenas (em inglês, *International Year of Indigenous Languages* – IYIL2019), visando à conscientização sobre a necessidade de se preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo, e também o Ano Internacional da Tabela Periódica dos Elementos Químicos (em inglês, *International Year of the Periodic Table of Chemical Elements* – IYPT2019), “em comemoração a um século e meio da descoberta do Sistema Periódico pelo cientista russo Dmitri Mendeleev” (UNESCO, 2017).

Para poder cursar o Ensino Médio na escola, é obrigatório que o aluno resida em São Caetano do Sul e se submeta a um exame escrito, de caráter eliminatório e classificatório (uma espécie de vestibulinho), para garantir sua vaga. Todos os anos são oferecidas cerca de trezentas vagas destinadas ao primeiro ano.

Todos os alunos do Ensino Médio têm duas aulas semanais de língua espanhola. A disciplina foi inserida na grade curricular da instituição logo após a implantação da Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005⁸, que instituiu a oferta do ensino do idioma no currículo do Ensino Médio. Dessa forma, todos os alunos passaram a estudar a língua ao longo do curso. A escolha pelos alunos de terceiro ano para participarem deste estudo justifica-se pelo fato de se tratar de pesquisa-ação e também porque, naquele ano, me foram atribuídas aulas apenas nessas turmas. Além disso, esses alunos possuem um maior conhecimento sobre o idioma uma vez que a disciplina compõe a grade curricular das três séries do Ensino Médio. A ideia de trabalhar com esse público surgiu em meados de 2015, ocasião em que iniciei as primeiras conversas informais, em sala de aula, com alguns poucos alunos. Naquela ocasião, realizei uma primeira sondagem em seis turmas de segundo ano, para as quais eu lecionava, em busca de informações sobre o uso do aplicativo *WhatsApp Messenger*. Participaram dessa consulta prévia 156 estudantes. A partir desses dados, constatei que todos esses alunos possuíam o aplicativo já instalado em seus respectivos *smartphones*, utilizando-o diariamente para comunicação por meio de conexão 3G, 4G e/ou *wi-fi*. Vislumbrei, assim, a possibilidade de incorporá-lo às aulas, como uma extensão do espaço escolar.

Logo no início do ano letivo de 2016, a primeira preocupação foi determinar quais alunos participariam do desenvolvimento do projeto. As turmas possuíam, em média, vinte e oito alunos. Eram mistas e encontravam-se divididas por ênfase, de acordo com uma disciplina específica oferecida em cada uma delas:

QUADRO 2 - Distribuição das turmas conforme disciplinas específicas (ênfases)

ÊNFASES	TURMAS
Acadêmico	3A, 3B, 3C, 3D, 3E
Administração	3F, 3G
Processamento de dados	3H
Publicidade	3I, 3J

Fonte: Elaboração da autora

⁸ Disponível em: [https:// www.planalto.gov.br](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 5 ago. 2015

Diante da grande quantidade de alunos (283), elaborei um primeiro questionário (APÊNDICE A) que foi aplicado em todas as turmas, com o intuito de estabelecer critérios para a seleção dos grupos focais⁹. A partir da análise dos dados coletados, constatei que, do total de 283, apenas seis alunos não possuíam algum tipo de dispositivo móvel e dois não tinham o *WhatsApp* instalado no aparelho. Em relação ao uso do aplicativo, todos os alunos afirmaram utilizá-lo diariamente, várias vezes ao dia. Quanto ao tipo de conexão, foram mencionadas as redes 3G, 4G e *wi-fi*, como demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - Tipo de conexão utilizada para acessar o *WhatsApp*

Fonte: Elaboração da autora

Com base nesses dados, foi possível estabelecer como critérios de seleção: 1) turmas nas quais todos os alunos possuíam algum tipo de dispositivo móvel; 2) turmas nas quais todos os alunos faziam uso do aplicativo *WhatsApp Messenger*.

Dessa forma, foram selecionadas as turmas 3B e 3E¹⁰. A primeira era composta de 8 alunos e 21 alunas e a segunda com 9 alunos e 21 alunas, totalizando 59 participantes. A faixa etária desses alunos oscilava entre 16 e 19 anos:

⁹ De acordo com Moura e Ferreira (2005, p. 68), “a composição desses grupos [focais] costuma ser feita de modo a reunir pessoas com interesses, experiências ou características demográficas similares (indivíduos que desempenham uma mesma função, alunos de uma mesma série, jovens de uma mesma faixa etária, etc.), o que tende a resultar em discussões mais produtivas”.

¹⁰ A partir desse momento, a coleta dos dados passou a ser feita apenas com os alunos do 3B e do 3E. Em relação ao uso do *WhatsApp*, nas demais turmas os grupos foram utilizados com a finalidade de comunicar avisos gerais e enviar materiais complementares às aulas.

GRÁFICO 2 - Faixa etária dos participantes

Fonte: Elaboração da autora

A maioria dos alunos iniciou o estudo do espanhol no primeiro ano do Ensino Médio. Apenas uma pequena parcela teve a oportunidade de estudar o idioma em outras instituições de ensino públicas¹¹ ou privadas:

GRÁFICO 3 - Alunos que estudaram espanhol em outras instituições de ensino públicas ou privadas

Fonte: Elaboração da autora

Constatou-se ainda que, nessas duas turmas selecionadas, o aplicativo é usado diariamente pelos alunos para comunicação com familiares e amigos, no trabalho e no ambiente escolar, sendo o envio de mensagens de texto, áudio e fotos as funções mais utilizadas, conforme demonstram os gráficos 4 e 5:

¹¹ Alguns alunos afirmaram que estudaram espanhol na escola de idiomas municipal que também oferece aulas de inglês, italiano, francês e alemão.

GRÁFICO 4 - Quantidade de horas por dia que os alunos permanecem conectados ao *WhatsApp*

Fonte: Elaboração da autora

GRÁFICO 5 - Funções do *WhatsApp* mais utilizadas pelos alunos

Fonte: Elaboração da autora

Ainda em relação ao uso do aplicativo, alguns alunos mencionaram experiências envolvendo esse espaço virtual e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente o alemão, o francês e o inglês.

Com o objetivo de preservar a identidade dos alunos, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes na seguinte conformidade: nomes iniciados com a consoante B para identificar os alunos do 3B e nomes iniciados com a vogal E para identificar os alunos do 3E:

QUADRO 3 - Identificação dos alunos (nomes fictícios)

PARTICIPANTES DO 3B	PARTICIPANTES DO 3E
Balbina	Edgar
Baltazar	Edite
Bárbara	Edna
Bartolomeu	Edson
Beatrice	Eduarda
Beatriz	Eduardo
Belinda	Edvaldo
Belisa	Edvania
Belmira	Elaine
Benício	Elenice
Benjamim	Eleonora
Bento	Eliane
Berenice	Elioth
Berilo	Elis
Bernadete	Elizabeth
Bernarda	Ellen
Bernardine	Eloá
Betânia	Eloísa
Betina	Emanuela
Bianca	Emerson
Blair	Emília
Bonifácio	Emilly
Branca	Emma
Brenda	Enrique
Breno	Enzo
Brígida	Ernesto
Brigite	Estela
Bruna	Eva
Brunella	Everaldo
	Evillyn

Fonte: Elaboração da autora

Tendo apresentado o contexto e os participantes do estudo, passo a descrever como se deu o desenvolvimento da pesquisa, no contexto das atividades realizadas na plataforma do *WhatsApp*.

2.3 Desenvolvimento da pesquisa

Após a definição dos grupos focais, outros importantes passos foram dados para o

desenvolvimento da pesquisa:

1) Apresentação da proposta do projeto: em conversa com os alunos, foi feita uma primeira apresentação sobre os objetivos e a metodologia de trabalho adotada. Nesse momento, foi entregue o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) para autorização dos pais ou responsáveis.

2) Exibição do vídeo “Chatiqueta: dicas de comportamento no *WhatsApp*”: Esse material foi utilizado com o intuito de destacar algumas regras fundamentais de uso do aplicativo a fim de que os alunos mantivessem comportamentos adequados ao interagir nesse espaço virtual:

FIGURA 8 - Vídeo instrucional sobre o uso do *WhatsApp*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bEAw2fQ4MSI> (Acesso em: 12 out. 2015)

3) Orientação para criação dos grupos no *WhatsApp*: embora cada uma das turmas já possuísse um grupo na plataforma do aplicativo para auxiliar a comunicação entre os alunos, foi solicitado ao representante de sala que transferisse todos os contatos do grupo atual para um novo grupo que seria utilizado apenas para assuntos relacionados às aulas de espanhol:

FIGURA 9 - Grupos criados no *WhatsApp* para a realização das atividades

Fonte: Elaboração da autora

Cada um dos grupos possuía dois administradores: a professora-pesquisadora e o(a) representante de sala, cuja função, nesse momento, restringiu-se apenas à inserção dos contatos de todos os alunos nos respectivos grupos. Além disso, todos os números de contato do *WhatsApp* foram registrados em um formulário destinado ao controle desses dados (APÊNDICE C).

Após a criação dos respectivos grupos, as atividades¹² foram propostas nesse espaço virtual e esse foi também o espaço em que se deu a observação da participação dos alunos e da interação entre eles. De uma maneira geral, as propostas foram pensadas a partir dos conteúdos sugeridos no livro didático *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, volume 3, da Editora Macmillan, utilizado na escola de 2015 a 2017. Trata-se de um material voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de atividades que promovem reflexão sobre o idioma em um ambiente de aprendizagem colaborativo. Além disso, cada uma das unidades didáticas apresenta objetos digitais que servem como complemento ao conteúdo das aulas.

Como se pode observar no quadro a seguir, o volume 3 da coleção é composto por oito unidades que abordam temas diversos direcionados ao público-alvo:

¹² Ver próxima seção.

QUADRO 4 - Unidades temáticas do livro didático *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, volume 3

UNIDADES DIDÁCTICAS	TEMA
UNIDAD 1) Hagamos un trato (Infecciones de transmisión sexual)	Educación sexual y salud
UNIDAD 2) Corta, pega y luego... (Las tecnologías de comunicación y sus implicaciones éticas)	Ética y ciudadanía
UNIDAD 3) Globalización: por qué sí, por qué no (La globalización)	Ciudadanía
UNIDAD 4) ¿Soñarán los androides? (Avances de la ciencia)	Salud y ética
UNIDAD 5) No se pierda los próximos capítulos... (Cultura de masas: telenovela)	Pluralidad cultural
UNIDAD 6) Diferentes, pero todos bárbaros (Tolerancia y respeto a la diversidad)	Pluralidad cultural
UNIDAD 7) Por qué decir NO (Consumo de drogas)	Salud
UNIDAD 8) Tan cerca y tan lejos (Acuerdos políticos en América Latina)	Ciudadanía

Fonte: Adaptado de OSMAN et al (2013, p. 6)

Com o objetivo de potencializar a interação entre os alunos integrando atividades presenciais e virtuais, alguns dos temas abordados no livro didático foram selecionados tendo em vista o trabalho interdisciplinar realizado juntamente com outras disciplinas do currículo e o grande interesse dos alunos em explorar esses temas. Durante as aulas de geografia, por exemplo, foram abordados conteúdos sobre Globalização (tema que coincide com a unidade 3 do livro utilizado nas aulas de espanhol), o que certamente ofereceu subsídios para que os alunos pudessem participar, posteriormente, de um debate *online* nos grupos virtuais. Além disso, algumas atividades foram elaboradas a partir de conteúdos linguísticos presentes no livro e vistos em sala de aula, tais como: construções de tempos verbais e uso de expressões utilizadas para comunicação.

Os períodos de realização das atividades foram estabelecidos atentando-se para o calendário escolar ao longo dos trimestres. Evitou-se, por exemplo, propor atividades durante gincanas, campeonatos e períodos de provas oficiais. Salvo alguns casos, feriados e finais de semana foram desconsiderados a fim de não sobrecarregar os alunos com atividades extraclasse. O objetivo era fazê-los participar ao longo da semana, pois, assim, poderiam conversar na sala de aula caso tivessem alguma dúvida.

É importante esclarecer que, além da realização de atividades extraclasse, o aplicativo também foi utilizado por mim para disponibilizar endereços de sites relacionados

aos conteúdos estudados nas aulas e áudios referentes aos exercícios propostos no livro didático, bem como para enviar comunicados gerais e lembretes sobre prazos para entrega de atividades.

Na próxima subseção, apresento com detalhes as atividades desenvolvidas na plataforma do *WhatsApp*, em complemento às aulas presenciais.

2.3.1 Atividades propostas

As oito atividades foram elaboradas com o objetivo de criar espaços diferenciados de aprendizagem que explorassem gramática, oralidade, compreensão e produção textual.

À exceção das atividades 5 e 8, a sequência das propostas obedeceu a ordem em que os conteúdos foram abordados em sala de aula:

QUADRO 5 - Cronograma das atividades propostas

TEMÁTICAS DAS ATIVIDADES	PERÍODOS DE REALIZAÇÃO
1) Trabalenguas en español	22/mar. – 25/mar.
2) Sistematización del Condicional Simple	05/abr. – 07/abr.
3) Biografía de la pintora Frida Kahlo	28/jun. – 01/jul.
4) Debate sobre Globalización	13/ago. – 16/ago.
5) Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016	17/ago. – 20/ago.
6) ¡Mi serie favorita!	20/set. – 24/set.
7) Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo	18/out. – 21/out.
8) Películas de terror	26/out. – 31/out.

Fonte: Elaboração da autora

A elaboração das atividades levou em consideração as possibilidades de explorar os recursos disponíveis no aplicativo tais como utilização de grupos, gravação de áudios e envio de mensagens de texto e fotos; abordar conteúdos tratados em sala de aula; e discutir temas atuais.

Os arquivos foram confeccionados por meio de *PowerPoint* e disponibilizados nos grupos em formato JPEG. Como se pode observar no quadro a seguir, cada um desses arquivos apresenta os objetivos da atividade, as instruções sobre como participar e o período de realização.

QUADRO 6 - Textos instruccionais das atividades propostas

ACTIVIDAD TRABALENGUAS

OBJETIVO: Ejercitar la pronunciación del Español.

PROPUESTA: Cada alumno, **INDIVIDUALMENTE**, va a elegir **1 TRABALENGUA DIFERENTE**, ensayarlo y enviar un audio al grupo con la grabación del trabalengua.

INSTRUCCIONES

- Elegir solamente 1 trabalengua y grabarlo individualmente;
- No utilizar un trabalengua ya elegido por otro alumno;
- Reproducir el trabalengua muy rápidamente llevando en cuenta la correcta pronunciación de los sonidos del Español.

PERIODO: de 22 a 25 de marzo.

Atividade 1

INSTRUCCIONES

OBJETIVO: Ejercitar la construcción del tiempo verbal CONDICIONAL SIMPLE.

PROPUESTA: Cada alumno va a elegir **1 VERBO** relacionado en la nube de palabras y conjugarlo en **TODAS LAS PERSONAS GRAMATICALES, SIN ERRORES GRAMATICALES**.

- Elegir solamente uno de los verbos relacionados en la nube de palabras y conjugarlo **EN TODAS LAS PERSONAS GRAMATICALES, SIN ERRORES**;
- No utilizar un verbo ya elegido por otro alumno.

PERIODO: de 5 a 7 de abril.

Atividade 2

Biografía FRIDA KAHLO

OBJETIVOS: Emplear las formas del **PRETÉRITO INDEFINIDO** / Conocer la biografía de Frida Kahlo.

PROPUESTA: Cada alumno, **INDIVIDUALMENTE**, va a elegir **1 ACONTECIMIENTO DE LA VIDA DE FRIDA KAHLO**, traducirlo al español y enviar al grupo.

INSTRUCCIONES

- Elegir solamente 1 acontecimiento de la vida de Frida (escribir una **ORACIÓN CORTA** utilizando **1 VERBO** en **PRETÉRITO INDEFINIDO**).
- No repetir las informaciones ya enviadas al grupo.

PERIODO: de 28 de junio a 1 de julio.

Atividade 3

GLOBALIZACIÓN: POR QUÉ SÍ, POR QUÉ NO

¿Estás A FAVOR o EN CONTRA de la Globalización?
¿Cuáles son tus argumentos?

Para participar del debate, ustedes deberán:

- 1) Presentar tu opinión acerca del tema (UTILIZAR EXPRESIONES QUE INDICAN OPINIÓN);
- 2) Contestar la opinión de 2 alumnos del grupo (UTILIZAR EXPRESIONES QUE INDICAN ACUERDO/DESACUERDO).

ATENCIÓN: Algunas de esas expresiones están relacionadas en el GUIÓN PARA COMUNICACIÓN EN EL WHATSAPP, a continuación.

PERIODO: 13 a 16 de agosto.

Atividade 4

ACTIVIDAD PARA EL 3ER. TRIMESTRE

Para participar de la actividad cada alumno deberá:

PRIMERA PARTE: 1) Buscar en la sopa de letras el nombre de un deporte olímpico; 2) Enviar una foto de atletas practicando esa modalidad y escribir el nombre del deporte en el subtítulo de la foto.

SEGUNDA PARTE: DIALOGAR en el grupo utilizando algunas de las estructuras siguientes:

→ Yo también soy deportista, practico ...	→ Yo no soy deportista.
→ Yo practico ...	→ No, no practico ningún deporte.
→ Me gustaría practicar ...	→ ¿Y tú, ...? ¿Practicas algún deporte?
→ Mi deporte favorito es ...	→ Me gusta el/la ...
→ ¿..., cuál es tu deporte favorito?	

PERIODO: de 17 a 20 de agosto.

Atividade 5

Aprovechando el tema de las **TELENOVELAS** y **SERIES**, propuesto en la unidad 5 del libro de español, ¿vamos a hablar sobre nuestros programas favoritos?

Esta actividad presenta **DOS PARTES**:

PRIMERA PARTE (ORAL): HABLAR acerca de tu **SERIE FAVORITA**.

Ejemplos: Mi serie favorita es... porque...
Me gusta la serie... porque...

SEGUNDA PARTE (ESCRITA): COMENTAR (POR ESCRITO) 2 o 3 audios del grupo.

PERIODO: de 20 a 24 de septiembre.

Atividade 6

<h3>PRETÉRITO IMPERFECTO (SUBJUNTIVO)</h3> <p>OBJETIVO: Ejercitar la construcción del tiempo verbal PRETÉRITO IMPERFECTO DEL SUBJUNTIVO.</p> <p>Para participar de la actividad, ustedes deberán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Construir una oración utilizando el PRETÉRITO IMPERFECTO DEL SUBJUNTIVO y el CONDICIONAL SIMPLE en la 1ª. persona del singular (YO). Ejemplo: Si tuviera/tuviese dinero viajaría más. 2) Reescribir la oración de otro alumno cambiando el argumento. Ejemplo: Si tuviera/tuviese dinero no trabajaría. <p>¡ATENCIÓN!</p> <p>UTILIZAR LA OPCIÓN DE "CITAR MENSAJES" DEL WHATSAPP.</p> <p>PERIODO: de 18 a 21 de octubre.</p>	<h3>PELÍCULAS DE TERROR</h3> <p>¿Te gustan las pelis de terror? ¿Cuál es tu favorita?</p> <h3>INSTRUCCIONES</h3> <ol style="list-style-type: none"> 1) ESCRIBIR un mensaje CORTO o (ou) GRABAR un audio acerca de una película de terror. 2) AÑADIR (acrescentar) una figura o (ou) un video (trailer) como ilustración de la película. 3) COMENTAR las películas de tus compañeros. <p>Más instrucciones...</p> <p>PERIODO: 26 a 31 de octubre.</p>
Atividade 7	Atividade 8

Fonte: Elaboração da autora

A atividade 1 teve como objetivo explorar a produção oral dos alunos a partir do conhecimento prévio do idioma. As atividades 2, 4, 6 e 7 foram sugeridas a partir dos conteúdos apresentados no livro didático utilizado em sala de aula. A atividade 5 explorou o tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016 e a atividade 8, realizada durante a última semana do mês de outubro, abordou o tema do *Halloween*. O tema da atividade 4 foi também discutido nas aulas de geografia, sendo, portanto, explorado interdisciplinarmente. A atividade 3 foi proposta a partir da leitura de um paradidático em espanhol.

Nas próximas subseções, apresento cada uma das atividades com mais detalhes.

2.3.1.1 Atividade 1: *Trabalenguas en español*

- **Período de realização:** de 22 a 25 de março
- **Tema abordado:** Sons da língua espanhola
- **Proposta da atividade:** Propiciar uma oportunidade para que o aluno pratique os sons da língua a partir da leitura de trava-línguas em espanhol. Para tal, foram selecionados cinquenta e um trava-línguas diferentes com nível de dificuldade médio, considerando-se vocabulário e pronúncia.
- **Recurso do aplicativo a ser utilizado para a realização da atividade:** Gravação de áudio em espanhol.

- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Incentivar o desenvolvimento de práticas orais entre os participantes por meio da interação e da colaboração, com o uso do aplicativo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Estudo dos sons característicos do idioma.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE I) e disponibilizá-la no grupo virtual.
 - b) Selecionar os trava-línguas que compõem a atividade (APÊNDICES J, K e L).
 - c) Mediar a interação entre os participantes.
 - d) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Escolher apenas um trava-língua dentre os indicados na apresentação da atividade.
 - c) Ensaiar a leitura rápida desse texto atentando-se para os sons da língua.
 - d) Fazer uma gravação e enviá-la ao grupo.

OBSERVAÇÃO: Para escolher o texto, foi necessário que cada participante ouvisse os áudios já produzidos a fim de não escolher um trava-língua já gravado.

2.3.1.2 Atividade 2: Sistematización del Condicional Simple

- **Período de realização:** de 5 a 7 de abril
- **Tema abordado:** Tempo verbal *Condicional Simple*
- **Proposta da atividade:** Propiciar a exercitação da construção do tempo verbal mencionado. Para tanto, a partir dos exemplos estudados em sala de aula, foram selecionados, aleatoriamente, trinta e cinco verbos, entre regulares e irregulares, apresentados em forma de nuvem de palavras.
- **Recurso do aplicativo a ser utilizado para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Promover a apreensão de conteúdos a partir da construção colaborativa de conhecimento sobre o tema de estudo, utilizando o aplicativo.

- **Abordagem prévia em sala de aula:** Resolução dos exercícios propostos na unidade 1 do livro didático.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICES M e N) e disponibilizá-la no grupo virtual.
 - b) Selecionar verbos regulares e irregulares, criar uma nuvem de palavras (APÊNDICE O) e anexá-la à atividade.
 - c) Mediar a interação entre os participantes.
 - d) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Escolher apenas um verbo dentre os indicados na nuvem de palavras.
 - c) Construir o paradigma verbal corretamente.
 - d) Enviá-lo ao grupo.

OBSERVAÇÃO: Antes de escolher qual verbo seria conjugado, cada aluno deveria observar todos os paradigmas verbais enviados ao grupo pelos demais participantes a fim de não repetir a conjugação.

2.3.1.3 Atividade 3: *Biografía de la pintora Frida Kahlo*

- **Período de realização:** de 28 de junho a 01 de julho
- **Temas abordados:** Tempo verbal *Pretérito Indefinido* / Gênero *Biografía*
- **Proposta da atividade:** Construir a biografia da pintora mexicana Frida Kahlo, mencionada no paradidático¹³ indicado para leitura, utilizando o tempo verbal estudado; conhecer algumas das obras mais famosas da pintora.
- **Recurso do aplicativo a ser utilizado para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Propiciar a construção do conhecimento a partir da participação coletiva no *WhatsApp* do grupo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Indicação de leitura de paradidático e revisão

¹³ SOLER-ESPIAUBA, Dolores. *Un taxi hacia Coyoacán*. Barcelona: Difusión, 1997.

sobre o tempo verbal *Pretérito Indefinido*.

- **Atividades da professora-pesquisadora:**

- a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE P) e disponibilizá-la no grupo virtual.
- b) Selecionar algumas das obras mais famosas da pintora Frida Kahlo (APÊNDICE Q) e disponibilizá-las no grupo.
- c) Mediar a interação entre os participantes.
- d) Analisar a participação dos alunos.

- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**

- a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
- b) Pesquisar informações sobre a vida da pintora mexicana Frida Kahlo.
- c) Selecionar um acontecimento da vida da pintora.
- d) Enviar essa informação ao grupo, contribuindo, ao final, para a construção da biografia da pintora.
- e) Tecer comentários sobre alguma(s) das obras disponibilizadas no grupo.

OBSERVAÇÃO: Antes de participar, foi necessário que cada participante lesse todas as informações enviadas ao grupo a fim de não repeti-las.

2.3.1.4 Atividade 4: Debate sobre Globalización

- **Período de realização:** de 13 a 16 de agosto
- **Tema abordado:** Globalização
- **Proposta da atividade:** Promover discussão sobre aspectos positivos e negativos do processo de Globalização.
- **Recurso do aplicativo a ser utilizado para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Favorecer a participação coletiva por meio de debate *online*, com o uso do *WhatsApp*
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Resolução dos exercícios propostos na unidade 3 do livro didático.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**

- a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICES R e S) e disponibilizá-la no grupo virtual.
- b) Mediar a interação entre os participantes.
- c) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Apresentar seu ponto de vista sobre o assunto.
 - c) Discutir a visão dos demais participantes utilizando expressões que indicam opinião, acordo e desacordo.

OBSERVAÇÕES: 1) O tema abordado nessa atividade foi explorado nas aulas de espanhol e geografia, de maneira interdisciplinar; 2) anexos à atividade, foram disponibilizados um guia com instruções sobre como utilizar o teclado em espanhol e o corretor ortográfico do *WhatsApp* (APÊNDICE T) e uma relação de expressões que indicam opinião, acordo e desacordo (APÊNDICE U).

2.3.1.5 Atividade 5: *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

- **Período de realização:** de 17 a 20 de agosto
- **Tema abordado:** Vocabulário sobre esportes
- **Proposta da atividade:** Explorar vocabulário sobre esportes por ocasião da realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016. Para tanto, foram selecionadas, aleatoriamente, trinta modalidades esportivas.
- **Recursos do aplicativo a serem utilizados para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol e imagens.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Promover a troca de informações entre os participantes, utilizando o aplicativo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Comentários sobre o evento ocorrido no Rio de Janeiro em agosto de 2016.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE V) e disponibilizá-la no grupo virtual.

- b) Preparar dois caça-palavras (APÊNDICE W), cada uma delas com quinze nomes de esportes em espanhol e disponibilizá-las no grupo.
- c) Mediar a interação entre os participantes.
- d) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Selecionar um esporte nos caça-palavras.
 - c) Escolher uma foto de atletas praticando essa modalidade e enviá-la ao grupo juntamente com o respectivo nome em espanhol.
 - d) Falar sobre seus esportes favoritos.

OBSERVAÇÃO: Antes de participar, cada aluno deveria observar todos os esportes já selecionados nos caça-palavras pelos demais participantes a fim de não repetir a modalidade.

2.3.1.6 Atividade 6: ¡Mi serie favorita!

- **Período de realização:** de 20 a 24 de setembro
- **Tema abordado:** Séries televisivas
- **Proposta da atividade:** Propiciar condições para que os alunos compartilhem informações sobre seus programas favoritos.
- **Recursos do aplicativo a serem utilizados para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol e gravação de áudio.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Promover a troca de informações entre os participantes, usando o aplicativo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Resolução dos exercícios propostos na unidade 5 do livro didático.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE X) e disponibilizá-la no grupo virtual.
 - b) Mediar a interação entre os participantes.
 - c) Analisar a participação dos alunos.

- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Enviar um áudio falando sobre seu(s) programa(s) favorito(s).
 - c) Comentar, por escrito, no grupo, os áudios dos demais participantes.

2.3.1.7 Atividade 7: *Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo*

- **Período de realização:** de 18 a 21 de outubro
- **Temas abordados:** Tempos verbais *Pretérito Imperfecto del Subjuntivo* e *Condicional Simple*
- **Proposta da atividade:** Propiciar condições para a exercitação da construção do tempo verbal mencionado.
- **Recurso do aplicativo a ser utilizado para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol; recurso de citação disponibilizado pelo aplicativo.
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Promover a apreensão de conteúdos a partir da construção colaborativa do conhecimento, usando o aplicativo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Resolução dos exercícios propostos na unidade 6 do livro didático.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE Y) e disponibilizá-la no grupo virtual.
 - b) Mediar a interação entre os participantes.
 - c) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Criar uma estrutura frasal relacionando verbos conjugados nos tempos verbais *Pretérito Imperfecto del Subjuntivo* e *Condicional Simple*.
 - c) Escolher uma das estruturas enviadas ao grupo e substituir o verbo conjugado no *Condicional Simple* utilizando o recurso de citação, disponível no *WhatsApp*.

OBSERVAÇÕES: 1) Antes de participar, foi necessário que cada participante lesse todas as estruturas enviadas ao grupo; 2) anexo à atividade, foi disponibilizado um

guia com instruções sobre como utilizar o recurso de citação do *WhatsApp* (APÊNDICE Z).

2.3.1.8 Atividade 8: *Películas de terror*

- **Período de realização:** de 26 a 31 de outubro
- **Tema abordado:** Filmes de terror
- **Proposta da atividade:** Propiciar condições para que os alunos compartilhem informações sobre filmes de terror.
- **Recursos do aplicativo a serem utilizados para a realização da atividade:** Texto escrito em espanhol (opcional: gravação de áudio) e imagem (opcional: vídeo).
- **Objetivo da atividade para a pesquisa:** Promover a troca de informações entre os participantes, usando o aplicativo.
- **Abordagem prévia em sala de aula:** Comentários sobre filmes de terror e *Halloween*.
- **Atividades da professora-pesquisadora:**
 - a) Elaborar a apresentação da proposta (APÊNDICE AA) e disponibilizá-la no grupo virtual.
 - b) Mediar a interação entre os participantes.
 - c) Analisar a participação dos alunos.
- **Instruções aos participantes → Cada aluno deveria:**
 - a) Ler as instruções disponibilizadas no grupo.
 - b) Preparar uma mensagem de texto ou gravar um áudio fazendo um comentário sobre algum filme de terror.
 - c) Anexar uma imagem ou um vídeo referente ao filme escolhido.
 - d) Observar as mensagens do grupo e escolher uma delas para fazer um comentário sobre um determinado filme.

OBSERVAÇÃO: Anexas à atividade, foram disponibilizadas algumas estruturas comunicativas que poderiam auxiliar a interação entre os alunos (APÊNDICE AB).

Ao longo do desenvolvimento das atividades, foram empregados diferentes

procedimentos e instrumentos de coleta de dados, conforme se verá nas próximas seções.

2.4 Procedimentos para coleta e organização dos dados

A coleta de dados foi realizada exclusivamente por mim através de questionários, entrevistas semiestruturadas, diário reflexivo, diário de aprendizagem dos alunos e capturas de tela das atividades realizadas pelos alunos na plataforma do aplicativo conforme cronograma a seguir:

QUADRO 7 - Cronograma de aplicação dos instrumentos de coleta ao longo de 2016

INSTRUMENTOS DE COLETA	PERÍODO DE APLICAÇÃO ¹⁴											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Questionário 1		•										
Questionário 2				•								
Questionário 3						•						
Questionário 4										•		
Interação no <i>WhatsApp</i>			•	•		•	•	•	•	•		
Diário reflexivo			•	•		•	•	•	•	•		
Diário de aprendizagem			•	•		•	•	•	•	•		
Entrevista											•	

Fonte: Elaboração da autora

Nas próximas subseções, descreverei esses instrumentos com detalhes.

2.4.1 Questionários

Os questionários¹⁵, compostos de perguntas abertas e fechadas em português, foram aplicados em diferentes etapas da investigação:

¹⁴ Durante os meses de janeiro e dezembro não foram desenvolvidas atividades em virtude de férias e recesso escolar. Em maio, devido à realização de provas oficiais e recuperação, nenhuma atividade foi proposta.

¹⁵ Questionários disponíveis nos APÊNDICES A, D, E e F.

1º. MOMENTO – Questionário 1: Esse instrumento foi aplicado com os objetivos de identificar o perfil dos alunos de todas as dez turmas de terceiro ano e realizar uma sondagem a respeito da frequência com que eles utilizavam o aplicativo *WhatsApp*. A análise desses dados contribuiu para a definição dos grupos focais.

2º. MOMENTO – Questionário 2: Esse segundo questionário foi aplicado após a realização das atividades do primeiro trimestre com a finalidade de conhecer as primeiras impressões dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* atrelado às aulas.

3º. MOMENTO – Questionário 3: Esse instrumento reuniu questões relacionadas mais especificamente ao manuseio da plataforma do aplicativo.

4º. MOMENTO – Questionário 4: Após a realização de todas as atividades, o último questionário teve como objetivo avaliar as experiências dos alunos em relação ao uso do aplicativo para realizar atividades em espanhol. Diferentemente dos demais instrumentos, esse questionário foi respondido anonimamente pelos alunos, tendo em vista o caráter avaliativo das questões.

É importante ressaltar que, antes da aplicação dos questionários, foram realizados pré-testes com dois ou três alunos com a finalidade de identificar possíveis ajustes a serem feitos nas perguntas.

Todos os questionários foram respondidos e devolvidos em classe, durante as aulas.

2.4.2 Capturas de telas com as interações no ambiente virtual do WhatsApp

Todas as interações realizadas nos grupos virtuais foram registradas por meio de captura de tela, conforme os seguintes exemplos:

FIGURA 10 - Exemplos de capturas de tela

Fonte: Elaboração da autora

Esse material constituiu um *corpus* de extrema relevância para a análise no momento da interpretação dos dados, pois permitiu textualizar a experiência vivida pelos participantes com o uso do aplicativo.

2.4.3 Diário reflexivo da professora-pesquisadora

Paralelamente ao desenvolvimento das atividades, foram realizados registros manuscritos das observações feitas em sala de aula com o objetivo de acrescentar informações que pudessem contribuir para a interpretação dos dados coletados. Tal instrumento, por vezes, permitiu rever atitudes principalmente em relação ao planejamento e aplicação de atividades posteriores, bem como em relação ao processo de reflexão sobre a condução das ações da pesquisa.

2.4.4 Diário de aprendizagem

Imediatamente após o término de cada uma das atividades realizadas nos grupos

virtuais, um formulário de avaliação (APÊNDICE G) foi aplicado com o objetivo de analisar o olhar do aluno em relação a cada uma das propostas. O uso desse instrumento permitiu aos participantes construir um diário em que pudessem registrar suas percepções em relação às suas experiências de aprendizagem.

Todos os formulários de avaliação foram respondidos e devolvidos à professora-pesquisadora em classe durante as aulas.

2.4.5 Entrevista

Na etapa final da pesquisa, foram realizadas, ao todo, doze entrevistas com o intuito de esclarecer e complementar informações relevantes presentes nos questionários aplicados e nos diários de aprendizagem dos participantes. Os encontros, com duração de aproximadamente 15 minutos, foram agendados para os dias 16 e 17 de novembro, durante o período de aula. No primeiro dia, foram entrevistados os alunos do 3E e, no segundo, os do 3B.

Organizados em grupos de quatro, cinco ou seis, por afinidade, os participantes puderam dialogar sobre suas experiências envolvendo o uso do *WhatsApp* e a aprendizagem da língua espanhola. A organização em pequenos grupos teve como objetivo criar uma atmosfera descontraída em que os participantes pudessem interagir ao comentar suas experiências. Com o objetivo de orientar os questionamentos, utilizamos um roteiro de perguntas (APÊNDICE H) e fichas individuais¹⁶ que permitiam aos alunos recordar a proposta de todas as oito atividades realizadas. As fotos a seguir ilustram o momento da entrevista:

¹⁶ Conforme figuras apresentadas no QUADRO 6, às páginas 64 e 65.

FIGURA 11 - Alunos do 3B no momento da entrevista

Fonte: Elaboração da autora

FIGURA 12 - Alunos do 3E no momento da entrevista

Fonte: Elaboração da autora

Tendo apresentado os instrumentos de coleta dos dados, passo a descrever a forma como procedi à análise.

2.5 Procedimento de análise dos dados

A definição dos instrumentos de coleta propiciou a geração de uma enorme quantidade e variedade de dados. O processo de análise foi orientado pelas duas perguntas que conduziram a pesquisa:

I – De que forma as interações construídas nos grupos do *WhatsApp* apontam para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem?

II – Qual é a percepção dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* como extensão da sala de aula?

Como se pode observar, a primeira pergunta faz referência a dois conceitos-chave discutidos no capítulo **Fundamentação teórica: interação e comunidades virtuais de aprendizagem**. A partir deles, defini as categorias que determinaram o fluxo e a organização na primeira parte do capítulo 3 desta dissertação. Para responder a segunda pergunta, me debrucei novamente sobre os dados, e busquei, na voz dos alunos, sua percepção sobre a experiência de terem usado o *WhatsApp* para realizar atividades em espanhol.

Vale destacar que a diversidade de instrumentos de coleta (questionários, entrevistas, diários e registros das interações entre os participantes) permitiu a triangulação dos dados ao longo de toda a análise. De acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p. 61), esse processo se constrói combinando as perspectivas dos diversos participantes (neste caso, a dos alunos e a minha, como professora-pesquisadora), reunidas com o apoio de diferentes tipos de registros. A triangulação dos dados permitiu reforçar conclusões e chegar a uma melhor compreensão de todo o processo estudado.

Tendo apresentado as informações relacionadas à abordagem metodológica desta pesquisa, passarei, no próximo capítulo, à análise e interpretação dos dados.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O grupo dava muito mais versatilidade para as atividades.
Se você tinha alguma dúvida você podia perguntar... ou
às vezes já tava lá, que outra pessoa já tinha perguntado e
já tava lá a resposta, por ser algo compartilhado.
(Berilo, 3B)

Organizado em duas seções, este capítulo apresenta uma discussão sobre os dados coletados nas turmas 3B e 3E com o objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

I – De que forma as interações construídas nos grupos do *WhatsApp* apontam para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem?

II – Qual é a percepção dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* como extensão da sala de aula?

A primeira seção apresenta uma análise das interações construídas no ambiente virtual do aplicativo com base na classificação de Moore e Kearsley (2007) e nos indicadores propostos por Palloff e Pratt (2002), a fim de verificar se há, nesse espaço, evidências de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem. A segunda seção tem como foco conhecer a percepção dos alunos sobre a experiência de ter usado o *WhatsApp* para realizar atividades em espanhol, bem como identificar elementos que apontem para uma mudança na cultura escolar dos alunos em relação ao uso da tecnologia para aprender. Serviram como material de análise os dados coletados por meio dos questionários, dos diários de aprendizagem e da entrevista. Foram considerados também alguns registros feitos por mim, no diário reflexivo, durante as aulas. Além desse material, na primeira seção foram utilizados ainda, a título de exemplificação, fragmentos de conversa obtidos por meio de captura de tela de celular. Nessas telas, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.

3.1 Interação e formação de uma comunidade virtual de aprendizagem nos grupos do WhatsApp

Esta seção visa a buscar, nas interações dos participantes, evidências de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, objetivo que se articula com a primeira pergunta de pesquisa definida para este estudo (*De que forma as interações construídas nos grupos do WhatsApp apontam para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem?*).

Os seguintes indicadores propostos por Palloff e Pratt (2002) orientam a interpretação dos dados:

- Interação ativa, que pode ocorrer tanto em relação ao conteúdo proposto pelo professor quanto em relação aos participantes.
- Aprendizagem colaborativa, percebida pelas trocas de mensagens entre os membros do grupo.
- Significado construído socialmente por meio das discussões entre os participantes.
- Compartilhamento de recursos midiáticos diversos entre os alunos, ampliando o acesso a outros materiais além daqueles disponibilizados pelo professor.
- Uso de expressões de apoio e de estímulo entre os alunos, além de vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

As subseções seguintes se organizam com base em cada um desses indicadores e a análise se pauta em fragmentos das conversas registradas nos grupos virtuais do 3B e do 3E, durante o período de realização das atividades, e nos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta descritos no capítulo anterior.

3.1.1 Interação ativa

A *interação ativa* é um dos indicadores que, de acordo com Palloff e Pratt (2002), sinalizam que uma comunidade *online* está em formação. Para os autores, a existência de uma

comunidade virtual de aprendizagem está relacionada tanto com as interações que ocorrem entre os participantes quanto com aquelas que ocorrem a partir dos conteúdos propostos pelo professor. Em outras palavras, é por meio da interação que a comunidade se mantém viva. A fim de proceder a uma análise mais profunda das interações desenvolvidas pelos participantes, partimos da classificação proposta por Moore e Kearsley (2007), que identifica três tipos de interação: Aluno-Aluno, Aluno-Conteúdo e Aluno-Instrutor.

Ao analisar os registros das interações nos grupos virtuais durante a realização das atividades, encontramos exemplos desses três tipos de interação, conforme descrito a seguir:

QUADRO 8 - Caracterizando as interações

<u>ATIVIDADES</u>	TIPO DE INTERAÇÃO PREDOMINANTE
Atividade 1 <i>Trabalenguas en español</i>	Aluno-Conteúdo
Atividade 2 <i>Sistematización del Condicional Simple</i>	Aluno-Conteúdo
Atividade 3 <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	Aluno-Conteúdo
Atividade 4 <i>Debate sobre Globalización</i>	Aluno-Aluno
Atividade 5 <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	Aluno-Conteúdo
Atividade 6 <i>¡Mi serie favorita!</i>	Aluno-Aluno
Atividade 7 <i>Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo</i>	Aluno-Conteúdo
Atividade 8 <i>Películas de terror</i>	Aluno-Aluno

Fonte: Elaboração da autora

O fato de um determinado tipo de interação ser mais recorrente que outro está diretamente vinculado a cada uma das propostas: nas atividades 1, 2, 3, 5 e 7, por exemplo, o objetivo principal era compartilhar conteúdos por meio da plataforma do aplicativo; já nas atividades 4, 6 e 8, o foco era promover debates em que os alunos pudessem defender pontos de vista e apresentar argumentos sobre os temas propostos.

Nas próximas subseções, apresentarei cada um dos tipos de interação separadamente.

3.1.1.1 Interação Aluno-Aluno

Como é possível observar no QUADRO 8, a interação Aluno-Aluno foi mais recorrente nas atividades *Debate sobre Globalización*, *¡Mi serie favorita!* e *Películas de terror*. Na visão de alguns alunos, a possibilidade de compartilhar informações e opiniões sobre assuntos de interesse geral foi o que os incentivou a interagir nos grupos, como se nota na fala de Belinda, durante a entrevista:

“Eu gostei demais dessas atividades porque na escola a gente meio que fica sentado ouvindo o professor falar e você não fala a sua opinião e lá você pode falar a sua opinião... e você pratica também espanhol...” (Belinda)

Essa percepção de Belinda foi comum a outros alunos, que mencionaram a importância de sua participação e expressão de sua opinião em seus diários de aprendizagem, como mostram os fragmentos a seguir:

QUADRO 9 - Percepção dos alunos sobre as atividades *Debate sobre Globalización*, *¡Mi serie favorita!* e *Películas de terror*

<i>Debate sobre Globalización</i>
“Trocamos conhecimentos que na maioria das vezes são pouco explorados na sala de aula.” (Edna)
“Muita gente participou e além de praticarmos o espanhol realmente debatemos sobre o assunto.” (Edgar)
“Globalização era a matéria da prova de geografia e o debate me ajudou a fixar a matéria.” (Emma)
“A chance de debater minha opinião e conhecer a opinião dos meus colegas foi o que me incentivou a participar.” (Eleonora)
<i>¡Mi serie favorita!</i>
“O assunto fez com que eu me interessasse pelas respostas dos outros.” (Bruna)
“Tive a oportunidade de ouvir a opinião dos colegas sobre séries que não conhecia.” (Bárbara)
“Pude mostrar a meus colegas o quanto minha série era legal.” (Beatrice)
“Adoro séries e encontrei uma oportunidade de falar sobre as minhas preferidas.” (Brigite)
“Falei sobre uma das séries que mais gosto e conheci outras que me deixaram curiosa.” (Eleonora)
<i>Películas de terror</i>
“Tivemos liberdade de escolha. Foi proposto um tema interessante que rendeu grande interação no grupo e ainda conhecemos diversos filmes.” (Bruna)

“A participação dos colegas foi o que me motivou.” (Bartolomeu)

“Houve grande participação por ser um assunto do cotidiano.” (Bernardine)

Fonte: Elaboração da autora

Esses exemplos demonstram que esse tipo de interação *online* desempenhou um papel importante nos grupos, pois permitiu que os alunos conversassem sobre gostos e opiniões, o que, de acordo com Bernadete e Belinda, talvez não tivesse sido possível se a atividade tivesse sido realizada apenas na sala de aula presencial. Os fragmentos a seguir foram retirados das entrevistas e exemplificam o posicionamento das alunas:

“Muitas pessoas que geralmente não participam na sala de aula participaram no grupo. Foi divertido, muitos interagiram.” (Bernadete)

“Cada um podia falar a sua opinião. Foi bacana... Coisas que a gente nãoalaria se tivesse na sala, assim... eu não ia falar sobre séries, por exemplo. Eu gosto dessas atividades mais diversificadas...” (Belinda)

Ampliando essa discussão, Beatriz e Belinda comentam, ainda durante a entrevista, que o uso do aplicativo permitiu uma liberdade de expressão maior em relação à sala de aula presencial:

“Eu acho que, de uma forma ou outra, tem uma liberdade de expressão maior, né? Na sala, às vezes, uma pessoa fala: ai, eu não gosto muito daquela menina... então, não vou nem... não vou nem falar a minha opinião... vai que ela acha ruim... No *Whats* foi bem diferente... Eu acho que todo mundo conseguiu se expressar bem...” (Beatriz)

“Acho também que todo mundo consegue ser ouvido, né? Porque às vezes você tá falando uma coisa e tem gente falando junto... Às vezes tá todo mundo falando ao mesmo tempo... Agora no grupo você manda uma mensagem e quando a pessoa vai ler, ela lê todas as mensagens. Então, todo mundo ouve, quer dizer, todo mundo lê...” (Belinda)

É possível afirmar ainda que esse tipo de proposta tornou o grupo mais unido na medida em que, por meio da interação *online*, aproximou alunos que antes não tinham contato na sala de aula presencial. O uso do *WhatsApp*, nesse caso, amenizou a *distância* existente entre os participantes na sala de aula *presencial*, o que corrobora a visão de Leffa e Freire

(2013) de que tanto a interação quanto a aprendizagem podem acontecer independentemente de haver contato físico entre os participantes. O depoimento de Edna durante a entrevista sinaliza essa questão:

“Eu comecei a conversar com pessoas na sala que eu achei que nunca fosse conversar sobre, assim, principalmente coisas pessoais... Mas, depois que a gente viu que tínhamos coisas em comum, nós falamos: ah, vamos falar sobre isso... você gosta de tal personagem? Ah, que legal... Então uniu muito a sala... muito mesmo... Eu já gosto muito de filme de terror... Então, quando veio com essa proposta, eu fiquei muito feliz... E conhecer também outros filmes e pessoas que não gostam... porque, às vezes, a gente não tem esse tipo de contato com nossos colegas de sala e talvez conhecendo o estilo deles ou o que eles gostam ou não gostam fez com que a gente se aproximasse mais como sala, sem contar o contato com o espanhol... Tem pessoas que a gente não conversa na sala e no grupo de espanhol a gente se falou. Teve esse contato... A atividade fez o grupo se aproximar...” (Edna)

Além disso, o envolvimento do grupo com esse tipo de proposta também parece ter influenciado a participação dos alunos, conforme demonstram as falas de Eleonora, Benício e Belmira, retiradas dos diários de aprendizagem e das entrevistas:

“O debate me proporcionou um acréscimo significativo ao conhecimento que eu tinha sobre Globalização e ver que todos participaram e levaram a sério me deixou muito motivada para querer participar.” (Eleonora)

“Eu via no grupo e não me interessava muito... aí eu começava a ver o pessoal participando e dava um interesse... ah, vou fazer também... mas aí às vezes eu esquecia e acabava perdendo o prazo...” (Benício)

“Ah eu gostei das séries... porque eu não gostava muito de assistir e aí eu fiquei muito interessada em ver o pessoal falando das outras no grupo e aquilo me forçou a ler o que o pessoal tava escrevendo e também praticar o espanhol, tentar ler, aí o que eu não entendia às vezes eu colocava no tradutor, perguntava também pras meninas... mas eu gostei muito porque eu conheci muitas séries novas...” (Belmira)

Esse posicionamento dos alunos confirma a visão de Moore e Kearsley (2007) a respeito da interação Aluno-Aluno. Para os autores, esse tipo de interação valoriza o aspecto social da educação, uma vez que envolve a colaboração e a cooperação quando os alunos trabalham juntos, em grupos. Trata-se de um recurso valioso a ser levado em consideração quando o objetivo é expandir as interações entre os alunos, principalmente em ambientes

online. A sequência de telas a seguir apresenta fragmentos de conversa em que aparecem exemplos desse tipo de interação:

FIGURA 13 - Exemplos de interação Aluno-Aluno na atividade *¡Mi serie favorita!*

Fonte: Elaboração da autora

Aqui, a interação acontece entre um grupo de alunas da turma 3B: Berenice, Branca, Blair, Belisa, Betina, Betânia e Balbina. Nesses fragmentos, o fluxo da conversa se constrói em torno da temática abordada na atividade *¡Mi serie favorita!*, cuja proposta era fazer com que os alunos trocassem informações sobre suas séries favoritas. Foram várias as séries comentadas no grupo durante os dias em que a atividade ficou disponível, o que demonstra o grande interesse pela temática, conforme apontado anteriormente na fala da aluna Bruna, no QUADRO 9, à página 82. Ao falar sobre suas séries favoritas, em alguns momentos as alunas dão pistas sobre o enredo das séries, como é possível observar nas mensagens de Berenice, em que a aluna destaca o papel dos peritos criminais, em *CSI* (*Crime Scene Investigation*), e a questão da homossexualidade, em *OITNB* (*Orange Is The New Black*). Esse tipo de contribuição favorece a participação dos demais, uma vez que acrescenta informações novas à conversa. Nesses fragmentos, as alunas fazem referência a algumas séries, tais como *CSI*, *Gossip Girl* e *Stranger Things*, citadas mais de uma vez, comentando seus gostos, avaliando a opinião dos demais e posicionando-se em relação aos argumentos apresentados durante a conversa. Como é possível observar, a interação entre as alunas é marcada pela proximidade

entre elas quando, ao falarem sobre um tema de interesse geral, são mencionadas questões de ordem pessoal como, por exemplo, a falta de tempo para assistir aos episódios de *Narcos* – conforme mensagem de texto de Belisa –, o desejo de Branca em assistir à série *Gossip Girl*, ou o medo de Balbina em relação à série *Stranger Things*, mencionada por Berenice. Essa proximidade também se fez presente na linguagem utilizada. Apesar de se tratar de um ambiente virtual – caracterizado, comumente, pelo distanciamento entre os participantes – há marcas nos discursos das alunas que indicam essa familiaridade, como é o caso do uso do vocativo (Brígida), do emoji (segunda tela) e das onomatopeias de riso (*haha, jaja, jajaja, kkk*), além de alguns recursos gráficos como palavras escritas com letras maiúsculas (*MUCHO*) e a repetição de uma mesma letra (*muuuuuucho*), de uso comum, no meio digital, para dar ênfase às mensagens e marcar graficamente na escrita o que, na oralidade, se marcaria com um tom de voz ou entonação acentuada.

Nesta outra sequência de telas, os alunos interagem utilizando o recurso de citação do *WhatsApp* para fazer comentários em relação aos filmes de terror mencionados pelos demais participantes:

FIGURA 14 - Exemplos de interação Aluno-Aluno na atividade *Películas de terror*

Fonte: Elaboração da autora

Nesse caso, observa-se que a interação Aluno-Aluno foi facilitada por meio do recurso de citação do *WhatsApp*, que viabilizou a troca de informações entre os alunos e possibilitou a seleção das mensagens e das imagens que seriam comentadas posteriormente,

ampliando as interações e estruturando a conversa. Nesses fragmentos, os alunos utilizam a plataforma do aplicativo com o objetivo de apresentar seus pontos de vista em relação aos filmes de terror citados durante a interação. Nas primeiras telas, vemos as participações de Breno. Num primeiro momento, o aluno faz sua avaliação sobre o filme *La visita*, citado por Belinda, destacando o desfecho surpreendente da história. Num segundo momento, a partir da mensagem de Brenda, Breno avalia que o filme citado por ela, *O chamado*, seria mil vezes melhor que *O chamado 2*. Na última tela, quem aparece fazendo comentários é Brenda. A princípio, a aluna utiliza o recurso de citação do *WhatsApp* para comentar o filme *Invocação do mal*, citado por Bruna. Na sequência, a aluna interage novamente com o objetivo de manifestar concordância em relação ao posicionamento de Belisa. Para isso, utiliza a expressão “Yo también pienso así” para esclarecer que, assim como Belisa, ela também prefere comédias a filmes de terror. Conforme comentado na sequência de telas anterior, o uso de vocativo e da onomatopeia de riso *jajaja*, no texto de Brenda, reforça a ideia de proximidade existente entre os participantes, caracterizando o vínculo conversacional entre as alunas. Além disso, o que motivou a participação dos alunos foi o fato de que, em ambos os casos, os alunos podiam opinar sobre as histórias que eles desejassem, pois já conheciam detalhes dos enredos, o que permitia a eles trocar informações como se estivessem em uma roda de conversa.

É interessante observar, ainda, que, tanto na primeira atividade quanto na segunda, a interação acontece sem que minha intervenção fosse necessária, o que demonstra que o fluxo da conversa entre os alunos era suficiente para atender à necessidade de comunicação em espanhol. Além disso, o uso do *WhatsApp* para realizar esse tipo de atividade contribuiu para que alguns alunos, como Belinda, por exemplo, se sentissem à vontade para interagir e participar. De acordo com o relato da aluna, talvez sua participação não tivesse sido tão ativa se as atividades tivessem sido realizadas somente em sala de aula presencial, sem o uso do *WhatsApp*.

É importante mencionar que, conforme os registros feitos por mim no diário reflexivo, a interação Aluno-Aluno iniciou-se na sala de aula virtual e depois foi ampliada na sala de aula presencial, em função do grande interesse pela temática das atividades propostas. A fala de Edna, durante a entrevista, confirma essa informação:

“A gente lembrou de um monte de séries... Depois da atividade a gente ficou falando sobre as séries na sala... Quase todas as atividades a gente transferia a discussão pra sala de aula... Não todo mundo, claro!” (Edna)

Esse fato merece destaque, pois aponta para uma inversão na dinâmica que poderia ser, talvez, esperada como mais *natural*: de que a atividade da sala presencial tivesse impulsionado o desenvolvimento da atividade no ambiente virtual. Neste caso, foi a atividade no *WhatsApp* que potencializou a interação Aluno-Aluno, estendendo-a à sala presencial e ampliando também as interações entre alunos que antes não eram tão próximos.

3.1.1.2 Interação Aluno-Conteúdo

O segundo tipo de interação proposto por Moore e Kearsley (2007) – a interação Aluno-Conteúdo – também se fez presente na maioria das atividades propostas. Na visão dos autores, esse é o primeiro tipo de interação que o professor deve privilegiar com o objetivo de ampliar e ressignificar o conhecimento do aluno a partir do uso de recursos diversos tais como texto, imagem e som. Nesse sentido, o uso do *WhatsApp* como suporte às aulas de espanhol contribuiu de maneira significativa para que esse tipo de interação fosse construído nos grupos virtuais, possibilitando um maior contato dos alunos com o idioma por meio do compartilhamento de diferentes recursos multimodais e do acesso aos materiais disponibilizados nos grupos. Essa pode ser considerada, inclusive, uma das grandes vantagens do *WhatsApp* para fins pedagógicos – em comparação ao que pode ser explorado em sala de aula presencial – tendo em vista que, conforme aponta Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017), o jovem da sociedade contemporânea encontra-se imerso na cultura digital utilizando os recursos de aplicativos como o *WhatsApp*, por exemplo, para os mais variados fins. Como é possível observar pelos exemplos apresentados mais adiante, além de mensagens de texto, o acesso aos conteúdos em espanhol se deu por meio de imagens com recursos verbais, arquivos de áudio e vídeo e *links* que podem ser facilmente compartilhados por meio da plataforma do aplicativo. O quadro a seguir apresenta quais recursos foram utilizados em cada uma das atividades propostas:

QUADRO 10 - Recursos compartilhados nos grupos do *WhatsApp*

<u>ATIVIDADES</u>	TIPO DE RECURSO COMPARTILHADO
Atividade 1 <i>Trabalenguas en español</i>	Imagem e Som
Atividade 2 <i>Sistematización del Condicional Simple</i>	Texto
Atividade 3 <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	Texto
Atividade 4 <i>Debate sobre Globalización</i>	Texto
Atividade 5 <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	Texto e imagem
Atividade 6 <i>¡Mi serie favorita!</i>	Texto e Som
Atividade 7 <i>Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo</i>	Texto
Atividade 8 <i>Películas de terror</i>	Texto e imagem

Fonte: Elaboração da autora

O uso de um determinado recurso em cada uma das propostas foi estabelecido por mim, professora-pesquisadora, nas instruções iniciais com o objetivo de orientar a participação dos alunos. À exceção das atividades 2, 3, 4 e 7, em que foram utilizadas apenas mensagens de texto, em todas as outras foram introduzidos também recursos de som ou de imagem. O conjunto de telas a seguir apresenta fragmentos de conversa em que é possível observar o uso do recurso de som pelos alunos durante a realização da atividade *Trabalenguas en español*:

FIGURA 15 - Uso do recurso de som na atividade *Trabalenguas en español*

Fonte: Elaboração da autora

Nesses exemplos, é possível perceber que o recurso de som foi utilizado pelos alunos de acordo com as instruções iniciais da atividade disponibilizadas por meio de um *slide*. De acordo com as orientações, após a leitura dos textos, cada aluno deveria selecionar um trava-língua que ainda não tivesse sido escolhido, gravar um áudio com sua leitura e compartilhá-lo no grupo. Dessa forma, os alunos puderam explorar os sons da língua por meio da gravação e da escuta dos áudios. As imagens que aparecem nas três primeiras telas trazem os 51 trava-línguas em espanhol disponibilizados nos grupos com o objetivo de fazer com que os alunos lessem alguns deles para, então, escolher o texto a ser gravado, sem repetição. Nas três últimas telas, identificamos os áudios gravados por Estela, Edson e Enzo. Logo após o compartilhamento desses áudios, Edgar, Eva e Edson reagem às gravações dos colegas utilizando diferentes recursos tais como emojis e onomatopeias, o que confere um tom menos

formal ao grupo e contribui para incentivar os demais a também reproduzirem os áudios compartilhados e participar. Esse tipo de atividade foi facilitada por meio da plataforma do *WhatsApp*, uma vez que era possível ter acesso a todos os áudios compartilhados, avançando ou retrocedendo as conversas. Além disso, a interação com o conteúdo se fez presente também em diferentes momentos: quando os alunos utilizam os textos dos trava-línguas para participar da atividade; quando ouvem os áudios em espanhol gravados pelos demais; quando escrevem e leem mensagens em espanhol; quando acessam o *link* disponibilizado por mim no grupo.

A possibilidade de uso do recurso de som para realizar essa atividade foi bastante comentada pelos alunos durante a entrevista. Os textos a seguir retirados das entrevistas indicam as falas de alguns deles:

“Eu gostava de escutar as pessoas falando em espanhol... era diferente... cada um com seu jeitinho...” (Brunella)

“Era legal falar rápido, gravar, gravar de novo e depois mandar... as pessoas ouviam... parecia um desafio... quem falava mais rápido... eu achei que o meu tava rápido... eu ouvia as outras pessoas... tava muito mais rápido... tinha gente que gravou duas vezes... uma vez mais rápido que a outra. Foi legal!” (Belinda)

“O trava-línguas foi o mais engraçado pra todo mundo, porque ouvir outra pessoa... porque às vezes a pessoa é muito tímida e ela não fala nem na sala mas ela fala no grupo em espanhol, um trava-língua, e todo mundo deu risada, falou disso na sala e a gente fez junto... foi bem legal.” (Enrique)

O fato de “não falar na sala mas falar no grupo”, mencionado por Enrique, está relacionado à questão da timidez. Nesse sentido, o uso do recurso de som na plataforma do *WhatsApp* contribuiu de maneira significativa para criar um novo espaço de participação para os alunos que nem sempre se sentem à vontade para se manifestar na aula presencial, possibilitando sua interação com o conteúdo trabalhado e também com o grupo. Esse movimento de ampliação da participação e do contexto de prática da língua espanhola em um espaço fora da sala de aula física é também percebido por Beatriz, Blair e Breno, conforme mostram os registros feitos durante as entrevistas:

“Acho que também dá vergonha de falar na sala... mas agora você está na sua casa, você manda o áudio, mas você tá sozinha lá, é mais fácil... Timidez, né?” (Beatriz)

“Como a gente tá em casa não tem tanta vergonha, assim... aí, e se eu errar... num sei quê... Se tivesse alguma coisa errada dava pra corrigir e era mais fácil do que ter que falar na aula assim, trinta alunos olhando pra você, assim...” (Blair)

“Eu tenho a mesma opinião que a Blair... me ajudou bastante porque eu sou bastante tímido. Então... ajudou bastante... Se eu errava, podia fazer mais uma vez... eu queria... tipo... a perfeição, assim... Aí eu não tinha tanta vergonha.” (Breno)

“Você fala aí você acha que pode ser mais rápido... aí você fala de novo... Não fica aquela coisa muito formal, né? No *WhatsApp* a gente consegue ter uma coisa mais casual e é bem mais fácil... não é igual na escola... você se sente mais livre, talvez... é melhor...”

(Belinda)

Os registros dos alunos revelam que o uso do *WhatsApp* para a gravação e compartilhamento dos áudios foi eficaz também do ponto de vista do automonitoramento e da autocorreção dos alunos. Além disso, diferentemente do que poderia ocorrer se a atividade tivesse sido proposta na sala de aula presencial, o uso do aplicativo possibilitou aos estudantes maior segurança para se manifestarem diante do grupo, pois, conforme se observa em seus relatos, puderam refazer as gravações tantas vezes quanto foi necessário antes de postá-las para a professora e colegas. A preocupação em gravar a leitura do texto do trava-língua rapidamente e sem erros, mencionada por Blair, Breno e Belinda, também foi observada por mim em sala de aula, durante a realização da atividade. Em alguns momentos, foi possível perceber os alunos auxiliando uns aos outros e utilizando a plataforma do aplicativo para participar. Os relatos a seguir foram retirados das entrevistas e mostram que o uso do recurso de som foi bastante explorado pelos alunos dentro da plataforma do aplicativo:

“Eu mandei no privado, assim, pra mim mesma, pra ver se tava certo.” (Beatriz)

“Nessa atividade aqui eu criei um grupo só assim, comigo. Eu mandei o áudio lá no grupo, gravei só no grupo, só comigo, assim, e depois ouvi, falei: não, isso não tá bom. Eu sempre fazia, mesmo escrita, eu mandava se tivesse algum erro aí eu mandava lá no meu grupo.” (Enrique)

Para participar da atividade *¡Mi serie favorita!*, os alunos também utilizaram o recurso de som do *WhatsApp*. Além de interagir por meio de mensagens de texto, eles gravaram áudios em que falavam sobre suas séries favoritas, fazendo indicações aos demais ou simplesmente comentando alguma outra série citada:

FIGURA 16 - Uso do recurso de som na atividade *¡Mi serie favorita!*

Fonte: Elaboração da autora

Nesses fragmentos, é possível observar que a interação com o conteúdo acontece quando os alunos compartilham no grupo mensagens escritas e auditivas em espanhol. Num primeiro momento, as interações acontecem a partir das mensagens de áudio de Enzo e Eva. Na primeira tela, é Enzo quem envia o primeiro áudio mencionando a série *Narcos*. Mais adiante, Edna compartilha seu próprio áudio aproveitando para escrever que ela está assistindo à primeira temporada de *Narcos*. O uso da onomatopeia de riso *jajajajaja* pela aluna é uma referência ao humor, indicando que, diferentemente de Enzo, ela ainda está “en la primera temporada”. Na segunda tela, a interação acontece entre Eva, Estela, Enzo e Eduarda. A série em questão é *Eu, a patroa e as crianças*. Logo após o compartilhamento do áudio gravado por Eva, é Estela quem inicia a sequência de comentários. Para a aluna, “Es la mejor serie”. A seguir, Enzo e Eduarda também expressam suas opiniões em relação à mensagem inicial de Eva. Nessas duas telas é possível notar que o fluxo da conversa ocorre por meio da troca de informações entre os participantes que, após ouvirem os áudios, interagem fazendo uso dos vocativos *Enzo* e *Eva*. Por um lado, o uso de tal estratégia pelos alunos permite reduzir a distância que os separa de seus interlocutores: ao chamar os colegas pelo nome, reforçam a percepção de que todos estão presentes virtualmente e fazem parte daquele grupo. Por outro lado, ao se referir nominalmente aos colegas, os alunos conseguem refazer o caminho da conversa, indicando qual(is) mensagem(ns) deu(eram) origem aos comentários durante as interações, e podem localizar informações com as quais desejam interagir.

Ainda no que diz respeito à interação dos alunos com o conteúdo, observa-se que,

nas atividades *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016* e *Películas de terror*, o recurso de imagem foi utilizado com o objetivo de ilustrar as mensagens de texto compartilhadas nos grupos. Na visão de alguns alunos, o uso desse recurso visual contribuiu para a construção das interações entre eles, como é possível perceber pelos depoimentos de Bartolomeu, Baltazar e Eva, durante as entrevistas:

“As imagens contribuíram bastante... é aquela coisa de você ver e achar mais interessante e querer fazer também por causa das imagens...” (Bartolomeu)

“A atividade do filme, por exemplo... às vezes era uma imagem do filme que você gosta aí você fica interessado pra ver o que tá escrito ali... a atividade dos jogos também... tinha muito atleta que apareceu que a gente nem conhecia...” (Baltazar)

“O uso das imagens nos fez ficar interessados pelos filmes.” (Eva)

No primeiro caso, os alunos tiveram a oportunidade de explorar vocabulário sobre esportes, tendo em vista que a atividade foi realizada durante as Olimpíadas que aconteceram na cidade do Rio de Janeiro. Na visão de Elioth, esse fato incentivou a participação dos alunos, conforme registro feito no diário de aprendizagem:

“A gente via os jogos na tevê e depois via as mensagens no grupo. Era legal!” (Elioth)

De acordo com as instruções da atividade, num primeiro momento os alunos deveriam selecionar uma modalidade esportiva relacionada no caça-palavras, compartilhar alguma curiosidade e imagens de atletas praticando tal modalidade. Ao final, os alunos deveriam fazer comentários sobre suas experiências pessoais envolvendo a prática de esportes. As telas a seguir apresentam alguns esportes citados:

FIGURA 17 - Uso do recurso de imagem na atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível observar, o compartilhamento de imagens por meio da plataforma do *WhatsApp* – seja a partir da memória do celular, seja a partir da internet – cumpre dupla função: ilustrar e complementar as mensagens de texto de Balbina, Bartolomeu e Eloá e chamar a atenção dos demais alunos para as informações compartilhadas, conforme apontam os relatos de Bartolomeu, Baltazar e Eva, destacados anteriormente. Em alguns casos, ainda, a imagem contribuía para o entendimento da mensagem escrita, como é possível observar na primeira tela: no texto de Balbina, o significado da palavra *buceo* pode ser facilmente resgatado pela imagem em que o atleta César Castro aparece mergulhando. Na tela seguinte, vemos a participação de Bartolomeu que utiliza uma imagem de Robson Conceição para ilustrar o esporte em questão – *boxeo* – e compartilhar a informação de que o boxeador iniciou sua carreira praticando a modalidade nas ruas. Na última tela, a imagem de um atleta pedalando foi apresentada por Eloá com o objetivo de ilustrar o texto em que comenta seu gosto pelo ciclismo por ser “un deporte que crea sensación de libertad”. Como se vê, o uso desses recursos multimodais é produtivo para estabelecer uma interação mais eficaz entre o aluno e o conteúdo que está sendo estudado (léxico sobre esportes).

Outros exemplos podem ser observados na atividade *Películas de terror*, realizada na última semana de outubro, por ocasião do *Halloween*. O objetivo dessa atividade era fazer com que os alunos compartilhassem informações sobre seus filmes de terror favoritos, fazendo recomendações aos demais ou comentando outros filmes mencionados nos grupos, conforme demonstra a figura a seguir:

FIGURA 18 - Uso do recurso de imagem na atividade *Películas de terror*

Fonte: Elaboração da autora

Aqui, o recurso de imagem foi novamente utilizado com o objetivo de ilustrar e acrescentar informações novas à conversa. Num primeiro momento, ao comentar sobre seu filme favorito, *It*, Evillyn compartilha a imagem do palhaço assassino *Pennywise*, que protagoniza a história, aproveitando para informar que a nova versão do filme “se pondrá en marcha el próximo año”. Na tela seguinte, a aluna utiliza novamente esse recurso para fazer uma indicação de leitura ao compartilhar uma foto da capa do livro que deu origem ao filme. A atitude da aluna revela sua autonomia para buscar novas referências que provocam, como consequência, uma ampliação de sua interação (e da interação dos demais colegas) com o conteúdo que está sendo tratado.

Nas duas últimas telas, observamos novamente a presença de imagens, dessa vez, recompartilhadas por meio do recurso de citação do *WhatsApp*. Tanto Edna quanto Elenice

utilizam-se desse recurso para interagir e comentar os textos de Evillyn e de Edna, respectivamente. No primeiro caso, a imagem compartilhada por Evillyn é o assunto da conversa. Chama a atenção que Edna aproveita a imagem para compartilhar com o grupo que sofre de coulrofobia (aversão a palhaço) e que tal imagem a deixa aterrorizada. Ao fazer esse comentário pessoal, a aluna divide com os colegas uma apreensão relacionada com o conteúdo que está sendo discutido e seu depoimento provoca neles uma reação que amplia a interação em curso, como é possível observar na mensagem de Eloá, na tela que dá continuidade à conversa:

FIGURA 19 - Complemento à sequência anterior de telas

Fonte: Elaboração da autora

Por último, é Elenice quem interage por meio de mensagem de texto a partir da imagem compartilhada anteriormente por Edna. Em seu comentário, a aluna avalia a atuação da atriz *Megan Fox*, protagonista do filme *Jennifer's Body*, mencionado por Edna. É possível perceber, ainda, o uso de emoji na mensagem de Edna, e de onomatopeias – *jajajajaja* e *jajaja* – nos textos de Edna e de Elenice, que contribuem para realçar a expressão de sentimentos e emoções em relação ao que argumentam as alunas.

Cabe ainda destacar que, além de explorar o uso de recursos multimodais para realizar as atividades propostas, em alguns momentos o *WhatsApp* também foi utilizado pelos alunos para compartilhar conteúdos diversos independentemente de qualquer instrução dada por mim, como demonstram os exemplos a seguir:

FIGURA 20 - Usos diversos do *WhatsApp* pelos alunos

Fonte: Elaboração da autora

Na primeira tela, é possível verificar que o que motivou a aluna Eleonora a falar no grupo, durante o final de semana, foi o desejo de compartilhar o *link* da música *Sofía*, do cantor Álvaro Soler, junto à mensagem “Una música para alegrar este domingo”. Essa demonstração de afeto da aluna em relação ao grupo é reforçada, ainda, pelo uso de um emoji (o coração). Na tela seguinte, compartilho um *link* em que há a informação sobre o falecimento de Rubén Aguirre, ator que interpreta o professor Girafales na série *Chavo del Ocho*. Com o objetivo de relembrar a personagem, nas duas últimas telas Benício e Bonifácio compartilham duas imagens em que o ator aparece: na última delas, a frase “Vamos entrar para tomar una xícara de café” é uma referência à fala de Dona Florinda, par romântico da personagem na série. Esses exemplos demonstram que a interação com o conteúdo acontecia também quando os alunos utilizavam a plataforma do aplicativo para falar de assuntos de

interesse pessoal que não tinham relação com a sala de aula presencial. Ainda que houvesse a orientação de que os grupos deveriam ser utilizados apenas para a realização das atividades do projeto, essa postura dos alunos parece revelar que o envio desse tipo de mensagem e o uso do espanhol para comunicar-se virtualmente, nos grupos, tornou-se algo corriqueiro e espontâneo que acontecia sem a necessidade de que houvesse alguma instrução.

3.1.1.3 Interação Aluno-Instrutor

O terceiro e último tipo de interação refere-se à interação Aluno-Instrutor. De acordo com Moore e Kearsley (2007), a interação entre o aluno e o docente é o tipo de interação mais importante para a maioria dos alunos, tendo em vista que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem vai além de simplesmente preparar e ministrar aulas e avaliar. É o professor quem acompanha o desempenho dos alunos, incentivando e ajudando-os a “aplicar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões que viram ser demonstradas ou manipulam informações e ideias que foram apresentadas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 152).

Embora minha participação como professora durante as interações dos grupos não tenha sido tão marcante, ela se fez presente em diferentes momentos. Meu objetivo, com isso, era fazer com que os alunos participassem de forma mais autônoma e que recorressem a mim apenas quando fosse realmente necessário. Dessa forma, minhas participações se restringiam a enviar instruções sobre a realização das atividades, compartilhar arquivos e *links* com conteúdos em espanhol, auxiliar quanto a possíveis dúvidas, fazer correções, enviar avisos e relembrar prazos. Em algumas situações, ainda, procurava interagir fazendo comentários ou lançando perguntas como forma de incentivar a participação dos alunos atribuindo a eles a responsabilidade pela construção do conhecimento coletivo. Essa autonomia conferida ao aluno está diretamente relacionada ao meu papel enquanto mediadora que, de acordo com Moran (2006, p. 5), deve combinar “alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador de resultados”. Na visão de Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 259), “o aluno precisa participar e ser responsável pelo seu processo de transformação da informação em conhecimento” o que implica uma postura mais autônoma por parte dele. Nesse sentido, como é possível observar pelos exemplos apresentados mais

adiante, o uso do *WhatsApp* contribuiu para que esse objetivo fosse alcançado.

Nas duas primeiras telas a seguir, aproveitou a plataforma do aplicativo para relembrar o término dos prazos de participação na atividade *Películas de terror* e de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio:

FIGURA 21 - Exemplos de interação Aluno-Instrutor

Fonte: Elaboração da autora

Nas duas últimas telas, aproveitou para avisar os alunos sobre uma atividade que seria realizada junto com a disciplina de geografia. Mensagens desse tipo vinham sempre acompanhadas de alguma imagem que chamasse a atenção dos alunos, o que, inclusive, facilitaria a localização posterior em meio às conversas dos grupos. Além disso, por ser tratar de um espaço virtual *online*, a resposta imediata possibilitaria aos alunos esclarecer qualquer

dúvida em relação à realização da atividade, como é possível observar pelas mensagens de Brígida. Imediatamente após o aviso, a aluna confirma, para mim e para os demais alunos do grupo, que a atividade “Será viernes”, de acordo com a informação dada pelo professor de geografia, na aula daquele dia (“El habló hoy en la clase”). O uso do *WhatsApp* para comunicar avisos e informações gerais mostrou-se bastante eficiente em comparação a outras estratégias que poderiam ser utilizadas em sala de aula presencial, tendo em vista o alcance da mensagem a todos os alunos, independentemente do espaço da sala de aula, o que facilita consideravelmente a comunicação. Além disso, desde que o aluno não apague as conversas, todas as mensagens e arquivos enviados ficam registrados e podem ser consultados posteriormente.

Neste outro conjunto de telas, é possível observar que minha participação se fez presente com os objetivos de enviar instruções sobre duas das atividades propostas e convidar os alunos a participar:

FIGURA 22 - Exemplos de interação Aluno-Instrutor nas atividades *Películas de terror* e *Biografía de la pintora Frida Kahlo*

Fonte: Elaboração da autora

As duas primeiras telas mostram as instruções sobre as atividades *Películas de terror* e *Biografía de la pintora Frida Kahlo*, respectivamente. Os *slides* contendo as instruções eram sempre compartilhados junto a alguma mensagem de texto que tinha como objetivo incentivar os alunos a participar. Nesses exemplos, utilizo as frases “A ver qué descubrimos” e “¡Vamos a participar!”, seguida de emoji, o que conferia à mensagem um tom mais

descontraído e motivador para convidar os alunos a interagir. Além disso, nesse momento, ao me dirigir aos alunos utilizando o pronome *nosotros*, me incluo como parte do grupo e essa atitude colabora para dar maior coesão a ele.

Vale destacar que todas as instruções sobre as atividades eram enviadas diretamente nos grupos, evitando-se que, de minha parte, fosse dada alguma instrução inicial na sala de aula presencial. Minha intenção, com isso, era fazer com que os alunos obtivessem todas as informações sobre as propostas por meio do aplicativo, lendo as mensagens e conversando, em espanhol, nesse espaço virtual. Isso não impediu, obviamente, que, durante a realização das atividades, eles conversassem entre si também na sala de aula presencial, como pude observar em alguns momentos. Após a construção da biografia de Frida, num segundo momento da atividade *online*, convidei os alunos a continuarem interagindo com o objetivo de comentar algumas das obras da pintora. Como é possível observar na última tela, a frase “vamos a conocer algunas de sus obras” cumpre essa função.

O compartilhamento de arquivos de áudio e de vídeo, textos em PDF, *links* e imagens com conteúdos em espanhol também foi bastante explorado por mim nos grupos. Na maioria das vezes, esses materiais eram enviados com o objetivo de complementar o que havia sido visto em sala de aula presencial. As telas a seguir apresentam momentos em que compartilho alguns conteúdos nos grupos do 3B e do 3E:

FIGURA 23 - Outros exemplos de interação Aluno-Instrutor

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível observar na primeira tela, utilizo a figura de um *slide* para apresentar o tema da unidade 4 do livro didático e dar instruções para a realização das atividades auditivas presentes na página 61. Na sequência, compartilho o áudio das atividades a fim de que os alunos pudessem realizá-las. Conforme mencionado anteriormente, a possibilidade de utilizar o recurso de áudio do aplicativo viabilizou a realização desse tipo de atividade tendo em vista que quase a totalidade dos alunos não utiliza o CD que acompanha o material didático, como se verá no estudo apresentado na seção 3.2. Com os áudios disponíveis nos grupos do *WhatsApp*, os alunos tinham fácil acesso ao material podendo fazer a reprodução desses áudios quantas vezes fossem necessárias para a realização das atividades. O uso do aplicativo para essa finalidade mostrou-se bastante útil, pois serviu para viabilizar a realização de atividades em dias em que, por exemplo, estive ausente em sala de aula presencial: as atividades eram enviadas anteriormente nos grupos e os alunos sabiam o que deveriam fazer em sala, durante minha ausência¹⁷.

Na segunda tela, compartilho um *link* em que estão disponíveis alguns exercícios com animação sobre o conteúdo visto em sala de aula: o *Pretérito Pluscuamperfecto*. Ao clicar no *link*, os alunos eram direcionados para a página de resolução dos exercícios podendo resolvê-los a partir de seus próprios *smartphones*. Esse tipo de atividade *online* foi bem recebido pelos alunos uma vez que o acesso era facilitado por meio do *WhatsApp* e eles podiam resolvê-la individualmente ou em duplas, podendo contar com o recurso da autocorreção, ao final da resolução. Posteriormente, esses exercícios foram comentados por mim em sala de aula.

Na terceira e última tela, utilizo o *WhatsApp* para compartilhar o *link* do vídeo da canção *La Gozadera*, de *Gente de Zona* e *Marc Anthony* e para desejar “Buen fin de semana” a todos do grupo. Além de manter os alunos em contato com o espanhol, esse tipo de prática tinha como objetivo não deixar o grupo de espanhol inativo por muitos dias, principalmente após o término da realização das atividades. Dessa forma, o grupo estaria sempre entre as primeiras posições na lista de conversas do *WhatsApp* dos alunos, o que facilitaria a visualização, evitando-se que o mesmo *caísse no esquecimento*. O compartilhamento de imagens com saudações e informações importantes também cumpria essa função, como é possível observar pelas telas a seguir:

¹⁷ É importante mencionar que os alunos estavam autorizados a usar os *smartphones* nas aulas de espanhol durante a realização das atividades.

FIGURA 24 - Complemento à sequência anterior de telas

Fonte: Elaboração da autora

Nesses exemplos, as imagens compartilhadas tinham como objetivo entreter e chamar a atenção dos alunos para os textos escritos em espanhol. Na primeira tela, nota-se ainda a presença de humor expressa pela personagem de *Homer Simpson* em relação ao feriado que se aproximava. Na segunda tela, a imagem e a mensagem utilizadas para construir o *slide* fazem referência ao período de provas do terceiro trimestre: “la etapa final del año”. Por meio da imagem desse *slide*, aproveito para relembrar aos alunos os conteúdos para a prova de espanhol. Na maioria das vezes, logo após o compartilhamento desse tipo de mensagem, um ou outro aluno participava enviando mensagens de agradecimento ou algum emoji, de acordo com o contexto das mensagens, como é possível observar nas participações de Belinda, Belisa e de Eva. A repetição do emoji que expressa tristeza, por Belinda, refere-se à informação presente no *slide* de que estaríamos “en la etapa final del año: las pruebas

oficiais”. É importante destacar o valor do recurso dos emojis disponibilizado pelo aplicativo, pois, muitas vezes, é mediante seu uso que os alunos e também eu, professora, expressamos nossos sentimentos e marcamos nosso estado emocional e afetivo com relação ao grupo e às experiências vividas no momento.

Na tela seguinte, aproveito para avisar que, em virtude do período de férias, a atividade sobre Globalização seria realizada na primeira semana de agosto. Na sequência, utilizo duas imagens: a primeira para desejar “Felices vacaciones” aos alunos e a segunda, enviada logo após o término das férias, para compartilhar os conteúdos da prova de espanhol que aconteceria nos próximos dias, por ocasião da semana de provas oficiais. Desde que as mensagens não fossem apagadas, todo esse conteúdo registrado nas conversas permanecia à disposição dos alunos funcionando como uma espécie de banco de dados que eles poderiam consultar posteriormente, a fim de resgatar alguma informação importante.

A plataforma do aplicativo também auxiliou minha participação quando era necessário esclarecer dúvidas que os alunos tivessem fora do espaço da sala de aula presencial, como é possível observar pela sequência de telas a seguir:

FIGURA 25 - Complemento à sequência anterior de telas

Fonte: Elaboração da autora

No exemplo em questão, a dúvida de Betânia se refere à realização das atividades pertencentes à unidade 5 do livro didático cujo tema é *telenovelas y series*. Logo após as instruções presentes nas três primeiras telas, a aluna lança a pergunta “Qué páginas?” com o objetivo de confirmar quais atividades deveriam ser realizadas. Quem responde imediatamente é Belinda que, por meio do recurso copiar/colar do *WhatsApp*, repete a mensagem “Los ejercicios 5 y 6 de la página 79 serán hechos en clase el próximo miércoles...”, enviada anteriormente por mim, no grupo. Após as mensagens “Sí, pero no es para hacer toda la unidad...” e “Es para hacer las páginas 78 y 79?”, esclareço à aluna que, à exceção dos exercícios 5 e 6, todos os exercícios da unidade deveriam ser feitos. O uso do *WhatsApp* para esse fim promoveu um melhor aproveitamento do tempo de aula presencial, uma vez que os alunos podiam esclarecer dúvidas sobre o que deveria ser feito; não era necessário esperar o momento da aula presencial para perguntar e realizar a atividade. Por outro lado, essa dinâmica interacional do aplicativo exigia, de minha parte, uma conexão *online* quase que integral: na maior parte do tempo, eu me mantinha atenta aos grupos com o objetivo de acompanhar as interações e intervir quando necessário.

Em alguns momentos durante as interações, minhas intervenções tinham como objetivo fazer pequenas correções nos textos das mensagens compartilhadas pelos alunos. Essas correções eram feitas sempre de maneira sutil a fim de não provocar constrangimento e inibir a participação dos demais, como é possível observar nos exemplos a seguir:

FIGURA 26 - Exemplos de interação Aluno-Instrutor nas atividades *Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo* e *¡Mi serie favorita!*

Fonte: Elaboração da autora

Na primeira tela, os alunos participam da atividade *Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo* em que deveriam estruturar frases utilizando esse tempo verbal. Para comentar os textos de Elioth, Evillyn e Edite utilizei o recurso de citação do *WhatsApp* com o objetivo de facilitar a visualização dos meus comentários uma vez que esse recurso permite a retomada do texto inicial da mensagem evitando-se que os comentários fiquem soltos, perdidos, em meio às conversas. O uso desse recurso tornou mais eficiente o *feedback* aos alunos – principalmente em momentos em que eu não estava *online* para responder imediatamente – facilitando a visualização das correções feitas em seus textos. Como é possível observar na primeira tela, o recurso de citação do *WhatsApp* foi utilizado para fazer a correção no texto de Evillyn a partir da mensagem inicial enviada pela aluna. Ao perguntar sobre quais esportes (“¿cuáles deportes?”) a aluna gostaria de praticar, aproveitei para indicar a escrita correta da palavra *desportes*, mantendo-a em destaque.

Nas duas últimas telas, Beatriz, Betina e Berilo conversam sobre um dos episódios da série *Chavo del Ocho*. Logo após a mensagem “Siii kkk es mucho legal éste episodio”, pergunto aos alunos como se diz *legal* em espanhol. Imediatamente após minha intervenção, quem interage é Betina. A aluna sugere o termo *genial* que, a seguir, é utilizado por outro aluno, Berilo, ao referir-se ao “episodio en q el Chavo entra en la casa de la bruja del 71”. Minha intervenção, aqui, teve como objetivo mobilizar os alunos a pesquisarem e interagirem entre si independentemente de uma resposta pronta que poderia ter sido dada por mim. Nesse sentido, é possível afirmar que o uso do aplicativo contribuiu para que esse objetivo fosse

alcançado.

Em outros momentos, minha intervenção teve como objetivo incentivar a participação dos alunos nas temáticas propostas como é possível observar nos exemplos a seguir:

FIGURA 27 - Exemplos de interação Aluno-Instrutor na atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

Fonte: Elaboração da autora

Essas telas apresentam o momento em que converso com Edna a respeito da prática de esportes. Essa atividade foi proposta com o objetivo de explorar a temática das Olimpíadas, tendo em vista a realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016 na cidade do Rio de Janeiro. Após a afirmação de Edna e de outros alunos de que não estariam praticando nenhum tipo de esporte, me dirijo a eles por meio da frase “Esos chicos están todos muy sedentarios”, seguida de emoji, para provocá-los a fazer algum outro comentário sobre o assunto.

Nesse momento, Edna explica que pratica voleibol, mas que não seria uma “SUPER atleta”. Chama a atenção aqui sua opção por utilizar no texto as letras maiúsculas como recurso para marcar a força da palavra *super*, o que, na oralidade, provavelmente teria sido enfatizada pela entonação. Outro recurso incorporado pela aluna foi a onomatopeia (*jajajaja*), que, como já se disse, expressa o riso em espanhol e revela que os alunos estão se apropriando do tipo de linguagem que circula naturalmente nesse meio. Após a mensagem, aproveito para

compartilhar minha experiência com esse esporte objetivando dar continuidade à conversa.

Ainda com respeito às interações estabelecidas entre mim e os alunos, neste outro conjunto de telas procuro interagir lançando perguntas sobre a premiação conquistada por Felipe Wu, atleta da modalidade de tiro esportivo, na competição:

FIGURA 28 - Outros exemplos de interação Aluno-Instrutor na atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

Fonte: Elaboração da autora

A conversa se inicia quando Bernadete faz menção à modalidade praticada pelo atleta: o tiro esportivo. Na sequência, a aluna acrescenta um comentário irônico – seguido de *jajaja* e emoji – indicando que as pessoas não estariam seguras se ela praticasse tal modalidade. A partir das mensagens compartilhadas por Bernadete, aproveito para lançar duas

perguntas (“¿Medalla de oro, plata o bronce?” e “¿Alguien lo sabe?”), com o objetivo de envolver outros alunos na conversa. Bernardine responde imediatamente que o atleta conquistou a medalha de prata, o que demonstra o envolvimento da aluna com o assunto discutido no grupo. A seguir, essa informação é confirmada por Bernadete, que aparece novamente na conversa.

Nesses fragmentos, pode-se notar como o fluxo de conversa entre os participantes ocorre de maneira clara e descontraída, facilitada pelo uso de emojis e onomatopeias, como é possível observar nas mensagens de Edna e de Bernadete. Trata-se de um recurso disponível na plataforma do aplicativo que contribuiu para tornar a comunicação menos formal, incentivando a prática do idioma entre os participantes.

3.1.2 Aprendizagem colaborativa

De uma maneira geral, a postura colaborativa dos alunos foi observada nos grupos virtuais em vários momentos durante a realização das atividades propostas. A análise das interações construídas ao longo das conversas permite afirmar que a plataforma do *WhatsApp* contribuiu de maneira significativa para a construção do conhecimento coletivo, uma vez que possibilitou aos alunos o compartilhamento de informações e opiniões sobre as temáticas abordadas. Essa cumplicidade entre os participantes é característica marcante de ambientes virtuais como o *WhatsApp*, por exemplo, em que “a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades” (KENSKI, 2003, p. 112). Nos exemplos a seguir, os alunos trocam mensagens entre si com o objetivo de apresentar suas reflexões sobre a temática da Globalização:

FIGURA 29 - Exemplos de interação na atividade *Debate sobre Globalización*

Fonte: Elaboração da autora

Nessa sequência de telas, Eleonora, Emma, Emília, Emilly, Estela, Edna e Eva interagem discutindo aspectos positivos e negativos relacionados ao processo de Globalização. Como é possível observar, a interação entre as alunas ocorre de maneira intensa sem que minha intervenção fosse necessária, o que revela que este espaço *online* favoreceu que os alunos assumissem uma postura autônoma no desenvolvimento das atividades. Num primeiro momento, Eleonora, Emma e Emília interagem com o objetivo de apresentar suas opiniões, *a favor o en contra de la Globalización*. Quem inicia a discussão é Eleonora. Em seu comentário, a aluna destaca, como aspecto positivo, a importância da internet dentro do contexto da Globalização. A seguir, vemos a participação de Emma que utiliza a expressão “Estoy de acuerdo con” para retomar a mensagem de Eleonora e indicar concordância em relação ao argumento apresentado por ela. Na sequência, ao utilizar a expressão “pero

también creo que”, Emma sinaliza seu posicionamento em relação ao alcance e à utilidade da internet. Mais adiante, vemos a intervenção de Emília que aproveita o fluxo da conversa para, a partir dos argumentos apresentados por Eleonora e Emma, destacar um dos aspectos negativos da Globalização: *la desigualdad*. O uso da expressão “Estoy de acuerdo en partes” enfatiza o posicionamento crítico da aluna durante a conversa. Nas últimas telas, Emilly e Edna interagem acrescentando argumentos novos à discussão: “el desempleo” e “la generación de oportunidades y de actividad económica y comercial entre la población”. Nessas últimas telas, temos, ainda, as expressões “Tienes razón, bien recordado” e “Yo pienso lo mismo que tú”, que marcam, nesse contexto, a presença e a participação dos alunos e colaboram para construir o fluxo da conversa entre eles. Esses exemplos demonstram que o uso do *WhatsApp* para realizar esse tipo de atividade desempenhou um papel importante do ponto de vista interacional uma vez que, por meio da colaboração, favoreceu a reflexão e o debate de ideias entre os participantes. Na visão de Palloff e Pratt (2002), esse trabalho colaborativo presente no interior do grupo contribui para a construção significativa do conhecimento, tendo em vista que a ação de cada um dos participantes pode ser considerada ponto de partida para a aprendizagem dos demais.

Além de permitir a criação de um espaço para o debate de ideias e o desenvolvimento da postura crítica dos alunos, o uso do *WhatsApp* também possibilitou o trabalho com a leitura e a escrita em espanhol de forma colaborativa, o que, na visão de Beatriz, Emma, Eduardo, Bernardine, Bartolomeu, Berilo e Betina, foi fundamental para a aprendizagem do idioma. Os relatos a seguir foram retirados de seus diários de aprendizagem e entrevistas e apontam para a autenticidade do uso pedagógico do aplicativo:

“De tanto escrever para outras pessoas a gente fixou bem melhor o vocabulário.” (Beatriz)

“Você acaba lendo tanto em espanhol... é uma coisa tão natural que acaba ficando na sua mente...” (Emma)

“Eu tinha a preocupação de procurar escrever certo porque as pessoas iam ler as minhas mensagens para poder interagir.” (Eduardo)

“A gente aprendeu muito escrevendo em espanhol... até olhando o que os outros escreviam...” (Bernardine)

“Ajudou na leitura, a ler e treinar a escrita também.” (Bartolomeu)

“Você tinha que dar atenção não só pro seu texto mas para o que os outros escreviam também, o que os outros tavam dizendo... porque a gente tinha que escrever e comentar os comentários também...” (Berilo)

“Eu leio tudo... tudo o que chega no grupo, eu leio... eu leio tudo. Eu acho que você aprende bem mais...” (Betina)

Em outras atividades em que o debate de ideias não esteve tão presente também é possível perceber o trabalho colaborativo enriquecendo o processo de aprendizagem. Isso ocorre, por exemplo, na atividade *Biografía de la pintora Frida Kahlo*. Conforme destaca a aluna Edna durante a entrevista, o compartilhamento das informações promovido no grupo virtual contribuiu de maneira significativa para o aproveitamento da atividade:

“Eu gostei muito da biografia da Frida Kahlo porque além de eu gostar dela como artista, aprender isso em espanhol foi mais de fato um aprendizado, um conhecimento que a gente leva pra vida porque de fato ela fala espanhol, muita coisa que a gente lê sobre ela é em espanhol... então eu achei que juntar esse conhecimento sobre ela e o aprendizado da língua fez com que a gente elevasse o nível, assim, de conhecimento que talvez eu acho que eu nunca ia ver... porque... eu pesquiso muito sobre ela e tudo mais, mas muitas coisas eu não conseguia entender direito justamente por causa do espanhol... e depois de ver tanta gente falando sobre ela no grupo fez com que eu me aprimorasse...” (Edna)

A sequência de telas a seguir apresenta alguns momentos em que os alunos compartilham informações sobre Frida Kahlo:

FIGURA 30 - Exemplos de interação na atividade *Biografía de la pintora Frida Kahlo*

Fonte: Elaboração da autora

Nesse outro conjunto de telas, vemos as participações de alguns alunos do 3E que, de acordo com as instruções dadas para a realização da atividade, deveriam pesquisar dados biográficos e curiosidades sobre a vida de Frida Kahlo e compartilhar essas informações nos grupos do *WhatsApp*. Para isso, eles deveriam ler as mensagens dos demais participantes a fim de não repetir nenhuma informação sobre a artista. Num primeiro momento, logo após a mensagem em que convido os alunos a participarem, Elenice e Elaine compartilham as primeiras informações sobre Frida. A seguir, é Evillyn quem compartilha a informação de que a letra da música *Scar Tissue*, da banda *Red Hot Chili Peppers*, teria sido inspirada na história de vida de Frida. Nesse momento, aproveito para interagir e comentar a mensagem de Evillyn. Logo após minha intervenção, Edgar também participa da conversa acrescentando a informação de que, assim como eu, ele também desconhecia tal informação. Na penúltima

tela, a mensagem de Elioth dá início a um novo ciclo de troca de mensagens entre os participantes. Nesse momento, aproveitou para interagir lançando a pergunta “¿Y ella tuvo hijos?” com o objetivo de incentivar os alunos a buscar informações e participar da conversa. A resposta de Emma à pergunta é imediata e, a seguir, é complementada pela mensagem “Debido a su condicion de salud”, compartilhada por Edgar. Por último, vemos a participação de Eloá que, diferentemente dos demais, traz uma informação sobre a carreira da pintora. Ao analisar esses fragmentos, é possível observar que a própria dinâmica interacional do *WhatsApp* permitiu que, em alguns momentos, os alunos se apropriassem das mensagens dos demais para marcar suas participações. Além disso, a troca de mensagens promovida no espaço virtual do aplicativo criou um fluxo de informações que possibilitou a reconstrução da biografia da pintora. Na visão de Kenski (2003, p. 123), essas “trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a compreensão e a elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo”, com impacto significativo na construção do conhecimento individual e coletivo.

Outro exemplo de colaboração pode ser identificado durante a realização da atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*. Aqui, também é possível perceber o protagonismo dos alunos construindo as interações, o que indica que a aprendizagem colaborativa está, de fato, presente no grupo virtual (PALLOFF; PRATT, 2002). A sequência de telas a seguir mostra os alunos trocando mensagens sobre a temática proposta:

FIGURA 31 - Exemplos de interação na atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível observar nessas telas, o *WhatsApp* foi utilizado como um espaço para a exploração do léxico relacionado aos esportes, tendo em vista a temática das Olimpíadas proposta na atividade. Nesses fragmentos, os alunos conversam entre si fazendo perguntas, respondendo e compartilhando informações, a partir da mensagem de Bernardine. Ao participar da atividade, a aluna apresenta informações sobre uma das jogadoras de vôlei da seleção brasileira: Thaísa. Com base nessa mensagem, lanço a pergunta “¿Brasileira o brasileña?” com o objetivo de levar a aluna à reflexão sobre a escrita do termo. A seguir, Bernardine interage imediatamente reescrevendo a palavra *brasileña* e acrescentando informações sobre os esportes que pratica, conforme as instruções dadas para a realização da atividade. Num segundo momento, outra pergunta é lançada por mim, dessa vez em relação à escrita em espanhol da palavra *(bi)campeã*, presente na mensagem de Bernardine. A troca de mensagens entre os alunos se inicia quando, por meio das expressões “¿Vamos a investigar?” e “¿Alguien lo sabe?”, repasso a pergunta “¿Cómo es, maestra?”, feita por Bernardine, aos demais alunos, objetivando incentivá-los a pesquisar, de maneira autônoma, sobre a questão apresentada. Nesse momento, logo após Bernardine tomar a frente afirmando que irá investigar, Brígida e Berilo começam a interagir. A sequência de perguntas e respostas entre Brígida, Berilo e Bernardine encaminha a conversa para o esclarecimento da dúvida, que é finalizada quando Bernardine, por meio do recurso de compartilhamento de imagens do *WhatsApp*, traz um recorte de uma página de um dicionário *online* em que aparece a escrita correta do vocábulo, como é possível observar na primeira tela a seguir:

FIGURA 32 - Outros exemplos de interação na atividade *Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016*

Fonte: Elaboração da autora

Na segunda tela, uma última intervenção é feita por mim e a resposta de Berilo praticamente encerra a discussão.

Nesses exemplos é possível observar como o uso do *WhatsApp* mostrou-se eficaz para a construção das interações Aluno-Aluno, Aluno-Conteúdo e Aluno-Instrutor, uma vez que permitiu a comunicação rápida por meio da troca de mensagens entre os participantes que puderam sanar suas dúvidas a partir das informações disponíveis no próprio ambiente virtual do aplicativo, em meio à conversa. Na visão de Palloff e Pratt (2002), esse trabalho desempenhado pelos alunos durante as interações é fundamental para o processo de aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais como o *WhatsApp*, por exemplo, em que a construção do conhecimento ocorre por meio do fortalecimento dos laços de colaboração entre os participantes.

3.1.3 Significado construído socialmente

O indicador *significado construído socialmente* possui uma estreita relação com a aprendizagem colaborativa e também aparece nos dados coletados. Os fragmentos a seguir demonstram a presença desse indicador:

FIGURA 33 - Exemplos de interação na atividade *Debate sobre Globalización*

Fonte: Elaboração da autora

Nesses fragmentos, é possível observar a presença desse indicador de maneira marcante quando as alunas interagem com o objetivo de participar de um debate sobre a temática da Globalização, abordada de forma interdisciplinar nas aulas de espanhol e geografia. A análise desses fragmentos permite afirmar que a interação Aluno-Aluno se constrói com base no reconhecimento e na apreciação das contribuições dos demais participantes, como é possível observar nas mensagens de Belisa e de Bernardine. No primeiro exemplo, Belisa se apoia nos aspectos apresentados por Bernadete e Belinda para apresentar seu ponto de vista. O mesmo acontece com Bernardine em relação aos textos de Belisa e de Beatrice. Em ambos os casos, percebe-se que as argumentações são construídas colaborativamente a partir do conhecimento compartilhado por meio da troca de mensagens entre as alunas. As expressões *Yo estoy de acuerdo con* e *Yo también estoy de acuerdo con* cumprem a função de articular as ideias manifestadas nas mensagens, dando sentido e coesão à discussão, conforme já havia sido sinalizado anteriormente. Belisa, por exemplo, se posiciona em relação ao comentário de duas colegas – Bernadete e Belinda –, concordando parcialmente com a primeira (*“Yo estoy de acuerdo con Bernadete pues la globalización es una integración de los países pero no son todos que disfrutan de los beneficios”*) e expressando sua total concordância com Belinda (*“Y estoy de acuerdo con Belinda, un de los mejores aspectos de la globalización es el avance tecnológico”*). Como é possível observar, a própria dinâmica do *WhatsApp* permitiu às alunas selecionar quais mensagens seriam comentadas de acordo com os argumentos considerados, por elas, como mais relevantes para

o debate.

Neste outro conjunto de telas, é possível observar o significado sendo novamente construído de forma coletiva quando os alunos interagem com o objetivo de compartilhar informações sobre filmes de terror:

FIGURA 34 - Exemplos de interação na atividade *Películas de terror*

Fonte: Elaboração da autora

Nessas telas, observamos as participações de Emma, Elaine, Elis, Edson, Eva e Emerson. Aqui, os alunos utilizam esse espaço virtual para falar sobre gostos e preferências e apresentar as razões pelas quais não assistem a filmes de terror: porque têm medo (Emma, Elis, Emerson), porque preferem filmes de outros gêneros (Emma, Elis, Edson, Emerson) em que não há “sangre, monstruos y espíritus” (Eva) e “cautivan desde el principio hasta el fin”

(Emerson), porque não consegue dormir depois de ver filmes de terror (Emerson), porque tem medo de sonhar com o filme depois (Elaine). É interessante observar que, mesmo não tendo preferência por filmes de terror, esses alunos não deixaram de participar da atividade e marcaram suas presenças no ambiente virtual ao fazerem referência às mensagens dos demais participantes e relataram suas experiências pessoais envolvendo a temática proposta. Esse dado demonstra o interesse dos alunos pela atividade e o desejo de interagir com seus pares: ao participarem no grupo, os alunos descobrem que compartilham do mesmo sentimento de apreensão em relação à ação de ver filmes de terror. O fato de se identificarem com as opiniões e gostos dos colegas e de assumir abertamente sua apreensão em relação aos filmes de terror pode colaborar para a criação de um sentimento de pertencimento ao grupo, o que, consequentemente, pode contribuir para a conformação de uma comunidade de aprendizagem.

As relações estabelecidas entre os alunos se identificam com processos de construção social de significados, os quais, neste caso, são facilitados pela própria dinâmica interacional do *WhatsApp*. Essa percepção nos remete à teoria de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem é fruto não apenas de fatores biológicos, mas também, e principalmente, do contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra inserido. Nesse sentido, a interação, seja ela presencial ou virtual, desempenha um papel fundamental na aprendizagem, tendo em vista que, na visão de Vygotsky (1998), a aprendizagem individual tem sua origem na interação social. Apesar de se situarem em um contexto distante da realidade das TIC, esses pressupostos teóricos se aplicam perfeitamente à discussão a que esta pesquisa se propõe, uma vez que a interação que ocorre no interior dos grupos virtuais do *WhatsApp* pode assumir papel de destaque na constituição da comunidade virtual, como foi possível observar no conjunto de textos apresentados ao longo destas páginas.

3.1.4 Compartilhamento de recursos midiáticos

O *compartilhamento de recursos midiáticos* entre os alunos é outro dos indicadores de formação de comunidades virtuais de aprendizagem destacados por Palloff e Pratt (2002). Sua presença é constatada em diversos momentos em que os alunos utilizam diferentes recursos disponíveis na plataforma do *WhatsApp* para construir as interações no interior dos grupos virtuais. Exemplos concretos observados nas interações são o uso do recurso de gravação de voz disponível no aplicativo e a inserção de *links* com conteúdos em espanhol,

imagens e arquivos de áudio e vídeo para complementar e ilustrar as mensagens de texto em meio às conversas. As telas a seguir apresentam alguns momentos em que os alunos compartilham recursos midiáticos diversos ao interagir com os demais participantes:

FIGURA 35 - Exemplos de recursos midiáticos compartilhados pelos alunos

Fonte: Elaboração da autora

De uma maneira geral, é possível perceber que o compartilhamento de diferentes recursos midiáticos possibilitado pela plataforma do *WhatsApp* ampliou a interação com o conteúdo abordado, ao permitir um maior contato com o espanhol por meio de textos, imagens e sons, como é possível perceber nesses exemplos. Na primeira tela, Belmira compartilha com os colegas o áudio da gravação do trava-língua escolhido por ela, conforme proposta da atividade *Trabalenguas en español*. A seguir, Bianca utiliza uma imagem de Arthur Zanetti para ilustrar seu texto sobre ginástica artística, modalidade em que o atleta sul-são-caetanense foi premiado com medalha de prata nos Jogos Olímpicos de 2016. Na última tela, é Belinda quem compartilha um *link* do *Youtube* com o *trailer*, em espanhol, do filme *La visita*, mencionado por ela na atividade *Películas de terror*. Como se vê, ao compartilharem diferentes recursos, Belmira, Bianca e Belinda criam condições para que os demais participantes tenham acesso a conteúdos diversos, produzidos ou selecionados por elas mesmas, além dos conteúdos disponibilizados por mim nesse espaço virtual, o que demonstra a importância da participação ativa dos alunos na construção conjunta do conhecimento.

3.1.5 Expressões de apoio e de estímulo

Nesta última sequência de telas, é possível notar a presença de *expressões de apoio e de estímulo* entre os alunos, outro dos indicadores relacionados por Palloff e Pratt (2002):

FIGURA 36 - Exemplos de expressões de apoio e de estímulo utilizadas pelos alunos

Fonte: Elaboração da autora

Nesses fragmentos, os alunos interagem ao participar da atividade 7, que propõe o uso dos tempos verbais Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e Condicional, com base no exemplo apresentado na proposta inicial da atividade. Com tal objetivo, os alunos deveriam utilizar o recurso de citação do *WhatsApp* para construir seus textos a partir da retomada das participações dos colegas. Isso pode ser observado nas produções de Beatrice e Beatriz, quando elas retomam a mensagem enviada anteriormente por Blair. Após a mensagem de Beatrice, Blair interage utilizando a expressão “Apoio Bea” e manifestando seu contentamento diante da proposta com a marca de riso (a onomatopeia *hahaha*). Ambos os recursos contribuem para indicar concordância em relação ao que a colega propõe (pedir à Secretaria da Educação para que volte a ser servido cachorro-quente durante o intervalo dos alunos). Blair reforça mais uma vez sua posição com o uso de dois emojis (segunda tela) que ajudam a marcar sua presença no ambiente virtual, pois representam gestos que poderiam ser feitos por ela presencialmente se estivesse fisicamente em contato com as colegas. Por último,

Balbina e Bartolomeu utilizam a expressão *Yo también*, seguida de *kkk* e emoji, para indicar que também estão de acordo com a opinião de Beatrice, apresentada no início da discussão. Como se vê, o uso de emojis e de onomatopeias é bastante recorrente durante as interações. Como já se disse, além de serem comuns à linguagem utilizada nas interações que ocorrem em ambientes virtuais, contribuem para a expressão de sentimentos e emoções entre os participantes.

Nos exemplos aqui resgatados, é possível perceber ainda que, ao construírem seus textos, as alunas fazem referência a elementos que são parte de situações reais vivenciadas por elas dentro da escola como, por exemplo, o cachorro-quente que antes era distribuído no intervalo (texto de Beatrice), as sextas temáticas suspensas pela direção da escola naquela ocasião (mensagem de Beatriz) e a pintura da escola (texto de Blair). Essas referências ao cotidiano certamente contribuíram para ampliar a interação entre os alunos no ambiente virtual do aplicativo e colaboraram para criar um sentimento de pertencimento ao grupo, outro aspecto fundamental na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem.

3.2 Percepção dos alunos sobre o uso do *WhatsApp* nas aulas de espanhol

Com o objetivo de verificar a percepção dos alunos sobre o uso do *WhatsApp* para realizar atividades em espanhol, foram analisadas, primeiramente, as respostas presentes em cada um dos quatro questionários aplicados. Dessa forma, foi possível fazer um levantamento sobre as percepções dos alunos em diferentes momentos ao longo da realização das oito atividades¹⁸. A seguir, foram analisados, também, os dados coletados por meio do diário reflexivo, dos diários de aprendizagem dos alunos e da entrevista final.

O levantamento dos dados coletados no ambiente virtual do aplicativo durante os períodos em que houve interação nos grupos revelou que, de um total de 59 alunos, 46 participaram de mais da metade das atividades propostas, conforme demonstram os dados a seguir¹⁹:

¹⁸ Vide cronograma das atividades aplicadas, à página 63.

¹⁹ As linhas em “verde”, nos quadros 11 e 12, referem-se aos alunos que participaram de mais da metade das atividades propostas.

QUADRO 11 - Participação dos alunos do 3B no ambiente virtual

TURMA: 3B									
IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	ATIVIDADES								TOTAL DE ATIVIDADES REALIZADAS
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Balbina	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Baltazar	Ø	Ø	Ø	Ø	✓	Ø	Ø	✓	2
Bárbara	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Bartolomeu	✓	✓	✓	Ø	✓	Ø	✓	✓	6
Beatrice	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Beatriz	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	Ø	6
Belinda	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Belisa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Belmira	✓	✓	✓	Ø	Ø	✓	Ø	Ø	4
Benício	Ø	✓	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	✓	3
Benjamim	Ø	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1
Bento	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	0
Berenice	Ø	✓	Ø	Ø	Ø	✓	✓	Ø	3
Berilo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Bernadete	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Bernarda	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	7
Bernardine	Ø	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	6
Betânia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Betina	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Bianca	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Blair	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Bonifácio	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	0
Branca	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Brenda	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Breno	✓	✓	Ø	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Brígida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Brigite	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	7
Bruna	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Brunella	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	7

Fonte: Elaboração da autora

QUADRO 12 - Participação dos alunos do 3E no ambiente virtual

TURMA: 3E									
IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	ATIVIDADES								TOTAL DE ATIVIDADES REALIZADAS
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Edgar	✓	Ø	✓	✓	✓	Ø	Ø	✓	5
Edite	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	7
Edna	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Edson	✓	✓	✓	Ø	✓	Ø	✓	✓	6
Eduarda	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	7
Eduardo	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Edvaldo	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	7
Edvania	Ø	✓	Ø	Ø	✓	✓	✓	✓	5
Elaine	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Elenice	✓	✓	✓	Ø	✓	Ø	✓	✓	6
Eleonora	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Eliane	✓	✓	Ø	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Elioth	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	6
Elis	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	7
Elizabeth	✓	✓	Ø	✓	Ø	✓	✓	✓	6
Ellen	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	✓	✓	✓	3
Eloá	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	Ø	✓	6
Eloísa	Ø	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1
Emanuela	✓	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	2
Emerson	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Emília	✓	✓	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	6
Emilly	✓	✓	✓	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	4
Emma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Enrique	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Enzo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	Ø	6
Ernesto	✓	✓	✓	Ø	Ø	Ø	✓	Ø	4
Estela	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	Ø	6
Eva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Everaldo	Ø	✓	Ø	Ø	Ø	Ø	✓	✓	3
Evillyn	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	7

Fonte: Elaboração da autora

Para cada atividade não realizada, o aluno deveria apresentar um motivo para a não participação. Dentre as justificativas apresentadas nos diários de aprendizagem foram citadas:

QUADRO 13 - Justificativas para a não participação nas atividades propostas

Atividade 1 <i>Trabalenguas en español</i>	
Quantidade de alunos=19	Justificativa para não ter participado
6	Esqueceu de participar
6	Não teve tempo
5	Não se interessou pelo tema
2	Teve problemas técnicos com o celular
Atividade 2 <i>Sistematización del Condicional Simple</i>	
Quantidade de alunos=7	Justificativa para não ter participado
3	Esqueceu de participar
2	Não se interessou pelo tema
2	Não teve tempo
Atividade 3 <i>Biografía de la pintora Frida Kahlo</i>	
Quantidade de alunos=15	Justificativa para não ter participado
8	Não teve tempo
4	Não se interessou pelo tema
2	Esqueceu de participar
1	Teve problemas técnicos com o celular
Atividade 4 <i>Globalización</i>	
Quantidade de alunos=28	Justificativa para não ter participado
9	Esqueceu de participar
7	Estava estudando para fazer uma prova
7	Não teve tempo
3	Teve dificuldade para ler muitos textos em espanhol
1	Não se interessou pelo tema
1	Teve problemas técnicos com o celular
Atividade 5 <i>Juegos Olímpicos y Paralímpicos 2016</i>	
Quantidade de alunos=15	Justificativa para não ter participado
5	Esqueceu de participar
4	Não teve tempo
3	Não se interessou pelo tema
3	Teve problemas técnicos com o celular
Atividade 6 <i>¡Mi serie favorita!</i>	
Quantidade de alunos=17	Justificativa para não ter participado
8	Esqueceu de participar
5	Não se interessou pelo tema
3	Ficou sem internet
1	O celular foi roubado
Atividade 7 <i>Uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo</i>	
Quantidade de alunos=15	Justificativa para não ter participado
7	Não teve tempo
5	Esqueceu de participar
2	Teve problemas técnicos com o celular
1	Ficou sem internet
Atividade 8 <i>Películas de terror</i>	
Quantidade de alunos=12	Justificativa para não ter participado
9	Esqueceu de participar
3	Não se interessou pelo tema

Fonte: Elaboração da autora

O gráfico a seguir sintetiza os dados referentes às justificativas apresentadas pelos alunos:

GRÁFICO 6 - Justificativas para a não participação nas atividades propostas

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível notar, nenhuma das respostas dadas está relacionada a algum tipo de dificuldade em manusear o aplicativo, como costuma acontecer com algumas plataformas virtuais voltadas especificamente à aprendizagem²⁰. Na maioria dos casos, a não participação foi justificada por esquecimento (ainda que os alunos tenham sido avisados previamente, em sala de aula, sobre os prazos para a realização das atividades), falta de tempo e desinteresse pelos temas propostos.

Logo no questionário 1, analisando-se as respostas à pergunta 7 (*Qual a sua opinião sobre a oportunidade de utilizar esse aplicativo como suporte para aprender espanhol?*) percebe-se que, apesar de não saberem exatamente em que consistiriam as atividades a serem realizadas por meio da plataforma do aplicativo, os alunos mostraram-se bastante receptivos em relação à proposta do projeto. De uma maneira geral, os alunos mencionaram como

²⁰ Como na pesquisa realizada por Zardini (2016) em que, a pedido dos alunos-participantes, o *WhatsApp* foi utilizado em substituição ao Moodle.

aspectos positivos *a praticidade do aplicativo e a facilidade em utilizar um recurso tecnológico bastante presente no cotidiano para comunicar-se em outro idioma*. Os textos a seguir exemplificam as opiniões dos alunos a esse respeito:

“Muito bom, pois já que utilizamos o aplicativo todos os dias podemos estar sempre atentos ao grupo.” (Betina)

“Acho muito bom já que é um aplicativo que estamos usando muito e estamos sempre olhando e é muito prático.” (Branca)

“Acho muito interessante já que ficamos muito tempo utilizando o *WhatsApp* nada melhor que conciliar as novas tecnologias com o que estamos vendo na sala de aula.”
(Beatrice)

“É muito proveitoso e de fácil acesso, pois é uma ferramenta de uso cotidiano e que todos têm a possibilidade de usar.” (Bernardine)

“É muito boa toda oportunidade, pois conseguimos usar algo que é muitas vezes voltado para outras coisas para estudar espanhol. Isso nos influencia a querer saber mais sobre a língua.” (Eduarda)

Como é possível observar, os relatos acima revelam a familiaridade que os alunos têm com o aplicativo por se tratar de uma ferramenta de uso cotidiano a que todos têm acesso o tempo todo. Na visão de Kenski (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 227), essa condição de usuário das tecnologias digitais, característica da cultura digital, “não se descola” do perfil de aluno e, dependendo do direcionamento pedagógico, pode contribuir de maneira significativa para a reestruturação das práticas de ensino tendo em vista o cenário tecnológico atual que, inevitavelmente, tem provocado mudanças também no meio educacional. Os textos de Beatrice e Eduarda retratam essa questão. As alunas reconhecem a importância de se inserir esse tipo de recurso no dia a dia da sala de aula, inclusive como incentivo para aprender o idioma. Nesse sentido, o presente estudo se confirma como uma forma de aproveitar a vivência digital dos alunos para implementar atividades que se configuram como práticas inovadoras, o que condiz com a visão de Leffa (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 236), para quem “são os alunos que trazem a mudança para a sala de aula”. Outra questão mencionada por algumas alunas refere-se à possibilidade de que o uso desse tipo de recurso possa contribuir para melhorar a relação dos alunos com o idioma:

“Acho que é uma forma moderna de se aprender o idioma, com uma tecnologia mais próxima dos jovens, além de ser um incentivo para usar a língua.” (Balbina)

“É bem interativo, uma comunicação de fácil acesso e muito utilizada... Dá um interesse em aprender a língua.” (Brígida)

“Muito interessante. Como estamos nessa era da tecnologia, o uso do aplicativo pode despertar mais e melhor o interesse nos alunos.” (Eleonora)

“Já que este aplicativo é usado com frequência pela grande maioria então vira um estímulo para aprender, sem muito esforço e sem pegar muito tempo do seu dia.” (Elaine)

De uma maneira geral, em seus textos, as alunas citam a possibilidade de que o uso do aplicativo melhore a relação que os alunos têm com o idioma por se tratar de algo diferente em relação ao que geralmente é feito em sala de aula. O uso dos substantivos *incentivo*, *interesse* e *estímulo*, pelas alunas, merece destaque uma vez que esses termos parecem apontar para a necessidade de se modernizar práticas pedagógicas mais conservadoras e tradicionais, privilegiando o protagonismo do aluno, a interação e o trabalho colaborativo que, segundo Palloff e Pratt (2015, p. 16), são características de um novo paradigma educacional em que o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para abrir espaço à participação ativa do aluno. Segundo Freire (MAYRINK; BAPTISTA, 2017, p. 259), “o aluno precisa participar e ser responsável pelo seu processo de transformação da informação em conhecimento”. Nesse sentido, “a escola, como espaço de múltiplas e ricas aprendizagens, que acontecem também na família, na cidade, nos espaços virtuais, tem de adotar processos mais flexíveis, menos prontos e impositivos” que valorizem o protagonismo dos alunos (MORAN, 2012, p. 71).

Outras questões citadas pelos alunos, relacionadas ao uso do aplicativo, referem-se a uma forma de superar a vergonha e a falta de oportunidades de uso da língua em função da pouca quantidade de aulas semanais em sala:

“Acho uma ideia boa e que incentiva os alunos a tentarem escrever e falar sem sentir vergonha.” (Emma)

“É uma proposta interessante já que na maioria das vezes esquecemos o que aprendemos em aula por não termos onde ou com quem praticar.” (Belisa)

“É bom para interagirmos melhor, pois duas aulas por semana acabam sendo pouco.”
(Emanuela)

Essas costumam ser questões que permeiam a sala de aula de língua estrangeira e que, na visão dos alunos, poderiam ser amenizadas com o uso de uma tecnologia mais presente no dia a dia. Esse posicionamento talvez seja fruto de uma cultura escolar tradicional pautada na metodologia do “cuspe-giz” que, de acordo com Silva (2017), impõe ao aluno “o constrangimento do espectador que apenas assiste, ouve, copia e presta contas”. Ainda segundo esse autor, apesar da crescente presença de recursos tecnológicos diversos no meio educacional, ainda “predominam o medo, a resistência e a ignorância dos professores quanto ao seu uso integrado ao currículo”.

A possibilidade de uso do aplicativo a qualquer tempo e em qualquer lugar, como extensão da sala de aula e como alternativa ou complemento ao livro didático também foram alguns aspectos apontados pelos alunos, e que evidenciam o papel da aprendizagem móvel, como é possível observar nos exemplos a seguir:

“Acho interessante pois, mesmo em casa, quando estamos distraídos com outras conversas, podemos entrar em contato com o espanhol.” (Enzo)

“É extremamente interessante pois podemos utilizar mais a língua no dia a dia e não nos limitamos à sala de aula.” (Edna)

“Acho que principalmente para nós adolescentes que estamos o tempo todo com o celular na mão acaba sendo mais divertido do que pegar um livro.” (Edvania)

O fato de “estar o tempo todo com o celular na mão” (Edvania) e poder “entrar em contato com o espanhol” (Enzo), independentemente do espaço físico da sala de aula e, assim, “utilizar mais a língua no dia a dia” (Edna), são alguns aspectos mencionados pelos alunos que remetem a algumas das vantagens da aprendizagem móvel apontadas no estudo de Depetris, Tavela e Castro (2012), tais como a autonomia, a personalização de experiências de aprendizagem e a portabilidade/mobilidade. De acordo com os alunos, o *WhatsApp* funcionaria como apoio à sala de aula, contribuindo para facilitar a aprendizagem individualizada, a qualquer hora, em qualquer lugar.

Ainda em relação à praticidade do aplicativo, ao responderem a questão 8 do questionário 1 (*Na sua opinião, de que maneira poderíamos utilizar o WhatsApp para aprender espanhol? Dê a sua sugestão!*), os alunos sugeriram o uso de recursos como teclado em espanhol e gravador de voz para incentivar a produção e a compreensão oral e escrita no idioma, bem como o compartilhamento de arquivos diversos tais como imagens, áudios e

vídeos em espanhol:

“Uma ideia seria que no grupo só seja permitido falar em espanhol, escrever em espanhol. O recurso do áudio também pode ser usado para treinar a pronúncia.” (Bianca)

“Divulgar textos e vídeos em espanhol que sejam compatíveis com nossa idade e depois realizar as atividades de interpretação já que é o que cai no ENEM.” (Balbina)

“Mudar o teclado para espanhol, conversar em espanhol.” (Branca)

“Envio de áudios, fotos, links, exercícios, apenas escrever em espanhol, estimulando os alunos a aprenderem.” (Bárbara)

“Diálogos via *WhatsApp* que acabam enriquecendo nosso vocabulário. As atividades de áudio são bem interessantes pois com elas praticamos a pronúncia das palavras.”

(Brígida)

“Poderíamos fazer mais desafios em espanhol e até compartilhar músicas nesse idioma.”

(Eva)

A obrigatoriedade de apenas escrever em espanhol para comunicar-se no grupo foi uma das sugestões mais recorrentes nas respostas dos alunos, como é possível observar nos exemplos apresentados anteriormente. O uso do recurso de áudio, a possibilidade de compartilhamento de arquivos diversos e de aperfeiçoamento da pronúncia por meio do gravador de voz também foram mencionados por alguns alunos. De acordo com o levantamento apresentado neste estudo, de fato, esses recursos disponíveis na plataforma do aplicativo foram utilizados pela maioria dos alunos contribuindo de maneira significativa para a construção das interações nos grupos virtuais durante a realização das atividades.

Após esse primeiro momento de sondagem sobre as expectativas criadas nos alunos com a possibilidade de uso do *WhatsApp* atrelado às aulas, um segundo questionário foi aplicado com o objetivo de reunir dados sobre as primeiras experiências realizadas. Esse questionário foi apresentado aos alunos ao final do primeiro trimestre letivo, logo após as duas primeiras atividades (*Trabalenguas en español* e *Sistematización del Condicional Simple*).

Ao responderem a primeira pergunta do questionário, os alunos avaliaram o uso do aplicativo ao longo do trimestre. Como se pode observar pelo quadro a seguir, eles classificaram o uso do aplicativo como ÓTIMO ou BOM:

QUADRO 14 - Avaliação dos alunos

AValiação	QUANTIDADE DE ALUNOS
ÓTIMO	33
BOM	26
REGULAR	00
RUIM	00
PÉSSIMO	00
TOTAL DE ALUNOS	59

Fonte: Elaboração da autora

Dentre os alunos que justificaram suas respostas, a maioria levou em consideração a possibilidade de poder participar das propostas utilizando o aplicativo fora da sala de aula, em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo em vista a quantidade de aulas semanais de espanhol. Os textos a seguir exemplificam esse posicionamento:

“A carga horária de aulas de espanhol é pequena e poder usar o *WhatsApp* para isso permitiu ficar em contato com a língua em outros momentos do dia, fora da sala de aula.”
(Edgar)

“É um suporte para as aulas já que temos só duas aulas de espanhol por semana.”
(Belinda)

De uma maneira geral, é possível perceber que as expectativas iniciais em relação ao uso do *WhatsApp* vão se confirmando à medida em que, na visão dos alunos, o aplicativo auxiliou a organização e a realização das tarefas, estimulando o estudo em casa, permitiu o acesso a uma maior quantidade de informação, incentivou a realização de atividades auditivas e de produção textual, além de facilitar o compartilhamento de mensagens e arquivos diversos, como é possível observar nas falas a seguir:

“Como o *WhatsApp* é um aplicativo que usamos muito é um jeito legal de aprender em conjunto. Como estou sempre conectado fica mais fácil de acessar as atividades propostas.” (Bartolomeu)

“Se não usasse o aplicativo não teria feito algumas atividades.” (Berilo)

“Através do aplicativo houve mais interação do aluno com a língua do que em sala de aula.” (Betânia)

“O uso do *WhatsApp* criou um vínculo além da sala de aula com o espanhol, o que na minha opinião é ótimo pois nos mantém mais tempo em contato com o idioma.” (Eva)

“Às vezes, na sala de aula, não compartilhamos diretamente nossos aprendizados com os colegas e, pelo aplicativo, isso fica mais presente.” (Edite)

Outro dado relevante que emergiu das respostas dos alunos diz respeito à interação promovida no interior dos grupos. As falas de Bartolomeu, Betânia, Eva e Edite demonstram que o uso do *WhatsApp* permitiu a criação de um espaço interacional que não existia antes em sala de aula presencial, o que incentivou a participação dos alunos. A ideia de *aprender em conjunto*, mencionada por Bartolomeu, aparece também nos demais textos quando as alunas sugerem que o uso do aplicativo facilitou a participação e o envolvimento com as propostas, o que costuma acontecer com menos frequência durante as aulas presenciais talvez por timidez, vergonha ou medo de errar e ser corrigido. A afirmação de Berilo reforça essa questão. Como é possível observar pelo quadro de atividades, o aluno participou de todas as propostas.

Todos esses argumentos apresentados pelos alunos em resposta à questão 1 também foram citados por eles como justificativa à questão 2 (*Você acredita que o uso do aplicativo trouxe alguma contribuição para a aprendizagem do espanhol? Justifique sua resposta*). É importante mencionar que todos os alunos, sem exceção, afirmaram que o uso do aplicativo trouxe alguma contribuição para a aprendizagem do espanhol e, dentre aqueles que justificaram suas respostas, a maioria destacou a relevância de algumas funcionalidades do aplicativo relacionadas na questão 4 do questionário. Por meio dessa questão, os alunos puderam avaliar o grau de utilidade de alguns usos do aplicativo classificando-os em MUITO ÚTIL, ÚTIL ou POUCO ÚTIL. O quadro a seguir apresenta a opinião dos alunos:

QUADRO 15 - Opinião dos alunos sobre alguns usos do aplicativo

USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Disponibilizar link de arquivo PDF para leitura	45	13	01
Disponibilizar link de vídeo em espanhol	34	23	02
Disponibilizar áudio de atividades do livro	45	13	01
Enviar instruções de atividades orais e escritas	46	12	01
Enviar lembrete de entrega de atividades	56	03	00
Enviar planilha de notas	53	06	00
Enviar vocabulário dos textos do livro	36	23	00
Esclarecer dúvidas sobre os conteúdos estudados	44	14	01
Promover interação entre os participantes	45	14	00
Realizar correção de exercícios	26	17	16

Fonte: Elaboração da autora

Além disso, os alunos deveriam apresentar justificativas para cada um dos itens relacionados na questão. De uma maneira geral, para os usos classificados como MUITO ÚTIL ou ÚTIL, mencionaram os argumentos já citados anteriormente, tais como facilidade em organizar e realizar as tarefas, acesso a uma maior quantidade de informação, incentivo à realização de atividades auditivas e de produção textual, além da facilidade em compartilhar mensagens e arquivos diversos. No caso dos usos classificados como POUCO ÚTIL, foram apresentadas como justificativas:

QUADRO 16 - Justificativas dos alunos para os usos classificados como POUCO ÚTIL

Disponibilizar link de arquivo PDF para leitura
POUCO ÚTIL: “Para leituras prefiro algo impresso.” (Beatriz)
Disponibilizar link de vídeo em espanhol
POUCO ÚTIL: “Muitas pessoas têm preguiça de ver ou acabam vendo pela metade.” (Edgar)
POUCO ÚTIL: “Em alguns celulares os vídeos não abrem.” (Elizabeth)
Disponibilizar áudio de atividades do livro
POUCO ÚTIL: “Como já estamos utilizando o aplicativo podíamos deixar o livro de lado um pouco.” (Edvaldo)
Enviar instruções de atividades orais e escritas
POUCO ÚTIL: “Prefiro que as instruções sejam dadas em sala, durante as aulas.” (Eduardo)
Esclarecer dúvidas sobre os conteúdos estudados
POUCO ÚTIL: “Prefiro tirar as dúvidas na sala de aula.” (Eduarda)
Realizar correção de exercícios
POUCO ÚTIL: “As correções já são feitas em sala de aula. Prefiro assim.” (Bruna)
POUCO ÚTIL: “Prefiro que você faça as correções nas aulas mesmo, por favor.” (Belinda)
POUCO ÚTIL: “Prefiro que a correção seja feita em sala de aula mesmo.” (Beatrice)

POUCO ÚTIL: “Eu presto mais atenção à correção quando é feita em sala de aula.” (Blair)
 POUCO ÚTIL: “Prefiro a correção em sala, é melhor para discussão.” (Beatriz)
 POUCO ÚTIL: “Acho mais proveitosa a correção feita na sala de aula.” (Edgar)
 POUCO ÚTIL: “Quando temos dúvidas às vezes é mais fácil perguntar pessoalmente para a professora.” (Emma)
 POUCO ÚTIL: “Eu gosto mais da correção feita em sala de aula.” (Eva)
 POUCO ÚTIL: “Talvez os alunos não parariam em casa só para corrigir exercícios.” (Elaine)²¹

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível observar, à exceção da aluna Elizabeth, que alegou problemas de ordem técnica com a visualização dos vídeos, todas as demais justificativas apresentadas pelos alunos não têm relação direta com o uso do *WhatsApp* mas, sim, com gostos, preferências ou costumes que caracterizam sua vivência escolar. Trata-se de práticas enraizadas no fazer discente e que independem do uso da tecnologia, como se pode observar mais explicitamente nos textos de Edvaldo, Edgar e Elaine. Os textos produzidos por esses alunos remetem à dificuldade que encontra o professor ao fazer uso da tecnologia para diversificar suas aulas. Alguns alunos mantêm-se resistentes a que o professor proponha mudanças na maneira de conduzir determinadas práticas pedagógicas como é o caso de Edvaldo, que chega a sugerir que o livro seja deixado de lado, abrindo espaço para o uso do aplicativo. Essa postura do aluno parece revelar marcas de uma cultura escolar tradicional na qual o uso do material didático e da tecnologia é considerado irrelevante e desnecessário, independentemente da forma como o professor conduz sua prática.

Outra referência à cultura escolar tradicional diz respeito à pouca autonomia do aluno. Os exemplos relacionados ao item *Realizar correção de exercícios* evidenciam essa questão ao indicarem a preferência pela correção feita em sala de aula pela professora. Na visão dos alunos, esse tipo de prática é “mais proveitosa” (Edgar) e oportuniza uma “melhor discussão” (Beatriz), possibilitando que os alunos prestem “mais atenção à correção” (Blair). Além disso, segundo Emma, “é mais fácil perguntar pessoalmente para a professora”. Por outro lado, alguns alunos também ressaltaram suas preferências em realizar atividades de forma mais autônoma, através do aplicativo, como é o caso das atividades auditivas. Na visão de Betina, Berenice e Bárbara, o tempo em sala de aula poderia ser melhor aproveitado para abordar outros conteúdos:

²¹ Do total de 16 alunos, apenas 9 justificaram suas respostas.

QUADRO 17 - Justificativas dos alunos para o uso *Disponibilizar áudio de atividades do livro*

Disponibilizar áudio de atividades do livro
MUITO ÚTIL: “Já fazemos a lição antes da aula.” (Betina)
MUITO ÚTIL: “O CD está em desuso. Muitas vezes o aluno deixa de ouvir. Com o áudio no <i>WhatsApp</i> a atividade será feita mais rapidamente já que o aluno pode fazer em qualquer lugar.” (Berenice)
MUITO ÚTIL: “Pois o tempo que seria usado durante a aula pode ser usado para outras tarefas.” (Bárbara)

Fonte: Elaboração da autora

Ainda em relação ao uso da plataforma do aplicativo, um levantamento das respostas dadas às questões que compõem o questionário 3 permitiu observar que algumas rotinas de manuseio utilizadas pelos alunos durante a realização das atividades contribuíram para que eles permanecessem por mais tempo em contato com a língua espanhola. De acordo com as respostas dadas à questão 6 (*Você costuma interagir no grupo de manhã, à tarde ou à noite?*), por exemplo, as participações aconteciam em diferentes períodos do dia conforme disponibilidade de tempo dos alunos, como é possível observar no quadro a seguir:

QUADRO 18 - Períodos em que os alunos interagem nos grupos virtuais

PERÍODO(S)	QUANTIDADE DE ALUNOS
TARDE	18
NOITE	26
MANHÃ, TARDE e NOITE	02
MANHÃ e TARDE	01
MANHÃ e NOITE	02
TARDE e NOITE	10
TOTAL DE ALUNOS	59

Fonte: Elaboração da autora

Segundo os alunos, essa facilidade em acessar o aplicativo em diferentes momentos do dia se deve ao fato de que a maioria utilizou o celular ao invés do computador para interagir nos grupos virtuais. De acordo com as respostas dadas à questão 7 (*Para interagir no grupo, você utiliza o aplicativo no celular ou no computador? Justifique.*), dos 59 alunos, 54 preferiram acessar o aplicativo pelo celular ao invés do computador; 4 responderam que utilizaram tanto o celular quanto o computador e apenas 1 aluno afirmou utilizar apenas o

computador devido a problemas técnicos com a tela do celular. Dessa forma, com o celular em mãos, os alunos se conectavam com facilidade ao aplicativo para ler as mensagens e interagir. Os textos a seguir exemplificam essa condição:

“Como eu fico sempre no *WhatsApp* assim que as mensagens chegam eu já leio e vou acompanhando.” (Blair)

“Não fico no celular o tempo todo, então, muitas vezes vejo quando sobra um tempinho nos intervalos entre escola, academia, cursinho, etc..” (Eva)

“Como costumo ficar conectada praticamente o dia inteiro, assim que as mensagens chegam, consigo lê-las, porém nem sempre consigo responder em seguida.” (Eleonora)

Esses exemplos ilustram uma das principais vantagens de ambientes virtuais como o *WhatsApp* que podem ser acessados a partir de qualquer dispositivo móvel provido de internet: a ubiquidade. Como é possível observar, essa característica de “ser ubíquo” possibilitou que os alunos interagissem de forma colaborativa independentemente do espaço físico da sala de aula, corroborando a visão de Santaella (2013, p. 23) acerca do alcance desse tipo de comunicação em que “à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço”.

Em relação ao acesso às mensagens compartilhadas nos grupos virtuais, de acordo com as respostas dadas à questão 1 (*Você costuma ler as mensagens deixadas no grupo?*), 30 alunos afirmaram que leram *todas* as mensagens e 29 leram apenas *algumas* mensagens. Dos 59 alunos, 21 afirmaram que leram as mensagens assim que elas chegaram ao grupo e 38 leram depois de algum tempo. O quadro a seguir apresenta os argumentos dos alunos:

QUADRO 19 - Acesso às mensagens disponibilizadas nos grupos

SIM,	leio as mensagens no momento em que elas chegam
<p>“Sempre que estou com o celular próximo e com internet costumo olhar o grupo e ler as mensagens.” (Bianca)</p> <p>“É importante estar sempre atento e atualizado para não perder nenhuma atividade.” (Bernadete)</p> <p>“Quando as mensagens chegam e vejo que foi a professora vejo na hora.” (Benício)</p> <p>“Leio as mensagens sempre quando chegam, mas demoro algum tempo para respondê-las.” (Emilly)</p> <p>“Como costumo ficar conectada praticamente o dia inteiro, assim que as mensagens chegam, consigo lê-las, porém nem sempre consigo responder em seguida.” (Eleonora)</p>	
NÃO,	leio as mensagens depois de algum tempo

“Não tenho tempo para ver no exato momento. Vejo depois.” (Bartolomeu)
 “Não tenho costume de ficar no celular.” (Berilo)
 “Algumas vezes estou no curso quando chegam e não uso 3G a todo momento (em alguns casos não há *wi-fi* disponível).” (Betânia)
 “Às vezes não tenho tempo por conta do trabalho.” (Belmira)
 “Só consigo ver quando estou com tempo livre e em casa, pois só uso *wi-fi* e boa parte do tempo estou na escola.” (Eliane)
 “Leio assim que tenho tempo pois faço atividades durante a tarde, então não estou sempre vendo as mensagens.” (Edvania)

Fonte: Elaboração da autora

No tocante ao armazenamento das mensagens compartilhadas nos grupos, 44 alunos afirmaram que não apagaram as mensagens após a leitura; 13 afirmaram que apagaram as mensagens depois de algum tempo e apenas 2 alunos afirmaram que apagaram as mensagens imediatamente após a leitura. Em relação ao armazenamento de conteúdos diversos, dos 59 alunos, 39 afirmaram que armazenaram os arquivos disponibilizados no grupo, a fim de consultá-los posteriormente e rever os conteúdos compartilhados. Esse dado demonstra que o aplicativo facilitou o acesso a conteúdos diversos como alternativa ao uso de outros materiais tais como o livro didático, materiais impressos, lousa, etc..

A análise das respostas dadas à questão 3 (*Você costuma conversar NA SALA DE AULA com os colegas a respeito das atividades propostas?*) permite afirmar que a realização das atividades por meio do aplicativo fez com que os alunos conversassem mais entre si, na sala de aula, sobre conteúdos envolvendo a língua espanhola, como é possível observar no quadro a seguir:

QUADRO 20 - Conversas entre os alunos sobre as atividades propostas

RESPOSTAS		QUANTIDADE DE ALUNOS
SIM,	eu SEMPRE converso ANTES de interagir no grupo	07
SIM,	ÀS VEZES eu converso ANTES de interagir no grupo	23
SIM,	eu SEMPRE converso ENQUANTO estou interagindo no grupo	01
SIM,	ÀS VEZES eu converso ENQUANTO estou interagindo no grupo	09
SIM,	eu SEMPRE converso DEPOIS de interagir no grupo	00

SIM,	ÀS VEZES eu converso DEPOIS de interagir no grupo	09
NÃO,	Não converso EM SALA DE AULA sobre as atividades propostas	10
TOTAL DE ALUNOS		59

Fonte: Elaboração da autora

Os dados coletados indicam que a maioria dos alunos conversava sobre as propostas de atividade em algum momento, o que sugere que houve uma integração entre as dinâmicas propostas para os dois contextos: o virtual e o presencial. Os textos a seguir revelam os objetivos que os levaram a interagir em sala de aula antes, durante ou após a realização das atividades:

QUADRO 21 - Justificativas das conversas entre os alunos sobre as atividades propostas

SIM,	eu SEMPRE converso ANTES de interagir no grupo
“Para debater melhor as ideias antes de finalizar.” (Balbina) “Sempre pergunto para o pessoal sobre o que vão falar.” (Beatrice) “Procuro sanar minhas dúvidas ou discutir sobre o assunto proposto.” (Edna) “Converso antes porque sou sempre uma das últimas a fazer devido à falta de tempo.” (Evillyn) “É mais fácil para entender a proposta.” (Edite)	
SIM,	ÀS VEZES eu converso ANTES de interagir no grupo
“Os colegas ajudam a lembrar e a realizar as atividades.” (Bartolomeu) “Conversamos sempre que a atividade proposta é muito interessante ou um pouco difícil.” (Brigite) “É sempre bom saber realmente o que devemos fazer para não errar.” (Beatriz) “Eu converso para tirar dúvidas, lembrar os prazos e realizar as atividades.” (Eliane) “Quando estamos em alguma aula vaga ou quando algum professor nos deixa livres alguns minutos costumo conversar com meus colegas sobre as atividades e comentários do grupo.” (Eleonora)	
SIM,	eu SEMPRE converso ENQUANTO estou interagindo no grupo
“Eu e uma colega de sala costumamos debater nossas respostas antes de enviarmos.” (Emma)	
SIM,	ÀS VEZES eu converso ENQUANTO estou interagindo no grupo
“Comentamos a respeito das propostas a serem feitas.” (Betina) “Enquanto converso no grupo de espanhol, no outro grupo que temos (entre amigas), comentamos sobre.” (Blair) “Quando não entendo peço ajuda.” (Bernardine)	
SIM,	eu SEMPRE converso DEPOIS de interagir no grupo
Não houve comentário.	

SIM,	ÀS VEZES eu converso DEPOIS de interagir no grupo
	“Pergunto se o pessoal gostou.” (Brenda) “Comentários breves sobre o que fizemos.” (Edgar) “Comento entre meus amigos como foi a conversa no grupo.” (Eloísa)
NÃO,	Não converso EM SALA DE AULA sobre as atividades propostas
	Não houve comentário.

Fonte: Elaboração da autora

A última questão (*Você costuma utilizar o corretor ortográfico em espanhol para escrever mensagens de texto em espanhol no grupo?*) revelou que, do total de 59 alunos, apenas 23 utilizaram o corretor ortográfico em espanhol. Nesse caso, os alunos justificaram que o uso desse recurso facilitou a escrita das palavras evitando a ocorrência de erros de ortografia e o uso de dicionários, como mencionam os alunos a seguir:

“Fica mais fácil porque ele corrige o que estiver errado e não preciso ficar perguntando para a professora.” (Breno)

“Ajuda muito pois não é necessário ficar recorrendo ao dicionário.” (Balbina)

“É muito bom pois facilita a escrita.” (Bárbara)

“Bem melhor e me dá segurança.” (Bernadete)

“Se há erro é mais fácil de identificar.” (Betânia)

“É muito bom, ajuda muito a interagir no grupo.” (Brígida)

“É muito útil quando já se tem uma ideia de como escrever a palavra.” (Elioth)

“Procuo ver se estou escrevendo certo para que todos entendam.” (Edvania)

Com base nesses exemplos, é possível perceber a preocupação de alguns alunos em escrever mensagens de texto compreensíveis e sem erros, sem que a correção fosse feita por mim, como explicam Breno, Betânia e Edvania. Além disso, as falas das alunas Bernadete e Brígida reforçam a facilidade que o recurso oferece para escrever com segurança e interagir no grupo. Por outro lado, a posição de Elioth parece indicar que o apoio do corretor é viável apenas nos casos em que o usuário já tem uma ideia de como se escreve determinada palavra.

Os alunos que não usaram o corretor ortográfico apresentaram suas justificativas ao responder a questão 15 (*Você utilizou o corretor ortográfico para redigir as mensagens em espanhol? Por que usou? Por que não usou?*) do questionário 4, aplicado após a realização da última atividade. Como justificativa, alguns deles mencionaram a ausência desse tipo de recurso em seus aparelhos e a preferência por outros recursos disponíveis na internet como, por exemplo, o *Google Tradutor*. Neste segundo caso, observa-se uma evidência de postura autônoma dos alunos, ao buscarem recursos adicionais que pudessem contribuir para seu processo de aprendizagem.

Por meio do quarto e último questionário, os alunos puderam fazer uma avaliação mais geral sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* atrelado às aulas de espanhol. É importante destacar que esse questionário foi respondido anonimamente, a fim de que os alunos se sentissem à vontade para expressar suas opiniões. Por essa razão, os textos selecionados a partir desse último questionário e utilizados a título de exemplificação foram transcritos sem identificação de autoria²².

Inicialmente, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar as participações de todos, além de se autoavaliarem. De uma maneira geral, as avaliações foram consideradas ÓTIMAS ou BOAS. O quadro a seguir sintetiza a opinião dos alunos de cada uma das turmas, separadamente:

QUADRO 22 - Avaliação da participação

AUTOAVALIAÇÃO		
AVALIAÇÃO ²³	3B	3E
ÓTIMA	17	12
BOA	07	12
REGULAR	03	01
RUIM	02	02
PÉSSIMA	01	02
TOTAL DE ALUNOS	30	29
PARTICIPAÇÃO COLETIVA		
AVALIAÇÃO	3B	3E
ÓTIMA	18	16
BOA	09	13
REGULAR	03	00
RUIM	00	00
PÉSSIMA	00	00
TOTAL DE ALUNOS	30	29

Fonte: Elaboração da autora

²² Os questionários foram identificados, aleatoriamente, de A₁ a A₃₀ no caso do 3B e de A₁ a A₂₉ no caso do 3E.

²³ Os alunos cujas autoavaliações foram classificadas como RUIM ou PÉSSIMA não justificaram suas respostas.

Como critérios para a avaliação, os alunos consideraram a quantidade de participações e o envolvimento de todos com as propostas. Esses foram, inclusive, fatores que incentivaram alguns deles a participar das atividades. Os textos a seguir relacionam alguns outros fatores mencionados:

“A interação em outra língua” (A₈ 3b)

“Os temas quase sempre eram de meu interesse” (A₉ 3b)

“Por ter ótimos temas e ver nossos colegas interagindo” (A₁₅ 3b)

“No início pela nota mas depois porque era divertido” (A₁₉ 3b)

“Pelo incentivo da professora e pela participação dos colegas” (A₂₄ 3b)

“Gosto muito de espanhol e aprender através de uma rede que usamos todos os dias foi muito incrível” (A₄ 3e)

“As propostas das atividades eram diferentes” (A₆ 3e)

“Aprender mais vocabulário” (A₁₀ 3e)

“Aprofundar a matéria” (A₁₁ 3e)

“Era divertido” (A₂₄ 3e)

Com base na experiência que tiveram, os alunos relacionaram como aspectos que eles mais valorizaram:

“Treinar a escrita em espanhol” (A₁ 3b)

“As diversas ferramentas que o app disponibiliza” (A₂ 3b)

“A praticidade do aplicativo” (A₃ 3b)

“O uso do idioma no grupo para conversar entre os participantes” (A₉ 3b)

“A mensagem de áudio onde podemos aprimorar nosso espanhol” (A₁₅ 3b)

“Levar o aprendizado para fora da sala de aula” (A₁₆ 3b)

“O uso do teclado em espanhol que ajudava na hora de escrever” (A₂₀ 3b)

“O fácil acesso e a interação com outras pessoas” (A₂₃ 3b)

“O uso do espanhol na comunicação” (A₂₉ 3b)

“O uso do gravador pois estimula a pronúncia correta” (A₄ 3e)

“A ajuda do corretor automático” (A₅ 3e)

“Poder fazer a tarefa onde e quando eu pudesse” (A₁₃ 3e)

A pouca participação nas atividades também foi justificada com diferentes razões, como é possível observar nos textos a seguir:

“Não sinto vontade de fazer atividade no tempo livre” (A₇ 3b)

“Não gosto de tarefas” (A₂₉ 3b)

“Não gosto muito de espanhol” (A₁ 3e)

“Por vergonha, mas lia as atividades” (A₇ 3e)

“Às vezes tinha que ler muita conversa e desanimei” (A₂₀ 3e)

Dentre os aspectos que eles menos valorizaram, foram citados:

“Muitas mensagens” (A₁ 3b)

“Falta de contato entre as pessoas” (A₅ 3b)

“Ter de fazer atividade no tempo livre” (A₇ 3b)

“O tradutor” (A₂₂ 3b)

“Ter que digitar tudo em espanhol” (A₂₅ 3b)

“Você acaba se distraindo com outros recursos do app” (A₃₀ 3b)

“Os áudios do livro” (A₁ 3e)

“Ficamos tempo demais nos celulares” (A₁₃ 3e)

Outro dado a ser comentado nas respostas de alguns alunos refere-se à questão da nota. Apesar de ser atribuído o valor de 0,10 para cada atividade realizada, a nota não foi o

principal fator que motivou os alunos a participarem. De um total de 59 alunos, apenas 16 apontaram a possibilidade de ganhar nota como fator que incentivou a participação. Os textos a seguir foram retirados das entrevistas e exemplificam o posicionamento de alguns alunos a esse respeito:

“É engraçado que não era uma nota real que fosse mudar a nossa média e mesmo assim as pessoas participavam várias vezes e o pessoal fazia porque era legal.” (Edna)

“Acabou virando algo assim, além da nota, a gente não fazia só porque valia nota.”
(Bartolomeu)

“Os assuntos eram legais... tinha gente que já tinha participado e voltou a participar de novo... eu acho que não foi só por nota.” (Edvaldo)

“Não parecia muito uma obrigação, assim... às vezes você entrava no *Whats...* ah... mensagem no grupo de espanhol e você acabava lendo e fazendo. Era uma coisa meio que, assim, diária... divertido de fazer.” (Brunella)

Os relatos acima sugerem que os alunos estabeleceram uma relação positiva com as atividades e com as dinâmicas definidas para seu desenvolvimento, e que isso prevaleceu sobre a obrigatoriedade de cumprir com as tarefas. Isso parece indicar que, para a maioria dos alunos, as atividades foram significativas e se integraram naturalmente a sua rotina, motivando sua participação e contribuindo para envolvê-los mais profundamente em seu processo de aprendizagem.

Minha participação como professora e membro dos grupos também foi avaliada pelos alunos como ÓTIMA ou BOA. De acordo com as respostas dos questionários, eles consideraram positiva minha disponibilidade para interagir nos grupos, incentivar a participação de todos e auxiliar em relação às dúvidas que surgiam. Apesar de intervir pouco durante as conversas, na maior parte do tempo eu me mantinha atenta aos grupos com o objetivo de acompanhar as interações e auxiliar quando necessário. Essa dinâmica exigia um planejamento que levasse em consideração fatores como tempo e sobrecarga de trabalho, a fim de que os alunos tivessem um melhor aproveitamento das atividades propostas. Nesse sentido, esse papel de professora-participante me levou a refletir sobre uma postura de “gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados” que, de acordo com MORAN (2006, p. 5), é característica de um novo paradigma educacional influenciado pelas TIC.

Os alunos também opinaram em relação aos materiais disponibilizados nos grupos e aos prazos estabelecidos para a realização das atividades. Em sua maioria, valorizaram a organização e a apresentação dos conteúdos, a objetividade e a clareza com que as orientações eram apresentadas. Além disso, muitos alunos afirmaram que grande parte dos conteúdos foi utilizada posteriormente para fins de estudo. Quanto aos prazos, na visão dos alunos, todas as atividades tiveram um prazo suficiente para participação, tendo em vista minha preocupação em agendá-las em dias em que não havia provas ou trabalhos de outras disciplinas. Assim, os alunos tiveram maior disponibilidade para participar.

Em relação aos assuntos abordados, a maioria classificou-os como interessantes por se tratar de temas próximos à realidade deles e sobre os quais eles podiam opinar, compartilhando curiosidades, gostos e preferências.

O uso do teclado em espanhol e do gravador de voz foi novamente avaliado positivamente pela maioria dos alunos neste último questionário. No caso do teclado em espanhol, os alunos voltaram a destacar que o uso desse recurso agilizou a interação nos grupos, tendo em vista a facilidade em escrever as mensagens de texto sem a necessidade de consultar dicionários. Os alunos que não utilizaram esse recurso afirmaram que preferiram mantê-lo desativado em função de terem de alterar a configuração para o português logo após interagirem nos grupos, como é possível observar nos textos de A₂₄ 3b e de A₂₀ 3e:

“Não queria mudar o idioma do meu celular todas as vezes que iria realizar uma atividade.” (A₂₄ 3b)

“Porque para utilizar as redes sociais eu teria que ficar mudando.” (A₂₀ 3e)

Em relação ao uso do gravador de voz, à exceção daqueles que não realizaram a atividade com os trava-línguas, todos os alunos afirmaram que o uso desse recurso contribuiu significativamente para o desenvolvimento da pronúncia, uma vez que podiam gravar várias vezes a leitura dos textos antes de compartilhar nos grupos. Segundo eles, essa prática permitiu o aprimoramento da pronúncia em espanhol. As respostas dadas à questão 16 (*Para realizar as atividades orais no grupo você utilizou o gravador de voz. Qual a sua opinião sobre o uso desse recurso para participar dessas atividades? Explique.*) exemplificam essa questão:

“É um recurso ótimo para a prática de pronúncia e para ouvirmos o que estamos falando.”
(A₂₃ 3b)

“Muito bom. Fez com que eu trabalhasse e desenvolvesse melhor a pronúncia das palavras.” (A₄ 3e)

“Ótimo, porque em caso de erros sempre podia refazer/regravar o áudio antes de enviar.”
(A₁₇ 3e)

“Era complicado, gravei várias vezes pois quase nunca achava que estava bom.”
(A₂₅ 3e)

De acordo com alguns relatos, o uso do gravador de voz incentivou a participação de alunos que, devido à timidez, talvez não tivessem participado da atividade em sala de aula, como indicam os textos a seguir:

“Muito bom, pois muitas pessoas possuem vergonha e se sentiram mais à vontade.”
(A₈ 3e)

“Acredito que o uso do gravador de voz tenha evitado a vergonha de falar em frente a sala.” (A₉ 3e)

“Muito melhor, principalmente para quem tem vergonha de falar em público.” (A₁₆ 3e)

Quanto ao uso do material didático (livro *Enlaces*) atrelado ao *WhatsApp*, os alunos ressaltaram a possibilidade de poder usar o aplicativo para complementar os conteúdos vistos em sala de aula. Em sua percepção, os conteúdos do livro que foram tratados também na plataforma do aplicativo foram melhor explorados e facilitaram o estudo, conforme indica o exemplo a seguir:

“Achei que facilitou muito pois os temas explorados no grupo envolviam a matéria abordada no livro. E o aplicativo foi excelente quanto aos áudios, já que ninguém ouvia antes porque tinha que colocar o CD e com o uso do *WhatsApp* facilitou muito a realização das atividades auditivas.” (A₉ 3e)

De fato, o acesso aos áudios das atividades do livro por meio do aplicativo foi bastante facilitado: à exceção de 4 alunos que afirmaram não haver realizado nenhuma das

atividades auditivas propostas, todos os demais utilizaram os áudios compartilhados nos grupos ao invés de usar o CD. Como é possível observar, esse depoimento faz referência também à possibilidade de acesso aos áudios das atividades do livro através do *WhatsApp*.

A partir da análise de todos esses dados é possível afirmar que, na percepção dos alunos, o conjunto de funcionalidades de que dispõe o aplicativo *WhatsApp* contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo o espanhol à medida em que promoveu diferentes tipos de interação dentro dos grupos virtuais, facilitou a comunicação e aproximou os participantes, além de desenvolver a autonomia do aluno atribuindo, a ele, o papel não apenas de espectador passivo, mas de co-autor da própria mensagem e da comunicação (SILVA, 2001). Em função desses fatores, é possível observar pelos relatos mencionados anteriormente que, de uma maneira geral, a avaliação dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* atrelado às aulas foi considerada bastante positiva, conforme indica a fala da aluna Betânia, durante a entrevista:

“Com o *Whats* nós conseguimos fazer atividades diferentes. A gente teve muito mais contato com o espanhol... Deu a impressão que a gente teve mais aulas. Isso é muito bom! Parece que a gente aprendeu mais. Acho que agradou bastante.” (Betânia)

Ainda de acordo com a fala de Bartolomeu, durante a entrevista, o uso do aplicativo acrescentou um elemento novo às aulas:

“O grupo dava muito mais versatilidade para as atividades... se você tinha alguma dúvida você podia perguntar... ou às vezes já tava lá, que outra pessoa já tinha perguntado e já tava lá a resposta... por ser algo compartilhado...” (Bartolomeu)

Todos esses relatos confirmam as expectativas iniciais dos alunos em relação ao uso do *WhatsApp* atrelado às aulas ressaltando, dessa forma, o potencial pedagógico do aplicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fruto de minhas experiências e reflexões envolvendo as aulas de espanhol e as TIC, este estudo teve como objetivo investigar de que maneira o uso do aplicativo *WhatsApp Messenger* por alunos de terceiro ano de Ensino Médio contribuiu para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas de uso da língua. É importante mencionar que esta experiência não consistiu, apenas, em testar o aplicativo para a realização de atividades diversas em espanhol. A proposta da pesquisa surgiu de uma inquietação inicial oriunda de minha própria vivência pedagógica: como aproveitar a fluência digital desses alunos para potencializar o estudo e a prática do idioma?

O referencial teórico que serviu de base para a realização deste estudo contribuiu para aprofundar essa reflexão inicial a partir dos conceitos de *interação* e *comunidades virtuais de aprendizagem*, o que permitiu responder as perguntas que nortearam a pesquisa:

I – De que forma as interações construídas nos grupos do *WhatsApp* apontam para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem?

II – Qual é a percepção dos alunos sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* como extensão da sala de aula?

O processo de descrição e análise dos dados foi orientado a partir dessas duas perguntas de pesquisa. Num primeiro momento, a interpretação dos dados coletados por meio de diferentes instrumentos (questionários, diários de aprendizagem, entrevistas, diário reflexivo e registros das conversas no ambiente do *WhatsApp*) revelou que os diferentes tipos de interações construídas nos grupos virtuais foram suficientes para validar a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, uma vez que foi possível observar o interesse dos alunos em utilizar esse espaço virtual para dialogar e compartilhar informações em espanhol. Esse dado confirma a viabilidade da utilização do aplicativo para ampliar as oportunidades de contato e prática do idioma estudado, já que seu uso expandiu o espaço de ensino-aprendizagem ao ambiente virtual, e também enriqueceu as experiências vividas pelos alunos na sala de aula presencial. Num segundo momento, a interpretação dos dados se baseou nos discursos dos alunos (registrados por meio de questionários, diários de aprendizagem e entrevistas) para trazer à tona a percepção positiva que construíram sobre a experiência de ter utilizado o *WhatsApp* atrelado às aulas.

Conforme apontam os dados, duas grandes vantagens do uso do *WhatsApp* para fins pedagógicos são o compartilhamento de diferentes recursos multimodais, tais como texto, imagem e som, e o potencial interativo promovido pela própria dinâmica do aplicativo. Esses atributos do *WhatsApp* contribuíram de maneira significativa para ampliar e ressignificar o conhecimento dos alunos na medida em que, ao se criar um novo espaço de participação que não existia em sala de aula presencial, favoreceram a interação e a colaboração entre os participantes.

Além desses aspectos, é possível afirmar ainda que a proposta de uso do *WhatsApp* como extensão da sala de aula presencial potencializou, por um lado, uma maior participação do grupo, abrindo espaço para os alunos que, na sala de aula presencial, demonstravam timidez e resistência a manifestar-se diante dos colegas e, por outro lado, ao expandir a interação entre os alunos, tornou o grupo mais unido, na medida em que aproximou estudantes que antes não tinham contato na sala de aula presencial. Esses fatos merecem destaque, pois apontam para uma inversão na dinâmica que poderia ser esperada, talvez, como mais natural: de que as atividades realizadas na sala de aula física tivessem impulsionado a participação dos alunos no ambiente virtual.

Considero que uma importante contribuição desta pesquisa consistiu em aprofundar os estudos desenvolvidos na área do ensino-aprendizagem mediado pelas TIC, com um foco especial na compreensão de seu impacto no contexto escolar. Experiências como esta permitem entender que, muitas vezes, as mudanças necessárias na cultura escolar das instituições de ensino parecem estar muito mais relacionadas à postura de seus gestores, professores e alunos do que à existência de infraestrutura tecnológica adequada. Na maioria das vezes, essas instituições continuam sendo mais tradicionais que inovadoras (MORAN, 2005), impondo uma cultura escolar focada na figura do professor e na simples transmissão do conhecimento. Nesse sentido, a experiência vivenciada aqui tocou exatamente nesse ponto: mostrou que, além do redimensionamento dos papéis do professor e do aluno, é preciso que haja uma mudança estrutural nos sistemas de ensino que privilegie, principalmente, o protagonismo do aluno, caso contrário, nas palavras de Moran (2000, p. 63), apenas “conseguiremos dar um verniz de modernidade sem mexer no essencial”.

A realização desta pesquisa traz à luz, ainda, a importância do papel do professor frente às possibilidades de uso das TIC na sala de aula. A fim de que a utilização de recursos tecnológicos não seja considerada como simples modismo, é indispensável que o professor assuma uma postura crítica em relação à implementação de práticas pedagógicas inovadoras que levem em consideração o perfil, as necessidades e os interesses dos alunos. O uso de

dispositivos móveis para fins didáticos, por exemplo, deve suscitar questionamentos importantes em relação ao impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sem isso, qualquer tentativa de modernização se resumirá em simplesmente reproduzir, no virtual, o que tem sido feito no presencial. O fato de termos uma tecnologia de fácil alcance, à mão, por exemplo, não é suficiente para garantir sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao uso do *WhatsApp* atrelado às aulas, de minha parte, sigo utilizando-o para auxiliar a comunicação diária com os alunos e expandir a prática do idioma. Por se tratar de um aplicativo já usado pela maioria deles e por sua praticidade, talvez seja válido explorar outra de suas funcionalidades: o recurso de chamada de vídeo em grupos, incorporado recentemente à plataforma. Acredito que o uso desse recurso possa ser útil para enriquecer a prática oral da língua, enfocando alguns aspectos que não foram abordados neste estudo como, por exemplo, a questão do *feedback* aos alunos. Nesse caso, penso que seria produtivo investigar possíveis formas de realizar a correção e pontuar os erros e imprecisões no uso da língua, o que, como vimos, neste caso ocorreu de maneira sutil, a fim de não inibir a participação dos alunos e não interferir no fluxo da comunicação. Esses aspectos podem orientar trabalhos futuros envolvendo o *WhatsApp* ou mesmo outros aplicativos e redes sociais, de forma afinada com o tipo de tecnologia disponível no contexto escolar investigado.

Por fim, espera-se que a experiência aqui apresentada possa servir como referencial para investigações futuras que se insiram neste campo de estudo, incentivando e motivando professores e pesquisadores de diversas áreas a aprimorarem suas práticas envolvendo o uso das TIC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDA, Lucía Silveira; LEFFA, Vilson José. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão-Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2556/1756>. Acesso em: 3 set. 2015.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. 317 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. **Revista Temática**, v. 11, n. 2, fev. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 9 set. 2015.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAUTISTA, Guillermo; BORGES, Federico; FORÉS, Anna. **Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. São Paulo: Cortez; Madrid: Narcea, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2006.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Série Cidadania Planetária).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTAL, Filipe Martins; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Estudo sobre receptividade ao m-learning no ensino básico. In: **VII Conferência Internacional de TIC na Educação-Challenges 2011 – Perspectivas de Inovação**. Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15940/1/207-Certal%20%26%20Carvalho-%20Challenges%202011.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

COLL; Cesar; MARTÍ, Eduardo. La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 2001.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, 365 p.

COSTA, Gisele Pretti Gerevine da. **Entre a sala de aula de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo e o ambiente virtual no Evernote**: potencializando a aprendizagem do francês na era digital. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DELORS, Jacques. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Edições ASA/Cortez, 1998.

DEPETRIS, María Rosa; TAVELA, Danya; CASTRO, Maria Florencia. El futuro de las tecnologías móviles y su aplicación al aprendizaje: mobile learning. In: **VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**. 2012. Disponível em: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18298/Documento_completo.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 set. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, 2 (2-3), p. 87-105, 2000. Disponível em: http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf. Acesso em: 7 set. 2017.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI**: investigación y práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GARRISON, Randy. **Thinking Collaboratively**: Learning in a Community of Inquiry. New York -London: Routledge, 2016.

ILLERA, José Luis Rodríguez. Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. In: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 117-124, mai./ago. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Luis_Rodriguez_Illera/publication/28175881_Como_as_comunidades_virtuais_de_pratica_e_de_aprendizagem_podem_transformar_a_nossa_concepcao_de_educacao/links/553e0fd60cf29b5ee4bcfd30/Como-as-comunidades-virtuais-de-pratica-e-de-aprendizagem-podem-transformar-a-nossa-concepcao-de-educacao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. 157 p. (Série Prática Pedagógica).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John. **Mobile learning: a handbook for educators and trainers**. Psychology Press, 2005.

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina Maria. Educação sem distância. In: MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

LEITE, Ana Maria Pires; MAYRINK, Mônica Ferreira. Presença social e participação de alunos em interações via WhatsApp. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria (Orgs.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 133-153.

LEMONS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais**. 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/interativo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

LOPES, Cristiano Gomes; VAS, Braz Batista. O ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. In: **Simpósio Internacional de Educação à Distância. Encontro de pesquisadores em Educação à Distância**. 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1519>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MELLO, Deborah. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de WhatsApp tutoriado para aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 2, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8493>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação à distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 207 p. (Série Educação e Tecnologia).

MAYRINK, Mônica Ferreira; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Entrevista a Maximina Maria Freire. **Caracol**, n. 13, p. 256-265, 2017.

MAYRINK, Mônica Ferreira; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Entrevista a Vani Moreira Kenski. **Caracol**, n. 13, p. 224-233, 2017.

MAYRINK, Mônica Ferreira; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Entrevista a Vilson José Leffa. **Caracol**, n. 13, p. 234-239, 2017.

MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Carlos: UFSCar, 2018.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007. 398 p.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora na Sociedade da Informação. **ANPEDE**. São Paulo, v. 168, n. 200.17, 2006. Disponível em: <http://files.oficinacriarsites.webnode.com.br/200000030-b85a2b9541/moran.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOURA, Adelina. **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”**. 2009. Disponível em: <http://adelinamouravita.com.sapo.pt/gpolegar.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2012.

MOURA; Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares. et al. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. In: **Simpósio Internacional de Educação à Distância. Encontro de pesquisadores em Educação à Distância**. 2014. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835>. Acesso em: 3 set. 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSMAN, Soraia. et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 3. ed. Cotia: Macmillan, 2013.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual**. 2. ed. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2015. 212 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução de Patrícia Cretone Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007. 240 p. (Série Cibercultura).

QUINN, Clark. MLearning: mobile, wireless, in-your-pocket learning. In: **Line Zine Magazine**, 2000. Disponível em: <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIG, Dolors. TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre. 2011. In: **Blog y Academia El Caparazón**. Disponível em: <http://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/>. Acesso em: 14 set. 2017.

REIG, Dolors. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. In: **Revista TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación**, Madri: Fundación Telefónica, enero-marzo, p. 1-2, 2012. Disponível em: <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012020215200001&idioma=es>. Acesso em: 14 set. 2017.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Tradução Helder Aranha. Lisboa: Gradiva, 1996. 367 p.

SAMPAIO JÚNIOR, Frederico Chaves. **Percepções de alunos sobre o uso do WhatsApp em um curso de espanhol para fins específicos para guias de turismo**. 2017. 205 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 9 set. 2015.

SÃO CAETANO DO SUL. Secretaria da Educação. **Regimento escolar**, 2014.

SÃO CAETANO DO SUL. Secretaria da Educação. **Plano escolar**, 2018.

SÃO PAULO. Lei nº. 16.567, de 6 de novembro de 2017, altera a Lei nº. 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, p. 1, 2017.

SCHLEMMER, Eliane. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais de prática. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 265-279.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi. Towards a theory of mobile learning. In: **Proceedings of mLearn**. 2005. p. 1-9. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4272836/towards_a_theory_of_mobile_learning.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1501707265&Signature=qhN3I5TEF1YnXByglAXRFUyPf90%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTowards_a_theory_of_mobile_learning.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0008.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Marco. Tablet, laptop e celular na sala de aula: medo, resistência e ignorância. **Latitude Georreferência**, 2017. Disponível em: <http://www.latitude.org.br/tablet-laptop-e-celular-na-sala-de-aula-medo-resistencia-e-ignorancia/>. Acesso em: 22 dez. 2018.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; FRANCO, Claudio de Paiva. WhatsApp na formação continuada de professores: mais que um aplicativo de mensagens instantâneas? In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria (Orgs.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 154-178.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**. ISSN 2176-7998, v. 2, n. 1, p. 4-16, 2010.

TRAXLER, John. Learning in a mobile age. **International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

UNESCO. **Diretrizes para las políticas de aprendizaje móvil**. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UNESCO. **2019 - Ano Internacional da Tabela Periódica dos Elementos Químicos**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2019-international-year-of-the-periodic-table-of-chemical-elements/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNESCO. **2019 - Ano Internacional das Línguas Indígenas**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2019-international-year-of-indigenous-languages/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge university press, 1998.

WHATSAPP. Disponível em: <https://www.whatsapp.com>. Acesso em: 5 fev. 2017.

ZARDINI, Adriana Sales. Celular no ensino/aprendizagem de Inglês: uma análise do uso do WhatsApp sob a perspectiva da professora. In: **XI Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura**. 2016. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Adriana-Zardini-gt-08.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

APÊNDICE A – Questionário 1

Prezado(a) aluno(a),

Agora que você já conhece a proposta do projeto “Ensinar/aprender espanhol em tempos de *WhatsApp*: um recurso didático a mais nas aulas de Língua Estrangeira no Ensino Médio” a ser desenvolvido nas aulas de espanhol, durante o ano letivo de 2016, você irá responder as questões aqui apresentadas com a finalidade de fornecer informações referentes ao uso do aplicativo *WhatsApp*, via dispositivos móveis, uma vez que você irá utilizá-lo para a realização de algumas atividades atreladas às aulas de espanhol. Na qualidade de participante, é muito importante conhecer sua opinião sobre a proposta do projeto.

As perguntas foram formuladas com o intuito de reunir dados necessários para atender ao objetivo principal do projeto: contribuir para a aprendizagem do espanhol, auxiliando os alunos dentro e fora da sala de aula.

Reitero que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins do objeto de estudo do projeto e que sua identidade será preservada. Fique à vontade para opinar e contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa!

Muito obrigada pela colaboração!
Prof^a. Ana Maria

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

NOME DO ALUNO: _____

CURSO: ENSINO MÉDIO (ÊNFASE: _____)

TURMA: 3º. ano _____

IDADE: _____ anos

SEXO: () Feminino () Masculino

PARTE 2 – EXPERIÊNCIA DO(A) ALUNO(A) COM O ESTUDO DO ESPANHOL

Questão 1) Além das aulas de Espanhol no Ensino Médio, você já estudou o idioma?

() SIM () NÃO

Questão 2) Em caso afirmativo, descreva como foi sua experiência (tipo de curso, tempo de duração etc.) _____

Questão 3) Para você, estudar espanhol é importante? Justifique. _____

Questão 4) Você acredita que estudar o idioma pode ser importante para sua carreira profissional? Justifique. _____

Questão 5) Quais são suas dificuldades com o idioma? _____

PARTE 3 – INFORMAÇÕES SOBRE SEU DISPOSITIVO MÓVEL E USO DO APLICATIVO *WHATSAPP*

Questão 1) Você possui aparelho celular ou outro tipo de dispositivo móvel?

() SIM () NÃO

Questão 2) Em caso afirmativo, responda:

a) Qual o tipo de aparelho? _____

b) Você tem o hábito de levar esse aparelho para a escola? () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, com que frequência? _____

Questão 3) Você possui o aplicativo *WhatsApp* instalado em seu aparelho?

() SIM () NÃO

Questão 4) Em caso afirmativo, responda:

a) Com que frequência você utiliza esse aplicativo? _____

b) Que tipo de conexão você utiliza para se comunicar por meio desse aplicativo? _____

c) Quais funcionalidades desse aplicativo você utiliza com mais frequência? _____

Questão 5) Em média, quantas horas por dia você permanece conectado(a) ao *WhatsApp*?

() menos de 1 hora

() entre 1 e 3 horas

() entre 4 e 6 horas

() entre 7 e 9 horas

() mais de 10 horas

Questão 6) Você já utilizou o *WhatsApp* para aprender algum idioma?

() SIM () NÃO

Questão 7) Em caso afirmativo, relate brevemente como foi a experiência. _____

Questão 8) Qual a sua opinião sobre a oportunidade de utilizar esse aplicativo como suporte para aprender Espanhol? _____

Questão 9) Na sua opinião, de que maneira poderíamos utilizar o *WhatsApp* para aprender Espanhol? Dê a sua sugestão! _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Senhores pais/responsáveis,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa intitulado “Ensinar/aprender Espanhol em tempos de *WhatsApp*: um recurso didático a mais nas aulas de Língua Estrangeira no Ensino Médio”, conduzido por mim, Ana Maria Pires Leite, professora de Espanhol da _____. Tal projeto se encontra vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo, do qual sou aluna regularmente matriculada.

Este estudo tem como objetivo identificar as possibilidades de utilização do aplicativo *WhatsApp Messenger*, via celulares, *smartphones* e *iphones* como ferramenta pedagógica para desenvolver habilidades e competências na Língua Espanhola. Para tanto, propõe-se investigar questões relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com a integração desse tipo de tecnologia. Assim, a participação de seu(sua) filho(a) será essencial para o desenvolvimento do presente estudo, uma vez que serão utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários, depoimentos e entrevistas direcionados aos alunos.

Esclarecimentos necessários:

- Todos os instrumentos de coleta de dados mencionados acima serão utilizados dentro do ambiente escolar.
- As informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa serão mantidas em sigilo, sendo divulgadas apenas em meios acadêmicos e científicos. A identidade dos alunos será preservada.
- A desistência em participar não acarretará nenhum prejuízo aos alunos.
- O desenvolvimento dessa pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo.
- Em qualquer etapa do processo poderão ser esclarecidas dúvidas por meio do endereço eletrônico anaespana11@gmail.com.
- Em algumas etapas da pesquisa, poderá ser necessário realizar registros de áudio, vídeo e imagem. Nesse caso, () CONCORDO que esse material seja utilizado para fins de divulgação em âmbito acadêmico/científico / () NÃO CONCORDO que esse material seja utilizado para fins de divulgação em âmbito acadêmico/científico.

Declaro que entendi a proposta da pesquisa e () CONCORDO / () NÃO CONCORDO que meu(minha) filho(a) _____ participe.

São Caetano do Sul/SP, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Formulário para registro dos números do *WhatsApp*

Informe o número de celular que você está utilizando para acessar o *WhatsApp*.

IMPORTANTE: O grupo será criado a partir dos dados telefônicos fornecidos pelos alunos da turma. **LEMBRE-SE:** Esse grupo será utilizado **APENAS** para o desenvolvimento de atividades referentes aos conteúdos das aulas de Espanhol durante o ano letivo de 2016. Portanto, **ESSE ESPAÇO VIRTUAL NÃO DEVERÁ SER UTILIZADO PARA QUAISQUER OUTROS FINS.**

OBSERVAÇÃO: Em caso de alteração desse número, a qualquer tempo, você deverá comunicar a professora, a fim de que seja feita a devida atualização junto ao grupo.

[illegible]

APÊNDICE D – Questionário 2

Prezado(a) aluno(a),

Findo o primeiro trimestre do ano letivo, e após o desenvolvimento das primeiras experiências envolvendo o aplicativo *WhatsApp* como ambiente virtual de aprendizagem, chegou o momento de conhecer sua opinião a respeito do uso do aplicativo como suporte às aulas de espanhol. Com tal intuito, o presente questionário foi elaborado levando-se em consideração toda a comunicação realizada durante o primeiro trimestre do ano letivo, no grupo criado para tal finalidade.

As perguntas foram formuladas com o intuito de observar as vantagens e as desvantagens do aplicativo enquanto ferramenta de ensino/aprendizagem, bem como analisar se foram viáveis ou não as propostas e repensar o uso do aplicativo para atender ao objetivo principal do projeto: contribuir para a aprendizagem do espanhol.

Reitero que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins do objeto de estudo do projeto e que sua identidade será preservada. Fique à vontade para opinar e contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa!

Muito obrigada pela colaboração!
Prof^a. Ana Maria

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

NOME DO ALUNO: _____
CURSO: ENSINO MÉDIO (ÊNFASE: _____)
TURMA: 3º. ano _____

PARTE 2 – USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* COMO SUPORTE ÀS AULAS

Questão 1) Como você avalia o uso do aplicativo *WhatsApp* como suporte às aulas de espanhol até o presente momento?

() ÓTIMO () BOM () REGULAR () RUIM () PÉSSIMO

Justifique sua resposta: _____

Questão 2) Você acredita que o uso do aplicativo trouxe alguma contribuição para a aprendizagem do espanhol? () SIM () NÃO

Justifique sua resposta: _____

Questão 3) Você participou das duas atividades propostas no grupo do *WhatsApp*?

- () Participei apenas da atividade 1 (TRABALENGUAS EN ESPAÑOL)
() Participei apenas da atividade 2 (Sistematização do CONDICIONAL SIMPLE)
() Participei das duas atividades
() Não participei de nenhuma das atividades

Justifique sua resposta: _____

Questão 4) Em relação à atividade 1 (TRABALENGUAS EN ESPAÑOL):

a) Na sua opinião, qual foi o objetivo dessa atividade? _____

b) O que você aprendeu? _____

c) Aponte um aspecto positivo de ter usado o *WhatsApp* para o desenvolvimento dessa atividade. _____

d) Aponte um aspecto negativo de ter usado o *WhatsApp* para o desenvolvimento dessa atividade. _____

e) O que te motivou a participar da atividade? _____

f) Em geral, como você avalia a proposta da atividade? _____

g) Você encontrou alguma dificuldade para participar dessa atividade? Explique. _____

Questão 5) Em relação à atividade 2 (Sistematização do CONDICIONAL SIMPLE):

a) Na sua opinião, qual foi o objetivo dessa atividade? _____

b) O que você aprendeu? _____

c) Aponte um aspecto positivo de ter usado a ferramenta para o desenvolvimento dessa atividade. _____

d) Aponte um aspecto negativo de ter usado a ferramenta para o desenvolvimento dessa atividade. _____

e) O que te motivou a participar da atividade? _____

f) Em geral, como você avalia a proposta da atividade? _____

g) Você encontrou alguma dificuldade para participar dessa atividade? Explique. _____

Questão 6) O aplicativo também foi utilizado pela professora para outros fins. Indique o grau de utilidade para cada um desses usos:

USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Disponibilizar <i>link</i> de arquivo PDF para leitura			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Disponibilizar <i>link</i> de vídeo em espanhol			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Disponibilizar áudio de atividades do livro			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Enviar instruções de atividades orais e escritas			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Enviar lembrete de entrega de atividades			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Enviar planilha de notas			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Enviar vocabulário dos textos do livro			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO WHATSAPP PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Esclarecer dúvidas sobre os conteúdos estudados			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			

USO DO <i>WHATSAPP</i> PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Promover interação entre os participantes			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			
USO DO <i>WHATSAPP</i> PARA...	MUITO ÚTIL	ÚTIL	POUCO ÚTIL
Realizar correção de exercícios			
JUSTIFIQUE SUA ESCOLHA:			

Questão 7) Que outros usos do aplicativo você acredita que poderiam contribuir de maneira significativa para a sua aprendizagem? _____

Fique à vontade para tecer outros comentários sobre o projeto.

APÊNDICE E – Questionário 3

Prezado(a) aluno(a),

Estamos caminhando para a finalização das ações do projeto. Nesse sentido, o presente questionário foi elaborado com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre como você utilizou o aplicativo *WhatsApp* ao realizar as atividades propostas durante os dois primeiros trimestres letivos.

Reitero que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins do objeto de estudo do projeto e que sua identidade será preservada. Fique à vontade para opinar e contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa!

Muito obrigada pela colaboração!
Prof^a. Ana Maria

Questão 1) Você costuma ler as mensagens deixadas no grupo?

- () Sim, leio TODAS as mensagens
- () Sim, leio ALGUMAS mensagens
- () Não leio as mensagens

Em caso AFIRMATIVO, você costuma ler as mensagens referentes às atividades assim que elas chegam ao grupo?

- () Sim, leio as mensagens no momento em que elas chegam
- () Não, leio as mensagens depois de algum tempo

Justifique: _____

Questão 2) Você costuma apagar as mensagens do grupo assim que você as lê?

- () Sim, apago as mensagens assim que leio
- () Sim, apago as mensagens depois de algum tempo
- () Não apago as mensagens

Questão 3) Você costuma conversar NA SALA DE AULA com os colegas a respeito das atividades propostas?

- () Sim, eu SEMPRE converso ANTES de interagir no grupo
- () Sim, ÀS VEZES eu converso ANTES de interagir no grupo
- () Sim, eu SEMPRE converso ENQUANTO estou interagindo no grupo
- () Sim, ÀS VEZES eu converso ENQUANTO estou interagindo no grupo
- () Sim, eu SEMPRE converso DEPOIS de interagir no grupo
- () Sim, ÀS VEZES eu converso DEPOIS de interagir no grupo
- () Não converso EM SALA DE AULA sobre as atividades propostas

Comente: _____

Questão 4) Você costuma armazenar os arquivos compartilhados no grupo para posterior consulta? () sim () não

Questão 5) Ao interagir no grupo, geralmente você está:

- () Em casa () Na escola () No trabalho
- () Em outro lugar → Qual? _____

Questão 6) Você costuma interagir no grupo:

() De manhã

() À tarde

() À noite

Justifique: _____

Questão 7) Para interagir no grupo, você utiliza o aplicativo no celular ou no computador?

Justifique. _____

Questão 8) Você costuma utilizar o corretor ortográfico em espanhol para escrever mensagens de texto em espanhol no grupo? () Sim () Não

Em caso AFIRMATIVO, faça um comentário sobre o uso desse recurso. _____

Fique à vontade para acrescentar alguma outra informação que julgue importante.

APÊNDICE F – Questionário 4

Prezado(a) aluno(a),

Após a realização de todas as atividades que compõem o projeto, chegou o momento de fazer uma avaliação geral da proposta. Por essa razão, nesse último questionário, é muito importante que você procure sempre justificar as respostas às perguntas.

IMPORTANTE: Tendo em vista o caráter avaliativo das questões, esse questionário deve ser respondido anonimamente!

Muito obrigada pela colaboração!
Prof^ª. Ana Maria

Questão 1) Como você avalia sua participação na realização das atividades do grupo?

- () Ótima, eu sempre participo das atividades
 () Boa, na maioria das vezes eu participo das atividades
 () Regular, às vezes eu participo das atividades
 () Ruim, eu quase não participo das atividades
 () Péssima, eu nunca participo das atividades

Comente: _____

Questão 2) Como você avalia a participação dos colegas nas interações do grupo?

- () Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Comente: _____

Questão 3) Como você avalia a participação da professora nas interações do grupo?

- () Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

Comente: _____

Questão 4) De uma maneira geral, você se sentiu motivado(a) para realizar as atividades propostas no grupo?

- () Muito motivado(a)
 () Motivado(a)
 () Pouco motivado(a)
 () Não me senti motivado(a)

PORQUE: _____

Questão 5) O que você acha de somente poder comunicar-se em espanhol no grupo? _____

Questão 6) Como você avalia os materiais disponibilizados no grupo pela professora (exemplos: vídeos, áudios, orientações de atividades, slides, etc.)? Comente. _____

Questão 7) Como você avalia o prazo para realização das atividades no grupo? Comente.

Questão 8) Qual sua opinião sobre os assuntos abordados nas atividades realizadas?

Questão 9) O que você MAIS valoriza no uso do *WhatsApp* para aprender espanhol?

Questão 10) O que você MENOS valoriza no uso do *WhatsApp* para aprender espanhol?

Questão 11) Para você, houve algum ASPECTO NEGATIVO relacionado ao uso do aplicativo para aprender espanhol? Comente. _____

Questão 12) Qual a sua opinião sobre a experiência de ter utilizado o livro didático de espanhol atrelado ao aplicativo *WhatsApp*? _____

Questão 13) Para realizar as atividades auditivas presentes no livro de espanhol, você:

() Utilizou os áudios enviados pela professora no grupo

() Preferiu usar o CD que acompanha o livro

() Utilizou o áudio e o CD

() Não realizou nenhuma atividade auditiva

No caso de ter utilizado os áudios do grupo, você procurava:

() Ouvir os áudios antes, em casa, para realizar as atividades do livro.

() Deixava para ouvir os áudios na sala de aula e realizar as atividades com a ajuda dos colegas.

Você acredita que esse recurso do aplicativo trouxe contribuições a sua aprendizagem?

() sim () não

Comente: _____

Questão 14) Você usou o teclado em espanhol para redigir as mensagens de texto?

() sim () não

Por que usou? / Por que não usou? _____

Questão 15) Você utilizou o corretor ortográfico para redigir as mensagens em espanhol?

() sim () não

Por que usou? / Por que não usou? _____

Questão 16) Para realizar as atividades orais no grupo você utilizou o gravador de voz. Qual a sua opinião sobre o uso desse recurso para participar dessas atividades? Explique.

Questão 17) Em síntese, para você, utilizar o aplicativo *WhatsApp* para aprender espanhol foi uma experiência _____ **PORQUE:** _____

Questão 18) Você acredita que o uso do *WhatsApp* potencializou/ajudou a melhorar a aprendizagem do idioma? Em que sentido? O que você aprendeu? Do que você se lembra? (palavras e expressões marcantes para você, etc.) _____

Mais uma vez, obrigada pela colaboração!

APÊNDICE G – Formulário do diário de aprendizagem

Você participou da atividade? () SIM () NÃO

Em caso NEGATIVO, justifique sua resposta: _____

Responda às perguntas abaixo APENAS se você participou da atividade.

- a) Na sua opinião, qual o objetivo da atividade? _____
- _____
- _____
- b) O que você aprendeu? _____
- _____
- _____
- c) Aponte um aspecto positivo de ter usado o *WhatsApp* para o desenvolvimento desta atividade. _____
- _____
- _____
- d) Aponte um aspecto negativo de ter usado o *WhatsApp* para o desenvolvimento desta atividade. _____
- _____
- _____
- e) O que te motivou a participar da atividade? _____
- _____
- _____
- f) Em geral, como você avalia a proposta da atividade? Explique. _____
- _____
- _____
- g) Você encontrou alguma dificuldade para participar da atividade? Explique. _____
- _____
- _____
- h) Você gostou da atividade? Por quê? _____
- _____
- _____
- i) Na sua opinião, essa atividade poderia ter sido realizada de outra forma através do *WhatsApp*? Explique. _____
- _____
- _____

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE H – Roteiro para entrevista

Questão 1) Dentre todas as atividades propostas no grupo do *WhatsApp*, de qual(is) você mais gostou? Justifique.

Questão 2) O uso do *WhatsApp* durante as aulas atendeu a suas expectativas? Justifique.

Questão 3) Você acredita que os objetivos propostos no início do projeto foram alcançados? Comente.

Questão 4) Você acredita que o aplicativo contribuiu para a aprendizagem do espanhol? Justifique.

Questão 5) Você acredita que o desenvolvimento das atividades promoveu a INTERAÇÃO entre os participantes (alunos e professora)? Exemplifique com alguma(s) atividade(s).

Questão 6) No ano passado, nós não utilizamos o *WhatsApp* nas aulas de espanhol. O que você destacaria ao comparar essas duas situações?

Questão 7) Você recomendaria o uso do *WhatsApp* nas aulas a outros professores? Por quê?

<p>PARA FINALIZAR: Quando você pensa em “aprendizagem com o <i>WhatsApp</i>” o que lhe vem à cabeça? Defina em uma palavra (substantivo).</p>
--

APÊNDICE I – Apresentação da proposta da atividade 1

ACTIVIDAD TRABALENGUAS

OBJETIVO: Ejercitar la pronunciación del Español.

PROPUESTA: Cada alumno, **INDIVIDUALMENTE**, va a elegir **1 TRABALENGUA DIFERENTE**, ensayarlo y enviar un audio al grupo con la grabación del trabalengua.

INSTRUCCIONES

- Elegir solamente 1 trabalengua y grabarlo individualmente;
- No utilizar un trabalengua ya elegido por otro alumno;
- Reproducir el trabalengua muy rápidamente llevando en cuenta la correcta pronunciación de los sonidos del Español.

PERIODO: de 22 a 25 de marzo.

APÊNDICE J – Trava-línguas I

APÊNDICE K – Trava-línguas II

APÉNDICE L – Trava-línguas III

APÊNDICE M – Apresentação da proposta da atividade 2

¿QUÉ HARÍAS SI...

SI ENCONTRARAS UN MONSTRUO?

ACTIVIDAD
CONDICIONAL SIMPLE

APÊNDICE N – Apresentação da proposta da atividade 2 (instruções)

INSTRUCCIONES

OBJETIVO: Ejercitar la construcción del tiempo verbal **CONDICIONAL SIMPLE**.

PROPUESTA: Cada alumno va a elegir **1 VERBO** relacionado en la nube de palabras y conjugarlo en **TODAS LAS PERSONAS GRAMATICALES, SIN ERRORES GRAMATICALES**.

¡ATENCIÓN!

→ Elegir solamente uno de los verbos relacionados en la nube de palabras y conjugarlo **EN TODAS LAS PERSONAS GRAMATICALES, SIN ERRORES**;

→ No utilizar un verbo ya elegido por otro alumno.

PERIODO: de 5 a 7 de abril.

APÊNDICE O – Nuvem de palavras com verbos no infinitivo

VERBOS

APÊNDICE P – Apresentação da proposta da atividade 3

Biografía FRIDA KAHLO

OBJETIVOS: Emplear las formas del **PRETÉRITO INDEFINIDO** / Conocer la biografía de Frida Kahlo.

PROPUESTA: Cada alumno, **INDIVIDUALMENTE**, va a elegir **1 ACONTECIMIENTO DE LA VIDA DE FRIDA KAHLO**, traducirlo al español y enviar al grupo.

INSTRUCCIONES

→ Elegir solamente 1 acontecimiento de la vida de Frida (escribir una **ORACIÓN CORTA** utilizando **1 VERBO** en **PRETÉRITO INDEFINIDO**).

→ No repetir las informaciones ya enviadas al grupo.

PERIODO: de 28 de junio a 1 de julio.

APÊNDICE Q – Quadros da pintora Frida Kahlo

La columna rota

Las dos Fridas

El venado herido

Sin esperanza

Fonte: <https://www.culturagenial.com> (Acesso em: 10 out. 2015)

APÊNDICE R – Apresentação da proposta da atividade 4

APÊNDICE S – Apresentação da proposta da atividade 4 (instruções)**GLOBALIZACIÓN: POR QUÉ SÍ, POR QUÉ NO**

¿Estás A FAVOR o EN CONTRA de la Globalización?
¿Cuáles son tus argumentos?

Para participar del debate, ustedes deberán:

- 1) Presentar tu opinión acerca del tema (UTILIZAR EXPRESIONES QUE INDICAN OPINIÓN);
- 2) Contestar la opinión de 2 alumnos del grupo (UTILIZAR EXPRESIONES QUE INDICAN ACUERDO/DESACUERDO).

ATENCIÓN: Algunas de esas expresiones están relacionadas en el **GUIÓN PARA COMUNICACIÓN EN EL WHATSAPP**, a continuación.

PERIODO: 13 a 16 de agosto.

APÊNDICE T – Instruções sobre o uso dos recursos do *WhatsApp*

GUIÓN PARA LA COMUNICACIÓN EN EL *WHATSAPP*

Para facilitar el envío de los mensajes cambia el teclado de PORTUGUÉS para ESPAÑOL.

Deja el corrector ortográfico activo.

ESA OPCIÓN TE AYUDARÁ A ESCRIBIR LAS PALABRAS CORRECTAMENTE.

Utiliza los signos de puntuación al inicio de las oraciones interrogativas y exclamativas.

APÊNDICE U – Expressões que indicam opinião, acordo e desacordo

<p>PEDIR UNA OPINIÓN</p> <p><i>¿Qué piensas/crees/opinas de...? ¿Qué te parece a ti? ¿Cuál es tu opinión? ¿Cuál es tu punto de vista? Y tú, ¿Cómo lo ves?</i></p>	<p>EXPRESAR UNA OPINIÓN</p> <p><i>Creo/Pienso/Opino/Considero que... Para mí... (A mí) me parece que... En mi opinión... A mi juicio/parecer... Desde mi punto de vista... Está clarísimo que...</i></p>
<p>MOSTRAR ACUERDO</p> <p><i>Estoy de acuerdo contigo/con lo que dices Comparto tu opinión/tu punto de vista Tienes razón Pienso lo mismo que tú Estoy a favor de... A mí también/tampoco me parece que... Sí, es verdad que... Yo también lo creo</i></p>	<p>MOSTRAR DESACUERDO</p> <p><i>No estoy (nada) de acuerdo contigo No comparto tu opinión/tu punto de vista No tienes razón No pienso lo mismo que tú Pues yo no lo veo así Estoy en contra de... Estás equivocado No creo que sea cierto De ninguna manera</i></p>

Lenguaje
 Y OTRAS LUCES

lenguajeyotrasluces.wordpress.com

Fonte: <https://lenguajeyotrasluces.com> (Acesso em: 10 out. 2015)

APÊNDICE V – Apresentação da proposta da atividade 5

ACTIVIDAD PARA EL 3ER. TRIMESTRE

Para participar de la actividad cada alumno deberá:

PRIMERA PARTE: 1) Buscar en la sopa de letras el nombre de un deporte olímpico; 2) Enviar una foto de atletas practicando esa modalidad y escribir el nombre del deporte en el subtítulo de la foto.

SEGUNDA PARTE: DIALOGAR en el grupo utilizando algunas de las estructuras siguientes:

→ Yo también soy deportista, practico ...	→ Yo no soy deportista.
→ Yo practico ...	→ No, no practico ningún deporte.
→ Me gustaría practicar ...	→ ¿Y tú, ...? ¿Practicas algún deporte?
→ Mi deporte favorito es ...	→ Me gusta el/la ...
→ ¿..., cuál es tu deporte favorito?	

PERIODO: de 17 a 20 de agosto.

APÊNDICE W – Caça-palavras A e B

APÊNDICE X – Apresentação da proposta da atividade 6

Aprovechando el tema de las **TELENOVELAS** y **SERIES**, propuesto en la unidad 5 del libro de español, ¿vamos a hablar sobre nuestros programas favoritos?

Esta actividad presenta **DOS PARTES**:

PRIMERA PARTE (ORAL): HABLAR acerca de tu **SERIE FAVORITA**.

Ejemplos: Mi serie favorita es... porque...

Me gusta la serie... porque...

SEGUNDA PARTE (ESCRITA): COMENTAR (POR ESCRITO) 2 o 3 audios del grupo.

PERIODO: de 20 a 24 de septiembre.

APÊNDICE Y – Apresentação da proposta da atividade 7

PRETÉRITO IMPERFECTO (SUBJUNTIVO)

OBJETIVO: Ejercitar la construcción del tiempo verbal PRETÉRITO IMPERFECTO DEL SUBJUNTIVO.

Para participar de la actividad, ustedes deberán:

- 1) Construir una oración utilizando el PRETÉRITO IMPERFECTO DEL SUBJUNTIVO y el CONDICIONAL SIMPLE en la 1ª. persona del singular (YO). Ejemplo: Si **tuviera/tuviese** dinero **viajaría** más.
- 2) Reescribir la oración de otro alumno cambiando el argumento. Ejemplo: Si tuviera/tuviese dinero no **trabajaría**.

¡ATENCIÓN!

UTILIZAR LA OPCIÓN DE “CITAR MENSAJES” DEL *WHATSAPP*.

PERIODO: de 18 a 21 de octubre.

APÊNDICE Z – Instruções sobre o uso do recurso de citação do *WhatsApp***CITAR MENSAJES EN *WHATSAPP***

- 1) Hacer una pulsación prolongada sobre el mensaje al que queremos responder;
- 2) Pulsar sobre la flecha.

APÊNDICE AA – Apresentação da proposta da atividade 8

PELÍCULAS DE TERROR

¿Te gustan las pelis de terror?
¿Cuál es tu favorita?

INSTRUCCIONES

- 1) **ESCRIBIR** un mensaje **CORTO** o (ou) **GRABAR** un audio acerca de una película de terror.
- 2) **AÑADIR** (acrescentar) una figura o (ou) un video (trailer) como ilustración de la película.
- 3) **COMENTAR** las películas de tus compañeros.

PERIODO: 26 a 31 de octubre.

Más
instrucciones...

APÊNDICE AB – Apresentação da proposta da atividade 8 (instruções)**INSTRUCCIONES...** **1) Ejemplos de estructuras utilizadas en la comunicación:**

Mi película favorita es... porque...

Me gusta(n) la(s) película(s)... porque...

No me gusta(n) la(s) película(s) de terror... porque...

Prefiero la(s) película(s)... porque...

2) Al comentar las películas, se puede hablar acerca de actores, directores, personajes, escenario, etc..

¡No te lo pierdas!