



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Andressa Regiane Gesser

Abordagem por gêneros e por tarefas: seus efeitos na produção oral de alunos da escola básica em mensagens pelo *WhatsApp* na língua inglesa.

Florianópolis
2024

Andressa Regiane Gesser

Abordagem por gêneros e por tarefas: seus efeitos na produção oral de alunos da escola básica em mensagens pelo *WhatsApp* na língua inglesa.

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador(a): Prof.(a) Rosely Perez Xavier, Dr.(a)

Florianópolis

2024

Gesser, Andressa Regiane

Abordagem por gêneros e por tarefas : seus efeitos na produção oral de alunos da escola básica em mensagens pelo WhatsApp na língua inglesa / Andressa Regiane Gesser ; orientadora, Rosely Perez Xavier, 2024.

276 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Sequência Didática. 3. Sequência de Tarefas. 4. Convite em mensagem de áudio pelo WhatsApp. I. Xavier, Rosely Perez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Andressa Regiane Gesser

Abordagem por gêneros e por tarefas: seus efeitos na produção oral de alunos da escola básica em mensagens pelo *WhatsApp* na língua inglesa.

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em seis de agosto de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Vera Lucia Teixeira da Silva, Dr.(a)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.(a) Donesca Cristina Puntel Xhafaj, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(a) Leticia Berneira Cardozo, Dr.(a)
Fundação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação.

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Rosely Perez Xavier, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho a todas as
pessoas que me auxiliaram durante
essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão em primeiro lugar para a minha orientadora, Professora Rosely Perez Xavier, pela oportunidade em tê-la como orientadora deste trabalho. Muito obrigada pelas suas valiosas contribuições, correções, reuniões e sugestões durante todo o percurso do doutorado. Agradeço de coração por você sempre estar presente em todas as etapas da pesquisa. Te admiro muito e és uma inspiração para mim.

Quero agradecer a Deus por estar sempre comigo, enviando energias positivas para que eu possa conquistar este sonho.

Quero agradecer à minha família, por todo o apoio e a ajuda nesta trajetória. Agradeço à minha filha Alice, que mesmo ainda estando em seu primeiro ano de vida sempre me inspirou e trouxe uma alegria imensa na minha vida! Ao meu noivo, Luís, por todo apoio, incentivo e compreensão durante todos os momentos. Aos meus pais, Ademar e Cidonia, que sempre me incentivaram a seguir meus sonhos, bem como a todos os membros da minha família e amigas.

Gostaria de agradecer de forma especial à minha irmã Marivete, que me acolheu em Florianópolis e sempre me incentivou durante toda a minha pesquisa. Muito obrigada por tudo.

A todos os meus professores por serem fonte de inspiração e admiração. Muito obrigada pelos seus ensinamentos. Em especial às professoras dra. Vera Cristovão, dra. Vera Teixeira e dra. Rosângela Hammes Rodrigues pelas contribuições na banca de qualificação que foram muito valiosas! Às professoras dra. Donesca e dra. Leticia por terem aceitado participarem da minha banca de defesa deste trabalho.

As duas instituições de ensino nas quais trabalho como professora de inglês, muito obrigada por possibilitarem a coleta de dados e também aos colegas professores que me auxiliaram durante esse processo. Também quero fazer um agradecimento muito especial aos meus queridos alunos que aceitaram ser participantes deste estudo. Sou muito grata pela participação e empenho de vocês.

Ao CNPq por apoiar esta pesquisa com uma bolsa de auxílio durante os dois primeiros anos e cinco meses.

A todos (as) que de alguma forma contribuíram nesse processo, o meu muito obrigada.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 47)

RESUMO

Esta pesquisa avaliou os efeitos de duas propostas de ensino no desempenho oral de alunos de 6º ano do ensino fundamental na realização do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”. A primeira proposta envolveu a noção de ‘sequência didática’ (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), que permite ao aluno estudar e dominar o texto, sua produção e recepção, de forma analítica, declarativa e consciente. A segunda proposta foi pautada na noção de ‘tarefa’ (Brasil, 2009; Long, 2015, 2016), que permite ao aluno realizar diferentes ações sociais com o texto para cumprir as suas diferentes funções/propósitos na vida real. Para conduzir o presente estudo, parti de uma análise do gênero textual “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” com o intuito de elaborar o ‘modelo didático do gênero’ (Schneuwly; Dolz, 2011). Feito isso, duas sequências pedagógicas foram desenvolvidas pela pesquisadora e sua orientadora, uma SD com base nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) e uma sequência de tarefas (ST) baseada no modelo de Long (2015, 2016). Três turmas de 6º ano participaram do estudo: a turma 1 foi submetida a SD, a turma 2 foi submetida a ST e a turma 3 foi o grupo controle que teve aulas normais com a sua professora regular de Inglês. Os dados foram coletados por meio de pré e pós-teste e de questionários com perguntas abertas e fechadas, que buscavam responder às seguintes perguntas: (i) Como se apresenta o desempenho de alunos de 6º ano do ensino fundamental na produção textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, quando submetidos a uma SD e a uma ST?; (ii) Qual é o efeito dessas duas abordagens de ensino na apropriação do texto de gênero em questão? (iii) Como os alunos avaliam a sua experiência de aprendizagem e a abordagem de ensino a qual foram submetidos? Os dados do pré e pós-testes foram transcritos e analisados com base no plano discursivo e na complexidade sintática das produções. Os resultados mostraram que poucos alunos foram capazes de produzir os convites adequadamente no plano discursivo, sugerindo que ambas as abordagens de ensino tiveram efeitos similares na produção dos alunos. Em relação à complexidade sintática, os resultados também não mostraram diferenças significativas entre as turmas 1 e 2. No entanto, um olhar qualitativo evidenciou que houve ganhos discursivos e lexicais para a maioria dos alunos, bem como ganhos sintáticos para alguns deles. Em relação à percepção dos alunos acerca de sua experiência de aprendizagem, os dados do questionário evidenciaram que a maioria avaliou o seu aprendizado de forma satisfatória e as atividades como boas e muito boas.

Palavras-chave: Sequência Didática; Sequência de Tarefas; Convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*.

ABSTRACT

This research evaluated the effects of two teaching proposals on the oral performance of 6th year elementary school students in the “invitation in audio message via WhatsApp” genre. The first proposal involved the notion of 'didactic sequence' (DS) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) which allows the student to study and master the text, its production and reception, in an analytical, declarative and conscious way, and the second proposal was based on the notion of 'task' (Brasil, 2009; Long, 2015, 2016), which allows the student to carry out different social actions with the text to fulfill their different functions/purposes in real life. To conduct this study, I started from an analysis of the textual genre “invitation in audio message via WhatsApp” with the aim of developing the ‘teaching model of the text genre’ (TMG) in question (Schneuwly; Dolz, 2011). After preparing the TMG, two pedagogical sequences were developed by the researcher and her advisor, a DS based on the theoretical assumptions of sociodiscursive interactionism (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) and a task sequence (TS) based on Long's model (2015, 2016). Three 6th year classes participated in the study: class 1 was subjected to DS, class 2 was subjected to TS and class 3 was the control group and had normal classes with their English teacher. Data were collected through pre- and post-tests and questionnaires with open and closed questions and aimed to answer the following questions: (i) How do 6th year elementary school students perform the text genre “invitation in audio messages via WhatsApp” after being exposed to a didactic sequence (DS) and a task sequence (TS)?; (ii) What is the effect of these two teaching approaches on the text appropriation of the genre?; (iii) How do students evaluate their learning experience and the teaching approach to which they were exposed to? Pre- and post-test data were transcribed and analyzed based on communicative adequacy considering the discursive plan and syntactic complexity. The results showed that few students were able to produce the oral invitations adequately at the discursive level. This means that both teaching approaches had similar effects on students' production. Regarding syntactic complexity, the results also did not show significant differences between class 1 and class 2. However, a qualitative look showed that there were discursive and lexical gains for the majority of students and syntactic gains for some of them. Regarding the students' perception of their learning experience, the questionnaire data showed that the majority of them evaluated their learning as satisfactory and the activities as good and very good.

Keywords: Didactic Sequence; Task Sequence; Invitation in audio message via WhatsApp.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura de uma sequência didática.....	40
Figura 2- Adaptação de Swiderski e Costa-Hübes ao esquema de SD proposto pelo grupo genebrino	43
Figura 3 - –Esquema de SD proposto por Miquelante, Cristovão e Pontara.....	44
Figura 4 – Exemplo de pré-tarefa e tarefa na proposta de Prabhu (1987).....	57
Figura 5– Representação da sequência didática deste estudo.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre a ST nos moldes de Long e a SD na versão genebrina	61
Quadro 2- Quadro Componencial Triádico	66
Quadro 3- Semelhanças e diferenças entre as turmas 1, 2 e 3	77
Quadro 4- Procedimentos de coleta dos dados	88
Quadro 5- Perfil dos falantes que gravaram os convites em mensagens de áudio pelo <i>WhatsApp</i>	90
Quadro 6- Escala para a análise do plano discursivo do gênero “convite em mensagem de áudio pelo <i>WhatsApp</i> ”	91
Quadro 7- Contexto de produção textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo <i>WhatsApp</i> ”	99
Quadro 8- Plano geral do gênero “convite em mensagens de áudio pelo <i>WhatsApp</i> ”	100
Quadro 9– Objetos potenciais para a apropriação textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo <i>WhatsApp</i> ”	105
Quadro 10– Termos utilizados para designar os estágios do gênero “convite em mensagem de áudio pelo <i>WhatsApp</i> ” na prática pedagógica	110
Quadro 11 - Quadro organizador da SD – Módulo 1	115
Quadro 12- Quadro organizador da ST	125
Quadro 13- Complexidade entre as tarefas produzidas considerando os critérios cognitivos: ± poucos elementos, ± número de etapas e ± exigências de raciocínio.	128
Quadro 14– Semelhanças e diferenças entre a SD e a ST	130
Quadro 15– Ganhos discursivos em produções da T2 que não manifestaram o estágio ‘convite’	139
Quadro 16- Estágio ‘Convite’ produzido em inglês na T3	143
Quadro 17- Usos (in)adequados dos verbos ‘ <i>come</i> ’ e ‘ <i>go</i> ’ nas UFs da T1	157
Quadro 18– UFs produzidas com o uso adequado das conjunções “ <i>so</i> ”, “ <i>and</i> ” e “ <i>if</i> ” pela T1	159
Quadro 19– Falas formulaicas produzidas pelos alunos da T1	160
Quadro 20- Usos (in)adequados dos verbos ‘ <i>come</i> ’ e ‘ <i>go</i> ’ nas UFs da T2	164
Quadro 21– UFs produzidas com o uso adequado das conjunções ‘ <i>and</i> ’ e ‘ <i>if</i> ’ pela T2	165
Quadro 22– Falas formulaicas produzidas pelos alunos da T2	166
Quadro 23- Usos (in)adequados dos verbos ‘ <i>come</i> ’ e ‘ <i>go</i> ’ nas UFs da T3	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ na T1.....	135
Tabela 2 - Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ na T2.....	141
Tabela 3– Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ pela T3	144
Tabela 4 - Porcentagem de alunos da T1 e da T2 que apresentaram ganhos discursivos	147
Tabela 5– Ponto de referência para avaliar a complexidade sintática em cada um dos estágios do gênero “convite em mensagem de áudio por <i>WhatsApp</i> ”.....	153
Tabela 6– Procedimentos de comparação entre o pré- e o pós-teste para a checagem da complexidade sintática	154
Tabela 7- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T1.....	154
Tabela 8- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T2.....	161
Tabela 9- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T3.....	167
Tabela 10– UFs complexas produzidas pela T1, T2 e T3 no pós-teste	170
Tabela 11– Porcentagens de uso de elementos linguístico-discursivos nas turmas 1 e 2	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGC - Alunos do Grupo Controle
ASD – Alunos da Sequência Didática
AST - Alunos da Sequência de Tarefas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
MDG – Modelo Didático de Gênero
N- Número
P1 – Professora 1
P2 – Professora 2
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SD – Sequência Didática
ST – Sequência de Tarefas
T1 – Turma 1
T2 – Turma 2
T3 – Turma 3
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. ENSINO POR GÊNEROS NA VERTENTE GENEBRINA	29
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	29
1.2 O ENSINO DO GÊNERO NA PERSPECTIVA DO GRUPO GENEBRINO	36
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	39
2. ENSINO POR TAREFAS	46
2.1 TAREFA, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM	46
2.2 ENSINO POR TAREFAS	54
2.2.1 Algumas propostas de ensino por tarefas	56
2.2.2 Críticas ao ensino por tarefas	62
2.3 ORGANIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DE TAREFAS	64
3 METODOLOGIA	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	68
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	69
3.3 OS PARTICIPANTES	71
3.3.1 O perfil da professora pesquisadora (P1)	71
3.3.2 Perfil dos alunos participantes	72
3.3.2.1 <i>Turma 1</i>	72
3.3.2.2 <i>Turma 2</i>	74
3.3.2.3 <i>Turma 3</i>	75
3.3.3 A professora do grupo controle (P2)	77
3.4 A ESCOLHA DO GÊNERO TEXTUAL	79
3.4.1 A familiaridade dos alunos da T1 e T2 com mensagens de áudio	80
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	89
3.6.1 Adequação comunicativa	89
3.6.1.1 <i>Plano discursivo</i>	90
3.6.1.2 <i>Complexidade sintática</i>	92
4 A PRODUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO	96
4.1 O <i>DESIGN</i> DA SD: PRINCÍPIOS NORTEADORES	96
4.1.1 Princípio da <i>legitimidade</i>	97
4.1.1.1 <i>Análise do gênero: contexto de produção</i>	98

4.1.1.2 <i>Análise do gênero: arquitetura textual</i>	99
4.1.1.2.1 Estrutura geral do convite.....	100
4.1.1.2.2 Mecanismos de textualização do convite	102
4.1.1.2.3 Mecanismos enunciativos do gênero	103
4.1.2 Princípio da <i>pertinência</i>	104
4.1.3 Princípio da <i>solidarização</i>	105
4.2 DESCRIÇÃO DA SD.....	107
4.3 O <i>DESIGN</i> DA ST: PRINCÍPIOS NORTEADORES	116
4.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE TAREFAS	118
4.5 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A SD E A ST.....	129
5. DESEMPENHO DOS ALUNOS: PLANO DISCURSIVO	131
5.1. A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T1	131
5.2 A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T2.....	136
5.3. A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T3	142
5.4 DISCUSSÃO	145
6. DESEMPENHO DOS ALUNOS: COMPLEXIDADE SINTÁTICA	151
6.1 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T1	151
6.2 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T2.....	161
6.3 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T3.....	167
6.4 DISCUSSÃO	170
6.5 PERCEPÇÃO DAS TURMAS 1 E 2 SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM.....	174
CONCLUSÃO	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	201
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	201
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T1-T2)...	204
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T1- T2)	206
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T3)	208
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T3).....	210
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE PERFIL	212
APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	215
APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DE TAREFAS.....	229
APÊNDICE I – PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	244

APÊNDICE J – PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TAREFAS.....	257
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO	272
APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INFORMANTES)	274
APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM DE VOZ	276

INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira¹ requer uma afiliação teórica do professor a algum conceito de língua, ensino, aprendizagem e avaliação. Nos dias atuais, cresce o número de professores que buscam aderir ao conceito de língua voltado para a comunicação, à visão de ensino voltado para as noções de contexto e propósito, à perspectiva de aprendizagem por meio do uso social da linguagem e à concepção de avaliação holística.

Tomado por esses conceitos, o professor de língua estrangeira conta com inúmeras abordagens de ensino comunicativo, como a abordagem por gêneros e a abordagem baseada em tarefas. Ambas concebem a língua(gem) como uma prática social, uma ação dialógica situada e propositada. Essa visão de linguagem também orienta os documentos oficiais relacionados às áreas de “Linguagens” e “Linguagens e Tecnologias” no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

Embora essas abordagens compartilhem da mesma noção de língua(gem), elas são desenvolvidas por distintas metodologias e teorias de aprendizagem². No caso da abordagem de ensino por gêneros, há propostas metodológicas de diferentes correntes de estudo, como a do grupo de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011; Dolz; Schneuwly, 2011), que segue a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, com atenção didática voltada principalmente para o ensino de língua materna (Borges, 2012), e a do grupo norte-americano (Bazerman, 1994; Miller, 1994; Swales, 2009), que se baseia na perspectiva sociorretórica com atenção didática voltada tanto para a língua materna como para a língua estrangeira. Da mesma forma, na abordagem de ensino por tarefas, há várias propostas metodológicas ancoradas em diferentes teorias de aprendizagem, como a de Prabhu (1987), que se orienta nas premissas de Krashen (1982), a de Willis (1996, 2004) e Skehan (1998), que seguem a visão de análise e síntese, e a de Long (2016), que defende a aprendizagem implícita e o foco na forma. Há, ainda, modelos mais flexíveis orientados por outras

¹ Neste trabalho, os termos ‘língua estrangeira’, ‘segunda língua’ e ‘língua adicional’ são tratados como sinônimos. Estou ciente que existem discussões sobre as diferenças conceituais entre esses termos, mas não cabe aqui o mérito dessa discussão.

² Nesta pesquisa, os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ são usados como sinônimos para se referir a um processo cognitivo que envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho (McLaughlin, 1987).

perspectivas teóricas de aprendizagem de língua estrangeira (vide Barbirato, 1999, 2005; Xavier, 1999).

Esta pesquisa tem por objetivo analisar duas propostas de ensino para a aprendizagem do gênero textual “convite em mensagem de áudio de *WhatsApp*” na língua inglesa: a proposta do grupo de Genebra e a proposta de ensino por tarefas envolvendo o uso frequente do mesmo gênero. A escolha por essas duas propostas deve-se, primeiramente, ao fato de integrarem a abordagem comunicativa de língua estrangeira (Xavier, 2012). A segunda razão reside na minha própria trajetória acadêmica e profissional. E a terceira e última está na perspectiva de aprendizagem que diferencia cada uma dessas abordagens.

Em 2017, iniciei o meu mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Dra. Rosely P. Xavier. Foi nessa oportunidade que me familiarizei com o ensino baseado em tarefas, resultando em um estudo que comparou duas sequências de tarefas focadas³. Ambas apresentaram insumo encharcado e destacado de *wh-questions* na função de sujeito e objeto em contexto de uso comunicativo da língua inglesa para serem aprendidas de forma implícita; porém, uma das sequências incorporou uma Tarefa de Conscientização Gramatical (TCG) para promover a aprendizagem explícita dessas estruturas. Duas turmas de Ensino Médio participaram do estudo, cada qual submetida a uma sequência de tarefas (uma com e a outra sem a TCG). Os resultados mostraram que tanto o ensino explícito como o implícito foram capazes de melhorar o desempenho dos alunos na produção de *wh-questions* na função de sujeito e objeto em inglês, sem qualquer diferença significativa. Entretanto, o ensino implícito foi superior ao explícito, estatisticamente falando, no que se refere ao reconhecimento de *wh-questions* na função de sujeito. A expectativa era de que a TCG pudesse potencializar a aprendizagem dos alunos na produção e no reconhecimento das estruturas-alvo, em virtude das informações explícitas com as quais os alunos haviam trabalhado durante a realização da TCG, mas não foi o que aconteceu.

Em 2020, assumi o cargo de professora efetiva de inglês na Rede Municipal de Blumenau/SC, cujo currículo estabelece a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como “referencial

³ Tarefa focada é uma atividade desenhada para permitir que o aluno perceba e processe uma determinada estrutura no texto escrito e/ou falado sem estar ciente que ela é o foco da aprendizagem (Ellis, 2003). Esse tipo de tarefa pode fazer uso de insumo destacado e/ou encharcado. O primeiro tipo apresenta a estrutura-alvo em destaque, na forma de negrito, sublinha ou de alguma tipografia diferenciada no texto escrito. O insumo encharcado compreende a “alta frequência de uma determinada estrutura” no texto escrito ou oral (Xavier, 2012, p. 149) para ser percebido e processado.

teórico de base” (Blumenau, 2021, p. 155). Ainda nesse ano, a Secretaria de Educação do município ofereceu alguns encontros e seminários para os professores discutirem os fundamentos teórico-metodológicos do currículo e, a partir dessas formações, surgiu o meu interesse em estudar a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly para incorporá-la em minha prática docente.

Em 2021, em virtude da pandemia, a Secretaria de Educação do município iniciou um projeto destinado à elaboração de um material didático, que seria utilizado pelos professores das diferentes áreas, visando atender estudantes que frequentavam as aulas de forma presencial, remota e aqueles que vinham buscar as atividades impressas, semanalmente, na escola. Dessa forma, as atividades produzidas seriam unificadas para todas as escolas da rede municipal. Para este projeto, cada coordenador de área convidou de três a cinco professores efetivos para atuarem na organização do material didático, seguindo o currículo do município. Na área de língua inglesa, fui convidada a assumir a função de professora colaboradora juntamente com outras duas colegas. Nessa função, nós e os coordenadores de área nos reuníamos virtualmente, a cada três semanas, com todos os professores de inglês do município (cerca de 40 colegas) para construirmos coletivamente sequências didáticas que seriam disponibilizadas a todos os estudantes e professores de Inglês dos três contextos de ensino (presencial, remoto *online* e remoto por meio de atividades impressas).

Para este trabalho, o grupo de professores de Inglês, em conjunto com as professoras colaboradoras, definiu os objetivos de aprendizagem, o tema e os gêneros textuais para as turmas de cada ano do Ensino Fundamental, e a partir dessa definição, as professoras colaboradoras elaboraram as sequências didáticas. Além de atuar nessa função, também ministrava aulas, o que me possibilitou vivenciar a implementação do material desenvolvido e observar o desempenho dos estudantes. Portanto, com a oportunidade de participar deste projeto, pude me familiarizar com os procedimentos de elaboração e implementação de sequências didáticas.

Ao ter vivenciado um ensino por tarefas e outro por gêneros em momentos distintos de minha vida (acadêmico e profissional), pude observar que essas duas experiências seguem perspectivas diferentes de aprendizagem. O ensino por tarefas se ancora em teorias de aprendizagem incidental e implícita, baseada no uso da linguagem em interação social (Ellis, 2019; Long, 2015, 2016). Esse tipo de aprendizagem é definido como um “processo pelo qual nos tornamos sensíveis a certas regularidades no ambiente (1) sem tentar aprendê-las (2) sem saber que estamos aprendendo-as, e (3) de tal forma que o conhecimento resultante é

inconsciente”⁴ (Cleeremans; Dienes, 2008, p. 396). Dessa forma, o conhecimento da língua estrangeira, suas formas e estruturas, não resultam de uma reflexão analítica e crítica no diálogo com os textos, mas do uso frequente desses textos em contextos de situação, criados para algum propósito comunicativo, seguindo o que as pessoas fazem com eles na vida real.

Por outro lado, o ensino por gêneros, na perspectiva do grupo genebrino, está voltado para a materialidade do texto e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a sua produção. A aprendizagem do gênero é favorecida pela prática reflexiva com o texto (Borges, 2012), como defendem perspectivas teóricas de aquisição do conhecimento da língua/linguagem baseadas na interação (Vygotsky, 2002, 2008). A aprendizagem é explícita no sentido de ativar processos de conscientização da linguagem em uso e isso implica aprender a pensar e a falar sobre a linguagem usada em práticas sociais permeadas pelo gênero, visto por Schneuwly (2011) como um instrumento ou objeto de ensino.

Na abordagem por gêneros, o elemento organizador das aulas é o gênero discursivo/textual⁵ (Paltridge, 2001; Xavier, 2012). Derewianka (2003) afirma que essa abordagem tem influenciado muitos estudiosos da área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que abordam o texto por meio de seus significados sociais e funcionais e o seu propósito comunicativo. A aprendizagem é desenvolvida pela metacomunicação⁶, que permite ao professor e aos alunos, juntos, analisarem os elementos internos e externos ao texto que comunicam significados (Xavier, 2012), levando em consideração o seu contexto de uso (Derewianka, 2003). No capítulo 1, apresento a abordagem de ensino por gêneros na proposta do grupo de Genebra.

Por sua vez, a abordagem por tarefas tem a tarefa como elemento organizador central das aulas (Barbirato, 2016; Long, 2016; Xavier, 2016) e, para a sua realização, os alunos precisam mobilizar seus recursos linguísticos próprios na língua estrangeira para atender a um

⁴ [...] *process through which we become sensitive to certain regularities in the environment (1) without trying to learn regularities (2) without knowing that one is learning regularities, and (3) in such a way that the resulting knowledge is unconscious*

⁵ Neste trabalho, utilizo o termo *gênero textual* como sinônimo de gênero discursivo. Ambos serão intercambiados conforme a terminologia utilizada pelos autores mencionados.

⁶ Metacomunicação significa comunicar-se sobre a comunicação. É falar sobre a fala ou sobre o dito. É um metadiscorso (*talk about talk*) verbal e explícito. Nesse caso, a apropriação do gênero textual é feita pela metacomunicação explícita para o entendimento dos diversos significados que o texto comunica (ideacional, funcional, proposicional, social, pragmático). (Anderson, 2009; Leeds-Hurwitz, 2014).

propósito comunicativo com o texto. Nesse sentido, uma sequência de tarefas pode apresentar textos de um mesmo gênero textual para a realização de diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, ouvir um convite em uma mensagem pelo *WhatsApp* (a) para anotar as principais informações em uma agenda; (b) para respondê-los; (c) para decidir em qual evento se deseja ir; entre outros. No capítulo 2, discuto a abordagem de ensino por tarefas.

Em decorrência dessas duas experiências de ensino que tive ao longo de minha formação acadêmica e profissional (tarefas e gêneros, respectivamente), surgiu o meu interesse em analisar o efeito de cada uma dessas abordagens no desempenho oral de alunos de inglês na produção do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”⁷. A escolha desse gênero é discutida no capítulo 3.

Na língua inglesa, muitas pesquisas têm se baseado nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, espelhando-se na proposta de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), muitas vezes com adaptação do modelo, uma vez que ele foi proposto para o ensino e a aprendizagem do francês como **língua materna**. Em um levantamento bibliográfico desses estudos, conduzidos no Brasil, e realizado no portal de teses e dissertações da CAPES⁸, no período entre 2006 e 2020, encontrei um total de 261 trabalhos. Esse levantamento foi pautado na utilização das seguintes palavras-chave: “Aprendizagem do gênero em língua inglesa”; “Sequência didática”; “Dolz; Noverraz; Schneuwly” e englobou trabalhos dentro da grande área de concentração de Letras, Linguística e Artes e da área de Letras, Linguística e Linguística Aplicada.

Dos 261 trabalhos encontrados, 22 envolvem a temática pesquisada: aprendizagem de gêneros na língua inglesa por meio de sequências didáticas em contexto de sala de aula. Os demais focam (i) na aprendizagem de gêneros em outras línguas estrangeiras (português como língua estrangeira, francês, espanhol e alemão); (ii) na elaboração e análise de material didático em contexto de formação inicial ou continuada; (iii) na análise da percepção de alunos e/ou professores sobre o processo de transposição didática; e (iv) em aportes teórico-metodológicos diferentes daqueles defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

⁷ Nesta pesquisa, produzir, compreender, apropriar-se de, realizar, etc um gênero textual significa produzir, compreender, apropriar-se, realizar etc um determinado enunciado, que, nas palavras de Bakhtin (2003), refere-se a uma unidade de comunicação discursiva. Em outros momentos, utilizo a expressão “**texto de gênero**” para se referir à dimensão textual, às estruturas e à composição utilizada para expressar o gênero visado. Essa dimensão está intimamente associada ao contexto social de uso do texto produzido.

⁸ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

Os 22 trabalhos foram classificados em quatro categorias de acordo com o objetivo principal da pesquisa: analisar as capacidades de linguagem de alunos (i) na produção escrita de gêneros; (ii) na compreensão em leitura; (iii) na compreensão oral e (iv) na produção oral.

A primeira categoria contempla a maioria dos trabalhos (14), que visa construir e implementar sequências didáticas com o propósito de analisar a produção escrita dos estudantes em gêneros como: notícia (Freitas, 2007), guia turístico virtual (Aguiar, 2009), cartas de apresentação e cartas-respostas (Beato-Canato, 2009), resumo acadêmico (Denardi, 2009), conto didatizado (Ferrarini, 2009), linha do tempo, conto de fadas e diário de bordo (Larré, 2010), carta de solicitação de emprego (Vaz, 2010), autobiografia (Cordeiro, 2011), fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional (Santos, 2012), *comics*, *comic strips*, *political cartoons* (Pontara, 2015), contos de terror (Souza, 2015), *biodata*, *resumé* e *cover letter* (Bork, 2016), *cardápio escolar* e *banner* (Buose, 2016) e comentário argumentativo no *facebook* (Resende, 2019). Nesses trabalhos, as sequências didáticas produzidas foram implementadas em diversos contextos educativos, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Buose, 2016), nos anos finais (Beato-Canato, 2009; Ferrarini, 2009; Freitas, 2007; Souza, 2015), no Ensino Médio (Resende, 2019; Vaz, 2010), no ensino superior (Aguiar, 2009; Cordeiro, 2011; Santos, 2012), em curso de extensão (Bork, 2016; Denardi, 2009) e em escola de idiomas/centro de línguas estrangeiras (Larré, 2010; Pontara, 2015).

Na segunda categoria, há cinco trabalhos que buscam analisar as capacidades de linguagem de alunos para a compreensão em leitura. Esses trabalhos avaliam a aprendizagem da compreensão escrita em gêneros como: *home page* e *blog* (Petreche, 2008), *tiras* (Mattar), *blog* (Morais, 2010), *reportagem* (Marques, 2011) e *resumo* (Sales, 2015). O público-alvo foi estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (Marques, 2011; Mattar, 2010), do Ensino Médio (Morais, 2010; Petreche, 2008) e do ensino superior (Sales, 2015).

Dois trabalhos fazem parte da terceira categoria. Eles analisaram as capacidades de linguagem de alunos para a compreensão oral do gênero *canção* (Almeida, 2017; Lenharo, 2016) e foram implementados com estudantes do Ensino Médio (Almeida, 2017) e de um curso de idiomas ofertado em contexto de vulnerabilidade social (Lenharo, 2016).

Por fim, na última categoria, somente um estudo foi encontrado (Souza, 2013). Ele examinou as capacidades de linguagem de alunos na produção oral do gênero *vídeo biográfico* no contexto do Ensino Médio.

Apesar do grande número de estudos com foco na aprendizagem de gêneros em língua inglesa por meio do uso de sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), poucos

abordam gêneros orais nessa língua. A oralidade é uma das habilidades mais almejadas por alunos da Escola Básica (Consolo, 2016; Trevisol; Santos; Alves, 2014; Xavier; Souza, 2008). Muitas vezes, ela é desenvolvida com a ajuda de diálogos prontos do livro didático em atividades de leitura oral, simulação e *role-play* para a prática de funções comunicativas da língua inglesa. Essas práticas eram muito comuns no início do movimento comunicativo de língua estrangeira, na década de 70 do século passado, introduzidas pela abordagem de ensino funcional (Xavier, 2012). Em decorrência das críticas de Henry Widdowson (1978) e de outros linguistas aplicados a essa abordagem, outras possibilidades metodológicas foram se estabelecendo na perspectiva de uso comunicativo da linguagem, como as adotadas no ensino por gêneros e por tarefas.

Os poucos estudos com gêneros orais na área do ensino-aprendizagem de língua inglesa, conforme a base de busca e os filtros utilizados, podem ser explicados pelos raros contextos em que o aluno da escola básica faria uso do inglês na modalidade oral para se comunicar em seu cotidiano, exceto em atividades como, por exemplo, cantar uma música em inglês, responder a perguntas proferidas pelo professor em sala de aula e comunicar-se em determinados jogos eletrônicos. Por isso, seria necessário fazer uma análise de contextos de uso de gêneros orais com os alunos para conhecer outras possibilidades; porém, sabemos que esses contextos são muito limitados e, quando identificados, nem todos os alunos os vivenciam. O mesmo poderia ser dito sobre os contextos de produção escrita nessa língua. Em outras palavras, que perfil de aluno do ensino fundamental ou médio escreveria uma notícia, um conto, uma carta de apresentação ou um cardápio em inglês? Para que propósito? Diante disso, neste estudo, optamos por um gênero oral bastante familiar e utilizado pelos alunos em seu cotidiano com os colegas: o “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” que, embora seja uma prática de linguagem realizada em língua portuguesa, a aprendizagem desse gênero na língua inglesa poderia ajudá-los a se expressar em outras práticas orais com o arcabouço linguístico-discursivo aprendido e, assim, favorecer os diferentes projetos de vida que esses estudantes constroem a curto, médio e a longo prazo.

A nosso ver, a visão utilitarista da língua estrangeira para fins imediatos não deve sobrepor as possíveis e relevantes experiências que os alunos da escola básica podem ter com gêneros que não façam parte, a princípio, de sua realidade imediata na língua inglesa, pois aprender uma língua estrangeira significa desenvolver capacidades comunicativas que permitam ao aprendiz participar do mundo globalizado em diferentes situações de uso dessa língua. Na Escola Básica, o Inglês não é estudado para fins específicos (*English for Specific*

Purposes), mas para fins gerais (*English for General Purposes*). São os alunos quem autenticam o que fazem com a linguagem, e isso não precisa, necessariamente, acontecer pela ótica utilitarista, mas pelas inúmeras possibilidades que esses alunos têm de participar do mundo como agentes sociais.

Se, por um lado, é possível encontrar uma grande quantidade de pesquisas voltadas para a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) no ensino de língua inglesa, por outro, poucos são os trabalhos que relacionam o uso de tarefas com a aprendizagem de gêneros textuais. É o que aponta o levantamento bibliográfico de estudos conduzidos no Brasil sobre a aprendizagem de gêneros em língua inglesa por meio de tarefas, realizado no portal de teses e dissertações da CAPES, no período entre 2006 e 2020. Esse levantamento foi pautado na utilização das seguintes palavras-chave: “Aprendizagem do gênero em língua inglesa” e “Tarefas”, considerando trabalhos da grande área de Letras, Linguística Aplicada e Linguística e Artes. Em um total de 719 trabalhos encontrados, somente 5 envolvem o uso de tarefas para a aprendizagem de algum gênero textual (Amorim, 2019; Coêlho, 2017; Luce, 2009; Trevisol, 2019; Zaccaron, 2018).

Nesses trabalhos, os gêneros abordados foram críticas de filmes (Luce, 2009), apresentação de pôsteres (Coêlho, 2017), mensagens de áudio de *WhatsApp* (Zaccaron, 2018), narrativa digital (*digital storytelling* - Trevisol, 2019) e *check-in* hoteleiro (Amorim, 2019), todos envolvendo a produção dos alunos na língua inglesa, oral ou escrita, em diferentes contextos de ensino: curso livre de idiomas (Luce, 2009), curso de Letras – Inglês (Coêlho, 2017; Trevisol, 2019), curso superior de hotelaria (Amorim, 2019) e Ensino Médio (Zaccaron, 2018).

Todos esses trabalhos utilizaram a noção de tarefa para suscitar a produção de um gênero textual, propondo avaliar a capacidade comunicativa dos aprendizes em termos de fluência, precisão gramatical, adequação comunicativa, complexidade linguística e proposicional, e densidade lexical. No estudo de Zaccaron (2018), por exemplo, os enunciados das tarefas mencionaram a necessidade de os aprendizes ficarem atentos à sequência textual, a frases e gramática e ao nível de formalidade necessário, mas sem a presença de instrução explícita. Em outros estudos, a tarefa foi precedida por informações explícitas sobre o gênero: seu conceito e principais elementos (Trevisol, 2019) ou, ainda, por atividades de pré e pós-tarefas que eram orientadas para introduzir os elementos característicos do gênero e os seus elementos gramaticais (coesão, coerência e adequação gramatical e lexical), visando preparar os alunos para a realização da tarefa final (Luce,

2009). No trabalho de Coêlho, por sua vez, os alunos não foram informados sobre as propriedades do gênero *apresentação de pôster*.

O estudo de Amorim difere de todos os trabalhos aqui descritos, pois as tarefas apresentaram o mesmo texto de gênero várias vezes (*check-in* hoteleiro) para os alunos realizarem diferentes ações comunicativas com ele, visando, assim, avaliar o desempenho oral dos alunos no gênero proposto, como também propõem as tarefas desta pesquisa. A diferença é que, neste trabalho, as tarefas apresentam diferentes textos do mesmo gênero contendo a mesma estrutura composicional para os alunos agirem comunicativamente com eles. Parte-se da premissa de que a frequência de exposição do aprendiz a esses textos pode promover a aprendizagem implícita de sua estrutura textual e de propriedades linguístico-discursivas.

Desse modo, esta pesquisa busca avaliar duas propostas metodológicas diferenciadas, uma envolvendo a noção de Sequência Didática (Dolz; Schneuwly, 2011; Schneuwly, 2011), que permite ao aluno estudar e dominar o texto, sua produção e recepção, de forma analítica, declarativa e consciente, e a outra envolvendo a noção de ‘tarefa’ (Brasil, 2009; Long, 2015, 2016), que permite ao aluno realizar diferentes ações sociais com o texto para cumprir as suas diferentes funções/ propósitos na vida real. Na primeira abordagem, o professor prepara o aluno para agir comunicativamente, ao passo que, na segunda abordagem, o professor coloca o aluno para agir. A principal diferença entre elas está, portanto, na forma como a aprendizagem é promovida. De um lado, a abordagem por gêneros, adotada nesta pesquisa, prepara os alunos para realizar o gênero textual escolhido por meio de atividades que requerem a análise e a conscientização das capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva). De outro lado, a abordagem por tarefas, adotada nesta pesquisa, requer que os alunos percebam os elementos linguístico-discursivos do gênero no insumo por meio de atividades voltadas para o aprender fazendo (Long, 2015) através de experiências com tarefas do mundo real.

O objetivo desta pesquisa é conhecer como essas duas propostas afetam o desempenho oral de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na realização de convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*. Minha intenção não é qualificar ou desqualificar o processo de aprendizagem que cada uma dessas abordagens promove, mas compreender, de forma crítica, os efeitos que elas exercem nas produções orais dos estudantes.

Desse modo, busco (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos, cada qual submetida a uma abordagem de ensino, na produção textual do gênero “convite em

mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

Para atender a esses objetivos, três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de escola pública participaram do estudo: duas turmas experimentais – uma submetida à Sequência Didática e a outra à Sequência de Tarefas, e um grupo controle.

Para nortear o estudo, as seguintes perguntas de pesquisa foram delineadas:

1. Como se apresenta o desempenho de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na produção textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, quando submetidos a uma Sequência Didática (SD) e a uma Sequência de Tarefas (STs)?

2. Qual é o efeito dessas duas abordagens de ensino na apropriação do texto de gênero em questão?

3. Como os alunos avaliam a sua experiência de aprendizagem e a abordagem de ensino a qual foram submetidos?

Os resultados desta pesquisa buscam ampliar a compreensão da relação entre ensino e aprendizagem de língua inglesa e os elementos pedagógicos que potencializam essa relação. Também busca aprofundar o papel do conhecimento explícito e implícito no aprendizado de aspectos linguísticos, pragmáticos e discursivos da língua inglesa.

Esta tese está dividida em seis capítulos. O Capítulo 1 discute os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, que orienta a produção de SDs defendidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e por autores da vertente brasileira do ISD. O Capítulo 2 apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam o ensino baseado em tarefas. O Capítulo 3 descreve o contexto da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados. O Capítulo 4 expõe a SD e a ST produzidas para esta pesquisa. Os capítulos 5 e 6 analisam e discutem os dados. Por fim, a conclusão retoma e responde às perguntas de pesquisa, e aponta as limitações e os estudos futuros.

1. ENSINO POR GÊNEROS NA VERTENTE GENEBRINA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os pressupostos teóricos que fundamentaram a SD produzida para este estudo, particularmente a visão de língua/linguagem na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e a noção de aprendizagem e desenvolvimento conforme a teoria sociointeracional ou sociocultural de Vygotsky. Também descreve a vertente didática do grupo de Genebra, que envolve a elaboração de um modelo didático do gênero e uma SD.

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórico-metodológica que começou a se delinear a partir da década de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart (Bronckart, 2006b; Guimarães; Machado; Coutinho, 2007). Essa corrente defende os princípios fundadores do interacionismo social e contesta a divisão entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais. Por isso, o ISD não é uma corrente puramente linguística ou sociológica/psicológica, mas transdisciplinar⁹ (Machado; Matencio, 2006), denominada “corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006b, p. 10).

Esse movimento teórico considera a linguagem como fenômeno “central ou decisivo” nas relações sociais (Bronckart, 2006a, p. 9) e, por isso, baseia-se principalmente nos postulados do Círculo de Bakhtin sobre a noção de linguagem, e de Vygotsky¹⁰ acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Esses postulados são a base do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021), documento que rege a prática educativa na instituição em que atuo como docente de língua inglesa.

⁹ De acordo com Cristovão (2007, p. 9), o ISD recebeu contribuições de diversas correntes teóricas: “De Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humanos. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e de abordagem discursiva”.

¹⁰ Neste texto, utilizo a grafia original do nome do autor, muito embora, os livros citados sobre Vygotsky variem a ortografia entre Vigotski e Vygotski.

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é uma forma de interação social. Volóchinov (2018) a vê como um acontecimento social, uma vez que ela nasce da necessidade de comunicação e interação nas diferentes esferas da atividade humana. Ela tem natureza sócio e ideológica (Volóchinov, 2018), o que significa dizer que não ouvimos e produzimos apenas palavras (signos); estamos imersos em conteúdos de significação ideológica, podendo um enunciado funcionar como uma mentira ou verdade, algo agradável ou desagradável, algo bom ou ruim. Assim sendo, as enunciações concretas dos sujeitos do discurso apresentam uma função ou um propósito na interação verbal.

Essa visão de linguagem parte da premissa de que os indivíduos se comunicam por meio dos gêneros do discurso, ou seja, por enunciados cujas “*formas* são relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (Bakhtin, 2011, p. 282 – Itálico do autor). O conceito de enunciado é importante nesta perspectiva teórica, pois ele é “a real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 274).

Embora os enunciados sejam construídos por palavras e orações, obedecendo (ou não) regras gramaticais, sua natureza é predominantemente dialógica. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 271), “[t]oda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Na mesma linha de pensamento, Medviédev (2012) afirma que o enunciado concreto faz parte de uma realidade social e, portanto, constitui um ato social, pois organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, sendo inseparável do acontecimento de comunicação (cf. p. 183). Em um dado contexto, o seu significado tem valor social e histórico (Medviédev, 2012).

O conceito de dialogismo em Bakhtin transcende a concepção convencional de diálogo como troca de turnos, pois está relacionado aos sentidos que são produzidos entre os falantes na interação/ no diálogo em seus enunciados integrais (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012). Para o autor (2010), a linguagem, em todos os seus campos de ação (cotidiana, científica, artística), está atravessada pelas relações dialógicas e não podem ser separadas do campo do discurso. Portanto, “[a] linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.” (Bakhtin, 2010, p. 241).

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) nos dão um exemplo interessante de relações dialógicas entre enunciados escritos, como a produção de uma *charge* em reação a uma crônica publicada em um jornal. A *charge* e a crônica são enunciados integrais e únicos,

produzidos por sujeitos que expressam o seu projeto de dizer. Ao fazerem isso, esses enunciados dialogam entre si, posicionam-se um frente ao outro (cf. p. 21). Nesse sentido, pode-se dizer que todos os nossos enunciados estão em relação dialógica, visto que nascem de enunciados já proferidos e buscam criar no outro uma resposta-ativa (Bakhtin, 2010; Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012; Volóchinov, 2013).

Dessa forma, a concepção bakhtiniana de linguagem é interacionista e os gêneros discursivos ou textuais são vistos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 268). São basicamente constituídos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro elemento refere-se ao tema ou objeto do discurso. O estilo corresponde à “seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua” (Rodrigues, 2005, p. 167), os quais podem refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve). O terceiro elemento consiste na arquitetura do texto/enunciado; são “procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva” (Rodrigues, 2005, p. 167). Esses elementos variam de acordo com o contexto de situação e o seu propósito de uso, criando possibilidades interacionais infinitas e inesgotáveis, pois o repertório de gêneros (e suas variantes) pode crescer, modificar-se e desenvolver-se à medida que a esfera social se atualiza por meio de um processo orgânico.

Para Bakhtin (2011), os gêneros se classificam em primários e secundários. Os gêneros primários (simples) “se formam nas condições de comunicação discursiva imediata” (p. 263), ou seja, no cotidiano das interações sociais espontâneas, como os diálogos, as cartas, os bilhetes, as mensagens eletrônicas, as conversas telefônicas, entre outros. Os gêneros secundários (complexos) “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p. 263), como o romance, a tese, o anúncio e a lei, presentes no campo artístico, científico, publicitário e jurídico, respectivamente.

No seu processo de formação, os gêneros secundários podem incorporar e reelaborar diversos gêneros primários, como, por exemplo, a presença de uma *carta* em um romance. Nesse caso, a *carta* (gênero primário) deixa de ser um acontecimento da vida cotidiana para se tornar parte de um acontecimento artístico, conservando sua forma e relevância cotidiana. É um exemplo de assimilação do gênero primário no gênero secundário do discurso.

Zavam (2012) denomina esse fenômeno de “transmutação inovadora”, referindo-se às transformações que um gênero recebe sem transformá-lo em um novo gênero. O romance, ao tomar a carta como componente, “transforma não só a carta, que passa a integrar uma nova

realidade, mas também a si próprio, que passa a exibir uma nova forma composicional” (Zavam, 2012, p. 254-255).

Ainda segundo Zavam (2012), a transmutação não ocorre apenas entre gêneros de esferas distintas, como o exemplo da carta e do romance, mas também entre gêneros da mesma esfera, como por exemplo, um romance que incorpora um poema na esfera literária (Zavam, 2012) ou um bilhete que incorpora uma lista de compras na esfera cotidiana.

Essas integrações não criam novos gêneros, mas permitem a formação de novas variantes. Novos gêneros, por outro lado, podem surgir a partir de outro pré-existente. É o que Zavam denomina de “transmutação criadora”. Um exemplo, segundo Rodrigues (2005), é o surgimento dos gêneros *blog* e *e-mail* pessoal, como resultado da transmutação de outros gêneros, como o diário pessoal e a carta pessoal, respectivamente, acompanhando o momento histórico das tecnologias de informação e comunicação na sociedade. Outro exemplo é a ‘mensagem de áudio pelo *WhatsApp*’, que surgiu como resultado da transmutação do gênero ‘mensagem de áudio em secretária eletrônica’, que, com o avanço da tecnologia do celular, caiu em desuso (Zaccaron; D’ely; Xhafaf, 2018).

É importante ressaltar que o surgimento desses gêneros não é um movimento de substituição de um pelo outro, mas de criação de novos gêneros que respondem às necessidades de interação social em um contexto tecnológico que requer comunicação rápida e eficaz (Rodrigues, 2005; Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012).

Portanto, os gêneros primários e secundários, isolados ou imbricados nas diferentes esferas sociais, permitem apontar a sua plasticidade, dinamicidade, fluidez, simbiose e convivência nas relações sociais (Acosta-Pereira, 2013; Bakhtin, 2011; Rodrigues, 2005; Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012). Nesse sentido, os gêneros discursivos se interagem e se desenvolvem, considerando as relações sociais que os movem, o dialogismo e o discurso, numa perspectiva de linguagem sócio-histórica dialógica.

Nos trabalhos de Bronckart (1999, 2020), o conceito de gênero está atrelado ao texto e, por essa razão, o autor adota a expressão *gênero de texto* em vez de gênero do discurso. Para o autor, o texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). [...] todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (Bronckart, 1999, p. 75). Assim sendo, gênero de texto/textual é usado de forma abrangente para se referir a classes de textos. Segundo Rojo e Cordeiro (2004, cf. 11), a noção do gênero é, portanto, constitutiva do texto.

Os textos precisam da mobilização de recursos linguísticos dos sujeitos (lexicais, sintáticos e fonológicos) e de modelos de organização textual disponíveis no quadro de uma mesma língua (Bronckart, 2006a, b), mas eles não constituem uma unidade linguística, pois suas condições de abertura e fechamento não são da competência do plano linguístico, mas da ação social, do contexto de situação e do propósito para os quais os textos são produzidos. Sendo assim, Bronckart considera o texto como uma unidade comunicativa e, como tal, “é gerado por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente “no mundo das obras humanas””, e é por meio dele que os indivíduos interagem nos diferentes ambientes discursivos (Baltar, 2007, p. 147).

Da mesma forma que Bakhtin, Bronckart (2020) considera os gêneros como dinâmicos e flexíveis, sincrônica e diacronicamente, embora tenham sua especificidade apoiada em rótulos relativamente estáveis, com certa estrutura definida de acordo com a sua função na sociedade e com características próprias de estilo “que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero” (Schneuwly, 2011, p. 23).

No plano didático, Schneuwly e Dolz (2011) consideram o gênero textual na articulação com a prática social, pois “é através *dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 63 – destaque dos autores). Por isso, a apropriação de diferentes gêneros textuais é muito importante na escola, pois, no ISD, o gênero é visto como um instrumento para agir em situações de linguagem e, baseando-se na perspectiva bakhtiniana, os autores consideram três dimensões essenciais para a sua materialização:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele [do gênero];
 - 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
 - 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente de posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura.
- (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 64)

A partir do exposto, conclui-se que, na perspectiva do ISD, a linguagem é considerada um fenômeno social, histórico e dialógico, que segue a noção de gênero (textual/discursivo) como um instrumento para agir socialmente, e que deve ser apropriado pelos indivíduos para a sua participação ativa em ações de linguagem. São os gêneros, portanto, que fomentam as

interações e nos permitem construir vínculos sociais com diferentes propósitos comunicativos.

O ISD apoia-se em autores como Vygotsky e Mead (Bronckart, 2006b) para o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ao se apoiar nesses autores, três princípios gerais são considerados. O primeiro princípio considera que a “construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais” (Bronckart, 2006b, p. 9). Em outras palavras, os processos de individualização e de socialização são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Portanto, as práticas de linguagem situadas, tanto em relação aos saberes e conhecimentos quanto em relação à identidade das pessoas e suas capacidades de agir, são instrumentos principais do desenvolvimento humano.

O segundo princípio sustenta que as Ciências Humanas devem apoiar-se no *corpus* da filosofia do espírito (de Aristóteles e Marx) e que a intervenção prática (e principalmente a intervenção no campo escolar) constitui objeto central dessas mesmas ciências (Bronckart, 2006a, b). Isso significa dizer que os processos de mediação e formação desenvolvidos tanto por meio dos processos de educação formal, informal ou nos processos de transação social, possuem papel central nas Ciências Humanas (Bronckart, 2008).

O terceiro princípio assume que as ciências não devem ser divididas em disciplinas e subdisciplinas decorrentes da adesão aos pressupostos positivistas de Comte, pois os problemas centrais em uma ciência do humano envolvem, de um lado, “as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos [...] do funcionamento humano” e, de outro, os processos evolutivos e históricos que ajudam a construir essas diferentes dimensões (Bronckart, 2006b, p. 10). Nesse sentido, para a compreensão do ser humano como um todo é necessário assumir uma visão interdisciplinar, que utiliza os conhecimentos e aquisições de várias áreas do saber, rompendo com a tradição positivista.

Com base nesses três princípios, a realidade é concebida, construída e organizada nas práticas sociais, com o uso da linguagem, e o conhecimento não é resultado do objeto ou do ato isolado do sujeito, mas construído socialmente a partir das relações semióticas e da interação com o outro (Matencio, 2007). Desse modo, a linguagem atua na organização do pensamento e, segundo Vygotsky (2008), ela possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. A função de intercâmbio social é desempenhada quando nos comunicamos com outras pessoas por meio da criação e utilização dos sistemas

de linguagem verbal e não verbal. Segundo Oliveira (1997, p. 42), “[É] a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem”. Quanto à função de pensamento generalizante, a linguagem nos possibilita agrupar as ocorrências de uma mesma classe de objetos, situações e eventos em uma mesma categoria conceitual (Vygotsky, 2008), de modo a compreender o mundo e construir o conhecimento. Para Oliveira (1997, p. 43), “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Assim, é por meio das interações com outros indivíduos e com o meio que a pessoa aprende e se desenvolve cognitivamente. Nesse sentido, aprender é uma experiência social, que ocorre do intersicológico para o intrapsicológico, ou seja, inicia com as relações sociais e, a partir dos processos de internalização, a informação é reconstruída no nível intrapsicológico (Vygotsky, 2002). Esse processo possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ocorre com a mediação da linguagem.

A mediação é, portanto, fundamental no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, tanto no nível real, potencial ou proximal. O nível de desenvolvimento real refere-se às “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vygotsky, 2002, p. 111). Em outras palavras, envolve as conquistas que a criança já conseguiu realizar sozinha. O nível de desenvolvimento potencial consiste nos conhecimentos construídos com a ajuda de um par mais experiente, de modo colaborativo. O nível proximal é decorrente da distância entre o nível real e o potencial de desenvolvimento, um estágio que compreende a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) (Vygotsky, 1984, p. 97). Esse estágio permite delinear o estado dinâmico do desenvolvimento do indivíduo, iniciando com a identificação do que o estudante já conhece para o que é necessário aprender, visando ao seu amadurecimento cognitivo.

A partir do exposto, conclui-se que, na perspectiva do ISD, a aprendizagem do conhecimento (geral) e do desenvolvimento humano é favorecida pela linguagem, pois é por meio dela que os significados das ações sociais são veiculados e representados (Magalhães; Cristovão, 2018) e mediados na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito, numa visão de mediação que vai muito além “da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza” (Sforni, 2008, p. 1).

Na próxima seção, discorro sobre a abordagem teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz (e seus colaboradores) para a apropriação de textos de vários gêneros textuais na escola,

na qual a presente pesquisa se baseia para o *design* de uma SD organizada em torno do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”.

1.2 O ENSINO DO GÊNERO NA PERSPECTIVA DO GRUPO GENEBRINO

A proposta de Schneuwly e Dolz para a aprendizagem de gêneros textuais na escola assenta-se nos fundamentos teóricos do ISD já discutidos na seção anterior. Originalmente, ela foi delineada para contextos de ensino de francês como língua materna e, desde a década de 90, ela é estudada e adaptada por vários pesquisadores brasileiros em suas pesquisas de mestrado e doutorado (Almeida, 2017; Beato-Canato, 2009; Cristovão, 2001; Ferrarini, 2009; Freitas, 2007; Marques, 2011; Mattar, 2010; Morais, 2010; Petreche, 2008; Resende, 2019; Souza, 2015; Vaz, 2010; entre outros) para o seu uso em contextos de ensino de língua estrangeira no Brasil, particularmente na Educação Básica.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), o ensino de língua materna e estrangeira foi balizado por uma visão sociointeracional de linguagem, que pareceu ter influenciado as inúmeras propostas /orientações curriculares, estaduais e municipais quanto ao uso de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira na escola básica, como a Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais - Ensinos Fundamental e Médio (Dias, 2008)¹¹, as Orientações Curriculares para Língua Inglesa – Ensino Fundamental II, da cidade de São Paulo (2007)¹², as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, do Estado do Paraná (Paraná, 2008)¹³, entre outros.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial de caráter normativo, que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os alunos em todas as modalidades da Educação Básica, a língua é concebida como uma construção social, na qual “o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.” (Brasil, 2018, p. 242). Essa noção nos permite considerar a abordagem por gêneros uma das possibilidades para o aprendizado da língua inglesa. No Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (2021), por exemplo, os gêneros textuais são sugeridos nos quadros

¹¹https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MG/Minas_Gerais_Livro_Lingua_Estrangeira_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf

¹²<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/OrienCurrExpecAprendCicloIILingIng.pdf>

¹³ http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf

de conteúdos do 4º ao 9º ano e estão em diálogo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC. A título de ilustração, o objetivo “Entrevistar pessoas da comunidade escolar sobre temáticas interdisciplinares abordadas” (Blumenau, 2021, p. 166) tem como gênero sugerido a entrevista. Já para o objetivo “Compor narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades” (p. 166), os gêneros propostos são: biografia, notícia de rádio e televisiva, entre outros.

Na abordagem de ensino proposta por Dolz e Schneuwly, o gênero é um instrumento de comunicação, “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” para agir discursivamente (Schneuwly, 2011, p. 24). São os gêneros que mediam toda estratégia de ensino e o material de trabalho para o ensino da textualidade. Os autores partem da premissa de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 43). Assim, no contexto escolar, o gênero discursivo é tomado como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 69).

É importante salientar que ao utilizar o termo *instrumento* para se referir a um gênero de texto, Schneuwly (2011) o compreende como um mediador das práticas sociais (e do processo de ensino-aprendizagem), que precisa ser “apropriado” para o aluno ser capaz de agir comunicativamente. Essa apropriação é resultado de um “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (Schneuwly, 2011 p. 22). Desse modo, a noção de apropriação nos remete ao uso do gênero, ao seu domínio, enquanto que a noção de instrumentalização refere-se ao preparo necessário para o aluno apreender o gênero para conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo e produzi-lo, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, bem como a transposição desses conhecimentos para outros gêneros discursivos. São, portanto, objetivos de aprendizagem.

Para a apropriação de um gênero textual, os autores genebrinos elencam duas etapas importantes: a elaboração do Modelo Didático de Gêneros (MDG) e a elaboração da Sequência Didática (SD). O MDG constitui uma síntese dos aspectos ensináveis do gênero a ser trabalhado e tem como objetivo orientar as intervenções do professor. Esses aspectos são definidos de acordo com as capacidades de linguagem que os alunos já possuem e as que precisam melhorar para produzir e compreender textos de determinados gêneros. Desse modo, a instrumentalização do gênero deve operar com base em um processo de aprendizagem

explícita, consciente, analítica, declarativa e controlada do ponto de vista dos elementos linguísticos e discursivos do gênero, definidos para serem trabalhados com os alunos.

O primeiro passo para a elaboração de um MDG é a escolha do gênero a ser didatizado, que deve levar em consideração a possibilidade de progressão na aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Esse critério pode ser problemático em virtude da grande quantidade e diversidade de gêneros existentes e da complexidade na forma como esses gêneros se interagem para permitir dar continuidade na construção das capacidades de linguagem dos estudantes.

Cristovão e Nascimento (2011), à luz de Dolz e Schneuwly (1998), destacam que a escolha do gênero pode considerar quatro dimensões: (1) a dimensão psicológica, que envolve as motivações e a afetividade dos alunos; (2) a dimensão cognitiva, que se refere à complexidade do tema; (3) a dimensão social, que deve estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola e ao projeto de classe; e (4) a dimensão didática, que corresponde ao conteúdo compreensível.

Após a escolha do gênero, a elaboração do MDG envolve um processo didático de teorização com a aplicação de três princípios. O primeiro consiste na **legitimidade do gênero**, ou seja, na busca do professor pelo estado da arte sobre o gênero a ser ensinado e suas características linguístico-discursivas, tendo como base saberes teóricos de especialistas. O segundo princípio, o da **pertinência**, refere-se ao conhecimento do professor sobre o seu contexto educacional. Implica conhecer as capacidades e dificuldades dos alunos na língua-alvo, os objetivos da escola e as orientações presentes nos documentos oficiais. O último princípio, o da **solidarização**, envolve a coerência que o professor deve estabelecer entre os saberes didatizados e os objetivos de ensino-aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2011). Portanto, na elaboração de um MDG, cabe ao professor: (i) identificar as características linguístico-discursivas do gênero tendo como base textos reais e de sínteses teóricas e descrições feitas por autores de referência, (ii) diagnosticar o que os alunos já sabem e precisam saber para apreendê-lo satisfatoriamente, e (iii) articular o que vai ser preciso aprender com os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos em seu plano de ensino.

É com base nas informações obtidas no MDG que uma SD é elaborada. Isso significa dizer que uma SD é construída na teoria dos gêneros, no conhecimento que o professor precisa adquirir sobre o seu objeto de ensino para poder didatizá-lo. Envolve, ainda, um professor pesquisador capaz de compreender, avaliar as variedades do gênero e sintetizar os seus elementos/ aspectos constitutivos. Por ser uma etapa relevante, o professor necessita

dispor de tempo necessário para realizar estudos e a análise dos gêneros escolhidos, o que nem sempre é possível diante da sua alta demanda de trabalho e de carga horária em sala de aula em uma ou mais unidades escolares.

Após a elaboração do MDG, a SD pode ser produzida, foco da próxima seção.

1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82). Seu objetivo é “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 43) e, mais precisamente, “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83).

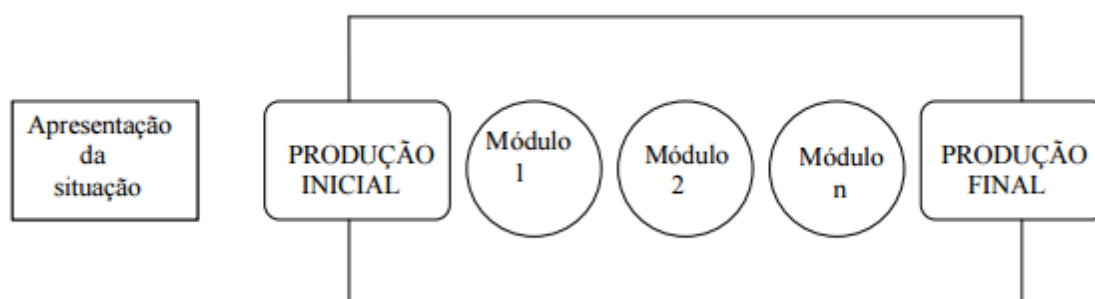
Para Bronckart (1999, 2006b, 2010), a SD é um procedimento didático que possibilita a exposição dos alunos aos mecanismos de construção de textos e às suas características típicas, de forma explícita, dentro das ações de linguagem. Sua finalidade é “o domínio [pelos alunos], na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa.” (Bronckart, 2010, p. 172). É um procedimento que se opõe ao processo didático clássico, que focava primeiramente no domínio do código (estruturação gramatical) para poder abordar as problemáticas de expressão.

Em uma SD, importam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e as formas de como alcançar esse objetivo (i.e., as estratégias de ensino). As capacidades de linguagem compreendem os conhecimentos e as aptidões que o aluno necessita saber/ter para produzir um texto de determinado gênero em um dado contexto de situação. São elas: as “capacidades de ação”, as “capacidades discursivas” e as “capacidades linguístico-discursivas” (Dolz; Schneuwly, 2011). A capacidade de ação articula o gênero com o contexto de situação da comunicação para que o aluno possa identificar o produtor e o receptor do texto, suas posições sociais, o local e o período em que o gênero foi produzido, a função social do texto e o seu conteúdo temático (Pontara, 2015). A capacidade discursiva mobiliza o conhecimento do aluno sobre os modelos discursivos que, segundo Cristovão (2007), permitem que o sujeito escolha a estrutura geral de um texto, os tipos de discurso e as

sequências textuais, de acordo com o gênero. Por sua vez, a capacidade linguístico-discursiva envolve o domínio das unidades linguísticas presentes na compreensão e produção do texto.

As estratégias de ensino para o desenvolvimento dessas capacidades compreendem 4 fases: Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Produção final, como ilustra a Figura 1.

Figura 1- Estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

A primeira fase apresenta a situação de comunicação sobre a qual os alunos vão agir, como, por exemplo, a apresentação de uma receita culinária na rádio escolar. A situação é proposta aos alunos na forma de um projeto coletivo de produção de texto do gênero escolhido. Inicia-se com uma série de perguntas à turma para a compreensão mais detalhada da situação: (i) “Qual é o gênero que será abordado?”, (ii) “A quem se dirige a produção?” (aos pais, a outras turmas da escola, a turmas de outras escolas etc.), (iii) “Que forma assumirá a produção?” (gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada etc.) e (iv) “Quem participará da produção?” (individualmente, em grupos etc.) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 84-85). São decisões conjuntas tomadas pela turma para a definição do projeto de comunicação, que vai culminar na Produção Final do gênero. Ainda nessa etapa, devem ser decididos os “conteúdos dos textos” a serem produzidos, e isso implica conhecer os elementos constitutivos do gênero (ex.: ingredientes e modo de preparo) e as questões a serem compreendidas para a sua produção (ex.: figura do prato, quantidade de cada ingrediente). Segundo os autores, o objetivo desta fase é “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem que está relacionado” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 85).

A **Produção Inicial** consiste na elaboração do primeiro texto escrito ou oral com o intuito de revelar as representações que os alunos já possuem sobre o gênero. Essa produção permite ao professor tecer um diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos para,

então, intervir nas dificuldades ao longo dos módulos. Segundo os autores genebrinos, essa fase constitui um instrumento que permite a avaliação formativa dos alunos, um dos princípios teóricos da SD, e que remete o professor às escolhas pedagógicas com vistas a regular o processo de ensino e aprendizagem.

Os **Módulos de ensino** visam lidar com os problemas diagnosticados na Produção Inicial dos alunos, particularmente com as capacidades de linguagem que se mostraram deficientes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 87), os módulos decompõem o gênero para “abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”, considerando os problemas encontrados nos diferentes níveis, como aqueles envolvendo a situação de comunicação (capacidade de ação), o planejamento do texto (capacidade discursiva) e a sua realização (capacidade linguístico-discursiva). Essa forma compartimentalizada ou linear de lidar com as capacidades de linguagem nos módulos da vertente didática proposta pelo grupo genebrino é bastante criticada por Barros (2015). Segundo a autora, uma capacidade de linguagem não age sozinha, ela dependente das demais. E é justamente na articulação entre elas que os “*esquemas de utilização do gênero*” se mobilizam (Barros, 2015, p. 113- destaque da autora).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 92), a construção de cada Módulo é realizada por meio de “atividades e exercícios”, cujo princípio teórico abrange a possibilidade de diversificação para maximizar “as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências da diferenciação do ensino”. Os autores ainda explicam que, por meio dos módulos, os alunos aprendem a utilizar uma linguagem técnica para falar sobre o gênero, que pode ser registrada em uma lista de constatações, lembrete ou glossário, elaborado pelos próprios alunos, como forma de resumir os conhecimentos por eles adquiridos ao longo dos módulos.

Por fim, a última etapa de uma SD é a **Produção Final** de um texto do gênero estudado, que visa colocar em prática as noções e as capacidades trabalhadas nos módulos. Nessa etapa, os alunos devem estar cientes dos conhecimentos que deverão aplicar em sua produção textual.

Ao avaliarem a proposta genebrina de SD, Magalhães e Cristovão (2018, cf. p. 33) apontam alguns “incômodos”. São quatro ponderações que as autoras fazem. A primeira refere-se à ausência de uma etapa na SD genebrina que considere a circulação social do texto final produzido pelos alunos, bem como a falta de um Módulo de Reconhecimento do gênero

antes da etapa de produção inicial do texto, questões também abordadas por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), a falta de uma proposta de circulação do gênero textual pode gerar uma compreensão reduzida de SD, de que a ação para a qual o gênero foi produzido é exclusivamente para o professor como interlocutor. Nesse caso, a produção do texto seria confundida com simulação ou fingimento em vez de ser encarada em interação com o meio social. No entanto, em contextos de ensino de língua estrangeira (inglês, neste caso), nem sempre a produção de um texto de gênero nessa língua teria uma função social genuína no contexto de circulação, como, por exemplo, a produção de uma carta ao prefeito pedindo melhorias para o bairro, um abaixo assinado ou um cartão postal. Nesses casos, a simulação ou o fingimento poderia fomentar a comunicação e ajudar o aluno a interagir comunicativamente, bem como a transpor conhecimentos obtidos na produção desses gêneros para outros, uma questão almejada quando Dolz e Schneuwly (2011) sugerem a possibilidade de agrupar gêneros afins. Segundo Haskell (2000, p. 3-4), “a transferência significativa de aprendizagem está entre as questões mais fundamentais de toda a educação, senão a mais fundamental de todas.”¹⁴.

Com relação à inexistência de um módulo de reconhecimento do gênero no esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, Magalhães e Cristovão (2018, p. 38), baseadas em Swiderski e Costa-Hübes (2009), afirmam que esse módulo teria como objetivo engajar os alunos em um trabalho de pesquisa e análise linguística sobre o gênero visado para promover “certa reflexão com os alunos sobre os elementos linguísticos que sustentam as operações da ação de linguagem materializada no texto enfocado”. Isso significa dizer que, antes da produção inicial do texto, os alunos teriam que se familiarizar com as características típicas do gênero, isto é, fazerem a “leitura e análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico” (Swiderski; Costa-Hübes, 2009, p. 121).

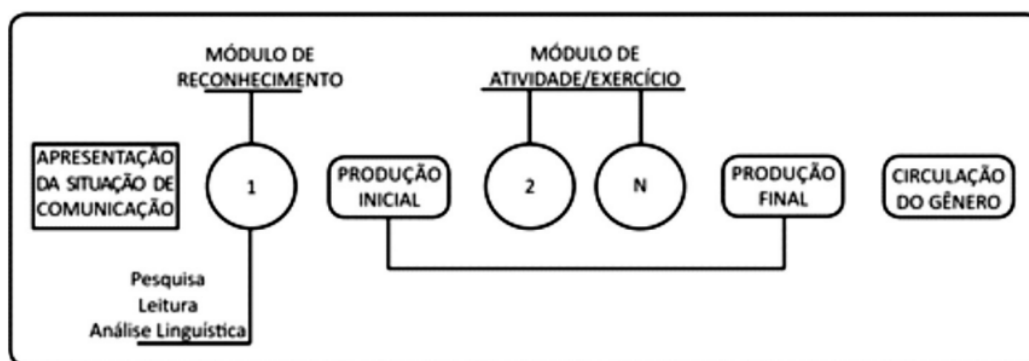
Na proposta genebrina, a Apresentação da Situação poderia assumir este papel, já que Dolz, Noverraz e Schneuwly salientam que, nessa etapa, além de o professor “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado”, ele teria que também promover “a aprendizagem de linguagem que está relacionado” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 85) como, por exemplo, “[p]ara redigir um conto, eles [os alunos] deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares

¹⁴ meaningful transfer of learning is among the most—if not *the most*—*fundamental issue in all of education*

típicos, objetos mágicos etc.” (p. 85). Embora os autores não especifiquem como essa aprendizagem seria promovida, a presença de um módulo de reconhecimento antes da Produção Inicial dos alunos poderia comprometer o propósito para o qual essa produção foi estabelecida na vertente genebrina, isto é, suscitar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto de gênero visado para a identificação de suas dificuldades e, conseqüentemente, a elaboração dos módulos. Com o módulo de reconhecimento, o desempenho dos alunos na Produção Inicial tende a ser influenciado pelas atividades realizadas, podendo mascarar as suas reais dificuldades.

A adaptação que Swiderski e Costa-Hübes fizeram ao esquema do grupo genebrino é apresentado na Figura 2.

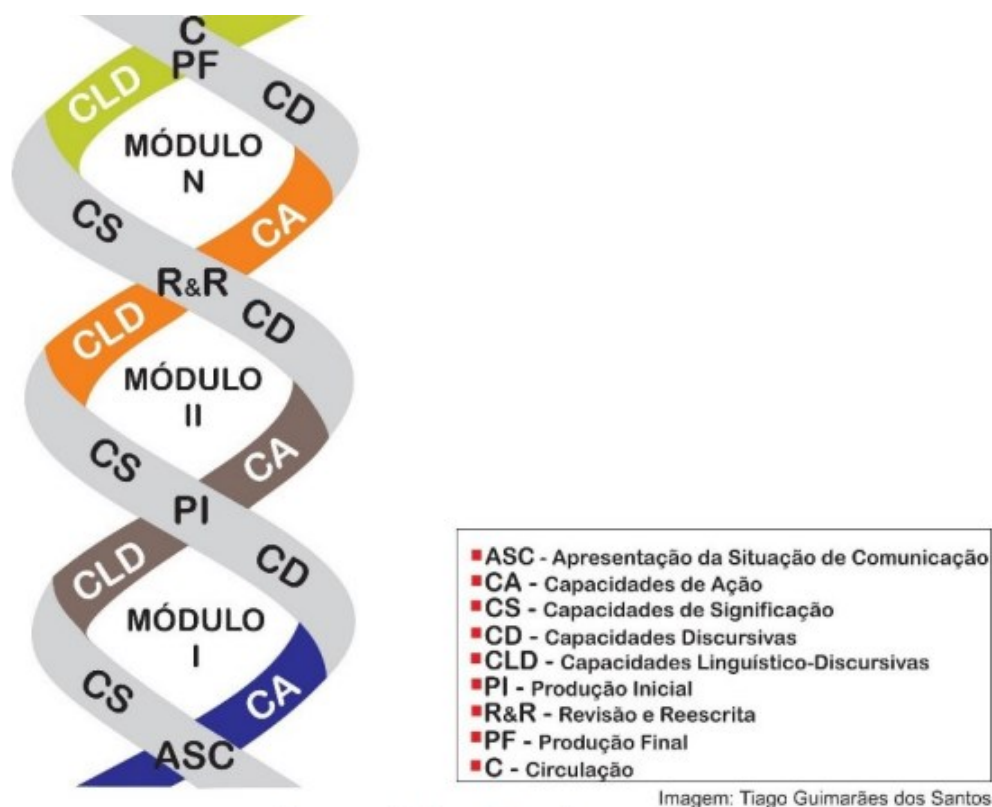
Figura 2- Adaptação de Swiderski e Costa-Hübes ao esquema de SD proposto pelo grupo genebrino



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

A segunda ponderação que Magalhães e Cristovão fazem sobre o esquema de SD do grupo genebrino está relacionada à forma linear e compartimentalizada dos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade de linguagem para o domínio do gênero, uma crítica também apontada por Barros (2015). Por isso, Magalhães e Cristovão apresentam um esquema alternativo de organização de SD proposto por Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), apresentado na Figura 3.

Figura 3 - –Esquema de SD proposto por Miquelante, Cristovão e Pontara



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 156)

Em formato de DNA, o esquema considera todas as etapas da SD genebrina, como a Apresentação da Situação de Comunicação (ASC), a Produção Inicial (PI), os Módulos e a Produção Final (PF). Além delas, incorpora ao esquema a Circulação do gênero (C), a Revisão & Reescrita (R&R) antes do módulo final (Módulo N) e as capacidades a serem desenvolvidas na SD, representadas nas hélices espiraladas pelas siglas CA (Capacidades de Ação), CS (Capacidades de Significação), CD (Capacidades Discursivas) e CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas). Dessa forma, o esquema sugere uma articulação dinâmica entre as capacidades de linguagem em cada um dos módulos e a possibilidade de idas e vindas no trabalho com o gênero textual. Além disso, diferente da SD genebrina, o esquema das autoras propõe a Produção Inicial somente após o Módulo 1, como também sugere Swiderski e Costa-Hübes (2009) com o seu módulo de reconhecimento. O objetivo do Módulo 1 é colocar os alunos em contato com o texto do gênero visado e a situação de comunicação, considerando a possibilidade de eles apresentarem “dificuldades, principalmente linguísticas, que podem inviabilizar a produção inicial” (Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020, p. 158).

A terceira ponderação de Magalhães e Cristovão com relação à proposta genebrina reside na definição de SD por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que a consideram um procedimento metodológico para *um único* gênero textual. Segundo as autoras, essa visão pode nos levar a pensar que outros gêneros não possam coexistir na mesma SD.

A última ponderação está relacionada ao vínculo da SD genebrina a um projeto de classe. Na Apresentação da Situação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem um projeto de comunicação que define, *a priori*, um gênero para atender ao currículo escolar. Na visão de Magalhães e Cristovão (2018), a escolha do gênero deve partir das necessidades dos alunos e isso envolve considerar práticas de linguagem nas quais eles se engajam em seu cotidiano.

Borges (2012) também analisa criticamente a proposta genebrina, salientando que o gênero é tratado como objeto de ensino-aprendizagem numa perspectiva instrumentalizada, afastando-se do seu caráter de instrumento de comunicação. Essa visão pode comprometer o caráter interacional e social da linguagem. De acordo com a autora,

Didatizar o gênero pode conservá-lo num mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória, o que a linguagem, de uma perspectiva bakhtiniana, não permite. A linguagem, constituição humana, é livre, heterogênea, espontânea e criativa, na sua materialização em texto escrito ou oral. (Borges, 2012, p. 126-127)

Na presente pesquisa, sigo a proposta genebrina de SD, que é o referencial teórico de base que os professores de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Blumenau devem seguir. Porém, algumas adaptações foram feitas para atender ao *design* metodológico do estudo e aos estudantes de 6º ano. Essas adaptações são apresentadas no Capítulo 5, na seção em que descrevo a SD produzida para o estudo (Seção 5.2).

Na próxima seção, descrevo o referencial teórico que orientou o *design* da sequência de tarefas produzidas para esta pesquisa.

2. ENSINO POR TAREFAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os pressupostos teóricos que fundamentaram a ST produzida para este estudo, particularmente a noção de tarefa e seus elementos constitutivos, a visão de língua/linguagem e aprendizagem imbricada no ensino por tarefas. O capítulo também descreve modelos de implementação de tarefas presentes na literatura, bem como as possíveis formas de organização e sequenciamento de tarefas.

2.1 TAREFA, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

No ensino baseado em tarefas, o termo *tarefa* é usado para se referir a atividades voltadas para o uso da língua em contextos situados e propositados para se chegar a um resultado comunicativo (Brasil, 2009; East, 2021; Ellis, 2017; Long, 2016). Essa noção implica pensar a língua como um “*acontecimento social da interação discursiva*” (Volóchinov, 2018, p. 218-219, destaque do autor). Dessa forma, uma tarefa deve considerar os seguintes elementos em seu *design*: um contexto de situação para o uso da língua, um propósito comunicativo e um resultado final com a ação desempenhada por meio da linguagem.

A noção de contexto é importante no conceito de tarefa, pois o uso comunicativo de uma língua só faz sentido em um contexto de situação. Em outras palavras, as práticas de linguagem são condicionadas aos contextos sociais, assim como os gêneros discursivos. Segundo van Dijk (2011), os contextos são experiências únicas; são construtos sociais. Por isso, uma tarefa (ou um conjunto de tarefas) pode conceber diferentes situações que retratam o que as pessoas, em geral, fazem na vida real, no seu cotidiano, com as pessoas e os textos (*real-world tasks*).

Nas palavras de Long (2016, p. 6), “tarefas [...] são os usos comunicativos do mundo real nos quais os alunos irão usar a segunda língua além da sala de aula – as coisas que eles irão fazer na e através a segunda língua¹⁵”. São atividades que não visam conscientizar os alunos dos mecanismos linguístico-discursivos necessários para agir com o texto, como propõe a SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); buscam, ao contrário, colocar o aluno para agir discursivamente, usando os seus próprios recursos linguísticos na língua estrangeira.

¹⁵ *Tasks [...]are the real-world communicative uses to which learners will put the L2 beyond the classroom—the things they will do in and through the L2*

Para Long (2007, p. 125), aprender uma língua por tarefas implica torná-la “uma entidade viva através do seu uso e da experiência de usá-la durante a realização da tarefa”¹⁶. Além disso, segundo o autor, ao realizar uma tarefa na língua estrangeira, o aluno tem grandes chances de transferir o conhecimento linguístico-discursivo para outras tarefas do mesmo tipo.

A noção de tarefa carrega uma visão de língua sociointeracionista e cognitiva, pois é na comunicação e na interação com o outro que o aprendiz constrói o seu sistema linguístico interno na língua-alvo, em situações de compreensão e produção (oral e escrita) nessa língua por mecanismos de aprendizagem acidental e implícita.

É importante salientar que, nem sempre, o contexto apresentado em uma tarefa reflete o mundo real (*real-world tasks*). Há tarefas em que a situação criada demanda ações que não são usuais no cotidiano, como por exemplo, encontrar três de sete diferenças em duas figuras similares para descrevê-las ao colega, que deverá identificá-las nas mesmas figuras que recebeu. Esse tipo de interação não é comum nas relações sociais; porém, ela suscita um comportamento comunicativo que é usual nas interações que acontecem no mundo real, pois durante a interação, os alunos se engajam em processos de uso da língua por meio de um diálogo; podem pedir esclarecimentos, repetir a fala caso o colega necessite, fazer perguntas de compreensão, parafrasear etc. Tarefas com essa característica são denominadas ‘tarefas pedagógicas’ (*pedagogic task*) (Bygate; Skehan; Swain, 2001; Ellis *et al.*, 2020; Nunan, 2004). Elas carregam autenticidade interacional. É o que sugerem Skehan (1998, p. 95), ao afirmar que uma tarefa requer “algum tipo de relação com atividades **comparáveis** ao mundo real”¹⁷ (destaque meu), e Ellis (2003, p. 16), ao ressaltar que “[u]ma tarefa resulta no uso da língua que se assemelha, direta **ou indiretamente**, à maneira como ela é usada no mundo real”¹⁸ (destaque meu).

Diferente das tarefas pedagógicas, as tarefas de mundo real (*real-world tasks*) são desenhadas para promover não somente autenticidade interacional, mas também autenticidade situacional (Bygate, 2016) e funcional (Buendgens-Kosten, 2013, Duke *et al.*, 2006). A autenticidade funcional refere-se à função ou ao propósito genuíno que os textos desempenham na sociedade, como por exemplo: enviar uma mensagem de áudio por *WhatsApp* convidando os colegas para a sua festa de aniversário ou ouvir uma mensagem de

¹⁶ *a living entity through using it and experiencing its use during task completion*

¹⁷ *there is some sort of relationship to comparable real-world activities*

¹⁸ *A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world.*

áudio por *WhatsApp* para anotar as informações em uma agenda. Para Duke *et al.* (2006), essas tarefas são denominadas ‘atividades de letramento autêntico’ (*authentic literacy activities*), ou seja, “replicam ou refletem atividades de leitura e escrita que ocorrem na vida das pessoas”¹⁹ (p. 346).

A autenticidade é, portanto, um conceito relevante no *design* de uma tarefa, pois o que está em jogo não são as características específicas de um texto, de um objeto, de uma pessoa ou de uma atividade, mas o modo como as pessoas utilizam o texto ou a atividade em sala de aula, pois o construto social da autenticidade está no propósito comunicativo que se dá ao texto e à tarefa. É “o processo social que cria a autenticidade”²⁰ (Buendgens-Kosten, 2013, p. 273). A importância desse processo, segundo Buendgens-Kosten, está na aplicabilidade prática que, por sua vez, está associada à possibilidade de transferência de conhecimentos para contextos similares de uso da linguagem.

Além do contexto de situação, uma tarefa deve considerar um propósito comunicativo para o uso da língua (Brasil, 2009; Ellis *et al.*, 2020; Gonzalez-Lloret; Ortega, 2014; Willis, 1996; Xavier, 2023), o que implica estabelecer uma função social para o ato de ler, ouvir, dizer, identificar, escrever, desenhar etc., dependendo do que se pede na tarefa, para, assim, definir um ato de comunicação em um contexto situado. Dessa forma, uma tarefa pode, por exemplo, solicitar que os alunos criem um *meme* para diferentes propósitos, como “para participar de uma competição que, na prática, o professor irá organizar” (Xavier, 2023, p. 63), para enviar no grupo de *WhatsApp* da turma para receber *feedback* dos colegas ou, ainda, para compartilhar uma situação engraçada em uma rede social para viralizar.

Outro elemento constitutivo de uma tarefa é o resultado (*outcome*), isto é, o produto final decorrente da sua realização, podendo ser manifestado por linguagem verbal (uma história, uma lista de diferenças, um e-mail) ou não verbal (o desenho de uma caricatura, a organização de um conjunto de figuras, a escolha de imagens). Segundo Gonzalez-Lloret e Ortega (2014), o resultado de uma tarefa pode produzir um efeito perlocucionário no interlocutor ou no mundo, quando o produto final é destinado a outra(s) pessoa(s) que pode(m) agir comunicativamente como, por exemplo, uma mensagem de áudio para um colega, via *WhatsApp*, convidando-o para ir a uma festa. É o que as autoras chamam de “resultado comunicativo” (*communicative outcome*). Por outro lado, o resultado de uma tarefa pode ter um efeito sobre o próprio locutor sem a intenção de gerar um ato perlocucionário como, por exemplo, resolver um *puzzle*, participar de um jogo e coletar informações para a

¹⁹ replicate or reflect reading and writing activities that occur in the lives of people

²⁰ the social process creates authenticity

elaboração de um gráfico. O *puzzle* resolvido, o resultado do jogo e o gráfico construído são produções que se destinam ao próprio locutor num processo de comunicação com outras pessoas e/ou com os textos. Há dialogismo nessas tarefas, mas elas não produzem um efeito no interlocutor como, por exemplo, convencer, persuadir, surpreender ou enganar, pois o seu propósito é desenvolver o raciocínio dos alunos (no caso do *puzzle*), competir (no caso do jogo) e comparar informações (no caso do gráfico). Por essa razão, Gonzalez-Lloret e Ortega (2014) denominam esse tipo de resultado como sendo ‘não comunicativo’ (*noncommunicative outcome*).

No meu entendimento, ambos os tipos de resultado (comunicativo e não comunicativo) são válidos em uma sequência de tarefas, pois englobam uma visão dialógica de linguagem, visto que, segundo Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p 22-23),

todos os nossos enunciados estão em relação dialógica, uma vez que nascem de outros enunciados já ditos (explícitos ou não) e buscam a reação-resposta ativa dos outros (sempre falamos/escrevemos para um outro, mesmo que esse outro seja um desdobramento do nosso eu [...]).

Por isso, a meu ver, o termo ‘resultado **não** comunicativo’ pode parecer inadequado, considerando que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.” (Bakhtin, 2010 [1963], p. 216).

É por meio do resultado (comunicativo ou não) que uma tarefa é avaliada (Ellis, 2019; Skehan, 1998), podendo ser um elemento capaz de torná-la mais/menos desafiadora e motivadora para os alunos (Willis, 1996), pois o resultado materializa o trabalho com a linguagem gerando uma nova informação, ou seja, “novas organizações textuais a partir do insumo recebido” (Xavier, 2016, p. 21).

Em toda tarefa, os alunos devem mobilizar os seus recursos linguísticos próprios para, por exemplo, “resolverem um problema, fazerem um quebra-cabeça, jogarem um jogo ou compartilharem e compararem experiências” (Willis, 1996, p. 53). Isso implica dizer que não há um ensino prévio ou uma conscientização dos alunos sobre as estruturas linguísticas que deverão utilizar na comunicação, pois o conhecimento linguístico necessário para a realização de uma tarefa pode ser obtido por meio de tarefas “andaimes”, capazes de oferecer aos alunos exemplares de textos do mesmo gênero que irão produzir, de modo que eles possam se basear ou se inspirar no momento em que forem realizá-la (Xavier, 2016, 2023). A título de exemplificação,

[...] vamos retomar a tarefa mencionada anteriormente: “*In your opinion, what are the advantages and disadvantages of having a pet? Write one advantage and one disadvantage in English on a separate sheet of paper to guide you in a podcast interview you are going to participate in with your teacher as the interviewer*”. Para a sua realização, os alunos teriam que se familiarizar com diferentes opiniões em inglês sobre as vantagens e desvantagens de se ter um animal de estimação em casa. Assim, eles teriam amostras diversificadas nas quais poderiam se basear quando fossem emitir a própria opinião. Essas amostras seriam apresentadas em atividades comunicativas prévias para engajar os alunos na temática e na realização de ações comunicativas. (Xavier, 2023, p. 96)

Dessa forma, uma sequência de tarefas (STs) pode ser produzida para criar andaimes necessários para os alunos realizarem a tarefa-alvo, isto é, aquela que se deseja que eles realizem ao final. No caso desta pesquisa, a tarefa-alvo é a gravação de um “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” na língua inglesa. Na SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), essa tarefa, compreendida como Produção Final, é realizada depois de os alunos terem se engajado em um ou mais módulos de atividades, ao passo que, na STs, a tarefa-alvo é realizada depois de um conjunto articulado de tarefas contendo o mesmo gênero textual para a realização de diferentes ações comunicativas com ele.

A noção de tarefa permite reconhecer que o aluno é responsável por construir o seu próprio conhecimento linguístico-discursivo em um processo de aprendizagem baseada no uso e na aquisição acidental e implícita, “com os alunos seguindo o seu próprio caminho de aprendizagem para a gramática alvo. O objetivo [do professor] é fornecer contextos para que esse mecanismo opere.”²¹ (Ellis, 2019, p. 457). É diferente do processo de aprendizagem promovido na vertente didática genebrina, que é voltado para uma reflexão sobre o texto, de forma explícita, consciente, declarativa e focada na sua apropriação como objeto de interação social.

A aprendizagem baseada no uso (*usage-based learning*) parte do princípio de que a competência linguística criativa de um indivíduo emerge da colaboração das memórias de todas as interações significativas que ele vivenciou em toda a sua história de uso da língua (Ellis; Römer; O’Donnell, 2016). Segundo esses autores,

As pessoas e a linguagem se originam uma da outra, se desenvolvem na interação entre elas, agem e se modificam sob a influência de uma sobre a outra. Linguagem e cognição são inseparáveis; elas determinam uma a outra. [...]; a língua está fundamentada em nossa experiência perceptiva. A linguagem é usada para organizar, processar e transmitir informações e

²¹ *with learners following their own learning path to the target grammar. The aim is to provide contexts for this mechanism to operate.*”

experiências de uma pessoa para outra, de uma mente personificada para outra. Aprender uma língua envolve determinar a sua estrutura a partir do seu uso e isso [...] envolve todo o escopo da cognição: a lembrança de enunciados e episódios, a categorização das experiências, a determinação de padrões a partir dos estímulos, a generalização de esquemas conceituais e protótipos de exemplares e o uso de modelos cognitivos, metáforas, analogias e imagens do pensamento. (Ellis; Römer; O'Donnell, 2016, p. 23)²²

Com base nessas concepções, é possível afirmar que certos aspectos da experiência de um indivíduo com a linguagem, como a frequência de uso de certas construções linguísticas no insumo, por exemplo, podem ter impacto no reconhecimento do que é convencionalizado pelos falantes de uma língua. Nessa perspectiva, as capacidades cognitivas permitem ao indivíduo categorizar e classificar os usos da língua, registrando-os em sua memória. O resultado desse processo é o que pode ser chamado de “gramática de uso”, que, apesar de ser algo abstrato, é o resultado das experiências do falante com a linguagem (Bybee, 2006).

Nesse sentido, os significados são construídos na interação social, por meio da experiência participativa do indivíduo no processamento da língua e na interação presente nos contextos sociais. Por isso, no ensino baseado em tarefas, a aprendizagem é promovida por meio de experiências e ações com a linguagem em contextos que buscam refletir alguma forma de autenticidade (situacional, funcional e /ou interacional) e um propósito comunicativo para essas ações para que o conhecimento linguístico-discursivo possa ser construído pelo aprendiz a partir da interação entre uso, cultura e cognição.

Bybee, uma das principais mentoras da teoria baseada no uso (Ibbotson, 2013) defende a existência de um efeito do uso da língua na representação mental do indivíduo, ou seja, as práticas de linguagem têm impacto no conhecimento linguístico e discursivo do aprendiz, na construção de sua gramática. Essa construção pode se basear no modelo de exemplares (Bybee, 2006; Johnson, 1997; Pierrehumbert, 2001), no modelo construcionista (Boyd; Goldberg, 2009; Hoffmann; Trousdale; 2013), entre outros.

No modelo de exemplares, o conhecimento linguístico é resultado de experiências linguísticas específicas armazenadas na memória (*exemplars*), como morfemas, palavras,

²² *People and language create each other, grow from each other, and act and change under the influence of the other. Language and cognition are mutually inextricable; they determine each other. [...]; it is grounded in our perceptual experience. Language is used to organize, process, and convey information and experience, from one person to another, from one embodied mind to another. Learning language involves determining structure from usage and this [...] involves the full scope of cognition: the remembering of utterances and episodes, the categorization of experience, the determination of patterns among and between stimuli, the generalization of conceptual schemata and prototypes from exemplars, and the use of cognitive models, metaphors, analogies, and images in thinking.*

frases ou enunciados que foram adquiridos por meio de padrões, esquemas gerativas e regularidades da linguagem no insumo. Toda vez que o usuário da língua encontra um exemplar de uma construção linguística, o seu sistema cognitivo o compara com memórias anteriores de uso do mesmo exemplar ou de outros semelhantes a fim de recuperar a interpretação correta para esse uso da língua (Ellis; Römer; O'Donnell, 2016, cf. p. 33-4). Por exemplo, na construção *Good + period of the day* (ex.: *Good morning*), as variações irão surgir gradualmente a partir do processamento de exemplares que compartilham das mesmas regularidades.

No modelo construcionista, por sua vez, o conhecimento linguístico é representado na forma de construções, isto é, pareamentos entre forma e significado/função, processados e categorizados pelo usuário da língua (Boyd; Goldberg, 2009). As construções podem variar de tamanho e abstração. Podem ocorrer com palavras ou expressões, como “*dog*” (Boyd; Goldberg, 2009, p. 418; Ellis; Römer; O'Donnell, 2016, p. 26) e “*make hay while the sun shines*” (Ellis; Römer; O'Donnell, 2016, p. 26), com construções sintáticas maiores, como “*Ask not what your country can do for you*” (Boyd; Goldberg, 2009, p. 418) e com categorias construcionais abstratas como, por exemplo, quando um indivíduo ouve as sentenças “*John gave Mary the keys*” e “*The accountant sent his client an invoice*” e as categoriza como sendo similares tanto na forma (S-Obj1-Obj2) como no seu significado (referem-se a eventos em que o locutor transfere um item para o interlocutor) (Boyd; Goldberg, 2009, p. 420). Assim que as categorias construcionais abstratas são acomodadas, os indivíduos podem usá-las para produzir e compreender novas sentenças em contextos de uso da língua.

Ellis, Römer e O'Donnell (2016, p. 45) destacam alguns fatores determinantes na aprendizagem baseada no uso:

- Frequência da experiência;
- *Chunking* e aprendizagem da sequência;
- Significado: sua importância na compreensão de todo o enunciado, sua prototipicidade, sua generalidade, sua redundância, seu valor surpresa etc.;
- Contingência e o mapeamento da forma e significado;
- Forma: sua saliência, tamanho, constituintes e regularidade; e
- Atenção do aluno: automaticidade, transferência, obscurecimento e bloqueio.²³

²³ *Frequency of experience; Chunking and sequence learning; Meaning, its significance in the comprehension of the overall utterance, its prototypicality, generality, redundancy, surprise value, and so on; Contingency and the mapping of form and meaning; Form, its salience, length, constituents, and regularity; and Learner Attention: automaticity, transfer, overshadowing, and blocking.*

Um dos fatores que merece atenção nesta pesquisa é a frequência da experiência. Segundo Ellis, Römer e O'Donnel (2016), a aprendizagem, a memória e a percepção são afetadas pela frequência, pelo uso recente da construção linguística e pelo contexto de uso. Isso significa dizer que quando temos contato recente e frequente com alguma construção linguística em contextos de uso comunicativo da língua, há grandes chances de nossa memória fortalecer a representação dessa construção no cérebro e, conseqüentemente, com o tempo, ser acessada de forma rápida e fluente no momento da produção e compreensão da língua.

É importante mencionar que a noção de frequência na teoria de uso não está relacionada à prática estrutural de uma construção linguística, como na abordagem behaviorista de aprendizagem de línguas, que defende a repetição de estruturas na forma de *drills* e exercícios padronizados para a criação de “bons” hábitos e a sua fixação. Nesta pesquisa, a frequência incide sobre a repetição de textos do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” nas tarefas elaboradas para a STs, de modo que os aprendizes possam perceber as regularidades apresentadas no insumo, particularmente os elementos linguísticos e discursivos presentes nos textos orais.

Além de se basear na teoria de uso, a noção de tarefa também se apoia na perspectiva de aprendizagem acidental e implícita. A aprendizagem acidental é caracterizada pela não intencionalidade do aprendiz em adquirir algum aspecto linguístico quando desempenha uma ação languageira. Por exemplo, alguém lê um texto e acaba aprendendo, sem querer, vocabulário. Esse tipo de aprendizagem contrasta com a aprendizagem intencional, quando o estudante está consciente de que está aprendendo algum aspecto da língua/linguagem (Loewen, Erlam; Ellis, 2009) como, por exemplo, quando ele procura o significado de uma palavra desconhecida no dicionário. Por sua vez, a aprendizagem implícita refere-se, segundo Cleeremans, Allakhverdov e Kuvaldina (2019), “uma aprendizagem que ocorre na ausência de intenção de aprender e de tal forma que o conhecimento adquirido não pode ser facilmente verbalizado”²⁴. Para Ellis (2009a), esse conhecimento é caracterizado como sendo intuitivo, tácito e processual.

Para qualquer tipo de aprendizagem (acidental, implícita e explícita), a atenção do aprendiz é imprescindível (Schmidt, 2001). Na aprendizagem implícita, ela é necessária para o aluno perceber as regularidades no insumo e construir relações entre forma e significado/função. Segundo Schmidt (2001, 2010), a atenção no nível da percepção

²⁴ *a learning that takes place in the absence of intention to learn and in such a way that the acquired knowledge cannot be easily verbalized*

(*noticing*) é o primeiro passo para que a aprendizagem ocorra e é condição necessária para tornar o insumo percebido em insumo processado (*intake*). Por essa razão, algumas tarefas são desenhadas para atrair a atenção dos alunos para certos aspectos linguísticos e discursivos por meio de insumo encharcado (*input flooding*) e/ou destacado (*input enhancement*), termos já definidos no capítulo introdutório.

Na presente pesquisa, as tarefas foram planejadas para conter, ao longo de toda a sequência, o mesmo texto de gênero contendo a mesma estrutura composicional (insumo encharcado) e, em alguns casos, estruturas destacadas no texto escrito por meio de negrito, sublinha e letra aumentada (insumo destacado), visando dar saliência a certos aspectos linguísticos e discursivos do gênero e, assim, favorecer a sua representação na memória na forma de exemplares.

Na próxima seção, discuto o ensino baseado em tarefas.

2.2 ENSINO POR TAREFAS

Nesse tipo de ensino, o ponto de partida são as tarefas, definidas a partir de uma análise de necessidades (*task-based needs analysis* – Long, 2007, 2016), isto é, de um levantamento das tarefas-alvo que os aprendizes realizam com o uso da linguagem, seja na língua materna ou na língua estrangeira como, por exemplo, ouvir uma mensagem pelo *WhatsApp*, ler um aviso, dar uma notícia etc. Segundo Long (2007, p. 124), “em vez de os alunos estudarem a nova língua como um objeto de estudo, para poderem utilizá-la posteriormente na comunicação, *eles aprendem a língua realizando tarefas pedagógicas.*” (destaque do autor)²⁵. É a perspectiva do aprender fazendo, colocando “a mão na massa” com tarefas do mundo real, em situações sociais do cotidiano dos alunos.

Uma análise de necessidades, realizada com um determinado grupo de estudantes, é, portanto, o primeiro passo no planejamento de um programa de ensino por tarefas (Long, 2016). Com esse levantamento, é possível a produção de tarefas para a sala de aula, considerando os seus elementos constitutivos: um contexto de situação para o uso da língua, um propósito comunicativo, um resultado final, vínculo com alguma forma de autenticidade (situacional, interacional, funcional) e uso de recursos linguísticos próprios dos alunos na língua estrangeira, já discutidos na seção anterior.

²⁵ [...] *instead of studying the new language as object in order to use it to communicate at some late date, students learn language through doing pedagogic tasks.*

O objetivo do ensino por tarefas não é fazer o aluno se apropriar de textos de um gênero textual específico, como defende a abordagem de ensino por gêneros na vertente genebrina; no entanto, o construto ‘tarefa’ permite que textos de um mesmo gênero possam ser usados em situações sociais criadas em sala de aula, ainda que de forma fictícia, para agir comunicativamente na língua estrangeira. Nesse sentido, o objetivo do ensino baseado em tarefas pode envolver a aprendizagem de um determinado gênero discursivo como resultado do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos (Alexandre; Luna, 2015; Alptekin, 2002; Wilberschied, 2015), que compreende os conhecimentos e as habilidades linguísticas, discursivas, pragmáticas, estratégicas, levando em consideração a apropriação global e local das práticas de linguagem.

No ensino por tarefas, o processo de construção do conhecimento linguístico-comunicativo é realizado com base nos recursos de atenção, raciocínio e memória dos aprendizes sobre os elementos linguísticos e discursivos dos textos que compreendem e/ou produzem. Esse processo depende das conexões bem-sucedidas (ou não) que os aprendizes estabelecem entre forma - significado e função em contextos de comunicação. Nesse sentido, a construção do conhecimento é um processo cognitivo e interativo, como já mencionado, na medida em que o aluno interage com o texto não somente para aprender a língua implicitamente ou acidentalmente, mas também para agir comunicativamente com ele, considerando o contexto social criado na sala de aula. Por outro lado, no ensino por gêneros, o processo de construção do conhecimento é realizado no diálogo do professor com os alunos sobre o texto, de forma explícita, analítica, declarativa, numa perspectiva sociointeracionista, visando direcionar a atenção dos alunos para o contexto de ação da linguagem, o tipo de discurso e a sua sequência e os recursos lexicais, linguísticos e discursivos utilizados.

Pode-se dizer, portanto, que no ensino por tarefas, a construção do conhecimento está mais nas mãos dos alunos do que nas mãos do professor; porém, isso não significa dizer que o professor não tenha participação significativa no processo de aprendizagem dos alunos. É ele quem gerencia a condução da tarefa, encoraja os estudantes a explicar o contexto de situação criada na atividade, fornece esclarecimentos e *feedback*, negocia significados, responde às dúvidas etc., numa perspectiva sociointeracionista de aprendizagem.

2.2.1 Algumas propostas de ensino por tarefas

Na literatura da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, algumas propostas baseadas em tarefas são bem conhecidas, como a de Prabhu (1987), a de Willis (1996, 2004), a de Skehan (1996, 1998) e a de Long (2016).

Na proposta de Prabhu (1987), o ensino é promovido por conjuntos de pré-tarefa e tarefa, ambas envolvendo o mesmo *design* e os mesmos processos de raciocínio. A pré-tarefa é realizada pelos alunos em conjunto com o professor com o objetivo de compreenderem a natureza da atividade e as informações. A tarefa, por outro lado, é realizada individualmente e exige uma demanda cognitiva maior do que a exigida na pré-tarefa. Segundo Foley (1991), esse modelo segue a teoria de aprendizagem de Vygotsky, que assume que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da interação social do indivíduo com o meio social e com outras pessoas mais experientes através de processos de mediação. Foley (1991) explica que a pré-tarefa é guiada por uma pessoa mais experiente, isto é, o professor (*other regulation*), que utiliza a linguagem compreensível para facilitar a aprendizagem da língua (estágio de desenvolvimento potencial). A tarefa, por sua vez, é realizada pelo aluno de forma independente (*self regulation*) com o intuito de buscar a sua autorregulação no desenvolvimento da linguagem (estágio de desenvolvimento real). Esse procedimento de capacitação para a autorregulação, segundo Foley, ajuda a diminuir a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real, criando uma zona de desenvolvimento proximal, já discutida no Capítulo 2.

A Figura 4 exemplifica um conjunto de pré-tarefa e tarefa.

Figura 4 – Exemplo de pré-tarefa e tarefa na proposta de Prabhu (1987)

Pre-task

	Madras	Katpadi	Jolarpet	Bangalore
Brindavan	Dep. 0725	Arr. 0915	Arr. 1028	Arr. 1300
Express		Dep. 0920	Dep. 1030	

- 1 When does the Brindavan Express leave Madras/arrive in Bangalore? (Answers are expected in terms of the twelve-hour clock.)
- 2 When does it arrive at Katpadi/leave Jolarpet?
- 3 For how long does it stop at Jolarpet?
- 4 How long does it take to go from Madras to Katpadi/Jolarpet to Bangalore?
- 5 How many stations does it stop at on the way?

Task

	Madras	Arkonam	Katpadi	Jolarpet	Kolar	Bangalore
Bangalore	Dep. 2140	Arr. 2250	Arr. 0005	Arr. 0155	Arr. 0340	Arr. 0550
Mail		Dep. 2305	Dep. 0015	Dep. 0210		Dep. 0350

- 1 When does the Bangalore Mail leave Madras?
- 2 When does it arrive in Bangalore?
- 3 For how long does it stop at Arkonam?
- 4 At what time does it reach Katpadi?
- 5 At what time does it leave Jolarpet?
- 6 How long does it take to go from Madras to Arkonam?
- 7 How long does it take to go from Kolar to Bangalore?

Fonte: Prabhu (1987, p. 32-33).

No exemplo acima, a pré-tarefa consiste em o aluno, com auxílio do professor, responder a cinco perguntas sobre um quadro de horários de trem que parte de Madras com destino à Bangalore, na Índia. A tarefa, por sua vez, tem o mesmo *design* da pré-tarefa, porém ela, é mais complexa, considerando a quantidade maior de informações no quadro de horários para o aluno processar e de perguntas a serem respondidas que exigem cálculos mais complexos em relação aos realizados na pré-tarefa..

Na visão de Prabhu (1987, p. 24), tarefa é “[u]ma atividade que exige dos alunos um resultado a partir de uma informação dada por meio de algum processo de pensamento, e que

permite aos professores controlar e regular esse processo [...]”²⁶. Esse conceito segue uma perspectiva de aprendizagem cognitivista, com tarefas que envolvem a resolução de problemas, e sociointeracionista, considerando a proposta metodológica na pré-tarefa, feita com a mediação do professor, e caracterizada por Foley como um procedimento alinhado à perspectiva Vygotskyana de aprendizagem.

Willis (1996), por outro lado, propõe três fases em seu modelo de ensino: Pré-tarefa (*Pre-task*), Ciclo da tarefa (*Task cycle*) e Foco na língua (*Language focus*). A Pré-tarefa consiste na introdução do tópico e da tarefa. Para a apresentação do tópico, atividades são propostas para suscitar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, suas opiniões, argumentos etc., que irão ajudá-los, posteriormente, no momento da realização da tarefa. Nessa fase, podem ocorrer uma conversa com a classe na língua estrangeira, um levantamento de ideias (*brainstorming*), a associação de imagens com frases, mapas mentais, entre outros tipos de atividades. A introdução da tarefa refere-se à compreensão das instruções, a demonstração de como fazê-la, a apresentação de um áudio ou vídeo de pessoas realizando-a, entre outras possibilidades.

O Ciclo da tarefa compreende as seguintes etapas: a tarefa, o planejamento e o relato. A primeira etapa corresponde à realização da atividade pelos alunos, em pares ou grupos, utilizando os seus próprios recursos linguísticos. Cabe ao professor monitorar, mas sem intervir para dar a pronúncia correta, para sugerir formas melhores de se dizer algo ou, ainda, para fornecer novas palavras ou o seu significado. Segundo Willis (1996, p. 54), “[h]á outros momentos no ciclo da tarefa em que a correção e o suporte linguístico são mais valiosos e mais propensos a serem lembrados”²⁷, pois a realização da tarefa é o momento da fluência. O **planejamento** é o passo seguinte e refere-se ao preparo dos alunos para o relato do que foi pedido na tarefa (ex.: listar, comparar, compartilhar uma experiência, criar algo, classificar, resolver um problema), tendo como interlocutor os colegas ou outra pessoa definida na atividade. É no planejamento que o professor ajuda os alunos a corrigir, parafrasear, ensaiar e/ou preparar uma versão escrita da apresentação oral. Por fim, o **relato** é a apresentação dos alunos do que foi produzido, oralmente ou por escrito, por áudio, vídeo ou outra forma de comunicação, tendo em mente um interlocutor e um propósito comunicativo. Segundo Willis

²⁶ *An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a ‘task’.*

²⁷ *There are other times later in the task cycle when correction and language support are more valuable, and more likely to be remembered.*

(1996), é preciso informar aos alunos o propósito para o qual eles deverão ouvir ou ler as produções dos colegas (ex.: para resumir, anotar, avaliar, explicar).

A terceira e última etapa do modelo de ensino proposto por Willis (1996) é o Foco na língua. O objetivo dessa fase é engajar os alunos em atividades de análise e prática, considerando as formas linguísticas que eles utilizaram em seus textos durante o Ciclo da tarefa. É o momento da acurácia e da complexidade linguística. Pode envolver atividades de conscientização gramatical (*consciousness-raising tasks*), consciência linguística (*language awareness activities*) e meta-comunicação (*meta-communicative tasks*), ou seja, atividades que focam explicitamente na forma e no uso da língua (Willis, 1996, cf. p. 102).

É importante mencionar que, no modelo de Willis, tarefas “são atividades em que a língua-alvo é usada pelo aluno para um propósito comunicativo (um objetivo) a fim de se chegar a um resultado”²⁸ (Willis, 1996, p. 23). Essa definição difere da noção de tarefa defendida por Prabhu (1987), uma vez que ela sugere uma perspectiva interacionista de aprendizagem com as etapas de planejamento e relato. Além disso, no modelo de Willis (1996), há momentos voltados para o foco na forma de modo explícito, diferente do modelo de Prabhu (1987) que não prevê atividades de língua.

Por sua vez, no modelo de Skehan (1996, 1998), o ensino por tarefas segue três estágios: a pré-tarefa (*pre-task*), a realização da tarefa (*during-task*) e a pós-tarefa (*post-task*). A pré-tarefa visa mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, introduzir vocabulário e envolvê-los no conteúdo da tarefa para, assim, reduzir a carga de processamento cognitivo no momento em que eles forem realizar a tarefa (Skehan, 1998, cf. p. 138). Para isso, o autor sugere o ensino dedutivo e explícito, indutivo ou implícito, tarefas de conscientização gramatical e/ou planejamento de fala. São recursos metodológicos utilizados para canalizar a atenção dos alunos para a acurácia, a fluência e a complexidade linguística.

No estágio da tarefa (*during-task*), o professor estabelece as condições de sua realização, como a definição do tempo (quanto menor ele for, menor a atenção dos alunos para a acurácia e a complexidade linguística), a modalidade (tarefas orais alocam mais tempo para a acurácia quando há um planejamento de fala), e o suporte fornecido pelo professor (o tipo de suporte vai implicar maior ou menor acurácia).

Por fim, a pós-tarefa busca promover o equilíbrio de atenção dos alunos entre a forma linguística e o significado das informações, como em atividades do tipo: apresentação pública

²⁸ [...] tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

de um conteúdo, a gravação e análise do próprio desempenho, a repetição de uma mesma tarefa, entre outras possibilidades.

É bom lembrar que, para Skehan (2007, cf. p. 291), tarefa é uma atividade que engaja os alunos no uso da língua com ênfase no significado para se chegar a um objetivo. Essa definição se baseia na versão conceitual minimalista de Bygate, Skehan, and Swain (2001) que, segundo Skehan (2007), captura os elementos essenciais de uma tarefa: foco no significado pragmático e propósito para o uso da linguagem. A “ênfase” no significado não descarta a presença de momentos ou atividades com foco na forma linguística, como sugerido por Skehan nos estágios descritos acima.

O último exemplo de ensino por tarefas é o de Long (2015, 2016), que se alinha com a presente pesquisa. Para o autor (2016, p. 6), esse tipo de ensino é constituído por tarefas do mundo real (*real-world tasks*), que visam atender às necessidades comunicativas dos aprendizes, atuais ou futuras. Elas podem ser delineadas para atender diferentes propósitos, como o acadêmico (ex.: encontrar um livro na biblioteca), o profissional (ex.: dar boas-vindas a um cliente e fazer o seu *check in*), o técnico (ex.: seguir instruções para o uso correto/conserto de um equipamento), o de sobrevivência social (ex.: seguir direções de rua para se chegar a um determinado local) e o de estabelecimento de relações sociais e afetivas (ex.: fazer um convite usando mensagem de áudio pelo *WhatsApp*).

Como já mencionado, no modelo de Long (2015, 2016), o ponto de partida é uma análise de necessidades conduzida pelo professor para a identificação das tarefas-alvo dos estudantes (*target tasks*). Com base nesse levantamento, o professor pode construir um programa de ensino por tarefas e elaborar as tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*²⁹), isto é, aquelas que serão realizadas em sala de aula para ajudar os alunos a desempenhar a tarefa-alvo visada. Por exemplo, a tarefa-alvo “receber e enviar uma mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” pode ser trabalhada por meio de tarefas pedagógicas do tipo: receber e enviar um convite a um amigo para uma festa de aniversário, para uma festa do pijama, para estudarem juntos, para irem a uma festa a fantasia, entre outras. Nesses exemplos, as tarefas pedagógicas envolvem a compreensão e a produção de textos do mesmo gênero: “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

²⁹ Para Long, o termo ‘tarefa pedagógica’ é usado de forma diferente daquela definida e discutida na seção anterior. De acordo com o autor (2015, p. 6), tarefas pedagógicas “são as atividades e os materiais que os professores e/ou alunos trabalham na sala de aula ou em outro ambiente de ensino” e “constituem a principal fonte da nova língua para os alunos” (destaque do autor).

No ensino por tarefas, o texto não é o objeto de estudo; apenas constitui um componente natural da realização de tarefas.”³⁰ (Long, 2007, p. 137). São elas que definem o que fazer com o texto, podendo propor ações que não, necessariamente, envolvam a compreensão do texto, como é o caso de uma sequência de figuras para o aluno construir uma história. Para Long (2015, 2016), espera-se que os conhecimentos obtidos em uma sequência de tarefas possam ser transferidos para tarefas similares, uma questão ainda pouco estudada na literatura da área e que foge do escopo desta pesquisa.

O ensino por tarefas proposto por Long (2015, 2016) se diferencia dos modelos de Prabhu (1987), Willis (1996) e Skehan (1996, 1998) por incorporar uma análise de necessidades e uma visão de tarefa que se assemelha ao que as pessoas fazem no mundo real. Por outro lado, Long (2015, 2016) e Prabhu (1987) concordam em não ofertar atividades gramaticais, enquanto Willis (1996) e Skehan (1996, 1998) reservam espaços em seus modelos de ensino para atividades com foco explícito sobre a forma.

O modelo de Long foi escolhido para esta pesquisa para contrastar com a SD genebrina, considerando o *design* instrucional e a perspectiva de aprendizagem que ambas buscam consolidar de formas distintas. As diferenças são mostradas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Diferenças entre a ST nos moldes de Long e a SD na versão genebrina

	ST (Long, 2015, 2016)	SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011)
<i>Design</i> instrucional	Tarefas contendo o mesmo texto de gênero para agir comunicativamente com ele em contextos situados e propositados	Atividades que preparam o aluno para agir comunicativamente com o texto de gênero, visando ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva)
Perspectiva de aprendizagem	Sociointeracionista: implícita, acidental e baseada no uso da linguagem	Sociointeracionista: explícita, intencional, analítica e reflexiva sobre o uso da linguagem

Fonte: A autora.

Na próxima subseção, apresento algumas críticas ao ensino por tarefas.

³⁰ [...] should be present to learners not as found objects for study, as in text-based programs, but rather as a natural component of doing tasks.

2.2.2 Críticas ao ensino por tarefas

Modelos de ensino voltados exclusivamente para o significado do conteúdo das informações, como em algumas vertentes do ensino baseado em tarefas (Prabhu, 1987; Long, 2015, 2016), são criticados na literatura sob a alegação de que a atenção dos alunos para o significado não garante sensibilidade à forma linguística, devido à capacidade limitada de atenção dos indivíduos (Skehan, 1996, Vanpatten, 1990). A hipótese da capacidade limitada de atenção (*Limited Attention Capacity Hypothesis*) assume que os recursos de atenção e de memória de trabalho dos indivíduos são limitados (Skehan, 2014, 2015). Por exemplo, ao dirigir um veículo em tráfego de veículos pesados, o motorista pode não prestar devida atenção à fala do passageiro, pois seu foco maior está no trânsito. Do mesmo modo, ao prestar atenção ao significado de uma fala, o aluno pode não perceber a forma linguística proferida. Por essa razão, alguns autores defendem o “foco na forma” em programas de ensino por tarefas (Ellis, 2003, 2017, 2019; Willis, 1996; Skehan, 1996, 1998).

Segundo Long e Robinson (1998), foco na forma refere-se a uma mudança ocasional de atenção do professor e/ou do(s) aluno(s) para características do código linguístico, decorrentes de problemas percebidos durante a compreensão ou a produção de língua. Para exemplificar,

[...] um professor pode tentar chamar a atenção dos alunos, explicitamente, para o –s do plural ao perceber que ele está ausente nos substantivos que foram usados para resumir as conclusões de um projeto de pesquisa, realizado na biblioteca, sobre importações e exportações japonesas. O professor pode escrever *carros* e *stereos* no quadro, sublinhando o -s em cada caso, pronunciando ambas as palavras com ênfase exagerada no som final e fazendo os alunos repetir as palavras. Essas estratégias, usadas para aumentar a saliência perceptual do item linguístico, é o que Sharwood Smith denomina *input destacado*.³¹ (Long; Robinson, 1998, p. 24) (destaque do autor)

Para Long e Robinson (1998), a atenção do aluno para a forma e o significado em contexto de uso comunicativo da língua não é um mecanismo de exclusão mútua, isto é, de acesso simultâneo negado. A atenção sobre ambos, forma e significado, pode ocorrer em

³¹ [...] a teacher might explicitly attempt to draw students' attention to plural –s, having noticed that plural nouns were missing from their speech as they summarized the findings of a library research project on Japanese imports and exports, for example, by writing *cars* and *stereos* on the board, underlining the *s* in each case, pronouncing both words with exaggerated stress on the final sound, and having students repeat the words. The use of such devices to increase the perceptual salience of target items is what Sharwood Smith calls *input enhancement*.

níveis diferenciados de atenção. Por isso, o ensino por tarefas pode acionar recursos metodológicos capazes de atrair ou direcionar a atenção dos alunos para determinadas formas linguísticas e aspectos pragmáticos da língua-alvo enquanto os alunos compreendem ou produzem significados durante a realização de uma tarefa. Um exemplo é o uso frequente de textos similares de um mesmo gênero para a realização de diferentes tarefas, como é o caso desta pesquisa. Assim, com a repetição de um mesmo tipo de insumo, os alunos podem liberar recursos atencionais para a estrutura composicional do gênero, a aquisição de vocabulário, sintaxe etc., como defendido pelas teorias de uso discutidas na seção anterior. Outro exemplo é o *feedback* implícito e explícito, também utilizados nesta pesquisa. O *feedback* implícito é ilustrado na citação de Long e Robinson (1998) acima, quando o professor ao notar a falta do plural nas produções dos alunos sublinha o -s no quadro ou dá uma ênfase na pronúncia do -s na sua fala. A correção explícita pode acontecer quando o professor percebe que vários alunos estão cometendo o mesmo erro durante a realização da tarefa e acaba interrompendo o grupo para chamar a sua atenção para o problema identificado. Nesta pesquisa, utilizei o *feedback* explícito direto nas respostas escritas dos alunos, que consiste em fornecer a forma correta para os problemas encontrados (Ellis, 2009b), e o *feedback* implícito (*recast*) nas respostas orais dos alunos. O *recast* consiste “na reformulação feita pelo professor de todo ou parte do enunciado do aluno que contém, pelo menos, um erro no contexto de uma atividade comunicativa.”³² (Sheen, 2006, p. 365).

Vale ressaltar que, para Long e Robinson (1998), o foco na forma está relacionado a uma ação reativa, ou seja, ele ocorre em reação (por parte do professor ou dos alunos) a um problema comunicativo, desencadeado na produção e/ou compreensão de língua. No entanto, o foco na forma pode ser concebido de modo mais amplo (Ellis, 2016; Spada, 1997), podendo ser “qualquer esforço pedagógico realizado para atrair a atenção dos alunos para a forma de maneira implícita ou explícita”³³ (Spada, 1997, p. 73) ou “várias técnicas destinadas a atrair a atenção dos alunos para a forma enquanto eles usam a L2 como ferramenta de comunicação.”³⁴ (Ellis, 2016, p. 409). Para ambos os autores, o foco na forma pode ser promovido não somente de modo reativo, mas também proativo, ou seja, planejado em uma sequência de tarefas para atrair/direcionar a atenção dos alunos para itens linguísticos/pragmáticos importantes, que poderão ser, posteriormente, considerados na realização da

³² *the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance that contains at least one error within the context of a communicative activity in the classroom.*

³³ *any pedagogical effort to draw the learners’ attention to form, either implicitly or explicitly.*

³⁴ *focus on form entails various techniques designed to attract learners’ attention to form while they are using the L2 as a tool for communicating.*

tarefa final, após uma sequência articulada de tarefas. Nesse sentido, o ensino baseado em tarefas pode reservar espaços para atividades de língua, como no modelo de Willis (1996) (após o Ciclo da tarefa) e no de Skehan (1996, 1998) (antes e após a tarefa).

Neste estudo, defendemos o uso de “tarefas focadas” (East, 2021; Ellis, 2003; Ellis *et al.*, 2020) no interior de uma ST para dar visibilidade a certas estruturas no insumo e, assim, promover a sua percepção (*noticing*) e o seu processamento (*form-meaning-function mappings*). Como já mencionado no capítulo introdutório, tarefas focadas são planejadas para atrair a atenção dos alunos para uma ou mais estruturas linguísticas, de maneira implícita, por meio de insumo destacado e/ou encharcado, por exemplo. Nesse tipo de tarefa, os alunos **não** são informados sobre as estruturas que aparecem em destaque. No caso desta pesquisa, certas formas de dizer foram destacadas com sublinha, negrito e cor de letra 14 em convites apresentados em mensagens escritas pelo *WhatsApp* (insumo destacado). Igualmente, vários convites orais, contendo a mesma estrutura composicional e os mesmos elementos linguístico-discursivos, apareceram nas diferentes tarefas (insumo encharcado). No Capítulo 5, descrevo o material elaborado para a ST e a SD.

Na próxima seção, apresento como as tarefas podem ser organizadas e sequenciadas. São decisões metodológicas que se refletem em teorias de aprendizagem e desenvolvimento de língua.

2.3 ORGANIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DE TAREFAS

Segundo Xavier (2016), tarefas podem ser agrupadas com base em um tema (ex.: violência, clima, esportes, preconceito), em objetivos educacionais do domínio cognitivo, afetivo e/ou psicomotor (ex.: listar, rotular, combinar, construir), em um local de enunciação (ex.: loja, recepção de hotel, restaurante, festa) ou um gênero textual/discursivo (ex.: mapa, *check in*, menu, convite). As tarefas produzidas para esta pesquisa foram organizadas com base no gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

Para sequenciar um conjunto de tarefas, é preciso adotar algum critério. Prabhu (1987, p. 87), um dos precursores do ensino por tarefas, propôs critérios baseados na complexidade cognitiva, seguindo parâmetros como: (1) quantidade e variedade de informações; (2) raciocínio exigido, conforme o número de etapas envolvidas na dedução, na inferência ou no cálculo das informações fornecidas; (3) precisão na interpretação das informações para se

chegar ao resultado. Quanto maior o grau de precisão das informações, mais complexa é a tarefa; (4) familiarização dos alunos com as restrições impostas na tarefa e, finalmente, (5) o grau de abstração das informações. Por exemplo, lidar com conceitos é mais complexo do que trabalhar com nomes de objetos e ações.

Além da complexidade cognitiva, outros critérios são apresentados na literatura para sequenciar tarefas, como a “dificuldade” (Candlin, 1987; Nunan, 1989), avaliada por fatores relacionados ao texto da tarefa (complexidade linguística, tamanho, densidade proposicional); à atividade (quantidade de contexto cultural/ situacional antes da tarefa, quantidade de ajuda dispensada ao aluno, tempo para a sua realização) e ao aprendiz (conhecimento prévio, autoconfiança, motivação).

Para Robinson (2001), dificuldade e complexidade são noções distintas. Embora ambas exerçam influências no desempenho do aluno, a dificuldade de uma tarefa está atrelada a variáveis individuais, sendo percebida diferentemente entre os alunos, considerando os seus limites ou a extensão de suas redes de recursos de atenção, redes de recursos de memória e redes de recursos de raciocínio (Robinson, 2001, cf. 31-32). Por sua vez, a complexidade de uma tarefa está associada a sua estrutura, suas características intrínsecas, suas demandas cognitivas, conceituais e performativas. Assim sendo, o autor defende sequenciar tarefas com base nesse critério, isto é, no aumento de sua complexidade cognitiva, levando em consideração a Hipótese da Cognição (*Cognition Hypothesis* - Robinson, 2001, 2011, 2015). Em outras palavras, tarefas devem ser sequenciadas partindo de uma versão menos complexa para uma mais complexa, a fim de promover o sucesso dos alunos na realização de tarefas mais complexas na língua estrangeira (Robinson, 2011, cf. p. 4).

Para isso, Robinson se apoia em um dos componentes que integra o seu Quadro Componential Triádico (*Triadic Componential Framework*): a Complexidade da tarefa (*Task complexity*), que é apresentada na primeira coluna do Quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Quadro Componencial Triádico

Complexidade da tarefa (Fatores cognitivos)	Condição da tarefa (Fatores interativos)	Dificuldade da tarefa (Fatores do aprendiz)
(a) Variáveis diretivas ± aqui e agora ± poucos elementos ± raciocínio espacial ± raciocínio causal ± raciocínio intencional ± tomada de perspectiva (b) Variáveis dispersivas ± tempo de planejamento ± conhecimento prévio ± tarefa única ± estrutura de tarefas ± alguns passos ± independência de etapas	(a) Variáveis de participação ± solução aberta ± fluxo unidirecional ± solução convergente ± alguns participantes ± algumas contribuições necessárias ± negociação não necessária (b) Variáveis participativas ± mesma proficiência ± mesmo gênero ± familiar ± conhecimento de conteúdo compartilhado ± <i>status</i> e papel social iguais ± conhecimento cultural compartilhado	(a) Variáveis de capacidade ± memória de trabalho ± raciocínio ± troca de tarefas ± aptidão ± independência do campo ± leitura de mentes (b) Variáveis afetivas ± abertura ± controle das emoções ± motivação pela tarefa ± ansiedade para o processamento ± vontade de se comunicar ± autoeficácia

Fonte: Adaptado de Robinson (2011, p. 6).

A Complexidade da tarefa elenca variáveis cognitivas em duas dimensões: a **diretiva** (*resource-directing variables*), que identifica elementos que exigem distinções cognitivas e conceituais, como ± aqui e agora, ± poucos elementos, ± raciocínio espacial etc. e a **dispersiva** (*resource-dispersing variables*), que impõe demandas performativas ou processuais relacionadas à atenção e à memória do aprendiz. Em outras palavras, são elementos que afetam a forma como o aluno vai realizar a tarefa como, por exemplo, ± tempo de planejamento, ± conhecimento prévio, ± tarefa única etc.

Todas essas variáveis podem ser manipuladas/ controladas quando elaboramos uma tarefa; por isso, o sinal de ± significa um continuum em cujas pontas temos ‘muito’ (+) e ‘pouco’ (-) da variável e, em sua extensão, níveis diferenciados. Por exemplo, a tarefa “Elaborar uma rota de um ponto A para um ponto E (- elementos) em um mapa conhecido pelo aluno (- raciocínio espacial) em três minutos (+ tempo de planejamento)” é menos complexa do que a tarefa “Elaborar uma rota partindo do ponto A, passando pelos pontos B e D para então chegar ao ponto E (+ elementos) em um mapa desconhecido pelo aluno (+ raciocínio espacial) sem ter tempo de planejamento (- tempo de planejamento)”.

Ainda com relação ao Quadro 2, dois outros componentes integram o Quadro Componencial Triádico proposto por Robinson, a saber: ‘Condições da tarefa’ (*Task*

conditions) e ‘Dificuldade da tarefa’ (*Task difficulty*). O primeiro está relacionado às demandas interacionais, que consistem em variáveis de participação (i.e., fatores relacionados às tarefas), como a presença de uma ou mais soluções (\pm solução aberta), a direção do fluxo da informação com um ou mais interlocutores envolvidos (\pm fluxo unidirecional) etc, e em variáveis participativas (i.e., fatores relacionados às características dos participantes), como a proficiência (\pm mesma proficiência), o gênero (\pm mesmo gênero), a familiaridade entre eles (\pm familiar) etc.

Por fim, a ‘Dificuldade da tarefa’ refere-se a fatores relacionados ao aprendiz e podem envolver variáveis associadas a sua capacidade, como memória de trabalho, raciocínio, aptidão etc, e variáveis afetivas, como abertura, motivação pela tarefa, vontade de se comunicar etc.

As ‘Condições da tarefa’ e a ‘Dificuldade da tarefa’ são componentes que podem ser úteis na produção de tarefas e interagir com as variáveis do componente ‘Complexidade da Tarefa’; no entanto, segundo Robinson (2011), elas não servem como critérios para sequenciá-las, pois, de acordo com a Hipótese da Cognição (Robinson, 2001, 2011, 2015), somente as demandas cognitivas são capazes de proporcionar maior atenção do aprendiz para o insumo e, também, uma atenção maior para a produção de língua, “facilitando a 'percepção' e a 'impulsão' para a produção de fala, que Schmidt (1990) e Swain (1995) argumentam ser importantes na promoção de mudanças na interlíngua dos aprendizes [...]”³⁵ (Robinson, 2001, p. 34). Dessa forma, sequenciar tarefas com base no aumento gradual de sua complexidade cognitiva pode favorecer o desenvolvimento linguístico dos alunos, isto é, a aprendizagem de novos conhecimentos e a reestruturação do conhecimento pré-existente. Para esta pesquisa, a Complexidade da tarefa foi o critério adotado para sequenciar as tarefas produzidas. O Capítulo 4 detalha as variantes cognitivas utilizadas.

Para concluir, o ensino baseado em tarefas não é uma panaceia que garante um ensino livre de críticas, pois nenhuma abordagem de ensino tem essa pretensão; porém, uma das questões que, segundo Long (2007), deve ser mais bem compreendida na literatura são as diferentes configurações das variáveis cognitivas para promover uma sequência de tarefas capaz de ajudar os alunos a se desenvolver na língua estrangeira, em particular, a realizar tarefas-alvo com sucesso a partir de um conjunto de tarefas pedagógicas informadas teoricamente.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa.

³⁵ [...] *facilitating the 'noticing' and 'pushing' of speaker production that Schmidt (1990) and Swain (1995) argue is important in promoting interlanguage change.*

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo foi conhecer os efeitos de duas abordagens de ensino de inglês – por gêneros e por tarefas – no desempenho de alunos de 6º ano do ensino fundamental na realização do gênero textual “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”. Ambas as abordagens diferem, principalmente, em termos de como o conhecimento linguístico-discursivo é desenvolvido em sala de aula, explicitamente (por gêneros) e implicitamente (por tarefas). Para isso, a produção oral dos estudantes foi analisada, buscando identificar e explicar os fatores que determinaram ou contribuíram para o desempenho apresentado.

Com base nesse objetivo, a presente pesquisa pode ser caracterizada como sendo “explicativa” (Boente; Braga, 2004; Santos, 2002) e, também, como um ‘estudo de campo’, pois os dados foram coletados em contextos intactos de sala de aula, local onde ocorreu o fenômeno pesquisado, isto é, a apropriação do gênero discursivo em questão.

Três turmas de 6º ano do ensino fundamental participaram do estudo. Duas delas constituíram os grupos experimentais, cada qual submetida a uma abordagem de ensino, e a terceira turma consistiu no grupo controle. O objetivo foi estabelecer relações comparativas entre elas. Estudos comparativos na área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira / segunda língua têm como objetivo analisar semelhanças e diferenças no desempenho dos alunos usando métodos quantitativos e/ou qualitativos. Segundo Ellis *et al.* (2020, cf. 283-4), algumas premissas são importantes para a condução de um estudo comparativo, como:

- (1) o uso de pré-testes no início da intervenção para situar os alunos em patamares similares de conhecimento. Nesta pesquisa, um pré-teste foi aplicado para dividir os alunos de cada turma em níveis de desempenho na realização do gênero discursivo/ textual *convite* para, assim, poder comparar os dados de alunos que partem do mesmo nível de desempenho.
- (2) a presença de um grupo controle para servir de referência na avaliação dos efeitos do aprendizado obtido pelos grupos experimentais. Em outras palavras, “sem um grupo controle não é possível determinar se os possíveis ganhos do pré para o pós-teste nos grupos experimentais resultam do efeito da prática do teste ou da exposição geral do aluno à língua-

alvo.”³⁶ (Ellis *et al.*, 2020, p. 284). Na presente pesquisa, o grupo controle realizou o mesmo pré e pós-teste dos grupos experimentais.

(3) a condução da intervenção pedagógica pelo mesmo professor para evitar que diferenças nos desempenhos dos estudantes tenham relação com fatores como a identidade, o conhecimento e as habilidades de ensino do professor. Nesta pesquisa, a pesquisadora realizou a intervenção pedagógica em ambos os grupos experimentais.

(4) a utilização de testes que assegurem os mesmos procedimentos para ambos os grupos experimentais visando a promover a confiabilidade dos dados. A seção “Instrumentos e procedimentos de coleta de dados” trata dessa questão.

A presente pesquisa segue uma abordagem mista (quanti-quali) por utilizar métodos quantitativos e qualitativos para a análise da produção oral dos alunos antes e após a intervenção pedagógica, assim como para a análise das percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem. Essas questões são aprofundadas na seção “Procedimentos de análise dos dados”.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo contou com a participação de estudantes de três turmas de 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Blumenau/SC: a primeira foi submetida à abordagem por gêneros (T1), a segunda, à abordagem por tarefas (T2) e a terceira foi o grupo controle (T3). A escolha pelo 6º ano se deu em virtude de serem turmas iniciantes da língua inglesa e, como tal, costumam ser muito receptivas à aprendizagem dessa língua e participativas nas aulas.

T1 e T2 estudam nas escolas onde atuo como professora efetiva de inglês e, como já mencionado, são turmas nas quais dou aulas. A T1 estuda na escola 1 e a T2 na escola 2, ambas localizadas na mesma região de Blumenau em uma distância de 6,5 km. Em cada escola, assumo carga horária de 10 horas semanais realizadas no período matutino (escola 1) e vespertino (escola 2). A T3, designada como grupo controle, estuda na escola 2 no período matutino e possui aulas de inglês com outra professora efetiva da rede municipal de Blumenau.

Nas escolas 1 e 2, os estudantes de 6º ao 9º ano possuem um total de 4 horas-aula diárias com 16 minutos de recreio, e o currículo oferece duas aulas semanais de inglês de 56

³⁶ *Without a control group is not possible to determine whether any gains from pre- to post-testing are simply the result of a test practice effect or of general exposure to the target language.*

minutos cada uma. Todas as turmas participantes deste estudo (T1, T2 e T3) possuíam aulas de inglês às quintas e sextas-feiras, sendo uma aula por dia.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do ano letivo de 2022 (PPP doravante), a **escola 1** foi fundada em 15 de fevereiro de 1956 e atende aproximadamente 670 estudantes, divididos em 25 turmas, da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, matriculados nos turnos matutino e vespertino. É uma escola com estrutura ampla e bem cuidada. As salas de aula possuem ar-condicionado, quadro branco e murais para a exposição de trabalhos dos estudantes. A escola conta com uma biblioteca ativa com acervo atualizado e com livros clássicos e *best sellers* em português, selecionados de acordo com o interesse dos estudantes. Apesar da variedade, o acervo não apresenta dicionários de língua inglesa para o trabalho em sala de aula. Por essa razão, os estudantes trazem o seu próprio dicionário de casa.

A escola 1 oferece uma sala de informática com 30 computadores em perfeito funcionamento, com acesso à *internet* e equipados com fones de ouvido. A sala é administrada por uma professora de informática, que auxilia os demais professores a desenvolver as suas propostas pedagógicas. A unidade escolar ainda possui uma quadra poliesportiva, um bosque, um refeitório e um auditório, espaços que podem ser utilizados para a prática pedagógica do professor. No contraturno, os estudantes podem participar do projeto esporte escolar e realizar aulas de xadrez e atletismo. De acordo com um levantamento realizado em 2022 pela direção da escola, a maioria dos estudantes é proveniente de famílias de classe média.

Com relação ao PPP do ano letivo de 2022 da **escola 2**, o documento informa que há um total de 446 estudantes matriculados, divididos em 20 turmas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendidos nos turnos matutino e vespertino. A escola 2 tem porte menor do que a escola 1 mas, ainda assim, conta com uma estrutura física ampla e bem cuidada. As salas de aula possuem ar-condicionado, quadro branco, murais, assim como na escola 1. A biblioteca apresenta um acervo bem significativo de livros clássicos e atuais. Diferente da escola 1, a escola 2 dispõe de 20 dicionários bilíngues para o professor de inglês e os seus alunos.

Assim como a escola 1, a escola 2 também tem uma sala de informática bem equipada. São 29 computadores com acesso à *internet* sob a responsabilidade de um professor de informática. A escola ainda oferece uma quadra de esportes aberta, um refeitório e espaços ao ar livre que podem ser utilizados como ambientes pedagógicos. Além disso, há projetos de ensino no contraturno, como a banda escolar, em que os estudantes inscritos aprendem a tocar

diversos instrumentos musicais, e o projeto esporte escolar, que oferece aulas de xadrez, dança e vôlei. Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes, a escola 2 fez um levantamento com as famílias por meio de um questionário e constatou que a comunidade possui uma situação financeira estável, ou seja, a maioria dos pais está empregada, possui casa própria ou mora em casa cedida por parentes e poucos pagam aluguel.

3.3 OS PARTICIPANTES

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa: a professora pesquisadora (P1), os estudantes das três turmas de 6º ano (T1, T2 e T3) e a professora do grupo controle (P2).

3.3.1 O perfil da professora pesquisadora (P1)

Desde criança quis ser professora. Sempre valorizei muito os meus professores e acredito que a educação pode mudar a vida das pessoas e o mundo. A escolha pela língua inglesa se deu pela afeição que tinha pela minha primeira professora de inglês, que costumava fazer uso de diferentes estratégias e atividades de ensino, como jogos, leitura de livros, trabalhos envolvendo o uso de tecnologias, como a criação de um *blog* para postagem de produções escritas elaboradas pelos alunos, filmagem de diálogos usando a câmera digital para apresentar à turma, entre outras atividades. Por isso, ingressei no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, com 17 anos, na Universidade Regional de Blumenau.

Durante o curso, participei do projeto PIBID Letras-Português (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) por quatro anos. À época, não havia o projeto PIBID - Inglês. Foi por meio desse projeto que tive o meu primeiro contato com a Escola Básica como aluna professora. A experiência foi inesquecível e me ajudou a desenvolver meu conhecimento pedagógico, pois aprendi a planejar e conduzir aulas e a lidar com os estudantes.

Enquanto cursava o quinto semestre, em 2015, comecei a atuar como professora de Inglês em uma escola estadual, em caráter temporário (ACT), trabalhando com turmas do 6º ao 9º ano. Foi uma experiência desafiadora como regente de classe e, por ainda estar em formação inicial, pude relacionar o que estava aprendendo na universidade com a prática de sala de aula. Essa experiência me inspirou a acreditar que é possível oferecer aos alunos uma educação pública de qualidade.

No último ano da graduação, decidi continuar minha trajetória acadêmica e me candidatei ao mestrado em Linguística na UFSC, na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*, sob a orientação da professora Dra. Rosely P. Xavier, e agora, também, minha orientadora de doutorado.

Como já mencionei no capítulo introdutório, em 2020, ingressei no magistério como professora efetiva de língua inglesa nas escolas 1 e 2 e, desde então, sigo o currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021)³⁷, organizando o meu planejamento de acordo com:

- (a) Os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que constituem as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), adaptadas para o currículo das escolas municipais de Blumenau, visando atender aos alunos de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- (b) Os “conceitos” ou também conhecidos como conteúdos de ensino; e
- (c) Os “gêneros discursivos (possibilidades)”, que devem ser desenvolvidos nos eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Para as minhas aulas, organizo o meu próprio material de ensino com base em diferentes livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e em materiais que foram preparados coletivamente durante a pandemia de COVID 19 pelos professores da rede municipal.

3.3.2 Perfil dos alunos participantes

Um total de 57 alunos participou do presente estudo: 24 da T1, submetidos à abordagem por gêneros, 18 da T2, submetidos à abordagem por tarefas, e 15 da T3, que formaram o grupo controle. Nas próximas seções, descrevo o perfil de cada turma.

3.3.2.1 Turma 1

A T1 era composta por 32 alunos, denominados Alunos da Sequência Didática (ASD doravante), mas somente 24 entregaram os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido assinados (TCLE e TALE, respectivamente) e, portanto, somente esses foram

³⁷ O currículo de Blumenau foi publicado oficialmente em 2021, porém, assim que iniciei como professora efetiva, em 2020, tive acesso à versão preliminar do documento.

considerados os participantes da pesquisa. A média de idade dos participantes foi de 11,5 anos e a maioria era do sexo feminino (54%).

Metade da turma afirmou gostar de estudar inglês e o principal motivo apontado foi a sua vontade de se comunicar e interagir nessa língua em viagens, jogos e em outros contextos de comunicação. Além de esses alunos manifestarem o seu desejo de viajar para fora do país (n. 7)³⁸, disseram, também, que gostariam de fazer intercâmbio/ curso no exterior (n. 2), entender filmes, séries e jogos (n. 3), ter conhecimento nessa língua (n. 2), e construir o seu futuro (n. 2). Por outro lado, 42% disseram gostar “mais ou menos” de estudar inglês por acharem as atividades difíceis e por terem dificuldade em compreender a língua. Mesmo assim, a maioria (60%) se mostrou motivada a aprender a língua para viajar para outros países (n. 4) e se comunicar com estrangeiros (n. 3).

A grande maioria da T1 não estudou inglês antes do 6º ano do Ensino Fundamental (71%). Os demais (29%) afirmaram ter estudado a língua por aplicativo (Duo lingo), por vídeos no *Youtube*, em curso particular de idiomas e no 5º ano do Ensino Fundamental. O único aluno que declarou estar fazendo curso particular estava matriculado no nível pré-intermediário da língua inglesa (ASD 16).

Ao serem questionados sobre o seu contato com línguas estrangeiras em geral, alguns alunos disseram conviver com falantes de alemão (n. 3), inglês (n. 1) e haitiano (n. 1). Para esses alunos, o termo “convívio” pareceu estar relacionado com familiares e vizinhos que falam essas línguas.

Os dados ainda mostraram que 37% da turma já havia estudado outra língua estrangeira além do inglês em cursos de idioma ou em aplicativos, como o espanhol (n. 4), o alemão (n. 3), o francês (n. 2) e o coreano (n. 2). Desse grupo, apenas um aluno estudou o alemão por até um ano.

Quanto à percepção dos alunos em relação ao seu nível de proficiência na língua inglesa, a maioria considerou que domina “pouco/ nada” as habilidades de produção oral (83%), leitura (78%) e compreensão oral (52%). A expressão escrita foi a habilidade que a maioria (74%) disse dominar “bem/ muito bem”. Esses dados podem explicar as respostas dos alunos quanto as suas dificuldades em aprender a língua inglesa. Elas residiram, particularmente, na produção de fala (30%) e na compreensão oral (26%). Eles ainda mencionaram que se tivessem que se comunicar oralmente na língua inglesa, a sua maior dificuldade seria a pronúncia, a realização de funções comunicativas como “pedir comida,

³⁸ n. = número de estudantes.

comprar alguma coisa, falar com a pessoa” (ASD 6), “falar de si e pedir algo” (ASD 17), “dizer onde mora, onde fica” (ASD 24), bem como a compreensão do interlocutor.

3.3.2.2 Turma 2

A T2 era composta por 25 alunos, denominados Alunos da Sequência de Tarefas (AST doravante), mas somente 18 entregaram o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido assinados. Da mesma forma que na T1, a média de idade dos participantes foi de 11,5 anos e a maioria era do sexo feminino (66%).

A metade da turma afirmou gostar “mais ou menos” de estudar inglês por achar difícil de compreender o significado das palavras, a pronúncia, enfim, a língua e a sua gramática. Os demais disseram gostar de estudar inglês (44%), pois projetavam a ideia de viajar algum dia e, por isso, precisavam aprender a se comunicar e interagir na língua inglesa, assim como foi observado nos dados da T1. Outros alunos justificaram afirmando que gostavam dos conteúdos das aulas e da professora.

Apesar de a metade da T2 dizer que gostava “mais ou menos” de estudar a língua inglesa, a maioria (78%) declarou estar motivada para aprendê-la. Suas respostas demonstraram o desejo de viajar/morar fora do país (n. 4), arrumar um bom emprego no futuro (n. 3) e entender filmes e os estrangeiros (n. 1).

Diferente da T1, a maioria dos alunos da T2 (89%) disse ter estudado inglês anteriormente. Desses alunos, 87% afirmaram que estudaram a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, e/ou 5ºano) e os demais com algum familiar (AST 8 – “Com meu vô.”) e por um aplicativo de celular (AST 17). O número expressivo de alunos que declarou ter estudado inglês nos anos iniciais se deve ao fato de que a Escola 2 possuía um projeto que inseria uma aula de inglês e uma aula de alemão por semana, no 4º e 5º anos, até 2021. Em 2022, esse projeto foi encerrado na rede municipal.

Assim como na T1, na T2 apenas uma aluna afirmou que estava fazendo curso particular de inglês e que estava matriculada no nível avançado (AST 1).

Ninguém da T2 declarou ter viajado/morado em país de língua inglesa, mas disseram conviver com falantes de outras línguas estrangeiras como o inglês (n. 4), o espanhol (n. 3), o alemão (n. 3), o italiano (n. 2), o indonésio (n. 1) e o chinês (n. 1). Além disso, a grande maioria (94%) também afirmou ter estudado outras línguas estrangeiras além do inglês, como

o alemão (n. 16), o espanhol (n. 3), o francês (n. 2) e o japonês (n. 1), sendo que 89% dos alunos que estudaram o alemão o fizeram por mais de um ano, pois participaram do projeto mencionado no parágrafo anterior.

Quanto à percepção dos alunos em relação ao seu nível de proficiência na língua inglesa, a maioria considerou que domina “pouco/ nada” as habilidades de produção oral (83%) e compreensão oral (55%), como também observado nos dados da T1. A leitura foi a habilidade linguística que a maioria (61%) disse dominar “bem/ muito bem”, diferente da percepção dos alunos da T1, que classificaram a sua proficiência nessa habilidade como sendo deficiente (“pouco/ nada”). Por outro lado, a T2 se dividiu entre aqueles que dominam “pouco/nada” a expressão escrita (50%) e aqueles que dominam “bem/ muito bem” essa habilidade (50%). Esse dado difere da T1, cuja maioria disse dominar a expressão escrita “bem/ muito bem”.

Ao serem questionados sobre as suas dificuldades em aprender a língua inglesa, muitos alunos mencionaram a gramática (42%) e a produção de fala (26%). Se tivessem que se comunicar oralmente em inglês, suas maiores dificuldades, segundo eles, seriam: pronunciar, saber usar os verbos corretamente, fazer perguntas, bem como compreender o interlocutor. Essas dificuldades poderiam explicar o motivo pelo qual a maioria dos alunos considerou sua proficiência nas habilidades de produção e compreensão oral como sendo deficitárias.

3.3.2.3 Turma 3

A T3 compreendeu 27 alunos, denominados Alunos do Grupo Controle (AGC), mas somente 15 entregaram o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido assinados e, portanto, somente esses foram considerados na pesquisa. Assim como nas turmas 1 e 2, a média de idade do grupo era de 11,5 anos e a maioria era do sexo feminino (60%).

Um total de 53% dos alunos afirmou que gostava de estudar inglês, assim como os alunos da T1. Os principais motivos foram a vontade de aprender uma nova língua e a possibilidade de viajar/estudar/morar fora do país. Os demais alunos disseram gostar “mais ou menos” de estudar essa língua (40%) e os motivos foram diversos sem muito consenso no grupo. No entanto, pode-se dizer que, mesmo diante da falta de consenso, a maioria disse estar motivada para a aprendizagem do inglês por motivos como a possibilidade de se comunicar (n. 3), viajar (n. 3), conseguir um bom emprego (n. 2) e entender filmes (n. 1).

Assim como na T2, a grande maioria dos alunos da T3 (87%) já havia estudado inglês anteriormente, sendo 60% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos que mencionaram ter estudado essa língua no 4º e 5º anos podem ter participado do mesmo projeto que a T2, que inseria uma aula de inglês e uma aula de alemão no currículo dessas séries. Desses 60%, dois alunos disseram que também haviam estudado inglês em escola de idiomas (AGC1, AGC5). Os demais (27%) declararam que haviam estudado essa língua somente em escola de idiomas. Em oposição aos dados das turmas 1 e 2, pode-se dizer que a T3 apresentou um número maior de alunos (n. 6) que, à época da coleta de dados, estavam cursando inglês em escola de idiomas, situando-se nos níveis básico (AGC 1, AGC8), pré-intermediário (AGC2, AGC12) e intermediário (AGC5, AGC6).

Ninguém declarou ter viajado/morado em país de língua inglesa, mas afirmaram conviver com falantes de inglês (n. 1), alemão (n. 1) e haitiano (n. 1). Além disso, a maioria (73%) afirmou ter estudado outras línguas estrangeiras além do inglês, como o alemão (n. 10), o espanhol (n. 1) e o japonês (n. 1). Daqueles que estudaram o alemão, seis estudaram a língua por mais de um ano.

Quanto à percepção dos alunos em relação ao seu nível de proficiência na língua inglesa, a maioria considerou que domina “pouco/ nada” a habilidade de produção oral (64%), como também observado nos dados das turmas 1 e 2. Nas demais habilidades - compreensão oral, leitura e produção escrita – a maioria disse dominá-las “bem/ muito bem”, com 67%, 64% e 57% das respostas, respectivamente. Esses dados sugerem que grande parte dos alunos da T3 parecia estar confiante quanto a sua boa proficiência nessas habilidades.

Ao contrário das turmas 1 e 2, a maioria dos alunos da T3 afirmou não ter dificuldades em aprender a língua inglesa (53%). Aqueles que disseram sentir dificuldades mencionaram as mesmas problemáticas apontadas pelas turmas 1 e 2: falar (n. 3), entender a gramática (n. 2), ler (n. 2) e escrever (n. 2). Se tivessem que se comunicar oralmente em inglês, suas maiores dificuldades, segundo eles, seriam a realização de funções comunicativas como: “pedir comida e bebida”, “pedir a localização de algum lugar”, “perguntar a idade”, “fazer perguntas”, “explicar”, bem como a pronúncia de palavras e a compreensão da fala do interlocutor. As dificuldades relacionadas à produção oral poderiam explicar o motivo pelo qual a maioria dos alunos considerou como deficitária a sua proficiência nessa habilidade.

O Quadro 3 resume as principais semelhanças e diferenças entre os grupos.

Quadro 3- Semelhanças e diferenças entre as turmas 1, 2 e 3

	T1	T2	T3
Sexo	F: 54% M: 46%	F: 67% M: 33%	F: 60% M: 40%
Média de idade	11,5 anos	11,5 anos	11,5 anos
Porcentagem de alunos motivados para aprender inglês	83%	89%	100%
Porcentagem de alunos com estudo prévio da língua inglesa	29%	89%	87%
Porcentagem de alunos que já estiveram em país de língua inglesa	0%	0%	0%
Porcentagem de alunos que estudaram (in)formalmente outra língua estrangeira além do inglês	37%	94%	73%
Porcentagem de alunos que convivem com uma língua estrangeira sem ser o inglês	17%	44%	13%
Porcentagem de alunos que disseram dominar “pouco/nada” as habilidades de produção e compreensão oral	Produção oral: 83% Compreensão oral: 52%	Produção oral: 83% Compreensão oral: 55%	Produção oral: 64% Compreensão oral: 33%

Fonte: A autora.

3.3.3 A professora do grupo controle (P2)

A professora de Inglês do grupo controle (P2) é formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Finalizou a graduação em 1999 e, em 2014, iniciou um curso de especialização em Gestão Escolar na Uniasselvi. Atua como professora de Inglês desde 2003 e tornou-se efetiva na rede municipal de ensino de Blumenau em 2008. P2 trabalha na Escola 2 desde 2017 nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Em uma entrevista informal, P2 afirmou que gosta de dar aulas de inglês; no entanto, mencionou estar desmotivada com a falta de interesse dos alunos, mesmo trazendo atividades diferenciadas. Segundo a professora, suas aulas são planejadas com a ajuda da internet e de livros didáticos.

Antes do início da coleta de dados na T3, que ocorreu em outubro de 2022, P2 havia trabalhado com conteúdos lexicais, como números (0-10, 10-99 e depois de 100 a 900), dias da semana, meses do ano, animais, membros da família, o alfabeto, objetos escolares, comandos básicos de sala de aula, e com conteúdos gramaticais: pronomes pessoais, verbo *to be*, artigos indefinidos e pronomes demonstrativos.

Em suas aulas, também propôs trabalhar com funções comunicativas, de modo a contextualizar os conteúdos lexicais e gramaticais ensinados, como por exemplo: perguntar e responder as horas em inglês, perguntar e responder como a pessoa está, perguntar e soletrar o nome e cumprimentar alguém.

Além desses conteúdos, P2 ainda trabalhou com textos de gênero, autênticos e não autênticos. Um deles foi a ‘apresentação pessoal’, realizando atividades de compreensão em leitura para, então, solicitar aos alunos a elaboração de sua própria apresentação. Outro texto de gênero trabalhado durante a implementação da SD e da ST foi a descrição do que algumas pessoas faziam em uma imagem. Havia vários exemplares do presente contínuo (*to be* + verbo com *-ing*) na terceira pessoa do singular e do plural: *It's a nice sunny day in the center of town. It is about 2 o'clock in the afternoon. Let's have a look and see what all **the people are doing. John is listening to music. Adam and Suzanne are swimming in the pool.*** (destaque meu). Após trabalhar a compreensão do texto por meio de perguntas sobre o que cada pessoa estava fazendo, P2 explicou as regras de formação desse tempo verbal (*I am* + verbo com *-ing*, *He/She/It is* + verbo com *-ing*, *You/We/They are* + verbo com *-ing*). Feito isso, propôs que os alunos planejassem um diálogo, em pares, descrevendo ações que os alunos da escola estavam fazendo naquele momento, utilizando o presente contínuo para, ao final, apresentarem à turma. Outros gêneros trabalhados foram: árvore genealógica, horário escolar explorando as disciplinas e os dias da semana e diálogos envolvendo o tema ‘material escolar’ para a compreensão, produção e apresentação de um novo diálogo.

Com base nos conteúdos aqui descritos, pode-se dizer que P2 seguia uma abordagem gramatical de ensino, pois partia de conteúdos lexicais e gramaticais para a produção de língua. Nas aulas, P2 não trabalhou textos do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, mas explorou elementos lexicais e linguísticos que realizam esse e outros

gêneros, como o presente contínuo (todas as pessoas), as horas, os dias da semana, cumprimentos (*hi, hello, good morning, good afternoon, good evening, good night*) e a função comunicativa ‘perguntar e responder como a pessoa está’ (*How are you? I’m fine.*).

3.4 A ESCOLHA DO GÊNERO TEXTUAL

O gênero textual escolhido para esta pesquisa e, conseqüentemente, para compor o material didático, foi o “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”. Conforme mencionado no capítulo introdutório, optei por trabalhar com um gênero oral em virtude dos poucos estudos nessa modalidade e do interesse dos estudantes da Escola Básica no desenvolvimento de sua produção oral (Consolo, 2016; Trevisol *et al.*, 2014; Xavier; Souza, 2008).

Partindo da escolha de trabalhar com gêneros orais, surgiu meu interesse no uso da tecnologia, levando em conta uma das competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental, estabelecida na BNCC: “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2018, p. 246). Assim, decidi-me pela utilização do celular nas aulas, uma vez que a tecnologia está na palma das mãos dos alunos. É de fácil acesso. Não envolve a locomoção dos estudantes até a sala de informática e as suas conseqüências, como o tempo gasto na movimentação e na acomodação dos alunos no laboratório, bem como os problemas técnicos que podem ocasionalmente ocorrer. Além disso, o celular é um aparelho cada vez mais utilizado pelos estudantes em sua vida cotidiana; logo, ele se torna bastante familiar. Durante a pandemia de COVID 19, quando o ensino na rede municipal de Blumenau foi conduzido de forma remota, o celular tornou-se uma ferramenta de comunicação poderosa entre a escola e o estudante e entre o estudante e o professor.

Dentre as possibilidades de uso do celular para se trabalhar a oralidade na língua inglesa, optei por mensagens de voz pelo aplicativo *WhatsApp* por constituir um evento assíncrono e, como tal, requer uma pressão comunicativa menor em relação a eventos síncronos, que envolvem a presença do interlocutor em tempo real. Além disso, a produção textual do aluno pode ser revisitada, deletada, refeita, compartilhada e armazenada.

Para trabalhar a oralidade no aplicativo de *WhatsApp*, escolhi o gênero ‘convite’ pelo fato de ser uma prática de linguagem do cotidiano dos estudantes, que permite a “construção

de laços afetivos e convívio social”, um dos “objetos de conhecimento” definidos para o 6º ano (e para os demais anos do Ensino Fundamental) na BNCC e no currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Além disso, apliquei um questionário de sondagem nas Turmas 1 e 2 (Apêndice A) para: (i) conhecer o nível de familiaridade dos alunos com o envio e recebimento de mensagens de áudio pelo *WhatsApp* e os propósitos pelos quais eles enviam mensagens de voz para, assim, verificar se o convite seria uma das práticas de linguagem realizadas por eles; e (ii) descobrir se gostariam (ou não) de aprender a fazer um convite em inglês pelo *WhatsApp*. Os resultados são apresentados na próxima subseção.

3.4.1 A familiaridade dos alunos da T1 e T2 com mensagens de áudio

Todos os alunos da T1 disseram utilizar o celular. A grande maioria (92%) possuía aparelho próprio, enquanto os demais compartilhavam-no com a mãe. Na T2, por outro lado, somente 89% dos alunos afirmaram utilizar o celular, sendo que 78% deles possuíam aparelho próprio e 11% utilizam o celular de suas mães.

Os usos mais comuns do aparelho celular, citados pelos participantes das turmas 1 e 2, foram: jogar jogos (n. 36), ouvir música (n. 32), escrever e enviar mensagens de *WhatsApp* (n. 29), assistir a vídeos do *Youtube* (n. 28), conversar ao telefone com a família e colegas (n. 26) e ler mensagens, notícias (n. 24).

Em ambas as turmas, a maioria afirmou fazer uso do aplicativo *WhatsApp*, 92% na T1 e 78% na T2. Na T1, 77% dos alunos afirmaram que utilizavam o aplicativo com muita ou bastante frequência, ao passo que na T2 somente 57% dos estudantes afirmaram utilizá-lo com muita ou bastante frequência.

Os dados mostraram que a T1 estava mais familiarizada com o envio de mensagens de voz pelo *WhatsApp* (95% dos alunos usuários do aplicativo) do que a T2 (71% dos alunos usuários do aplicativo). Todos eles disseram que estavam acostumados a enviar mensagens de áudio para amigos e familiares com a intenção de (i) avisá-los sobre algo (n. 26); (ii) contar-lhes uma notícia (n. 25); (iii) perguntar (n. 23); (iv) convidar para sair, jogar, passear, estudar juntos (n. 22) e (v) pedir um favor (n. 21). A maioria dos alunos de ambas as turmas afirmou que suas mensagens de áudio tinham como propósito fazer convites aos colegas (T1 – 76% e T2 – 60%).

Os alunos ainda declararam que também recebiam mensagens de voz de amigos e familiares (T1 - 100% e T2 - 93%), na sua maioria de alguém perguntando sobre algo (n. 29),

avisando sobre alguma coisa (n. 28), contando algo que aconteceu (n. 26), convidando para sair, jogar, passear, estudar juntos (n. 24) e pedindo um favor (n. 23).

Ao serem questionados se gostariam de aprender a fazer convites em inglês e enviá-los aos colegas por mensagem de voz pelo *WhatsApp*, a maioria da T1 (66%) e a metade da T2 (50%) consideraram a ideia “(muito) boa”, “(muito/ bem) legal”, “ótima”, “divertida”, “interessante”, “incrível e criativa”. Com base nessas justificativas, pode-se dizer que os alunos da T1 apresentaram maior receptividade à proposta em relação aos alunos da T2. Aqueles que se mostraram contrários em ambos os grupos justificaram, afirmando que os colegas não os entenderiam (ASD18), que seria difícil (AST16) ou, ainda, que não faria muito sentido (AST2, AST12). No entanto, mesmo com esses receios, alguns declararam que a ideia era “(muito)boa” (AST6, ASD22), “ótima” (ASD23), “legal” (ASD21) e que gostaria de aprender (ASD8 - “Não sei, não gosto de mandar áudio [sic], mando sempre na zuera, mais [sic] aprender sim”).

Os receios apresentados podem estar relacionados às dificuldades apontadas pelos alunos no questionário de perfil, como a pronúncia de palavras e a compreensão, bem como a sua pouca proficiência na produção de fala já que a grande maioria dos alunos das turmas 1 e 2 avaliou essa habilidade como sendo deficitária.

Com base nos dados do questionário de sondagem, pode-se concluir que a maioria dos participantes de ambas as turmas estava familiarizado com o gênero textual em questão, em sua língua materna, e que pareceu haver uma boa aceitação quanto à ideia de aprenderem esse gênero de texto na língua inglesa, mesmo estando cientes de suas dificuldades e receios de fracassarem.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a condução da presente pesquisa, os alunos das turmas 1 e 2 foram informados sobre o estudo e convidados a participar. Uma breve explicação foi feita e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) foram entregues, o texto lido e as dúvidas esclarecidas para que os alunos pudessem entregar o documento aos seus pais/responsáveis para ser assinado. Foi ainda esclarecido que eles receberiam um documento semelhante (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE – Apêndice C), posteriormente, para poderem assinar, assim que seus pais/responsáveis permitissem a sua participação no estudo. O mesmo foi feito com o grupo controle (T3) (Apêndice D - TCLE e Apêndice E - TALE).

Os alunos participantes das turmas 1, 2 e 3 responderam a um questionário de perfil (Apêndice F) com perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo foi conhecer a sua motivação para o estudo da língua inglesa, seu contato com essa e outras línguas estrangeiras e a sua percepção com relação a sua proficiência nas habilidades de leitura, compreensão oral, expressão oral e escrita na língua inglesa. Os dados foram utilizados para estabelecer relações com o desempenho dos participantes nas atividades e nos testes. Os dados desse questionário já foram apresentados nas subseções 4.3.2.1 (Turma 1), 4.3.2.2 (Turma 2) e 4.3.2.3 (Turma 3).

Além do questionário, os alunos participantes de todas as turmas foram submetidos a um pré-teste, que consistiu em cada um gravar dois convites em mensagens separadas de *WhatsApp*, considerando as seguintes situações: (1) convidar um colega para uma festa que ele estaria organizando e (2) convidar um colega para irem a algum evento juntos. Cada aluno recebeu as instruções do pré-teste por escrito, em português, que foram explicadas pela pesquisadora. As instruções foram as seguintes:

Instrução geral: Você irá realizar duas tarefas. A primeira consiste em convidar um colega, em inglês, para uma festa que você vai dar na sua casa. A segunda tarefa consiste em convidar o mesmo colega (ou outro) para fazer algo junto(a)s. Os dois convites serão gravados em inglês em mensagem de voz pelo seu *WhatsApp*, e enviados para o *WhatsApp* do colega e o da professora pesquisadora. Mas, antes de gravar o seu convite, você terá 1 minuto para pensar na forma como vai convidar o colega em inglês. Finalizado esse tempo, você terá que gravar o convite utilizando um tom de voz claro e audível. Após a gravação, ouça a sua mensagem e, caso você não esteja satisfeito, grave a sua mensagem novamente e envie. Vamos fazer por partes?

Convite 1. Suponhamos que os seus pais tenham concordado em você dar uma festa na sua casa. Convide, em inglês, um de seus colegas para essa festa. Forneça **todas** as informações ou detalhes necessários para o seu colega aceitar ou recusar o convite após ter ouvido toda a sua mensagem de voz. Por isso, **a sua mensagem deve ser detalhada com todas as informações necessárias.** Vamos lá?

Passo 1. Você tem um minuto para pensar como irá fazer o convite em inglês;

Passo 2. Grave o convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp* de seu celular. Use tom de voz claro e audível;

Passo 3. Ouça a sua mensagem para saber se você está satisfeito com ela. Se não estiver, grave a mensagem novamente;

Passo 4. Envie a sua mensagem para o colega e para a professora pesquisadora: 9xxxx-xxxx).

Convite 2. Agora, convide um(a) colega, em inglês, para fazer algo juntos(as). Forneça **todas** as informações ou detalhes necessários para o seu colega aceitar ou recusar o convite. Por isso, **a sua mensagem deve ser detalhada com todas as informações necessárias.** Vamos lá?

Passo 1. Você tem um minuto para pensar como irá fazer o convite em inglês;

Passo 2. Grave o convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp* de seu celular. Use tom de voz claro e audível;

Passo 3. Ouça a sua mensagem para saber se você está satisfeito com ela. Se não estiver, grave a mensagem novamente;

Passo 4. Envie a sua mensagem para o colega e para a professora pesquisadora: 9xxxx-xxxx).

Devido ao grande número de alunos para a coleta de dados (24 participantes na T1, 18 participantes na T2 e 15 participantes na T3), alguns professores das escolas 1 e 2, com a anuência dos diretores, permitiram liberar de 3 a 6 alunos de suas aulas, gradativamente, para a realização do pré-teste sob a responsabilidade da professora pesquisadora (P1). Assim, os dados foram coletados em três dias em todas as turmas.

Nos dias de gravação, verifiquei quem havia trazido o aparelho celular, pois os participantes já haviam sido orientados para trazê-lo no dia do teste. Para aqueles que haviam se esquecido, disponibilizei três aparelhos pessoais para que a coleta de dados fosse realizada.

Durante as gravações fiquei circulando para acompanhar o processo. Os alunos foram instruídos a me mostrar suas gravações assim que tivessem enviado o seu **primeiro** convite ao colega e a mim para que eu pudesse avaliar se o áudio estava (ou não) inteligível. Feito isso, teriam que aguardar para receber as orientações para a realização do **segundo** convite. Quando o enviassem também tinham que me mostrar para eu checar a qualidade da gravação para, então, eles poderem retornar à sala de aula. Vale ressaltar que alguns alunos preferiram não enviar o áudio para um colega, conforme pedia o enunciado do pré-teste, alegando que se sentiam desconfortáveis e envergonhados, sentimentos também comuns em sala de aula

quando os alunos se mostram resistentes a se expressarem em inglês para não se sentirem ridicularizados pelos colegas. Nesses casos, os alunos enviaram o áudio somente para a pesquisadora. A média de tempo de gravação de cada convite na T1 foi de 14 segundos para o convite 1 e 15 segundos para o convite 2. Na T2, foram 17 segundos para o convite 1 e 16 segundos para o convite 2. Na T3, foram 14 segundos para os convites 1 e 2.

Na T1, as gravações foram realizadas no auditório da escola, na sala da coordenação e no pátio da escola, lugares propícios que possibilitariam evitar a sobreposição de vozes durante a gravação das mensagens. Nas turmas 2 e 3, as gravações foram realizadas na biblioteca, na sala de informática e no pátio superior da escola pelo mesmo motivo. Mesmo realizando as gravações nesses locais, algumas apresentaram ruídos externos devido ao som de vozes de alunos que faziam Educação Física ou ainda daqueles que estavam no intervalo³⁹, porém esses ruídos não comprometeram a compreensão da mensagem e não afetaram a qualidade das gravações.

O objetivo do pré-teste foi avaliar o desempenho dos participantes na produção do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, em inglês, antes da intervenção pedagógica, bem como nivelar, *a priori*, a sua produção oral em três níveis: bastante adequado, adequado e inadequado para poder comparar alunos de uma mesma turma e de turmas diferentes que partem de um mesmo nível de conhecimento discursivo. Esse nivelamento é descrito mais adiante.

Assim que a coleta de dados do pré-teste foi finalizada, as turmas 1 e 2 foram submetidas a SD (Apêndice G) e a ST (Apêndice H), respectivamente. A intervenção pedagógica foi realizada no final de outubro de 2022, no último trimestre, devido à espera do aceite do Comitê de Ética para a realização da pesquisa. Essa intervenção seguiu os procedimentos de implementação da SD (Apêndice I) e da ST (Apêndice J). Antes disso, P1 seguiu normalmente o seu plano de ensino trabalhando com diferentes conteúdos em unidades temáticas por ela elaboradas (*Unit 1. This is me!*, *Unit 2. My school!*, *Unit 3. My family* e *Unit 4. I love animals!*). As unidades buscaram desenvolver a competência comunicativa dos estudantes por meio de atividades que envolveram a compreensão e produção de diferentes textos de gênero, autênticos e não autênticos, como apresentação pessoal (unidade 1), perfil pessoal (unidade 1), horário escolar (unidade 2), calendário (unidade 2), panfleto de papelaria (unidade 2), lista de materiais escolares (unidade 2), mapa da escola (unidade 2), placas com regras escolares (unidade 2), texto descritivo sobre a família (unidade 3), árvore genealógica

³⁹ Os alunos que estavam no intervalo eram dos anos iniciais.

(unidade 3), cartaz de adoção de animal de estimação (unidade 4), cartaz de animal perdido (unidade 4) e cartaz com o perfil informativo de diferentes animais do zoológico (unidade 4).

As atividades também buscavam trabalhar com determinados conteúdos linguísticos e lexicais presentes nos textos e definidos pelo currículo de Blumenau, sendo eles: (1) conteúdos lexicais, como cores (ex.: *pink, orange, blue*), *hobbies* (ex.: *listening to music, reading comic books, watching TV series*), disciplinas escolares (ex.: *English, Geography, History*), materiais escolares (ex.: *pen, pencil, scissors*), lugares da escola (ex.: *classroom, library, computer lab*), números, alfabeto, dias da semana, meses do ano, membros da família, características físicas e emocionais (ex.: *tall, short, nice*) e animais; e (2) conteúdos gramaticais, como pronomes pessoais (*I, you, he, she, it, we, you, they*), adjetivos possessivos (*my, your, his, her, its, our, your, their*), verbo *to be*, imperativo afirmativo (*open the door, close your book, pay attention*), caso genitivo, artigo indefinido, pronomes demonstrativos e presente simples (1ª pessoa do singular e o verbo *to have* na 1ª e 3ª pessoas do singular).

Assim como P2, P1 também introduziu algumas funções comunicativas em textos e diálogos retirados e/ou adaptados de livros didáticos como: cumprimentar alguém (*hi, hello, good morning, good afternoon, good Evening, good night, hey*), perguntar e responder como a pessoa está (*How are you? I'm fine./ How are you doing? I'm OK*), perguntar e responder a idade (*How old are you? I'm twelve years old. / I'm eleven.*), perguntar e responder de onde é (*Where are you from? I'm from Gaspar*), perguntar e responder o horário (*What time is it?/ What's the time? It's ten o' clock / It's a quarter after nine/ It's a quarter to seven.*) e perguntar e responder como se soletra o nome (*How do you spell your name? It's A-N-D-R-E-S-S-A.*).

O trabalho de compreensão dos gêneros textuais, mencionados anteriormente, era realizado por meio de perguntas sobre o assunto, o objetivo do texto, seu interlocutor, sua fonte etc, ou por meio de atividades comunicativas como, por exemplo, ler um texto descritivo sobre os membros de uma família para desenhá-los. Após a compreensão, P1 sistematizava os conteúdos lexicais e gramaticais do texto por meio de anotações feitas no quadro, junto com a turma. Às vezes, os conhecimentos lexicais eram introduzidos antes do texto, por meio de uma conversa com a turma que resultava em um mapa mental no quadro, com a verificação do conhecimento prévio dos estudantes, ou por meio da apresentação de algum vídeo introduzindo o assunto.

Em relação aos conteúdos gramaticais, algumas vezes, P1 entregava um *handout* com uma breve explicação de uma regra para os alunos lerem e explicarem para a turma ou para o

colega como, por exemplo, a conjugação do verbo *to be* e os pronomes demonstrativos. Ao final, propunha alguma produção textual que pudesse envolver o uso das formas previamente introduzidas, como a elaboração de um cartaz de adoção para encontrar um lar para um cachorro/gato que fora abandonado em uma cidade estrangeira; de um cartaz com o seu perfil pessoal para apresentar aos alunos de 6º ano e para os demais alunos da escola através de um mural; de uma pesquisa na sala de informática sobre um animal de zoológico para a elaboração de um cartaz com as suas principais características (nome, classe, altura, peso, habitat, o que come e curiosidades), visando expô-lo na feira da escola, junto com os animais feitos pelos alunos e suas famílias com o uso de materiais recicláveis.

Com base nos conteúdos e nas atividades aqui descritas, é possível afirmar que P1 segue uma abordagem gramatical de ensino de língua, assim como P2, pois apesar de trabalhar com diferentes textos de gêneros e com atividades comunicativas complementares, o ponto de partida de seu ensino recai nos conteúdos lexicais e gramaticais obrigatórios presentes no currículo de Blumenau (Blumenau, 2021).

Nas turmas 1 e 2, assim como na T3, os alunos não foram expostos ao gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” antes da coleta de dados, mas tiveram acesso consciente e analítico aos elementos linguísticos e funcionais que estão presentes nele, como **vocabulário**: dias da semana (sem a preposição *on*), horas (sem a preposição *at*) e membros da família; **elementos gramaticais**: pronomes pessoais (todos) e a conjugação do verbo *to be*; e **funções comunicativas**: cumprimentar (*hi, hello, good morning, good afternoon, good evening, good night, hey*) e perguntar e responder como a pessoa está (*How are you? I'm fine./ How are you doing? I'm OK*).

Durante a implementação da SD e da ST, P1 fez uso de um diário de campo para relatar o que aconteceu durante as aulas, as dúvidas, as dificuldades e o desempenho dos alunos nas atividades. Esses dados foram coletados para corroborar e/ou complementar a análise dos dados. Na T3, P2 seguiu normalmente com as suas aulas.

Ao final da implementação das sequências de ensino, os participantes das três turmas realizaram um pós-teste, igual ao pré-teste, visando: (i) comparar o desempenho dos alunos de cada grupo experimental antes e após a intervenção pedagógica; (ii) comparar o desempenho dos alunos do grupo controle no pré- e pós-teste; e (iii) comparar o desempenho entre os grupos experimentais, e entre eles e o grupo controle. O método de coleta foi o mesmo que o utilizado no pré-teste, tendo o apoio de meus colegas de trabalho e da direção das escolas 1 e 2 para a liberação gradual dos alunos das turmas 1, 2 e 3 para a gravação dos convites nos

locais definidos. A média de tempo de gravação de cada convite foi de 19 segundos para o convite 1 e 18 segundos para o convite 2 na T1, 17 segundos para o convite 1 e 15 segundos para o convite 2 na T2 e 13 segundos para o convite 1 e 12 segundos para o convite 2 na T3.

Por fim, os participantes das turmas 1 e 2 responderam a um questionário final de avaliação (Apêndice K) cujos dados me permitiram conhecer a percepção dos participantes sobre a sua aprendizagem e a sua opinião quanto à abordagem de ensino a que foram submetidos. O Quadro 4 sintetiza os procedimentos da coleta de dados.

Quadro 4- Procedimentos de coleta dos dados

	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4 a 9	Encontro 10	Encontro 11
T1	TCLE	TALE, questionário de sondagem e de perfil	Pré-teste	Aplicação da SD	Pós-teste	Questionário de avaliação
T2	TCLE	TALE, questionário de sondagem e de perfil	Pré-teste	Aplicação da ST	Pós-teste	Questionário de avaliação
T3	TCLE	TALE e questionário de perfil	Pré-teste	Aulas com os conteúdos definidos pela professora regente	Pós-teste	—

Fonte: A autora.

Cabe ressaltar que esta pesquisa foi submetida ao Conselho Nacional de Ética sob o número 60021422.3.0000.0121 e aprovada com base no Parecer 5.619.940. Além disso, a sua aplicação nas turmas de 6º ano das escolas 1 e 2 também foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Blumenau e pela equipe gestora das escolas municipais.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados deste estudo compreenderam as respostas dos participantes ao questionário de perfil (turmas 1, 2 e 3) e ao questionário de sondagem (turmas 1 e 2); os convites gravados pelos participantes das turmas 1, 2 e 3 no pré- e pós-teste; os registros das aulas por P1 e as respostas dos participantes ao questionário final de avaliação (turmas 1 e 2).

Os dados relativos aos questionários de sondagem, perfil e avaliação da aprendizagem foram organizados e submetidos a uma análise interpretativa. Quanto aos registros das aulas, as informações foram categorizadas por tema e interpretadas para corroborar a análise dos dados. Os convites gravados no pré- e pós-testes foram transcritos e analisados com base na adequação comunicativa do gênero, critério a ser descrito na próxima subseção.

3.6.1 Adequação comunicativa

Segundo Révész, Ekiert, Torgersen (2014, p. 4-5), “adequação no contexto de interação falada refere-se à prática discursiva por meio da qual os participantes reconhecem e respondem às expectativas do que dizer e como dizer, condicionadas a outros participantes e ao contexto.”⁴⁰ Esse conceito está relacionado à pragmática, isto é, ao uso adequado da língua em seu contexto.

O construto ‘adequação comunicativa’ tem sido analisado na literatura com base em medidas de conhecimento linguístico (precisão gramatical, complexidade sintática e lexical) e de fluência (velocidade de fala, por exemplo). No entanto, no presente estudo, ele é avaliado considerando o plano discursivo (a estrutura composicional do gênero produzido) e a complexidade sintática do texto. Tais critérios de análise são descritos a seguir.

⁴⁰[...] *adequacy in the context of spoken interaction refers to the discursive practice, whereby participants recognize and respond to the expectations of what to say and how to say it, contingent on what other participants do and what the context is.*

3.6.1.1 Plano discursivo

Para conhecer a estrutura composicional do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, sete falantes de língua inglesa foram convidados a gravar dois convites em mensagens separadas de *WhatsApp*, considerando os mesmos contextos de situação definidos no pré- e pós-testes desta pesquisa, a saber: convidar um(a) amigo(a) para uma festa que, supostamente, eles estariam organizando e convidar um(a) amigo(a) para irem juntos a um evento. No total, foram 14 exemplares do gênero que foram submetidos a uma análise textual das características linguístico-discursivas. Essa análise é detalhada no Capítulo 5, uma vez que ela foi realizada para fins de elaboração do modelo didático do gênero em questão e das atividades de aprendizagem.

Todos os convidados preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice L) e o Termo de Consentimento para Uso de Som de Voz (Apêndice M). Três eram nativos e quatro não nativos. Foram cinco mulheres e dois homens, variando entre 21 e 35 anos de idade. O Quadro 5 sintetiza o perfil desses participantes.

Quadro 5- Perfil dos falantes que gravaram os convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*

	Nativo (N) /Não nativo (NN)	Sexo	Idade	Nacionalidade	Onde mora atualmente	Tempo de permanência em país de língua inglesa
1	N	F	30	norte-americana	Brasil	27 anos – EUA
2	N	F	21	canadense	Canadá	21 anos – Canadá
3	N	M	31	canadense	Brasil	30 anos – Canadá
4	NN	F	26	espanhola	Canadá	3 anos – Canadá
5	NN	F	31	brasileira	Canadá	4 anos – Canadá
6	NN	F	26	brasileira	Holanda	1 ano - Índia
7	NN	M	35	brasileiro	Holanda	2 anos – Índia

Fonte: A autora.

Com base na análise dos convites gravados em *WhatsApp* por nativos e não nativos da língua inglesa, foi possível identificar os seguintes estágios do gênero: (a) Abertura, (b)

Convite (evento, dia, horário, local, convocação), (c) Detalhes, (d) Desejo que a pessoa compareça, (e) Pedido de confirmação, (f) Incentivo para ir/comparecer ao evento e (g) Despedida. Dentre eles, somente dois foram considerados obrigatórios por estarem presentes em todas as mensagens coletadas: Abertura e Convite. Os demais foram classificados como optativos. Considerando esses estágios, uma escala com três níveis de produção do gênero em questão foi elaborada, como mostra o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6- Escala para a análise do plano discursivo do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”

Níveis	Estágios	
Bastante adequado	Obrigatórios - Abertura - Convite (elementos: evento, dia, horário, local, convocação)	Opcionais (um ou mais) - Detalhes - Desejo que a pessoa compareça - Incentivo - Pedido de confirmação - Despedida
Adequado	Obrigatórios - Abertura - Convite (elementos: evento, dia, horário, local, convocação*) * A convocação poderá ser substituída pelo estágio ‘Desejo que a pessoa compareça’ ou pelo estágio ‘Pedido de confirmação’ em inglês, pois expressam a intenção do emissor em convidar o interlocutor para o evento mencionado. Essa questão é aprofundada no Capítulo 5 quando da discussão da estrutura geral do convite (subseção 5.1.1.2.1).	
Inadequado	Obrigatórios - Abertura - Convite (ausência de um ou mais dos seguintes elementos: evento, dia, horário, local, convocação).	- Sem Abertura - Convite (evento, dia, horário, local, convocação)

Fonte: A autora.

Com base no Quadro 6, o nível “Bastante adequado” refere-se às produções em inglês que transcendem os estágios obrigatórios do gênero em questão para incorporar um ou mais estágios opcionais também nesta língua. O nível “Adequado” compreende somente os estágios obrigatórios produzidos em inglês que satisfazem a estrutura composicional básica do gênero. O nível “Inadequado” consiste na ausência de um ou mais elementos do estágio obrigatório “Convite” (evento, dia, horário, local, convocação) ou, ainda, na ausência do estágio obrigatório “Abertura”. É importante mencionar que a possível falta de informação referente ao tipo de evento, dia, horário ou local na formulação de um convite poderia ser compensada no momento em que o interlocutor fosse responder à mensagem do colega solicitando tais informações. No entanto, isso exigiria um número maior de trocas de

mensagens até o interlocutor compreender todo o convite para se decidir. Isso não aconteceria se o estágio “Convite” incorporasse todos os seus elementos obrigatórios. Por isso, para fins metodológicos, considere como nível “Inadequado” a falta de um desses elementos em uma única mensagem de voz. Os convites em português ou em fala-mista (ie. português e inglês) também foram considerados no nível “Inadequado”, pois o que interessa a esta pesquisa é o desempenho dos alunos na língua inglesa.

3.6.1.2 Complexidade sintática

Segundo Ortega (2003, p. 492), complexidade sintática, também denominada de maturidade sintática ou complexidade linguística, é a “variedade de formas que surgem na produção da linguagem e ao grau de sofisticação de tais formas”⁴¹. Com base nesse construto, é possível observar o desenvolvimento da linguagem por meio do crescimento do repertório sintático adquirido e a capacidade de o aluno utilizá-lo em diversas situações de comunicação (Ortega, 2003).

Norris e Ortega (2009) explicam que a complexidade sintática pode ser avaliada com base (i) no tamanho de uma fala, que pode ser calculado conforme a unidade de produção sintática: *T-unit*, *C-unit* ou *AS-unit*⁴²; (ii) na quantidade de subordinação, que é calculada dividindo o número total de orações pela unidade de medida escolhida para o estudo (*T-unit*, *C-unit*, *AS-unit*). É uma medida geralmente utilizada com alunos intermediários e avançados, particularmente em estudos com narrativas; (iii) na quantidade de coordenação, que também segue o mesmo cálculo da subordinação, mas com orações coordenadas e (iv) na variedade e sofisticação das formas linguísticas produzidas, o que necessitaria de conceitos mais específicos na literatura para a operacionalização desse construto.

No presente estudo, a complexidade sintática foi avaliada com base no tamanho de uma fala em inglês, calculado pela medida *AS-unit* por ser a mais adequada na análise de dados orais (Foster; Tonkyn; Wigglesworth, 2000). Uma *AS-unit* (unidade de análise de fala - UF doravante) é uma produção oral contendo uma oração independente⁴³ acompanhada (ou

⁴¹ *Syntactic complexity (also called syntactic maturity or linguistic complexity) refers to the range of forms that surface in language production and the degree of sophistication of such forms.*

⁴² *T-unit (Terminable unit)* consiste em “uma oração principal seguida de quaisquer outras orações que sejam dependentes dela” (Foster; Tonkyn; Wigglesworth, 2000, p. 360). *C-unit (Clausal unit)* corresponde à mesma definição de *T-unit*, porém, na linguagem oral, respostas contendo elipses também constituem uma oração. *AS-unit (Analysis of Speech unit)* refere-se a uma oração independente ou parte de uma oração, acompanhada de qualquer oração subordinada associada a elas (Foster; Tonkyn; Wigglesworth, 2000, cf. p. 365).

⁴³ Uma oração independente envolve, minimamente, um sujeito + verbo principal.

não) de uma subordinada/coordenada, como nos exemplos (a), (b) e (c) a seguir, provenientes dos dados desta pesquisa⁴⁴.

- (a) | *It will be super fun.*| (ASD16) (1 UF - oração independente)
- (b) | *let me know if you can go.* | (AST2) (1 UF - oração independente acompanhada de uma subordinada)
- (c) | *The party is Monday and will be in Itoupava Central.*| (ASD14) (1 UF - oração independente acompanhada de uma coordenada)

Segundo Foster, Tonkyn e Wigglesworth (2000, cf. p. 367), orações coordenadas são normalmente consideradas em uma mesma UF, exceto se a oração anterior apresentar uma entonação decrescente ou ascendente e for seguida por uma pausa de, no mínimo, 0,5 segundos. Para os autores, essa pausa é claramente perceptível e pode ser uma medida confiável sem o uso de um equipamento especializado.

Uma UF pode ainda se referir a falas independentes de uma oração, como nos exemplos (d) e (e), ou de falas cujos elementos já foram mencionados no contexto discursivo, como no exemplo (f).

- (d) |*Hi, my friend!*. (ASD1) (1 UF)
- (e) |*Good morning!*| (AGC4) (1 UF)
- (f) | *come on!*| (AST14) (1 UF)

As produções orais dos estudantes no pré e pós-teste foram segmentadas em UFs. Para cada unidade, contabilizei o número de palavras com o objetivo de categorizar as produções individuais, como por exemplo: formulações com 2 palavras (UF-2), 3 palavras (UF-3), 4 palavras (UF-4) e assim por diante. Dessa forma, diferentes tamanhos de fala em inglês puderam ser considerados para a definição de um ponto de referência para a análise da complexidade sintática. Numa faixa entre X (mínimo) a Y (máximo) de palavras em uma unidade, foi possível estabelecer um ponto de “corte” para avaliar o que seria uma fala mais ou menos complexa. Segundo Moser (2010, p. 193), a ideia “[...] é que se um aluno produz a maioria de suas UFs acima de um ponto de corte previamente estabelecido, com base na contagem de palavras, então ele é reconhecido como “alguém que está “aumentando” a sua

⁴⁴ Os erros dos alunos foram preservados.

produção de língua”⁴⁵. O ponto de referência será apresentado no capítulo de análise dos dados.

Para contabilizar o número de palavras em uma *AS-unit*, considere as seguintes condições, seguindo a proposta de Moser (2010) e Foster, Tonkyn e Wigglesworth (2000).

a) Vocábulo abreviado foram contados como duas palavras diferentes.

Ex.: |*I'm inviting you, é Carlos, William and Helena.*| (AST8) (1 UF – 8 palavras)

(b) Nomes de pessoa, cidade, rua ou lugar em português formados por uma ou mais palavras foram contados como sendo um único sintagma.

Ex.: |*I will watch Potato the movie in movies ahn no in Norte Shopping*| (AST10) (1UF – 10 palavras)

(c) Palavras comuns em português não foram contadas.

Ex.: |**estou te convidando para** *my birthday, rua Antonio Woestemeier, number five hundred [g]*| (ASD1) (1UF - 6 palavras)

(d) Falas com disfluência, como repetições, autocorreções e *false starts*⁴⁶ não foram contadas.

Ex.: |*I'm doing a pi pajama party at my house at... at eight p.m*| (AST12) (1UF – 12 palavras)

(e) Uso agramatical de palavras foi contado quando não comprometesse a inteligibilidade.

Ex.: |*let's go shopping center two pm is Sunday.*| (AST7) (1 UF- 9 palavras)

(f) Uso incoerente de palavras não foi contado.

Ex.: |*Ahn.. we will too ah... play hide and seek but in the moon.*| (AST10) (1 UF – 7 palavras)

(g) Falas incoerentes para o contexto de uso foram eliminadas da contagem de palavras.

Ex.: |*What are you?*| (quando ela queria dizer “*how are you?*”) (AST16) (0UF - 0 palavras).

⁴⁵ [...] *is that if a learner produces a majority of AS-units over an established benchmark based on word count, then the learner is recognized as 'stretching' their language production.*

⁴⁶ A repetição acontece quando o falante repete a fala que produziu anteriormente. A autocorreção ocorre quando o falante percebe um erro durante ou imediatamente após a sua fala e, então, reformula o que disse. Um *false start* é um enunciado que se inicia e então é abandonado totalmente ou reformulado de outra forma (Foster; Tonkyn; Wigglesworth, 2000). Somente as palavras da fala reformulada foram contadas.

As UFs também foram analisadas sob um olhar qualitativo, considerando as escolhas lexicais e sintáticas realizadas e a presença ou não de marcadores de subordinação e coordenação.

No próximo capítulo, descrevo as sequências de atividades (SD e ST) produzidas para esta pesquisa e os princípios teórico-pedagógicos que fundamentaram a sua elaboração.

4 A PRODUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Este capítulo apresenta a sequência didática (SD) e a sequência de tarefas (STs) produzidas para esta pesquisa e os seus princípios fundantes.

4.1 O *DESIGN* DA SD: PRINCÍPIOS NORTEADORES

Para o desenvolvimento da SD proposta para este estudo, foi necessário elaborar o Modelo Didático de Gêneros (MDG) (Schneuwly; Dolz, 2011) que, como já mencionado no capítulo teórico, consiste em uma síntese dos elementos ensináveis de um gênero para orientar o trabalho do professor. Esse modelo serviu de base para a produção das atividades da SD, que foram conduzidas na T1, e da ST, que foi conduzida na T2.

O gênero escolhido foi o convite. Segundo o dicionário de gêneros textuais (Costa, 2020, p. 90), o convite é uma “solicitação da presença ou participação de alguém em algum evento social, esportivo, literário, etc., feita por meio de suportes variados impressos: convite, carta (v), cartão (v.), etc.”, e é geralmente endereçado a pessoas conhecidas. No entanto, ele pode se apresentar tanto na modalidade escrita, como sugerido na definição de Costa, como na modalidade oral, como propõe esta pesquisa.

Na modalidade escrita, há vários tipos de convite: casamento, aniversário, formatura, chá de bebê, noivado, festa junina entre outros, que geralmente apresentam informações básicas como o evento, a data, o horário e o local. Na modalidade oral, o convite costuma ser feito de modo informal e, por essa razão, pode envolver um número maior de situações, como convidar alguém para ir ao cinema, para tomar um café, para assistir a um show, para estudar na biblioteca, para fazer compras, para visitar um colega, entre outras.

O convite oral pode ser feito face a face ou pelo telefone, constituindo um evento síncrono, que pressupõe a resposta imediata do interlocutor na forma de um diálogo. Por outro lado, há convites que são feitos por meio de mensagens de voz em sistemas como secretária eletrônica e aplicativos de celular. É uma prática assíncrona e não constitui uma interação ‘direta’ com o interlocutor. Por isso, o discurso precisa apresentar todas as informações necessárias para que o interlocutor possa aceitar/recusar o convite. Isso não significa que a mensagem não possa suscitar perguntas ou dúvidas do interlocutor em momento posterior, e que a resposta ao convite tenha que ser na mesma modalidade da mensagem recebida (oral).

Independentemente da modalidade do convite, escrita ou oral, alguns elementos parecem ser obrigatórios nesse gênero, como o destinatário, o evento, a data, o horário e o local (Guimarães Moraes, 2019; Santos; Costa-Hübes, 2009).

Para este estudo, escolhi trabalhar o gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, conforme justificado no capítulo anterior. Por isso, o modelo didático desse gênero seguiu três princípios, como sugerem Schneuwly e Dolz (2011) e Cristovão (2001): (i) o princípio da *legitimidade*; (ii) o princípio da *pertinência*; e (iii) o princípio da *solidarização*. Nas próximas seções, descrevo cada um deles.

4.1.1 Princípio da *legitimidade*

Esse princípio estabelece o estado da arte sobre o gênero visado para a identificação de suas características linguístico-discursivas ou, então, uma análise de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero para a definição dessas características, seguindo o modelo de análise de textos (Bronckart, 1999; Cristovão, 2007).

Para a aplicação deste princípio, fiz inicialmente uma busca por artigos científicos na internet com o uso da ferramenta *google search*, utilizando as frases: ‘*analysis of genre invitation in recorded messages*’ e ‘*spoken invitation*’. As buscas foram realizadas em inglês para obter resultados em larga escala e, assim, ter acesso a possíveis análises do gênero em diferentes sociedades, uma vez que “os gêneros diferem de cultura para cultura” (Miller, 2011, p. 5). No México, por exemplo, a organização textual de convites de casamento apresenta, com frequência, os nomes dos noivos, os nomes dos pais dos noivos e os nomes dos participantes da cerimônia, o que é diferente dos habituais convites de casamento que circulam na cultura norte-americana (Johns, 1997 *apud* Miller, 2011). Outros estudos apontam para o mesmo fenômeno (Carvalho, 2005 – resenha acadêmica).

Os resultados obtidos no *google search* ficaram restritos a textos informativos, *slides* e vídeos pedagógicos que oferecem/ensinam estruturas linguísticas prontas para se fazer um convite em inglês, aceitar e recusá-lo. Os artigos científicos encontrados limitaram-se a estudos de convites na modalidade escrita. Por essa razão, realizei uma nova busca, desta vez, com a intenção de encontrar amostras discursivas do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”. No entanto, não foi possível encontrá-las, provavelmente pelo fato de seu contexto de circulação se restringir à esfera social íntima e privada dos indivíduos.

Diante desta dificuldade, realizei uma coleta de amostras do gênero com sete falantes de língua inglesa, que foram convidados a gravar dois convites em mensagens separadas de

WhatsApp, conforme explicado no Capítulo 4. As amostras coletadas foram analisadas com base no modelo de análise de textos apresentado por Machado (2005), Cristovão *et al.* (2006), Cristovão (2007), Barros (2015), Bork (2016), que se basearam em Bronckart (1999). Esse modelo define o contexto de produção e a arquitetura textual do gênero, cada qual apresentado a seguir na análise do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

4.1.1.1 *Análise do gênero: contexto de produção*

Para a análise do contexto de produção, Cristovão (2007) salienta a importância de suscitar, de forma hipotética, o conjunto de representações sobre os mundos físico, social e subjetivo mobilizados na produção de um gênero textual. Os elementos que constituem o contexto físico envolvem informações sobre quem é o emissor e o receptor, o lugar e o momento de produção. Por sua vez, os aspectos relacionados ao contexto sociossubjetivo compreendem o papel social do emissor e do receptor, o espaço social de produção do texto e o objetivo da interação. O Quadro 7 apresenta as características do contexto de produção do gênero contemplado nesta pesquisa.

Quadro 7- Contexto de produção textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”

Contexto físico	
Emissor	Pessoa que tem um celular e sabe operá-lo e que está organizando/planejando um evento, um passeio, um encontro.
Receptor	Pessoa que tem um celular e sabe operá-lo e que é conhecida ou amiga do emissor do convite
Lugar de produção do texto	Qualquer local com acesso à internet.
Momento de produção do texto	Anterior ao evento, passeio ou encontro.
Contexto sociossubjetivo	
Papel social do emissor	Colega ou amigo
Papel social do destinatário	Amigo, familiar, colega, entre outros.
Espaço social de produção	Em casa, no trabalho, na escola, no restaurante entre outros.
Objetivos da interação	Realizar o convite.

Fonte: A autora.

Os dados referentes ao contexto de produção permitem delinear os conteúdos de ensino para o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos na SD (Dolz; Schneuwly, 2011). Com base nesses conteúdos, o falante adapta o seu texto às características do contexto e do referente (Dolz; Schneuwly, 2011) e esta é uma das aptidões necessárias para o aluno produzir um gênero textual em uma situação de comunicação.

4.1.1.2 *Análise do gênero: arquitetura textual*

A análise da arquitetura textual envolve a estrutura geral do convite, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que são apresentados a seguir.

4.1.1.2.1 Estrutura geral do convite

Consiste no tipo de discurso e na sua sequência textual, que pode ser tratada como sendo constituída de estágios obrigatórios e opcionais (Hasan, 1989). Cristovão (2007, p. 17) explica que o “**plano geral do texto** se refere à organização do conteúdo temático” (destaque da autora). O Quadro 8 define o plano geral do gênero visado.

Quadro 8- Plano geral do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”

Estágios	Obrigatório/ Opcional	Amostras de discurso
Abertura	Obrigatório	<p>- <i>Hey Daniel</i> - <i>Hey</i> - <i>Hi Angela</i> - <i>Hello</i> - <i>How are you?</i></p>
Convite (evento, dia, horário, local, convocação)	Obrigatório	<p>- <i>Patrick has two extra tickets to a party downtown ah this Friday at 8 o'clock. Do you want to come? [...] It is at downtown Plaza at 8 o'clock.</i></p> <p>- <i>What are you doing on Saturday? There is this event that I want to go, hã, it's from 10 to noon, hã, at the university and I wanna know if you wanna go with me [...]</i></p> <p>- <i>[...] Hã so, we're gonna have a little get together at my place on Friday, hã... it's kind of a birthday party but pretty low-key, hã, and it's going to start at 8 p.m., so if you are available I'd love you to come.</i></p>
Detalhes	Opcional	<p>- <i>[...] I'm inviting Jenny, Linda, you know, that crew, those people, and Ricardo, Steven. [...]</i></p> <p>- <i>[...] we can meet at my place, and we can go there together [...].</i></p> <p>- <i>It's just gonna be a few of our friends.</i></p>
Desejo que a pessoa compareça	Opcional	<p>- <i>If you are available I'd love you to come.</i></p> <p>- <i>[...] I'd love you to come. [...] so I hope I can see you there!</i></p> <p>- <i>[...] I hope I can see you there!</i></p>

Pedido de confirmação	Opcional	- [...] <i>so please let me know if you want to come.</i> - [...] <i>so if you wanna come, just let me know [...]</i> - <i>Please let me know if you'd like to join me [...]</i> .
Incentivo	Opcional	- <i>It'll be super fun [...]</i> . - <i>I think it will be wonderful.</i> - <i>You will love it!</i>
Despedida	Opcional	- <i>Bye!</i> - <i>Ok?</i> - <i>See you later.</i>

Fonte: A autora, baseado nos exemplares de convites gravados pelos falantes nativos e não nativos de língua inglesa participantes desta pesquisa

Com base no Quadro 8, os elementos do estágio ‘Convite’ compreendem a definição do evento (“*a party*”, “*this event that I want to go*”, “*a little get together*”, “*kind of a birthday party*”), o dia (“*this Friday*”, “*on Saturday*”, “*on Friday*”), o horário (“*at 8 o'clock*”, “*from 10 to noon*”, “*at 8 p.m*”), o local (“*downtown*”, “*at the university*”, “*at my place*”) e a convocação (“*Do you want to come?*”, “*I wanna know if you wanna go with me*”). A convocação refere-se ao convite propriamente dito que, no inglês, pode ser manifestado com expressões diversas, como mostra o Quadro 9 mais adiante. No entanto, conforme os dados, a convocação pode ser substituída pelo estágio ‘Desejo que a pessoa compareça’ (“*I'd love you to come*”), como no último exemplo apresentado no Quadro 8. Ou poderia, ainda, ser substituída pelo estágio ‘Pedido de confirmação’ (“*Let me know if you want to come*”). Ambos os estágios expressam a intenção do emissor em convidar o interlocutor para o evento mencionado.

Os estágios ‘Abertura’ e ‘Convite’ constituem uma sequência fixa, observada em todas as amostras analisadas; no entanto, as informações que expressam o Convite (evento, dia, horário, local e convocação) podem ser apresentadas em ordem aleatória, como no exemplo a seguir, que inicia com a especificação do evento (*a party downtown*), do dia em que ele irá acontecer (*this Friday*) e do horário (*at 8 o'clock*), deixando o local para o final da mensagem (*It is at downtown Plaza*).

Mensagem 10

“*Hi, Angela, how are you? (abertura) Patrick has two extra tickets to a party downtown uhm this Friday at 8 o'clock (Convite – evento, dia, horário). Do you*

want to come? (convite - convocação) I think it would be awesome (Incentivo). They'll have some snack and also some drinks (Detalhes). I think you'll enjoy (Incentivo). It is at downtown Plaza at 8 o'clock (Convite – local e horário). I hope I can see you there! (Desejo que a pessoa compareça) Bye! (Despedida)”

Em convites gravados pelo *WhatsApp*, o discurso é interativo como observado no uso de funções comunicativas (cumprimentar, despedir-se, perguntar, solicitar etc), manifestadas por tempos verbais como o presente simples (*Patrick has two extra tickets to a party downtown [...]*) e o futuro (*They'll have some snack and also some drinks*), dêiticos espaciais (*I hope I can see you there!*) e temporais (*What about a barbecue next Saturday?*), pronomes (*We're having a party this weekend to say goodbye to the old apartment. I think you'll enjoy*) e verbos auxiliares (*I'd love you to go together. It'll be super fun if you can make it*).

A análise da estrutura geral dos convites coletados permitiu delinear os conteúdos de ensino para o desenvolvimento da capacidade discursiva de linguagem na SD, que envolve aptidões para fazer escolhas referentes aos elementos discursivos do gênero em questão.

4.1.1.2.2 Mecanismos de textualização do convite

Os mecanismos de textualização consistem em três grupos: conexão, coesão nominal e coesão verbal, que permitem o desenvolvimento do conteúdo temático do gênero e o estabelecimento da coerência textual (Cristovão, 2007). A conexão refere-se aos mecanismos que segmentam e relacionam as partes do texto, também conhecidos como organizadores textuais.

Com base nos convites gravados para esta pesquisa, a conexão foi realizada com locuções adverbiais de lugar (*at my place, in the Johan Cruyff Arena, at our apartment, at downtown Plaza*) e de tempo (*next Tuesday, next Saturday, on Friday*), com o advérbio “so” e com as conjunções *and, but* e *if*, como nos exemplos a seguir:

MENSAGEM 1 – “Uhm so, we're gonna have a little get together at my place on Friday [...]”

MENSAGEM 3 – “I'm having a few friends over and I was wondering if you would like to come. It's just gonna be a small party, but it would be great if you could make it [...]”

MENSAGEM 7 – *I'm hosting a party **this weekend, and** I'd love you to come [...] **So**, please let me know **if** you want to come. [...] **So** I hope I can see you there.*

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, estabelecem relações de dependência entre dois ou mais elementos do discurso e podem ser realizados por meio de anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos). No gênero visado, a coesão nominal aconteceu, predominantemente, na primeira e na segunda pessoa do singular (*I, you*), bem como na primeira pessoa do plural (*we*).

Por fim, os mecanismos de coesão verbal estabelecem relações temporais e de modalizações. Nos convites gravados pelo *WhatsApp*, a coesão verbal foi frequentemente realizada com o uso de verbos no presente simples (“*My address is 123, April Street*”, “**There is this event that I want to go, uhm it's from 10 to noon uhm at the university**”), no futuro (“**I'm having a barbecue at my place.**”; “**It's going to start at 8 p.m.**”; “**It'll be super fun.**”) e no condicional (“*I'd love you to come.*”, “*it would be great if you could make it.*”). Cabe ainda ressaltar o uso de abreviações como “*gonna*” e “*wanna*”, típicos da linguagem oral informal.

4.1.1.2.3 Mecanismos enunciativos do gênero

Os mecanismos enunciativos referem-se às vozes e às modalizações presentes nos textos e são responsáveis pela coerência pragmática. Eles buscam esclarecer os posicionamentos enunciativos e revelar as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do emissor sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático do gênero. Segundo Cristovão (2007), a análise desses mecanismos se justifica pelo fato de os posicionamentos enunciativos assumirem caráter dialógico.

No caso das mensagens gravadas para a análise do gênero visado, a voz principal é a do emissor (*I'm having...*) que faz o convite, mas, em alguns casos, há a presença de vozes de terceiros, como por exemplo: “**Patrick has two extra tickets to a party downtown [...]**” ou “**Jessica is having a few friends over [...]**”. Os posicionamentos enunciativos expressam favoravelmente o conteúdo temático, isto é, o convite feito. As modalizações são apreciativas, pois apresentam julgamentos subjetivos do emissor, como observado no estágio que incentiva o interlocutor a comparecer ao evento (*It'll be super fun; I think it will be wonderful; You will*

love it.) e no estágio em que o emissor deseja o comparecimento do interlocutor (*[...] it would be great if you could make it.; I'd love you to come; I hope I can see you there!*).

A análise dos mecanismos de textualização e de enunciação nas amostras coletadas para esta pesquisa permitiu delinear os conteúdos de ensino para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos na SD.

Concluindo, o princípio da *legitimidade*, etapa importante na elaboração do Modelo Didático do Gênero, ajudou na definição dos conteúdos necessários para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Tais conteúdos são apresentados mais adiante como objetos ensináveis do gênero.

4.1.2 Princípio da *pertinência*

Esse princípio refere-se ao estudo do contexto didático onde o gênero escolhido será trabalhado. Consiste em uma análise prévia das capacidades de linguagem dos alunos em relação à produção textual do gênero e dos objetivos e finalidades da escola quanto ao estudo do conteúdo proposto.

As capacidades de linguagem dos alunos participantes desta pesquisa foram analisadas com base na produção dos convites que realizaram no pré-teste, mas com o único objetivo de avaliar a sua capacidade discursiva, isto é, a produção dos estágios do gênero em inglês, e a sua capacidade linguística, no que se refere à complexidade sintática de suas produções. Embora o MDG desenvolvido para esta pesquisa compreenda as três capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva, somente duas foram analisadas, antes e após o tratamento pedagógico: a capacidade discursiva (o plano geral do gênero) e a capacidade linguístico-discursiva (complexidade sintática).

Como já mencionado, as escolas municipais de Blumenau seguem os objetivos estabelecidos no Currículo da Educação Básica do Município (Blumenau, 2021) que, por sua vez, baseiam-se no que determina a BNCC. No eixo oralidade, o trabalho com o gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” permite que os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvam os seguintes objetos de conhecimento, especificados no currículo das escolas: “Construção de laços afetivos e convívio social”, “Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas do contexto discursivo” e “Produção de textos orais, com a mediação do professor” (Blumenau, 2021, p. 163).

4.1.3 Princípio da *solidarização*

Esse princípio consiste nas dimensões ensináveis do gênero, isto é, nos objetos de ensino definidos para a apropriação do gênero textual visado. São elementos linguístico-discursivos que devem ser considerados na elaboração das atividades pedagógicas da SD (e da ST). O Quadro 9 apresenta esses elementos.

Quadro 9– Objetos potenciais para a apropriação textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”

Estágios do gênero	Elementos linguístico-discursivos
Abertura	<i>Hey</i> (com e sem o nome do receptor) <i>How are you?</i>
Convite (evento, dia, Local, horário, convocação)	<p>Futuro: - <i>I'm having ...</i> - <i>My parents are having...</i> - <i>My mother is organizing...</i> - <i>I'm celebrating ...</i> - <i>I'm going to...</i> - <i>I'm studying ...</i> - <i>My father/ mother is taking me...</i> - <i>My parents are taking me ...</i> - <i>What are you doing...?</i></p> <p>Locuções adverbiais de tempo: - <i>Next Saturday/Sunday</i> - <i>On Saturday/ Friday</i> - <i>At ___ am/pm</i></p> <p>Locuções adverbiais de lugar: - <i>in my house</i> - <i>at home</i> - <i>at Recreativo Club</i> - <i>to the circus</i> - <i>to the club</i> - <i>to the movies</i> - <i>at Jessica's house</i> - <i>to the shopping center</i></p> <p>Conjunção “and” e “if”: - <i>and I wanna know if you would like to go.</i> - <i>if you can come/go.</i></p>

Detalhes	Futuro: - <i>I'm inviting</i> - <i>She is preparing ...</i> Verbo modalizador: - <i>We can ...</i>
Desejo que a pessoa compareça	Condicional: - <i>I hope you can come/go.</i> - <i>I'd love you to come/go.</i>
Pedido de confirmação	Conjunção “so”: - <i>So (please) let me know</i>
Incentivo	Futuro: - <i>It will be (super) fun.</i>
Despedida	- <i>Bye</i>

Fonte: A autora.

Esses conteúdos foram os mais representativos nas amostras dos convites dos falantes nativos e não nativos desta pesquisa. No Quadro 9, os exemplos apresentados para introduzir o estágio “Convite” (“*My parents are having...*”; “*My father/ mother is taking me...*” etc) são adaptações, pois nos convites gravados pelos falantes nativos e não nativos os eventos consistiam em programas para adultos no contexto de suas vivências (ex.: “*We’re having a party this weekend to say goodbye to the old apartment*”; “*There is this event that I want to go, uhm it’s from 10 to noon uhm at the university*” etc) e, portanto, muito distantes da realidade de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Por essa razão, foi necessário adaptar os convites para, assim, atender ao contexto social próximo dos alunos, preservando as estruturas mais comuns observadas nos dados.

Para esta adaptação, considerei duas dimensões: a psicológica e a cognitiva (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2011; Cristovão, 2007). A primeira diz respeito às motivações, interesses e afetividade dos alunos. Por isso, optei por incluir, nos convites, eventos como: ir a uma festa a fantasia, ir a uma festa de aniversário, ir a uma festa do pijama, ir ao cinema, ir ao clube, ir ao circo, entre outros, tendo em vista as suas idades. A segunda dimensão (cognitiva) consiste na complexidade do tema e no estatuto do conhecimento do aluno. Na adaptação feita, optei pelo uso de estruturas mais simples e de frases curtas para facilitar o processamento do insumo, como: “*It starts at 4 pm*” ao invés de “*it’s going to start at 4 pm*” e “*and I wanna know if you would like to go*” ao invés de “*and I was wondering if you want to go with me*”, e pela sua repetição nos demais convites, justamente pelo fato de os alunos serem iniciantes da língua inglesa.

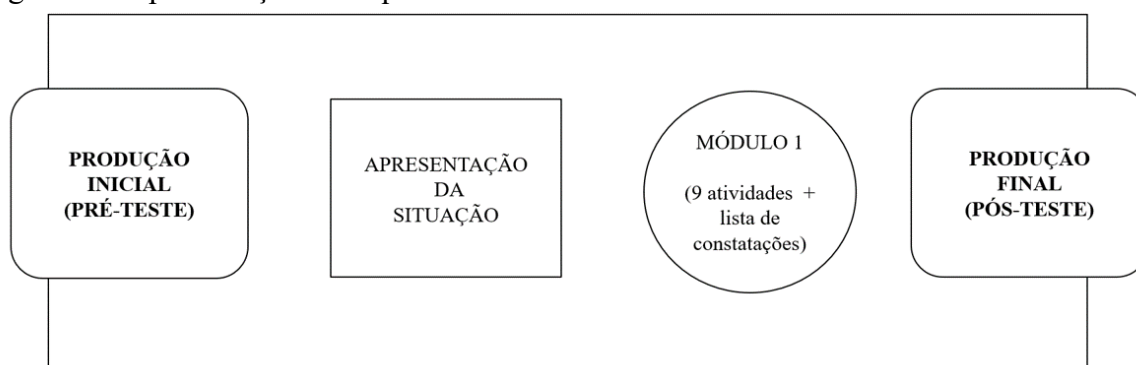
Onze convites foram adaptados e gravados em áudio para serem utilizados nas atividades da SD e da ST. Desse total, 6 foram gravados por uma falante nativa de língua inglesa e 5 por um falante não nativo que havia realizado intercâmbio de quatro meses em país de língua inglesa. Todos os convites possuem os mesmos elementos linguístico-discursivos do Quadro 9 e o mesmo plano geral do texto, conforme o Quadro 8. Eles envolvem os dois propósitos comunicativos solicitados no pré-teste: (1) convidar um colega para algum evento que está organizando ou que alguém de sua família está organizando e (2) convidar um colega para juntos irem a algum evento.

Na próxima seção, descrevo a SD produzida para esta pesquisa.

4.2 DESCRIÇÃO DA SD

A SD envolveu a Produção Inicial do gênero, a Apresentação da Situação, um único Módulo com nove atividades e uma lista de constatações e a Produção Final do gênero. A produção inicial e final do gênero textual foram o pré e o pós-teste realizados no início e ao final do estudo, como representado na Figura 5.

Figura 5– Representação da sequência didática deste estudo



Fonte: A autora.

A **Produção Inicial** consistiu em os alunos gravarem dois convites em inglês usando o aplicativo de mensagens do *WhatsApp*, considerando os seguintes contextos de situação social: (1) convidar um colega para uma festa que ele estaria organizando e (2) convidar um colega para irem juntos a um evento. O objetivo dessa etapa não foi identificar as dificuldades linguísticas e discursivas dos alunos para, assim, informar os módulos de ensino, como defende a SD genebrina. Por ser uma pesquisa, os dados da Produção Inicial representaram o

conhecimento de partida dos alunos sobre o gênero visado e foi a base de comparação com as suas produções finais, após serem submetidos à intervenção pedagógica, isto é, à abordagem por gêneros. O objetivo foi seguir o *design* metodológico de pesquisas com pré- e pós-testes. Portanto, as atividades de aprendizagem para a SD foram elaboradas **antes** da Produção inicial dos alunos, buscando trabalhar todas as capacidades de linguagem e não, necessariamente, as dificuldades dos aprendizes. Assim, a Produção Inicial precedeu a etapa da Apresentação da Situação, diferente da proposta genebrina que inicia com a Apresentação da Situação e segue com a Produção Inicial. Essa mudança de ordem foi necessária para evitar que a T1 tivesse muito mais familiaridade com o gênero escolhido no momento de sua Produção Inicial, já que a Apresentação da Situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 85), permite “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. Essa familiarização daria, assim, maiores vantagens a T1 em relação às turmas 2 e 3 no momento da Produção Inicial do gênero.

A Apresentação da Situação consistiu em uma conversa introdutória da professora pesquisadora com a T1, pautada em 12 perguntas em inglês encaminhadas aos alunos (Apêndice I). O objetivo dessa conversa foi conhecer as práticas de linguagem que os alunos realizam com o uso do celular, em particular os tipos de mensagens que enviam pelo *WhatsApp*, os tipos de convites que fazem e os elementos discursivos que constituem o gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” para socializar o seu conhecimento prévio sobre o gênero em questão. Por meio dessa conversa, os estágios do gênero foram apresentados, explicados e exemplificados, conforme os procedimentos de aplicação da SD (Apêndice I).

O **Módulo 1** foi composto de 9 atividades e uma lista de constatações, visando contemplar os três níveis de capacidades de linguagem do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (Apêndice G). Tais dimensões foram trabalhadas de forma integrada, seguindo as orientações de Barros (2015) e de Magalhães e Cristovão (2018).

As atividades foram produzidas com base em algumas propostas sugeridas pelos autores genebrinos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, cf. p. 89), como a observação e a análise de textos com o intuito de evidenciar certos aspectos de seu funcionamento, exercícios de conscientização de algum aspecto específico do gênero por meio da reorganização do conteúdo do texto, da inserção de uma parte que lhe falta, da revisão de partes dele sob

critérios específicos e, por fim, o uso de uma “linguagem técnica” para falar dos textos por meio de uma lista de constatações.

A **Atividade 1** consistiu em os alunos ouvirem um convite em mensagem de voz pelo *WhatsApp* para responder, em português, perguntas relativas à produção do texto (quem gravou o áudio, para quem, por que, informações sobre o evento, a relação entre os interagentes, etc). O objetivo foi desenvolver a capacidade de ação dos alunos por meio do reconhecimento das características do contexto.

Na **Atividade 2**, os alunos ouviram a mesma mensagem, parte por parte, para poderem identificar cada um dos estágios do gênero e enumerar a sua sequência. O objetivo foi retomar da conversa introdutória (Apresentação da Situação), discutir e conscientizar os alunos desses conteúdos e, assim, ajudá-los a desenvolver a sua capacidade discursiva. Na correção da atividade, a turma foi informada que a sequência apresentada no convite não representa a ordem fixa do gênero, exceto por algumas funções comunicativas, como ‘cumprimentar’ e ‘perguntar como a pessoa’ está, que devem ser manifestadas juntas no início da mensagem, assim como o estágio “despedir-se”, que deve ser realizado ao final da mensagem. Também foi explicado que o estágio “convidar (especificando o evento)” é geralmente manifestado após a pessoa ter cumprimentado e perguntado como a pessoa está, mas a especificação do dia, horário e local do evento não segue uma ordem fixa, ou seja, essas informações podem ser comunicadas em qualquer parte da mensagem. Foi ressaltado, ainda, a importância delas para que o convidado possa aceitar ou recusar o convite. Do mesmo modo, os alunos foram informados que, antes da despedida, é muito comum a pessoa pedir ao convidado que confirme a sua presença no evento e que, por isso, esse estágio deve vir antes da despedida.

A **Atividade 3** também visou desenvolver a capacidade discursiva dos alunos ao propor a leitura da transcrição de um convite com falas apresentadas em ordem aleatória para poderem sequenciá-lo adequadamente. O objetivo foi discutir as diferentes possibilidades de ordenar os estágios do gênero sem comprometer a coerência do texto, bem como conscientizá-los de que há uma sequência fixa para certos estágios enquanto outros podem assumir posições mais flexíveis no texto. Cumpre mencionar que a terminologia utilizada com os alunos para designar os estágios do gênero foi mais detalhada em comparação aos termos utilizados para fins de análise de dados para esta pesquisa. Essa especificação foi necessária para assegurar o entendimento dos alunos sobre a estrutura discursiva do convite. O Quadro 10 apresenta essa diferença.

Quadro 10– Termos utilizados para designar os estágios do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” na prática pedagógica

Na prática pedagógica com os alunos	Na análise dos dados
<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar - Perguntar como a pessoa está 	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura
<ul style="list-style-type: none"> - Convidar (especificando o evento) - Convidar (especificando o horário) - Convidar (especificando o dia) - Convidar (especificando o local) - Convidar (especificando a convocação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Convite (evento, dia, horário, local, convocação)
<ul style="list-style-type: none"> - Dar detalhes sobre o evento 	<ul style="list-style-type: none"> - Detalhes
<ul style="list-style-type: none"> - Desejar que a pessoa compareça 	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo que a pessoa compareça
<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o evento 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo
<ul style="list-style-type: none"> - Pedir confirmação de presença 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedido de confirmação
<ul style="list-style-type: none"> - Despedir-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Despedida

Fonte: A autora.

A **Atividade 4** compreendeu duas partes. A **primeira** apresentou um texto em português explicando a função do presente contínuo no gênero “convite”, com alguns exemplos, e a forma como esse tempo verbal é formulado para expressar o tempo futuro planejado (“*I’m having my birthday party...*”, “*I’m celebrating my birthday party...*”). Os alunos, em pares, tiveram que ler as explicações para compartilhar a sua compreensão com os colegas. As colocações acertadas eram confirmadas pela pesquisadora, que complementava quando necessário, problematizava e pedia mais exemplos para elaborar um esquema no quadro. A **segunda** parte da atividade foi um exercício de múltipla escolha, que visou a praticar o conhecimento dos alunos sobre o que havia sido discutido sobre o uso do presente contínuo. As alternativas apresentaram as formas completas e abreviadas do tempo verbal para os alunos perceberem a diferença entre a linguagem formal e informal, como ilustram as

duas questões a seguir das cinco apresentadas na atividade. Ambas as formas poderiam ser assinaladas como sendo adequadas.

1. *My brother _____ me to the circus show next Thursday at 3 pm.*

() *are taking*

() *'re taking*

() *'s taking*

() *am taking*

() *is taking*

4. *It _____ to start at 7pm.*

() *are going*

() *am going*

() *'s going*

() *is going*

() *'re going*

O objetivo da atividade foi conscientizar os alunos do emprego correto do presente contínuo para a produção do estágio “Convite – introduzir o evento (e o horário)” e de sua forma abreviada, que é usada em momentos de informalidade com a família e amigos. Esse objetivo buscou desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos alunos.

A **Atividade 5** também buscou desenvolver a mesma capacidade, desta vez quanto ao emprego das preposições “on”, “in”, “at”, “next” e “around” que, quando ligadas a outras palavras, formam locuções de tempo (*on Saturday; next Friday, at 10am; around 4pm*) e de lugar (*in my house, at home, at Maria’s house*). São usadas para definir o dia, o horário e o local do evento no estágio “Convite”. A atividade consistiu em os alunos lerem uma breve explicação sobre o uso dessas preposições, em português, para responderem às perguntas orais da pesquisadora sobre o assunto e, na sequência, identificarem, nas mensagens ouvidas, “quando, onde e a que horas” os diferentes eventos iriam acontecer. Na correção, os alunos foram questionados em inglês: (a) *What is the event?*, (b) *When is it?*, (c) *Where is it?* e (d) *What time is it?*. As respostas eram anotadas no quadro em inglês e, caso elas viessem sem a preposição, a turma era questionada para fornecê-la.

Na **Atividade 6**, os alunos também tiveram que ler, em português, uma breve explicação sobre o uso da expressão “*and I wanna know if you would like to go*” e o seu significado: “e eu quero saber se você gostaria de ir”, que corresponde a um pedido indireto de confirmação, manifestado ao final do estágio “Convite”. Com base nessa informação, os

alunos tiveram que definir onde a expressão viria nos fragmentos de convites apresentados, como ilustra uma das questões da atividade a seguir.

1. *Hey, Laura, how are you? My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm. We can meet at Lojas Renner.*

O objetivo da atividade foi conscientizar os alunos de que após a realização do estágio “Convite”, é importante verificar se o destinatário realmente deseja comparecer. Por isso, a atividade trabalha a ordem adequada do estágio “Pedido de confirmação” para desenvolver a capacidade discursiva dos alunos. Além disso, a expressão “*and I wanna know if you would like to go*” foi introduzida para que os alunos também se conscientizassem do uso das conjunções “*and*” e “*if*”, da expressão informal “*wanna*” e do condicional “*would like*”. Desse modo, a atividade visou desenvolver o mecanismo de textualização no que diz respeito à conexão e coesão verbal.

A **Atividade 7** consistiu em os alunos ouvirem dois convites para assinalarem as alternativas que corresponderiam aos detalhes, um dos estágios do gênero visado. As alternativas apresentaram as estruturas “*We can ...*” e o presente contínuo “*I’m inviting*”. O objetivo foi conscientizar os alunos das expressões que podem manifestar os detalhes em um convite e, assim, aprimorar a sua capacidade linguístico-discursiva. Na correção, os significados das falas foram solicitados aos alunos e as dúvidas esclarecidas.

A **Atividade 8** apresentou um texto explicativo, em português, sobre como o emissor pode expressar o seu desejo de que o destinatário compareça ao evento. As estruturas foram apresentadas com a sua tradução em português (vide abaixo) e o seu uso explicado com base no contexto de enunciação.

(1) *I hope you can come.* (Eu espero que você venha)

I’d love you to come. (Eu adoraria que você viesse).

(2) *I hope you can go.* (Eu espero que você possa ir)

I’d love you to go. (Eu adoraria que você fosse)

A diferença entre os dois pares de sentenças está no uso do verbo “*come*” e “*go*”. O primeiro par apresenta o verbo “*come*”, que significa que o evento será na casa do anfitrião ou no local de enunciação. O segundo par apresenta verbo “*go*”, que significa que o evento será

em local diferente daquele em que a pessoa enuncia. Em ambos os pares, “*I hope you can...*” e “*I’d love you...*” são sinônimas para expressar o estágio “Desejo que a pessoa compareça”.

Os alunos foram solicitados a ler o texto explicativo e identificar a(s) expressão(s) mais adequada(s) para completar os fragmentos das mensagens fornecidas, como mostra a Questão 1 a seguir. O objetivo da atividade foi conscientizar os alunos da diferença entre os verbos “*come*” e “*go*” nas expressões que manifestam o desejo de a pessoa comparecer ao evento. Na correção, os alunos tiveram que justificar as respostas dadas (“Pessoal, por que essas alternativas e não as demais? Podem me explicar?”) (Vide Apêndice I). Assim, busquei desenvolver a capacidade linguístico-discursiva da turma.

1. *I’m studying for the History test at Jessica’s house and I wanna know if you would like to go. We can use my laptop. _____*

- () *I hope you can go.* () *I’d love you to go.*
 () *I hope you can come.* () *I’d love you to come.*

Por fim, na **Atividade 9**, os alunos tiveram que ouvir dois convites para assinalar as expressões que realizam os estágios “Pedir confirmação da pessoa no evento” e “Valorizar o evento” (*It will be [super] fun.*). O primeiro estágio foi explorado na Atividade 6 com a expressão “*and I wanna know if you would like to go*”. Nesta atividade, outra expressão foi introduzida (*So, [please] let me know if you can come/go*) com o objetivo de proporcionar uma segunda opção, desta vez com o uso do advérbio “*So*”. A Atividade 9 ainda visou conscientizar os alunos das expressões envolvidas na realização de ambos os estágios, buscando, assim, desenvolver as capacidades discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes.

Ao final das nove atividades, uma síntese foi realizada na forma de uma “lista de constatações” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011). Foram dez perguntas encaminhadas a T1 sobre os conteúdos estudados. As respostas da turma foram complementadas, repetidas e algumas registradas na lousa para a esquematização e visualização. As perguntas foram as seguintes:

1. O que vocês aprenderam com essas atividades?
2. Quais informações são necessárias para gravar um convite em inglês?
3. Existe uma sequência fixa para apresentação desses elementos?

4. Quando fazemos um convite em inglês, que informações devem ser mencionadas para que o interlocutor possa aceitar ou recusar o convite?
5. Quando convidamos alguém para uma festa ou para ir ao cinema, que tempo verbal usamos, presente simples ou presente contínuo? Podem dar um exemplo em inglês? Como essa(s) frase(s) pode(m) ser traduzida(s) para o português?
6. O que significa a expressão “*and I wanna know if you would like to go*”? E quando a usamos?
7. Quando fazemos um convite podemos fornecer alguns detalhes sobre o evento. Vocês podem dar um exemplo, em inglês, de como fornecer um detalhe?
8. Que expressões, em inglês, são usadas em um convite para demonstrar que desejamos que a pessoa compareça no evento? Como elas podem ser traduzidas para o português?
9. Que expressões são usadas em inglês para “valorizar o evento”? Como elas podem ser traduzidas para o português?
10. Como pedimos a confirmação de uma pessoa no evento, em inglês? Como esta frase pode ser traduzida para o português?

O Quadro 11 resume as principais características das atividades produzidas para a SD.

Quadro 11 - Quadro organizador da SD – Módulo 1

Atividades	Habilidades envolvidas	Objetos ensináveis
1. Ouvir um convite para responder a perguntas escritas.	Compreensão oral	Contexto de produção do gênero (Capacidade de ação)
2. Ouvir o mesmo convite para identificar as suas partes.	Compreensão oral	Estágios do gênero: sua sequência (Capacidade discursiva)
3. Ler a transcrição de um convite para sequenciá-lo.	Compreensão escrita	Estágios do gênero: sua sequência (Capacidade discursiva)
4a. Ler um texto em português para explicar o uso do presente contínuo aos colegas 4b. Aplicar o conhecimento linguístico em fragmentos de textos que manifestam o estágio ‘convite’.	Compreensão escrita	Tempo futuro (<i>'s taking; it's taking; are having; am studying; 'm studying etc</i>) (Capacidade linguístico-discursiva)
5. Ler uma explicação em português sobre o uso das preposições <i>on, next, at, in</i> e <i>around</i> e ouvir cinco convites para completar um quadro solicitando informações sobre o evento, o dia, o horário e o local.	Compreensão oral	Locuções adverbiais de tempo e lugar (Capacidade linguístico-discursiva)
6. Ler uma explicação em português sobre a expressão “ <i>and I wanna know if you would like to go</i> ” para inseri-la nos fragmentos de convites fornecidos.	Compreensão escrita	Sequência do estágio “Pedido de confirmação” Mecanismos de conexão: <i>and, if</i> Mecanismo de coesão verbal: condicional (<i>you would like</i>) (Capacidades discursiva e linguístico-discursiva)

7. Ouvir dois convites para assinalar as expressões que manifestam o estágio “Detalhes”.	Compreensão oral	Tempo futuro (<i>I'm inviting; I'm going to</i>) Verbo modalizador: <i>We can...</i> (Capacidade linguístico-discursiva)
8. Ler um texto em português para diferenciar as expressões que manifestam o estágio “Desejo que a pessoa compareça” nos cinco convites fornecidos.	Compreensão escrita	Estágio: “Desejo que a pessoa compareça” Condicional: <i>I hope you can come/go; I'd love you to come/ to go</i> (Capacidade linguístico-discursiva)
9. Ouvir dois convites para reconhecer as expressões que manifestam os estágios “Pedido confirmação” e “Incentivo”.	Compreensão oral	Estágios: “Pedido confirmação” e “Incentivo” Advérbio: “So” (<i>So [please] let me know if you can come/go.</i>) Futuro: <i>It will be [super] fun.</i> (Capacidades discursiva e linguístico-discursiva)
Lista de constatações		

Fonte: A autora.

Para concluir a SD, a **Produção Final** de um convite foi solicitada e envolveu os mesmos contextos de produção oral que haviam sido estabelecidos para a Produção inicial, visando a comparar os textos da Produção Inicial e Final e, assim, avaliar a apropriação do gênero pelos alunos. Em ambas as produções (inicial e final), os alunos foram instruídos a enviar o convite a um colega e à professora para a sua circulação social.

Na próxima seção apresento e discuto os princípios fundantes da ST.

4.3 O *DESIGN* DA ST: PRINCÍPIOS NORTEADORES

O ponto de partida da ST elaborada para este estudo foram as tarefas, ou seja, as atividades comunicativas que fazem o aluno agir em um contexto de situação utilizando o gênero textual “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, como base para a realização

de diferentes práticas sociais de linguagem. Para isso, foram considerados os seguintes princípios para o *design* de uma tarefa, já discutidos no Capítulo 3: um contexto de situação para o uso da língua, vínculo com alguma forma de autenticidade (funcional, interacional e/ou situacional), um propósito comunicativo para o uso da linguagem, a mobilização dos próprios recursos linguísticos dos alunos e um produto final.

A ST foi composta por 11 tarefas que apresentaram o gênero visado na modalidade oral e escrita (Apêndice H), assim como foi feito na SD, que apresentou 9 atividades + uma lista de constatações no Módulo 1. Essa quantidade de tarefas não foi superior ao número de atividades da SD, pois, como já mencionado, a lista de constatações foi considerada como uma atividade, assim como cada uma das partes que compreendeu a Atividade 4 da SD (partes A e B), que foi desenhada com dois planos de ação com a linguagem. Dessa forma, tanto a ST quanto a SD apresentaram 11 atividades.

As tarefas foram elaboradas para expor os alunos a diferentes amostras do mesmo gênero discursivo. A frequência do gênero ao longo da ST e as suas repetições em uma mesma tarefa podem, conforme a teoria da gramática de uso, acionar processos de aprendizagem implícita, uma vez que a natureza do ensino por tarefas é “holística e funcional” (Van Den Branden, 2013, p. 629), orientada pela perspectiva de aprendizagem baseada em exemplares (*exemplar-based learning*).

Além da frequência e da repetição do gênero na ST, algumas tarefas fizeram uso do insumo destacado como estratégia para atrair a atenção dos alunos para determinadas estruturas linguísticas, de modo a favorecer a percepção consciente (*noticing*) e a possibilidade de os alunos aprenderem léxico, estruturas linguísticas e falas formulaicas implicitamente.

As tarefas foram sequenciadas com base em sua complexidade cognitiva, considerando as seguintes variáveis propostas no Quadro Componencial Triádico (Robinson, 2001, 2011, 2015): ± poucos elementos para o processamento das informações, ± número de etapas e ± exigências de raciocínio necessário para se chegar ao resultado final. Elas são explicadas na próxima seção quando da descrição de cada tarefa.

Por fim, nos procedimentos de aplicação das tarefas (Apêndice J), a pesquisadora fez uso da correção implícita (*recast*) quando os alunos respondiam oralmente, bem como da correção explícita quando as tarefas eram de produção escrita como sugerido nos procedimentos de ensino exemplificados a seguir. O primeiro exemplo sugere o *recast* da professora para a possível resposta dos alunos (at *6pm*), ao passo que o segundo exemplo

prevê o *feedback* corretivo direto das respostas dos alunos aos convites que haviam supostamente recebido na Tarefa 11.

Exemplo 1: *Task 2*

“Para corrigir, reproduza a agenda no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

[...]

4. *What time is the event?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (*Ok, at 6pm*) e anote-a no quadro. **Não será necessário anotar a preposição, somente a frase “6pm”. Porém, na fala da pesquisadora, o uso da preposição será feito e enfatizado para estabelecer coesão entre a pergunta e a resposta.”**

Exemplo 2: *Task 11*

Recolha as mensagens **para avaliá-las** (*Class, can you hand in your messages, please? Next class, I'll return them to you.*).

Na próxima seção descrevo a ST elaborada para esta pesquisa.

4.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE TAREFAS

Para este estudo, uma ST foi produzida pela pesquisadora e orientadora para promover a aprendizagem do gênero textual “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, de seus elementos linguísticos, pragmáticos e discursivos de maneira implícita, incidental e baseada no uso da linguagem (Vide Apêndice H), em oposição à proposta de ensino baseada na SD, que propõe a apropriação desse gênero de maneira explícita, intencional, analítica e reflexiva sobre o uso da linguagem (Vide Apêndice G).

Assim como a SD, a ST iniciou com uma conversa da pesquisadora com os alunos da T2, visando conhecer as práticas de linguagem que eles realizavam com o uso do celular, os tipos de mensagens e de convites que costumavam enviar pelo *WhatsApp* para, assim, introduzir a temática da unidade de ensino: ‘convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*’. As perguntas foram as mesmas que as utilizadas na apresentação da SD, com exceção da última que evocava a explicitação dos estágios do gênero (i.e., *In your opinion, what type of information is necessary to make a voice message invitation?*). Essa questão **não** foi considerada na ST, uma vez que a aprendizagem de língua nessa abordagem ocorre de

forma implícita através do contato do aluno com as ações desempenhadas com o gênero, sem a necessidade de explicitar os seus estágios.

Todas as tarefas definiram um contexto de situação para o uso da língua inglesa, isto é, para a audição/leitura dos convites, que pudesse retratar o que as pessoas fazem com o gênero no mundo real. A situação fictícia definida na **Tarefa 1** foi de um colega que havia anotado uma informação equivocada em sua agenda, referente a um convite que havia recebido de uma amiga. A atividade consistiu em o aluno ouvir o convite, que também recebeu da amiga, com o propósito de cotejá-lo com as anotações registradas na agenda do colega e identificar a informação equivocada. O resultado comunicativo foi relatar, em inglês, os equívocos que o colega anotou em sua agenda. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas na mensagem ouvida, como o tipo de evento, local, dia e horário.

A **Tarefa 2** propôs que o aluno estivesse no papel de receptor de duas mensagens de áudio, cabendo a ele anotar os compromissos (dia, evento, local e horário) em sua agenda. Uma imagem com a agenda da semana, parcialmente preenchida com outros compromissos, foi fornecida para os alunos tomarem notas e se decidirem em qual dos eventos poderia comparecer. Ao final, tiveram que relatar o(s) evento(s) ao(s) qual(is) podiam comparecer e a justificativa. Assim como na Tarefa 1, nessa tarefa, o objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas nas mensagens ouvidas, como o tipo de evento, local, dia e horário.

A Tarefa 2 foi mais complexa do que a Tarefa 1 por envolver mais elementos informacionais para o processamento (n. 8 - evento, local, dia e horário em duas mensagens) em comparação à Tarefa 1 (n. 4 - em uma única mensagem), um número maior de etapas (n. 4 - ouvir, anotar, decidir e justificar) em relação à Tarefa 1 (n. 3 – ouvir, reconhecer um erro e relatar), bem como maior exigência de raciocínio para se chegar ao resultado (i.e., justificar) em comparação à Tarefa 1 (i.e., transmitir uma informação).

Na **Tarefa 3** os alunos ouviram os mesmos convites da tarefa anterior para respondê-los por mensagem escrita de *WhatsApp*. O objetivo de aprendizagem foi se expressar na língua inglesa. As respostas aos convites foram recolhidas e receberam *feedback* corretivo direto. Essa tarefa apresentou o mesmo número de elementos informacionais que a Tarefa 2, uma vez que a Tarefa 3 utilizou os mesmos convites da Tarefa 2. Ela também envolveu um número menor de etapas (n. 2 - ouvir e responder aos convites) em relação à Tarefa 2 (n. 4 - ouvir aos convites, anotar, decidir e justificar). Por outro lado, ela demandou uma maior exigência de raciocínio em comparação à Tarefa 2, pois implicou a formulação de respostas

escritas aos convites, em relação ao que havia sido solicitado na tarefa anterior, isto é, a anotação de informações em uma agenda.

A **Tarefa 4** consistiu na leitura de três mensagens escritas pelo *WhatsApp* com o objetivo de os alunos anotarem os compromissos na agenda fornecida e decidirem em qual deles gostariam de ir. Diferente da Tarefa 2, nessa atividade todos os convites não coincidiam com os compromissos previamente agendados. Por isso, tinham que escolher em qual evento iriam e compartilhar a sua decisão com os colegas de turma, já que todos haviam sido convidados para os mesmos eventos. O compartilhamento das informações permitiu que os alunos descobrissem quem e quantos colegas estariam presentes em cada evento. O objetivo de aprendizagem foi o mesmo que aquele previsto para as tarefas 1 e 2: compreender informações específicas (dia, evento, local e horário), mas em mensagens escritas pelo *WhatsApp*. Dessa forma, foi possível promover o foco na forma (Doughty; Williams, 1998) por meio do destaque textual do presente contínuo: “*I’m having*”; “*I’m inviting*”, “*My mother is organizing*”, “*She’s preparing*”, “*My parents are having*” (negrito, sublinhado e fonte 14) e da frequência (três convites com as estruturas destacadas). Essas estratégias foram utilizadas para **atrair** a atenção dos alunos para o uso do tempo verbal futuro, visando favorecer a percepção consciente dessas estruturas (*noticing* - Schmidt, 1990, 2010). Na SD, elas não ocorreram devido ao foco explícito sobre a forma, que busca **direcionar** a atenção dos alunos para aspectos linguístico-discursivos por meio da análise e reflexão sobre o uso da linguagem.

A tarefa 4 foi mais complexa do que a Tarefa 3 por apresentar um número maior de elementos para o processamento (n. 9 - evento, lugar e horário em 3 mensagens *versus* 8 elementos na Tarefa 3) e de etapas para a realização da tarefa (n. 6 - ler as mensagens, anotar os compromissos na agenda, tomar a decisão, planejar a resposta, socializar e descobrir quantas pessoas irão ao evento escolhido *versus* 2 etapas na Tarefa 3). Além disso, exigiu um pouco mais de raciocínio em relação à Tarefa 3, pois os alunos tiveram que não somente identificar determinadas informações nos convites escritos, mas também planejar a sua fala e oralizá-la. Na Tarefa 3, houve somente a produção escrita, isto é, a formulação de uma resposta (de aceite ou recusa) aos convites recebidos, que tinham sido previamente compreendidos na Tarefa 2.

Na **Tarefa 5**, a seguinte situação foi criada: o aluno recebeu uma mensagem de áudio de uma colega convidando-o para ir ao circo. Outra colega também recebeu o mesmo convite, mas acabou deletando a mensagem acidentalmente. Por isso, ela envia ao aluno uma mensagem escrita pedindo que informe o dia e o horário do evento. Assim, os alunos tiveram que ouvir o convite do emissor e ler a mensagem da colega que deletou o convite para

responderem a solicitação feita. O objetivo da tarefa foi redigir uma mensagem de *WhatsApp* em inglês comunicando ao colega o dia e o horário de um evento para o qual foram convidados. Essa tarefa foi recolhida para receber *feedback* corretivo direto da pesquisadora.

A Tarefa 5 apresentou uma quantidade menor de elementos informacionais para o processamento (n. 2 – dia e horário do evento em uma mensagem oral) em relação à Tarefa 4 (n. 9 – evento, lugar e horário em três mensagens escritas) e de etapas (n. 3 - ouvir um convite oral, ler uma mensagem escrita e respondê-la por escrito) em comparação à Tarefa 4 (n. 6). No entanto, mesmo com uma menor quantidade de elementos e de etapas, a Tarefa 5 foi mais complexa do que a anterior no que se refere às exigências de raciocínio, pois envolveu processos de: identificação de informações, em mensagens oral e escrita e a formulação de uma mensagem-resposta por escrito. Em contrapartida, na Tarefa 4, a mobilização dos recursos de raciocínio compreendeu a identificação de informações em mensagens escritas similares, a anotação dessas informações em uma agenda, uma ação já familiarizada pelos alunos na Tarefa 2, o planejamento e a socialização de fala, que correspondia a dizer aos colegas em qual evento o aluno desejaria ir.

A **Tarefa 6** foi uma continuação do contexto de situação criado na tarefa anterior. Os alunos tiveram que ouvir o convite da Tarefa 5 novamente para, desta vez, fornecerem informações específicas para a mãe poder (ou não) permitir a sua ida ao evento, como ‘quem irá’ e ‘quem vai levá-lo’, dados referentes ao estágio ‘Detalhes’. O resultado final foram as respostas dos alunos às perguntas da professora pesquisadora: “*Who is going to the circus?*” e “*And who is going to take you?*”. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas no convite recebido para, supostamente, informar a mãe.

Essa tarefa foi menos complexa do que a Tarefa 5, visto que o seu objetivo foi dar continuidade ao contexto de situação criado na tarefa anterior, particularmente um desfecho para a ação realizada anteriormente, isto é, comunicar à mãe quem iria ao evento e quem iria levá-lo(a). O número de elementos para o processamento das informações foi o mesmo que o apresentado na Tarefa 5 (n. 2), assim como o número de etapas (n. 3 - ouvir o mesmo convite da tarefa anterior, anotar informações em um bloco de notas e responder oralmente às informações solicitadas pela mãe). No entanto, a exigência de raciocínio foi menor, pois demandou a identificação de informações no mesmo convite oral da tarefa anterior, a anotação dessas informações e uma resposta oral, diferente da Tarefa 5 que exigiu a identificação de informações em mensagens oral e escrita e a formulação de uma mensagem-resposta por escrito.

Na **Tarefa 7**, três trocas de mensagens escritas foram apresentadas, considerando o emissor como sendo o aluno que estaria convidando três colegas para jogar vôlei ou futebol no clube. Coube ao aluno ler as mensagens supostamente enviadas por ele e as respostas encaminhadas para verificar quem aceitaria o convite e se ele conseguiria jogar vôlei ou futebol. Caso ninguém tivesse confirmado, ele teria que convidar outro colega para ir com ele. O resultado final da atividade foi a produção de um convite, visto que, nas mensagens, os colegas afirmaram que não poderiam ir e outros não deram certeza. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas e expressar-se na língua inglesa por meio da produção de um convite. O conteúdo potencial de aprendizagem foi o estágio ‘Pedido de confirmação’, manifestado por meio da estrutura “*and I wanna know if you would like to go.*”. Assim como na Tarefa 4, o insumo destacado foi utilizado para a estrutura “*and I wanna know if you would like to go*” (negrito, sublinhado e fonte 14) e a sua repetição nos três convites apresentados. A mensagem elaborada nessa tarefa foi recolhida para os alunos receberem *feedback* corretivo direto.

A Tarefa 7 foi mais complexa do que a Tarefa 6 por apresentar um número maior de informações para o processamento (n. 3 – mensagens-resposta a convites *versus* 2 elementos na Tarefa 6: ‘quem vai ao evento’ e ‘quem vai levar’). Porém, o número de etapas foi menor (n. 2 - ler trocas de mensagens escritas e escrever uma nova mensagem de texto convidando um colega para jogar vôlei ou futebol) em relação à Tarefa 6 (n. 3). Mesmo assim, a Tarefa 7 exigiu maior raciocínio (i.e., compreensão de trocas de mensagens escritas e a formulação de um novo convite) em comparação à Tarefa 6 (i.e., identificação de informações, sua anotação e uma resposta oral), pois envolveu a formulação de um discurso (i.e um convite escrito), diferente de uma anotação de informações pontuais e a sua verbalização em decorrência da audição de um convite oral.

Na **Tarefa 8**, o aluno foi solicitado a ouvir duas mensagens de voz que seus colegas lhe enviaram: uma convidando-o para ir ao cinema e a outra convidando-o para ir ao shopping. O objetivo foi anotar o local sugerido pelos colegas para se encontrarem e, na sequência, responder às mensagens sugerindo outro local de encontro. O conteúdo potencial de aprendizagem foi a estrutura “*We can meet [...]*”, seguida de uma locução adverbial de lugar (“*at the shopping center*”, “*at Lojas Renner*”), utilizada para expressar o estágio ‘Detalhes’. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas e expressar-se na língua inglesa sugerindo um novo local de encontro. As mensagens elaboradas pelos alunos receberam *feedback* corretivo direto.

Essa tarefa foi mais complexa do que a tarefa 7, pois apesar de um número menor de elementos informacionais para o processamento (n. 2 – locais de encontro) em relação à tarefa anterior (n. 3), a Tarefa 8 apresentou um número maior de etapas (n. 3 – compreender dois convites orais, fazer anotações e criar duas mensagens de texto sugerindo um local diferente de encontro) em relação à tarefa anterior (n. 2). Ela também exigiu mais raciocínio (i.e., identificação de informação em convites orais e a formulação de mensagens escritas) em relação à Tarefa 7, que, por trazer amostras de convites escritos favorece a criação de um novo convite, diferente da Tarefa 8, que apresentou convites orais, deixando a cargo do aluno a produção escrita de novas mensagens.

A **Tarefa 9** consistiu em o aluno ler dois convites em mensagens de texto escrito, enviados por dois amigos, para se decidir em qual dos eventos gostaria de ir e, então, compartilhar o quê exatamente influenciou na sua decisão. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas para a tomada de decisão. Os conteúdos potenciais de aprendizagem foram os estágios ‘Detalhes’ e ‘Incentivo’, manifestados pelas estruturas “*We can + verbo*” e “*It will be (super) fun*”, respectivamente. Assim como as tarefas 4 e 7, essa tarefa também utilizou o destaque textual, isto é, negrito, sublinhado e fonte 14 para essas estruturas.

Essa tarefa foi mais complexa do que a Tarefa 8 por apresentar um número maior de elementos informacionais para o processamento, como o evento, o dia, o horário, o detalhe apresentado e o incentivo para comparecer ao evento (n. 10 - em dois convites). Na Tarefa 8, foram 2 elementos. O número de etapas na Tarefa 9 também foi maior (n. 4 - ler duas mensagens escritas, decidir qual evento ir, buscar informações no texto para uma justificativa e socializar) em relação à Tarefa 8 (n. 3). Por outro lado, a Tarefa 9 exigiu menos raciocínio (i.e, compreensão de mensagens escritas e a definição da informação que influenciou a tomada de decisão) em relação à Tarefa 8 (i.e., identificação de informação em convites orais e a formulação de mensagens escritas), em virtude dos elementos linguístico-discursivos apresentados em tarefas anteriores, favorecendo a compreensão das mensagens escritas na Tarefa 9. Além disso, a definição e a socialização das respostas dos alunos, na Tarefa 9, não mobilizaram novas informações, sendo diferente da Tarefa 8, que exigiu a formulação de mensagens escritas com a sugestão de um novo local de encontro.

Na **Tarefa 10**, o aluno foi solicitado a ler quatro convites que recebeu de amigos em mensagens de texto escrito e respondê-los com um emoji na parte da mensagem que o aluno supostamente copiou do texto do colega para responder. O objetivo de aprendizagem foi

compreender informações específicas e atentar-se para o estágio ‘Desejo que a pessoa compareça’, manifestado pelas estruturas “*I’d love you to come/go*” e “*I hope you can come/go*”, que foram destacadas nos textos por meio de negrito, sublinhado e fonte 14 para atrair a atenção dos alunos. Na correção, os estudantes tiveram que justificar o uso do emoji sorridente e dizer o significado da informação do texto que justificaria o seu uso.

Essa tarefa foi mais complexa do que a anterior devido ao número maior de elementos informacionais para serem processados, como o tipo de evento, o dia, os detalhes, o incentivo e o desejo da pessoa que a outra compareça - em quatro mensagens escritas (n. 20) em comparação à Tarefa 9 (n. 10). No entanto, a Tarefa 10 envolveu um número menor de etapas (n. 2 – ler trocas de mensagens e reagir com um *emoji*) em comparação à Tarefa 9 (n. 4) e exigiu um raciocínio menor, pois, embora os alunos tivessem que compreender elementos linguístico-discursivos mais complexos (*I’d love you to come/go* e *I hope you can come/go*), a tarefa em si não mobilizou processos mentais que fossem além da compreensão leitora como, por exemplo, a definição de uma informação para uma tomada de decisão, exigido na tarefa anterior.

Por fim, a **Tarefa 11** consistiu em o aluno ler e responder a dois convites que lhe foram enviados por mensagem escrita, um deles convidando-o para estudar para a prova de História e o outro para estudar para a prova de Matemática. O objetivo de aprendizagem foi compreender informações específicas e atentar-se para o estágio ‘Pedido de confirmação’, manifestado pela estrutura: “*So let me know if you can go/come*”, que foi destacada nos textos com negrito, sublinha e fonte 14. Para o *feedback*, os alunos foram questionados, em inglês, sobre o tipo de evento a que foram convidados (“*To what event is Suzy/Bruna inviting you?*”), o dia, o horário e o significado da expressão “*so let me know if you can go/come*”. As mensagens dos alunos foram recolhidas para receber *feedback* corretivo direto.

Se, por um lado, a Tarefa 11 apresentou um número menor de elementos informacionais para o processamento (n. 12 – evento, dia, local, horário, detalhes e pedido de confirmação em dois convites) em relação à tarefa anterior (n. 20), por outro, ela foi mais complexa do que a Tarefa 10 por ter um número maior de etapas e exigir mais raciocínio. Com relação ao número de etapas, a Tarefa 11 envolveu 3 momentos (i.e., compreender mensagens escritas, decidir em qual evento ir e responder as duas mensagens) ao passo que a Tarefa 10 consistiu em 2 momentos. Já em relação à demanda maior de raciocínio, na Tarefa 11, o aluno teve que analisar a sua situação em cada uma das disciplinas (História e Matemática) para, assim, formular suas mensagens-resposta. Por outro lado, na Tarefa 10, as mensagens-resposta se limitaram à linguagem não verbal (um *emoji*).

O Quadro 12 resume as principais características das tarefas produzidas e, na sequência, no Quadro 13, apresento as relações de complexidade entre as tarefas, conforme os critérios cognitivos adotados para a sua sequência.

Quadro 12- Quadro organizador da ST

Tarefas	Habilidades envolvidas	Conteúdos potenciais de aprendizagem
1. Ouvir um convite para checar a informação anotada em uma agenda.	Compreensão oral e escrita, produção oral	Estágio “Convite” Futuro: - <i>I'm having my birthday party</i> Locução adverbial de tempo: - <i>next Saturday, at 8pm</i> Locução adverbial de lugar: - <i>in my house</i>
2. Ouvir convites para anotar os eventos em uma agenda e tomar uma decisão (verificar se pode ou não comparecer).	Compreensão oral, produção escrita e oral	Estágio “Convite” Futuro: - <i>I'm celebrating my birthday party;</i> - <i>I'm having a pajama party</i> Locução adverbial de tempo: - <i>next Saturday; on Friday; at 6 pm; at 7pm</i> Locução adverbial de lugar: - <i>at Recreativo Club; in my house.</i>
3. Ouvir os mesmos convites para respondê-los.	Compreensão oral e produção escrita	Estágio “Convite” Futuro: - <i>I'm celebrating my birthday party;</i> - <i>I'm having a pajama party</i> Locução adverbial de tempo: - <i>next Saturday; on Friday; at 6 pm; at 7pm</i> Locução adverbial de lugar: - <i>at Recreativo Club; in my house</i>

4. Ler convites em mensagens escritas para anotar os eventos em uma agenda e tomar uma decisão (qual evento deseja ir).	Compreensão escrita, produção escrita e oral	Estágios: “Convite” e “Detalhes” Futuro: - <i>I'm having; I'm inviting; My mother is organizing; She's preparing; My parents are having</i>
5. Ouvir um convite para responder à mensagem de texto de um colega que necessita saber informações sobre o evento.	Compreensão oral e produção escrita	Estágios: “Abertura” e “Convite” (dia e horário) Locuções adverbiais de tempo: - <i>Next Friday, at 4</i>
6. Ouvir o mesmo convite para anotar e relatar informações a uma terceira pessoa.	Compreensão e produção oral	Estágio: Detalhes Futuro: - <i>My father is taking me to the circus show; I'm inviting Julia too</i>
7. Ler trocas de mensagens escritas para saber quem irá ao evento e para convidar outro colega.	Compreensão e produção escrita	Estágio: Pedido de confirmação (“ <i>and I wanna know if you would like to go</i> ”) Conjunções “ <i>and</i> ” e “ <i>if</i> ” Condicional: - <i>[...] you would like [...]</i>
8. Ouvir convites para sugerir outro local de encontro.	Compreensão oral e produção escrita	Estágio: Detalhes Verbo modalizador: - <i>We can meet [...]</i> Locução adverbial de lugar: - <i>at the shopping center; at Lojas Renner</i>
9. Ler convites para decidir a qual evento ir e para compartilhar sua justificativa com os colegas.	Compreensão escrita e produção oral	Estágio: Detalhes e Incentivo Verbo modalizador: - <i>We can [...]</i> Futuro: - <i>It will be (super) fun.</i>

10. Ler convites em mensagens escritas para reagir com um emoji.	Compreensão escrita	Estágio: Desejo que a pessoa compareça Condicional: <i>- I'd love you to come/go; I hope you can come/go.</i>
11. Ler convites em mensagens escritas para aceitar ou recusá-los.	Compreensão e produção escrita	Estágio: Pedido de confirmação (“ <i>So please let me know if you can come/go</i> ”) Verbos “ <i>come</i> ” e “ <i>go</i> ” Advérbio “ <i>so</i> ” Conjunção “ <i>if</i> ”

Fonte: A autora.

Quadro 13- Complexidade entre as tarefas produzidas considerando os critérios cognitivos: \pm poucos elementos, \pm número de etapas e \pm exigências de raciocínio.

Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6	Tarefa 7	Tarefa 8	Tarefa 9	Tarefa 10	Tarefa 11
-elementos	+elementos	=elementos	+elementos	-elementos	=elementos	+elementos	-elementos	+elementos	+elementos	-elementos
-etapas	+etapas	- etapas	+etapas	-etapas	=etapas	-etapas	+etapas	+etapas	-etapas	+etapas
-raciocínio	+raciocínio	+ raciocínio	+raciocínio	+raciocínio	-raciocínio	+raciocínio	+raciocínio	-raciocínio	-raciocínio	+raciocínio

Fonte: A autora

4.5 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A SD E A ST

As sequências pedagógicas produzidas para esta pesquisa (SD e ST) tiveram como objetivo favorecer a apropriação do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, partindo da mesma visão de língua: sociointeracionista e discursiva. Entretanto, como já mencionado, diferem-se na visão de ensino e aprendizagem.

Ambas apresentaram as mesmas amostras do gênero ao longo das atividades; porém, houve diferenças no que se refere ao número de convites apresentados em cada material e à frequência de exposição dos alunos ao gênero. Os alunos da ST foram expostos a 23 convites na íntegra, 9 na modalidade oral e 14 na modalidade escrita, sendo 6 convites repetidos por duas vezes, 3 convites repetidos por três vezes e 2 convites apresentados uma única vez. Por outro lado, na SD, os alunos foram expostos a 12 convites na íntegra, 11 na modalidade oral e 1 na modalidade escrita, sendo 3 convites repetidos por duas vezes e os demais apareceram somente uma vez no material. Além dos convites na íntegra, a SD também apresentou 13 fragmentos de convites escritos ao longo da unidade didática para trabalhar e praticar os estágios do gênero escolhido, o que não aconteceu na ST.

Tanto na SD como na ST, os convites apresentados nas atividades de compreensão oral foram reproduzidos por duas vezes, como proposto nos procedimentos de aplicação das atividades (Apêndices I e J). Em outras palavras, os alunos da SD foram expostos a 22 repetições do gênero visado nas tarefas de compreensão oral, ao passo que os alunos da ST foram expostos a 18 repetições nessa mesma circunstância. O Quadro 14 resume essas diferenças.

Quadro 14– Semelhanças e diferenças entre a SD e a ST

	SD	ST
Número total de atividades produzidas para cada material didático.	11	11
Número total de convites apresentados em cada material didático.	12	23
Número total de convites apresentados na íntegra, na modalidade oral.	11	9
Número total de convites apresentados na íntegra, na modalidade escrita.	1	14
Número total de fragmentos de convites apresentados na modalidade escrita.	13	0
Número total de repetições dos convites apresentados na modalidade oral.	22	18

Fonte: A autora.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados.

5. DESEMPENHO DOS ALUNOS: PLANO DISCURSIVO

Este capítulo apresenta e discute os dados das turmas 1, 2 e 3 na produção de dois “Convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, realizada no pré e pós-teste. Ambos os testes foram respectivamente aplicados antes e depois das sequências de ensino planejadas para cada turma e apresentaram o mesmo *design*, isto é, envolveram dois contextos situacionais: (1) convidar um colega para uma festa que ele estaria organizando e (2) convidar um colega para irem a algum evento juntos. A T1 foi submetida a uma Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011); a T2 foi exposta a uma Sequência de Tarefas (Long, 2015, 2016) e a T3 seguiu normalmente as aulas da professora regular, que propôs atividades gramaticais com base em textos. Neste capítulo, a análise é realizada com base na estrutura composicional do gênero produzido (plano discursivo), conforme explicado no Capítulo 4.

5.1. A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T1

A T1 contou com 24 participantes. No entanto, dois tiveram seus dados descartados da análise geral por terem faltado em uma das aulas. Desse modo, a análise compreendeu os dados de 22 participantes que frequentaram todas as aulas e, assim, puderam realizar todas as atividades do material. Nesta pesquisa, eles são denominados Alunos da Sequência Didática (ASD).

As produções da T1 foram inicialmente analisadas para identificar os estágios do gênero que cada aluno realizou no pré- e pós-teste para, então, classificar o seu desempenho em um dos três níveis propostos: (i) Bastante adequado; (ii) Adequado e (iii) Inadequado, de acordo com a presença ou não dos estágios obrigatórios e opcionais do gênero, na língua inglesa, como já apresentado no Capítulo 4.

O nível ‘Bastante adequado’ consistiu nas produções contendo os estágios obrigatórios do gênero em questão (Abertura e Convite) e um ou mais estágios opcionais. O nível ‘Adequado’ envolveu somente os estágios obrigatórios que satisfazem a estrutura composicional básica do gênero. Por fim, o nível ‘Inadequado’ compreendeu as produções desprovidas de um ou mais elementos do estágio obrigatório “Convite” (evento, dia, horário, local, convocação) ou, ainda, do estágio obrigatório “Abertura”. A produção desses estágios

em português ou em fala mista também foi classificada no nível ‘Inadequado’, visto que o que mais interessa a esta pesquisa é a produção de um discurso todo conduzido na língua inglesa.

Para a análise inicial dos dados, os dois convites do pré-teste e do pós-teste foram examinados para a escolha da melhor produção que seria considerada na análise geral. Entende-se por melhor produção aquela manifestada com o plano discursivo mais bem elaborado. Assim sendo, alguns alunos desempenharam melhor no convite 1, outros no convite 2, o que permitiu avaliar o melhor ponto de partida (pré-teste) e de chegada (pós-teste) na produção individual de cada aluno. É importante mencionar que os dados de ambos os convites foram utilizados para a identificação de ganhos de aprendizagem. Nesse sentido, nenhum dado significativo foi dispensado da análise.

No pré-teste, 77% dos participantes foram capazes de produzir “convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” ao considerarem a ‘Abertura’ e o ‘Convite’ – estágios obrigatórios do gênero, contudo, as suas produções foram classificadas como inadequadas: 14% produziram o estágio ‘Convite’ em português, 54% utilizaram fala mista com o predomínio do português ou do inglês (41% e 13% respectivamente) e 9% expressaram o estágio ‘Convite’ em inglês sem um ou mais elementos necessários para a manifestação do estágio em questão (i.e.: dia, evento, horário ou local). O restante dos participantes (23%) não formulou um convite devido à ausência do elemento ‘convocação’ que compreende a ação de convidar alguém para fazer algo. Em vez de convidarem o colega, suas produções manifestaram uma sugestão (14%) ou uma afirmação (9%), como mostram os exemplos a seguir:

ASD15 - *Hey, teacher. You and me let's go play soccer.* (sugestão)

ASD19 – *Hello, friends. Let's go to shopping center.* (sugestão)

ASD18 – *Hi, friends. I ...you jogar football.* (afirmação)

ASD 24 - *This is your ... my fest ... in my house. And ... five hour and ... Monday.* (afirmação)

O dia e o horário foram os elementos que mais faltaram na formulação dos convites produzidos no pré-teste.

Com relação ao estágio ‘Abertura’, 95% dos alunos se expressaram na língua inglesa, utilizando as expressões “*Hi*”, “*Hello*” e “*Hey*”.

Ainda com relação ao pré-teste, foi observada a manifestação de estágios opcionais **em português e em fala mista**: ‘Detalhe’ (36%), ‘Desejo que a pessoa compareça’ (27%), ‘Pedido de confirmação’ (14%), ‘Despedida’ (4%) e ‘Incentivo’ (4%), bem como em **inglês**: ‘Despedida’ (18%), ‘Incentivo’ (9%) e ‘Pedido de confirmação’ (4%). Esses dados demonstram que alguns alunos já tinham conhecimento de que esses estágios pertenciam ao gênero “convite”.

No pós-teste, o desempenho da T1 melhorou considerando o número maior de informações, elementos e estágios em língua inglesa que foram incorporados aos seus convites. No estágio ‘Abertura’, por exemplo, 100% dos alunos manifestaram-no em inglês em comparação ao pré-teste (95%). Além disso, muitos alunos ampliaram a produção desse estágio, incorporando a função ‘perguntar como a pessoa está’ (*How are you?* - 59% versus 0% no pré-teste). Esse dado sugere a influência dos textos orais e escritos apresentados na SD, uma vez que os alunos expressaram essa função e estrutura na formulação de seus convites. É fato que essa estrutura já era familiar aos alunos por ter sido introduzida por P1 no início do ano, antes da aplicação da SD, mas é possível que a sua presença frequente nos textos do material didático tenha exercido influência positiva na produção dos alunos, pois, como já mencionado, ninguém usou essa estrutura em inglês no pré-teste.

Por sua vez, no estágio ‘Convite’, somente 27% dos alunos foram capazes de manifestar **todos** os elementos constitutivos em inglês (evento, convocação, local, dia e horário) em comparação a 0% de alunos que não conseguiram expressar todos os elementos nessa língua no pré-teste, e que resultou em produções inadequadas. Embora essa porcentagem não tenha atingido a maioria da turma no pós-teste, o desempenho de alguns alunos foi classificado no nível ‘Adequado’ (ASD1, ASD9) e ‘Bastante adequado’ (ASD14, ASD16), justamente pelo fato de todos esses elementos terem sido proferidos em inglês. Ainda que faltasse certa precisão linguística na produção desses elementos, os enunciados foram aceitos considerando o seu contexto de uso.

No entanto, houve alunos que, embora tivessem manifestado todos os elementos do estágio ‘Convite’ na língua inglesa (ASD3, ASD17), suas produções apresentaram uma ou mais palavras em português e, por isso, foram classificadas no nível ‘Inadequado’, como ilustram os exemplos abaixo.

ASD3 - *Hi friend, how are you? I'm organizing costume party in my house ... next Sunday. Vai ser às four pm. I'd love you to come. Bye.*

ASD17 - *Hey Julia, how are you? Would you like **no shopping center às six pm na Sunday**.*

Nas produções de ASD3 e ASD17, o **evento** foi mencionado (“*costume party*” e “*shopping center*”, respectivamente). Embora “*shopping center*” esteja se referindo a um local, é também considerado um evento, pois é no *shopping* que as pessoas geralmente vão passear. Na formulação de ASD3, o **local** foi definido: “*in my house*”. A **convocação** não foi manifestada explicitamente por ASD3, como foi feito por ASD17 (“*Would you like...*”), mas o estágio ‘Desejo que compareça’ (“*I’d love you to come*”) supriu a falta da convocação, deixando claro que se trata de um convite. No capítulo da metodologia, essa questão foi explicada no Quadro 6, assim como no Capítulo 4, em que a estrutura geral do convite é discutida (subseção 4.1.1.2.1). O dia e o horário também foram fornecidos em inglês (ASD3: “*next Sunday*”, “**Vai ser às four pm**”; ASD17: “**na Sunday**”, “**às six pm**”). Apesar de as produções de ASD3 e ASD17 terem manifestado todos esses elementos em inglês (evento, local, convocação, dia e horário), o uso de frases (“Vai ser às”) e preposições em português (“**no shopping center**”, “na” e “às”) caracterizaram-nas como fala mista e, portanto, inadequadas no plano discursivo.

Como já explicado no Capítulo 3, para que a produção dos convites fosse classificada no nível ‘Adequado’, os estágios obrigatórios ‘Abertura’ e ‘Convite’ teriam que ser formulados em inglês, mesmo que, para isso, fossem proferidos em fala lexicalizada, como é o caso do convite a seguir, que foi classificado no nível ‘Adequado’.

ASD9 - *Hi, how are you? I am shopping center ... you ... and to go with me? é... at seven pm, next Friday é ... shopping center.*

Em seu convite, ASD9 expressou os estágios ‘Abertura’ e ‘Convite’ em inglês. A formulação do convite foi realizada por meio da lexicalização (Skehan, 1996), isto é, do uso de palavras para construir sentido, uma forma reduzida de se comunicar dada a limitação do conhecimento sintático da língua estrangeira pelo aprendiz. Segundo Bakken (2006), a lexicalização é um processo que ocorre quando a morfossintaxe, a sintaxe ou a pragmática, considerados meios de se comunicar, são assumidas por formas lexicais. No convite de ASD9, a convocação é realizada com base nas palavras de conteúdo em uma sentença interrogativa: “*I am **shopping center** ... **you** ... **and to go with me?***). O evento/local refere-se ao *shopping center*, que é retomado ao final do convite (“*é ... shopping center*”). O dia e o horário também

são fornecidos (“*at seven pm, next Friday*”). Nesse caso, ASD9 foi capaz de manifestar todos os elementos do convite em inglês, de forma lexicalizada.

Os dados ainda mostraram o crescimento no número de alunos que expressaram o dia e o horário no pós-teste. Foram 59% de alunos que consideraram o ‘dia’ como elemento necessário na realização de um convite em relação a 32% no pré-teste. O mesmo aconteceu com o elemento ‘horário’, considerado por 82% dos alunos no pós-teste em comparação a 36% dos alunos no pré-teste.

Ainda com relação ao estágio ‘Convite’, foi possível perceber que a maioria dos alunos modificou o seu tipo de fala. Em outras palavras, alunos que produziram o estágio ‘Convite’ em português no pré-teste passaram a formulá-lo em fala mista no pós-teste, com predomínio do inglês (fala mista +inglês) ou com algumas palavras em inglês (fala mista +português). Do mesmo modo, convites formulados em fala mista no pré-teste, com predomínio do português/inglês, foram estruturados em inglês no pós-teste. A Tabela 1 mostra as porcentagens dos alunos que modificaram a sua fala do pré para o pós-teste.

Tabela 1- Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ na T1

Pré-teste	Pós-teste	Porcentagem de alunos
Fala em português	Fala mista (+ português)	6%
	Fala mista (+ inglês)	6%
Fala mista (+ português)	Fala mista (+ inglês)	25%
Fala mista (+ inglês)	Fala em inglês	12%
Fala em inglês	Fala em inglês	12%
	Total:	61%

Fonte: A autora.

Conforme a Tabela 1, 61% dos alunos foram capazes de modificar a sua fala para incorporar um número maior de palavras em inglês no estágio ‘Convite’, porém somente 24% dos alunos conseguiram produzir esse estágio todo em língua inglesa no pós-teste.

Considerando a produção do gênero “convite”, foi possível perceber ganhos lexicais em 95% das falas dos alunos no pós-teste, ou seja, 21 alunos (em um total de 22) aumentaram o número de palavras em inglês em suas produções do pré- para o pós-teste. É fato que esse aumento não significa, necessariamente, desempenho satisfatório na realização do gênero textual, mas sinaliza conhecimento aprendido de forma explícita e aplicado no contexto de uso da linguagem (satisfatoriamente ou não), bem como uma maior autoconfiança por parte

dos alunos. É o que os dados do questionário final de avaliação sugerem. Quando questionados se as atividades realizadas nas aulas haviam lhes ajudado a fazer o “convite em inglês por mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, alguns alunos mencionaram que haviam aprendido “novas palavras” (n. 6) e o gênero convite (n. 6), além de terem se sentido mais autoconfiantes no momento da gravação do gênero textual (n. 2). Além disso, a maioria (n. 16) declarou que os textos / as atividades haviam auxiliado no seu aprendizado, embora fossem difíceis de serem compreendidos (n. 5).

Por fim, os dados do pós-teste também mostraram ganhos individuais no que se refere à manifestação de estágios opcionais na língua inglesa. 50% dos alunos foram capazes de produzir um ou mais estágios opcionais em inglês. Os estágios opcionais mais produzidos por esses alunos foram a ‘Despedida’ (36%), o ‘Desejo que compareça’ (32%), o ‘Incentivo’ (18%), o ‘Pedido de confirmação’ (9%) e o ‘Detalhe’ (4%). Esses ganhos não significam que o desempenho desses alunos tenha sido classificado em “Bastante adequado”, pois muito embora tenham manifestado esses estágios opcionais, a maior parte desses estudantes não foi capaz de expressar o seu convite na língua inglesa de forma adequada, como já explicado anteriormente.

Para concluir, é possível afirmar que, no plano discursivo, somente 18% dos alunos da T1 apresentaram desempenho oral ‘Adequado’ (9% - ASDs 1, 9) e ‘Bastante adequado’ (9% - ASDs 14, 16). Apesar desse resultado pouco expressivo, os dados mostraram ganhos com relação à quantidade de informações, elementos e estágios opcionais manifestados na língua inglesa de forma satisfatória nos convites produzidos no pós-teste.

5.2 A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T2

A T2 contou com 18 participantes. No entanto, três tiveram os seus dados descartados da análise geral por terem faltado em uma das aulas. Somam-se a isso os dados de outro participante que também foram descartados devido a sua produção inicial ter sido nivelada em ‘Bastante Adequada’ no plano discursivo. Conforme os procedimentos metodológicos desta pesquisa, para a comparação do desempenho entre os grupos, as produções devem partir do mesmo nível discursivo. Na T1, todos partiram do plano discursivo ‘Inadequado’; conseqüentemente, somente os alunos da T2 que tiveram os seus convites classificados como ‘Inadequados’ fizeram parte desta pesquisa. Desse modo, a análise compreendeu os dados de

14 participantes que frequentaram todas as aulas, sendo eles situados no nível ‘Inadequado’, considerando as suas produções de partida. Nesta pesquisa, eles são denominados Alunos da Sequência de Tarefas (AST).

No pré-teste, 64% dos participantes foram capazes de produzir “convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” ao considerarem a ‘Abertura’ e o ‘Convite’ - estágios obrigatórios do gênero. No entanto, as suas produções foram classificadas como inadequadas, pois 50% formularam o estágio ‘Convite’ em fala mista (36% com predomínio do português e 14% com predomínio do inglês) e 14% em inglês com a ausência de um ou mais elementos necessários para a manifestação do estágio em questão (i.e.: dia, evento, horário ou local). Por fim, 36% dos participantes não formularam um convite devido à ausência do elemento ‘convocação’, que compreende a ação de convidar alguém para fazer algo. Em vez de convidarem o colega para um evento, suas produções manifestaram uma sugestão (14,5%), um encorajamento (14,5%) e uma permissão para o interlocutor participar do evento proposto (7%), como mostram os exemplos a seguir:

AST6 – *Hi, let's go to see my house to play a videogame.* (sugestão)

AST14 – *Hi, man. Come on to the my house, play Uno, play truco, play megamilionário, play playstation three, édrink water and comer Doritos e chips, Come on, man. This is very good.* (encorajamento)

AST8 - *Hi, hello, good morning. My mom and my dad say yes to you come in my house to do the party. You can come in my house, if yes let's do the party uhul!* (permissão)

Independentemente da língua utilizada na formulação dos convites no pré-teste, a maioria dos alunos (64%), assim como na T1 (77%), mostrou conhecer a estrutura composicional básica do gênero. O dia e o horário foram os elementos que mais faltaram na formulação dos convites, como também foi observado nos dados da T1.

Com relação ao estágio ‘Abertura’, todos os alunos se expressaram na língua inglesa, utilizando expressões como “*Hi*”, “*Hello*” e “*Hey*”. Na T1, 95% o fizeram nessa língua.

Ainda com relação ao pré-teste, foi observada a manifestação de estágios opcionais **em português e em fala mista**: ‘Detalhes’ (28%), ‘Incentivo’ (21%), ‘Desejo que a pessoa compareça’ (14%) e ‘Pedido de confirmação’ (7%), bem como em **língua inglesa**: ‘Detalhes’ (21%), ‘Incentivo’ (14%), ‘Desejo que a pessoa compareça’ (7%) e ‘Despedida’ (7%). Assim

como na T1, esses dados demonstraram que alguns alunos já tinham conhecimento de que esses estágios pertenciam ao gênero “convite”.

Quanto aos dados do pós-teste, pode-se dizer que, assim como na T1, o desempenho da T2 melhorou considerando o número maior de informações, elementos e estágios em língua inglesa que foram incorporados aos seus convites. No estágio “Abertura”, por exemplo, que manteve o cumprimento em inglês em 100% das produções, alguns alunos ampliaram a sua produção incorporando a função ‘perguntar como a pessoa está’ (*How are you?* - 21% no pós-teste *versus* 0% no pré-teste). Na T1, essa porcentagem foi maior (*How are you?* - 59% *versus* 0% no pré-teste).

No estágio ‘Convite’, 29% dos alunos foram capazes de manifestar **todos** os elementos constitutivos na língua inglesa (evento, convocação, local, dia e horário) em comparação a 0% de alunos que não conseguiram expressar todos os elementos nessa língua no pré-teste, e que resultou em produções inadequadas. A grande maioria desses alunos apresentou desempenho ‘Adequado’ (AST2) e ‘Bastante adequado’ (ASTs 12, 14, 15) no pós-teste, justamente pelo fato de todos esses elementos terem sido proferidos em inglês. Ainda que faltasse certa precisão linguística, esses elementos foram aceitos no seu contexto de uso. Esse dado se assemelha aos resultados da T1, em que 27% dos alunos manifestaram todos os elementos do estágio ‘Convite’ em inglês. Entre eles, dois alunos tiveram desempenho ‘Adequado’ (ASD1, ASD9) e outros dois, ‘Bastante adequado’ (ASD14, ASD16), como já apresentado na seção anterior.

Do mesmo modo que na T1, na T2 também houve um aluno que, embora tivesse manifestado todos os elementos do estágio ‘Convite’ em inglês, teve a sua produção classificada como ‘Inadequada’ pelo fato de ter sido proferida em fala mista:

AST4 - *Hi, Nathalli, I am my birthday next Sunday in my house at six pm. Espero que você esteja lá. Bye.*

O convite de AST4 especifica o evento (“*my birthday*”), o dia (“*next Sunday*”), o local (“*my house*”) e o horário (“*six pm*”). A convocação foi suprida pelo estágio ‘Desejo que a pessoa compareça’ (“Espero que você esteja lá”), sugerindo que se trata de um convite; porém ele foi proferido em português e, portanto, uma produção inadequada para os propósitos desta pesquisa.

Os dados também mostraram que certas produções que não manifestaram um convite no pós-teste (ASTs 3, 6, 7, 11, 17), devido à ausência do elemento ‘convocação’, sinalizaram ganhos em relação ao pré-teste, pois apresentaram todos os demais elementos em inglês (i.e. dia, horário, local e evento), o que não ocorreu na T1, cujas produções sem a ‘convocação’ (ASDs 15, 18, 19, 21, 22) não exibiram ganhos expressivos no uso desses elementos na língua-alvo. O Quadro 15 ilustra esses ganhos na T2.

Quadro 15– Ganhos discursivos em produções da T2 que não manifestaram o estágio ‘convite’

	Pré-teste	Pós-teste
AST3	<i>Hi. Let's go my party (evento).</i>	<i>Hi. Let's go my party (evento) next Saturday (dia) em my house (local) ... six pm (horário).</i>
AST6	<i>Hi. Let's go to see my house (local) to play a videogame (evento).</i>	<i>Hi. Let's go to the my birthday party (evento) at seis ... at six pm (horário) on my house (local) on Sunday (dia).</i>
AST7	<i>Hello, is my... quero convidar you for today (dia) no shopping (local/evento).</i>	<i>Hello, today (dia) is my birthday (evento) ... é... is five pm (horário) is my house (local).</i>
AST11	<i>Hello, come on in my house (local) and play uno ... and play, uhm... and play game of blocks, (evento).</i>	<i>Hello, Caio. Caio, and this my house (local) and the play...play game and ... playstation, and play game on playstation, and the computer (evento) , uhm ... at Saturday (dia), it's five ... five pm (horário).</i>
AST17	<i>Hello, friend .Você quer ir (convocação) a um shopping (local)... tomar drink (evento). Vai ser muito cool ... você vai... amar, vai ser muito beautiful.</i>	<i>Hello, friend. How are you? Hum ... I'm so home party (local) ... it's my birthday (evento) hum ... four pm (horário)... it's a Sunday (dia). Bye.</i>

Fonte: A autora.

Os exemplos do Quadro 15 mostram que muitos alunos foram capazes de manifestar o dia, o local, o horário e o evento em inglês em suas produções no pós-teste, embora não tivessem realizado a convocação (o ato de convidar). Eles pareceram ter percebido a importância desses elementos na realização do convite, o que não havia sido observado no pré-teste pela falta de um ou outro desses elementos.

Os dados ainda mostraram o crescimento no número de alunos que expressaram o dia e o horário no pós-teste, independentemente da língua utilizada (português, fala mista ou

inglês). Foram 78% de alunos que consideraram o ‘dia’ como elemento necessário na realização de um convite em relação a 21% no pré-teste. O mesmo aconteceu com o elemento ‘horário’, considerado por 100% dos alunos no pós-teste em comparação a 21% no pré-teste. Isso significa um aumento expressivo de 57% de alunos que consideraram o elemento ‘dia’ e 79% que consideraram o horário na formulação de seus convites. Esses ganhos pareceram ser mais robustos do que aqueles apresentados na T1, que também exibiu um aumento significativo no número de alunos que incorporaram o ‘dia’ (27%) e o ‘horário’ (46%) na formulação de seus convites no pós-teste.

Apesar desses ganhos bastante significativos na T2, a maioria dos alunos (57%) não conseguiu formular o elemento ‘convocação’ adequadamente no pós-teste. No pré-teste, essa porcentagem foi menor (36%). Os mesmos alunos que haviam manifestado uma sugestão no pré-teste (AST3, AST6) usaram a mesma estrutura linguística no pós-teste (*Let's go ...*), como já apresentado no Quadro 15. Os demais produziram uma afirmação (21%), uma pergunta (7%), uma solicitação em português (7%) e uma sugestão (7%). Por sua vez, na T1, somente 27% dos alunos não conseguiram formular o elemento ‘convocação’ no pós-teste. No pré-teste, essa porcentagem foi menor (23%). Esses dados sugerem que tanto na T1 como na T2, houve um aumento no número de alunos que não foram capazes de formular o elemento ‘convocação’ no estágio ‘Convite’; porém, na T2, esse aumento foi muito maior (36% → 57%) em relação a T1 (23% → 27%).

Em contrapartida, os alunos da T2 que manifestaram o elemento ‘convocação’ (43%) foram capazes de realizá-lo em inglês (36%) no pós-teste. Na T1, dos que manifestaram a convocação (73%), poucos utilizaram a língua inglesa (18%). Outros tiveram o elemento ‘convocação’ substituído pelo estágio ‘Desejo que a pessoa compareça’ em inglês (18%) ou em português (9%), que foi considerado como uma forma de expressar a intenção do emissor em convidar o interlocutor para o evento, conforme explicado no Capítulo 4. Os demais alunos utilizaram a língua portuguesa ou fala mista para poderem expressar a convocação (28%).

Ainda com relação ao estágio ‘Convite’, foi possível perceber que a maioria dos alunos modificou seu tipo de fala, assim como foi observado na T1. Produções em fala mista (+português) e em fala mista (+inglês) no pré-teste tornaram-se produções em inglês no pós-teste, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ na T2

Pré-teste	Pós-teste	Porcentagem de alunos
Fala mista (+ português)	Fala em inglês	33%
Fala mista (+ inglês)	Fala em inglês	17%
Fala em inglês	Fala em inglês	17%
	Total:	67%

Fonte: A autora.

Conforme a Tabela 2, 67% dos alunos modificaram o tipo de fala no pós-teste para manifestar o estágio ‘Convite’, na T1 foram 61%. Apesar de essa diferença percentual ser pequena entre as turmas, pode se dizer que a maioria dos alunos da T2 (67%) produziu esse estágio em inglês, na T1 foram somente 24%.

Considerando a produção do gênero textual “convite” foi ainda possível perceber ganhos lexicais em 93% das falas dos alunos no pós-teste, como também observado na T1 (95%). Em outras palavras, 13 alunos (em um total de 14) aumentaram o número de palavras em inglês em suas produções do pré- para o pós-teste. Esse dado sugere que algum tipo de conhecimento lexical foi aprendido implicitamente por meio das tarefas e que esse conhecimento pode ter proporcionado uma maior autoconfiança por parte dos alunos no uso da linguagem (de forma satisfatória ou não). É o que os dados do questionário final de avaliação também apontam. Quando questionados se as tarefas realizadas nas aulas haviam lhes ajudado a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*, alguns alunos mencionaram que haviam aprendido novas palavras (n. 2), o gênero “convite” (n. 2) e a pronúncia / fala (n. 3). Também puderam recuperar o conhecimento prévio de palavras (n. 2) e aumentar a sua autoconfiança no momento da gravação do convite (n. 3). Com base nos dados, a maioria dos alunos (n. 10) declarou que os textos / as atividades haviam auxiliado no seu aprendizado, embora fossem difíceis (n. 4).

Por fim, os dados do pós-teste também mostraram ganhos individuais no que se refere à manifestação de estágios opcionais na língua inglesa. 50% dos alunos foram capazes de produzir um ou mais estágios opcionais na língua inglesa, assim como na T1. Os estágios

opcionais mais produzidos por esses alunos foram a ‘Despedida’ (36%), ‘Desejo que compareça’ (14%) e ‘Pedido de confirmação’ (7%).

Para concluir, é possível afirmar que, no plano discursivo, somente 29% dos alunos da T2 apresentaram desempenho oral ‘Adequado’ (7% - AST2) e ‘Bastante adequado’ (22% - ASTs 12, 14, 15). Apesar desse resultado pouco expressivo, os dados mostraram ganhos com relação à quantidade de informações, elementos e estágios opcionais manifestados na língua inglesa nas produções realizadas no pós-teste, assim como foi observado na T1.

5.3. A PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA T3

A T3 contou com 15 participantes denominados Alunos do Grupo Controle (AGC). Suas aulas de Inglês foram conduzidas pela professora regular da classe (P2) e os conteúdos e as atividades seguiram a perspectiva gramatical e funcional de ensino apoiada em textos, como já explicado no Capítulo 3.

No pré-teste, 73% dos participantes foram capazes de produzir “convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*” ao considerarem a ‘Abertura’ e o ‘Convite’ – estágios obrigatórios do gênero. Entretanto, as suas produções foram classificadas como inadequadas: 13% produziram o estágio ‘Convite’ em português, 47% utilizaram fala mista com o predomínio do português ou do inglês (40% e 7% respectivamente) e 13% expressaram-no em inglês, mas com a ausência de algum elemento constitutivo (dia, horário, local ou evento). O restante dos participantes (27%) não formulou um convite, pois manifestaram uma ordem (13,5%) ou uma pergunta (13,5%), como mostram os exemplos a seguir:

AGC12 - *Hello. You go to cinema and.... A gente pode se encontrar nas Americanas, aí eu pago os doces, e você, you, pay a pipoca ...uhm.. e a ... e a gente pode ver qualquer filme. O horário pode ser às três ... three. (risos). (ordem)*

AGC13 - *Hi, my friend. You to go to shopping for me? (pergunta)*

Pode-se afirmar que a maioria dos alunos (73%), assim como na T1 (77%) e na T2 (64%), demonstrou conhecer a estrutura composicional básica do gênero. O dia e o horário foram os elementos que mais faltaram na formulação dos convites produzidos no pré-teste, como também observado nos dados da T1 e da T2.

Quanto ao estágio ‘Abertura’, todos os alunos (100%) se expressaram na língua inglesa utilizando as expressões “*Hello*” e “*Hi*, da mesma forma que na T2 (100%). Na T1 foram 95%.

Ainda com relação ao pré-teste, foi observada a manifestação de estágios opcionais **em português e em fala mista**: ‘Detalhe’ (33%), ‘Desejo que a pessoa compareça’ (7%) e ‘Incentivo’ (7%), bem como em **inglês**: ‘Detalhe’ (7%), ‘Desejo que a pessoa compareça’ (7%), ‘Pedido de confirmação’ (7%) e ‘Despedida’ (7%). Isso demonstra que alguns alunos já tinham conhecimento de que esses estágios pertenciam ao gênero “convite”.

No pós-teste, pode-se dizer que, diferente das turmas 1 e 2, o desempenho da T3 foi inferior ao apresentado no pré-teste, considerando a quantidade de informações, elementos e estágios manifestados em língua inglesa. No estágio ‘Abertura’, por exemplo, 87% dos alunos se manifestaram em inglês (*versus* 100% no pré-teste). Também houve um decréscimo no número de alunos que utilizaram a função ‘perguntar como a pessoa está’ (*How are you?* - 33% no pré-teste e 20% no pós-teste). Na T1 e na T2, houve um aumento no uso dessa função.

No estágio ‘Convite’, não foi possível observar ganhos referentes aos elementos constitutivos desse estágio na língua inglesa (evento, convocação, local, dia e horário), pois as únicas produções realizadas em inglês no pós-teste (ACG1 e ACG6) foram similares às aquelas proferidas no pré-teste, com a ausência de um ou outro elemento, como mostra o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16- Estágio ‘Convite’ produzido em inglês na T3

	Pré-teste	Pós-teste
AGC1	<i>Hello. Do you want to play [sic] (convocação) in the shopping? (local/evento) I go ... to there.</i>	<i>Hello. Do you want to go (convocação) in the shopping (local) in the morning to play there (evento)?</i>
AGC6	<i>Hello, dear friend. Do you want to come (convocação) to my house (local) on September first (dia)? I gonna to throw a party on this day.</i>	<i>Hello, dear friend. Do you want to come (convocação) to my house (local) today (dia)? Let's throw a party!</i>

Fonte: A autora.

No pré- e pós-teste, AGC1 fez a convocação por meio de uma pergunta (*Do you want to play/ to go... – você quer “passar”/ ir...?*), definindo o local (*in the shopping*) e o evento (*shopping, play there*). ACG6, por sua vez, também elucidou a convocação em ambos os

convites, utilizando a pergunta “*Do you want to come...*” (Você quer vir ...?) e especifica o local (*my house*) e o dia (*September first, today*). Considerando que AGC1 e AGC6 produziram os mesmos elementos no pré- e pós-teste para o estágio ‘Convite’, não foi possível verificar ganhos. Isso aconteceria se novos elementos fossem informados no pós-teste como, por exemplo, o dia do evento (AGC1) e o horário (AGC6).

Ainda considerando a formulação do estágio ‘Convite’, poucos alunos conseguiram se expressar totalmente na língua inglesa. Isso foi observado pelo tipo de fala que manifestada no pré e pós-teste. Alunos que utilizaram fala mista com predomínio em português no pré-teste produziram o mesmo tipo de fala no pós-teste (46%) ou, ainda, uma fala somente em português (9%). Do mesmo modo, aqueles que produziram o convite em português no pré-teste também o fizeram no pós-teste (18%). Por fim, dos três alunos que produziram o estágio ‘Convite’ em inglês no pré-teste (AGC1, AGC4, AGC6), um deles (9%) expressou-se em língua portuguesa no pós-teste. O restante (18%) manteve a sua produção em inglês no pós-teste. A Tabela 3 sistematiza esses dados.

Tabela 3– Tipos de falas manifestadas no estágio ‘Convite’ pela T3

Pré-teste	Pós-teste	Porcentagem de alunos
Fala mista (+português)	Fala mista (+português)	46%
	Fala em português	9%
Fala em português	Fala em português	18%
Fala em inglês	Fala em inglês	18%
	Fala em português	9%

Fonte: A autora.

Conforme a Tabela 3, 18% dos alunos da T3 foram capazes de produzir o estágio ‘Convite’ todo em inglês. Na T1 foram 24% e na T2 foram 67%.

Considerando a produção do gênero “convite”, foi possível perceber ganhos lexicais em 40% das falas dos alunos no pós-teste. Nas turmas 1 e 2 os ganhos foram mais expressivos (T1 - 95%; T2 - 93%).

Independentemente da língua utilizada na formulação dos convites (português, fala mista ou inglês), observou-se um crescimento no número de alunos que expressaram o dia e o horário no pós-teste em comparação ao pré-teste. Foram 40% de alunos que consideraram o

‘dia’ como elemento necessário na produção do convite em relação a 27% no pré-teste. O mesmo aconteceu com o elemento ‘horário’, considerado por 53% dos alunos no pós-teste em comparação a 20% no pré-teste. Isso significa um aumento de 13% de alunos que consideraram o elemento ‘dia’ e 33% que consideraram o horário na realização dos convites. Esse dado difere da T1 e da T2 que apresentaram aumentos mais expressivos no uso desses elementos no pós-teste, independentemente da língua utilizada (T1 – dia: 59%, horário: 82% e T2 – dia: 78% e horário: 100%).

Em suma, houve poucos ganhos individuais na T3 no que se refere à manifestação de um ou mais estágios opcionais na língua inglesa (20%). Esses ganhos se concentraram no estágio ‘Despedida’. Na T1 e na T2, os ganhos individuais corresponderam a 50% dos alunos.

Para concluir, é possível afirmar que, no plano discursivo, nenhum aluno da T3 apresentou desempenho oral ‘Adequado’ ou ‘Bastante adequado’, tampouco houve ganhos discursivos e lexicais significativos na comparação com as turmas 1 e 2. Esses resultados sugerem que tanto a SD como a ST, por meio de seus textos e atividades, pareceram ter promovido ganhos na formulação de convites em mensagens de áudio pelo *WhatsApp* na língua inglesa.

Na próxima seção, discuto o efeito de cada abordagem de ensino nas produções do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”, no que se refere ao plano discursivo.

5.4 DISCUSSÃO

Nesta seção, examino o efeito de cada abordagem de ensino (por gênero e por tarefas) no plano discursivo do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

A abordagem por gêneros, na perspectiva do grupo genebrino, propõe um ensino explícito e analítico para ativar processos de conscientização da linguagem em uso, com o objetivo de o aluno se apropriar do gênero visado. A noção de apropriação refere-se às capacidades de linguagem necessárias para a realização do gênero textual. Por sua vez, a abordagem por tarefas, na perspectiva de Long (2015, 2016), defende um ensino implícito que prioriza a frequência da experiência do aluno com o uso da linguagem (Ellis; Römer; O’Donnel, 2016), neste caso com o mesmo gênero discursivo em tarefas que se assemelham ao mundo real. Como já mencionado no Capítulo 2, estudiosos defendem que a frequência da

experiência com o uso da linguagem, aliada à saliência de certas formas linguísticas nos textos, por meio do insumo destacado e/ou encharcado, pode ajudar o aprendiz a construir o seu próprio conhecimento linguístico-discursivo em um processo de aprendizagem baseada no uso e na aquisição acidental e implícita da língua estrangeira.

Nesta pesquisa, a abordagem de ensino por gêneros foi implementada na T1, enquanto que a abordagem de ensino por tarefas foi adotada na T2. Considerando o desempenho dos alunos de ambas as turmas no plano discursivo, os dados mostraram que somente 18% da T1 e 29% da T2 produziram o gênero visado em inglês de forma adequada / bastante adequada no pós-teste. Se compararmos as porcentagens, é possível afirmar que não houve diferença significativa de desempenho entre as turmas, de acordo com o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis, que permitiu comparar grupos com números diferentes de participantes (T1 – n. 22, T2 - n. 14). Esse resultado também não se mostrou significativo se comparado ao desempenho dos alunos da T3, os quais não apresentaram produções adequadas / bastante adequadas no pós-teste. Conseqüentemente, não houve diferença estatisticamente significativa entre os três grupos.

Esse dado sugere que tanto o ensino explícito promovido na T1 e na T3, como o ensino implícito proposto na T2, não foram eficazes o bastante para favorecer a produção adequada do gênero visado em inglês. Como já salientado por Doughty e Williams (1998, cf. p. 253), professores e pesquisadores reconhecem que a aquisição de uma língua leva tempo e que o processo de ‘reestruturação’ (*restructuring* - McLaughlin; HEREDIA, 1996) ou (re)organização do conhecimento linguístico não é algo imediato. Apesar desse reconhecimento, os dados mostraram que os alunos das turmas 1 e 2 estavam em processo de reestruturação, como observado na comparação de suas produções de partida (pré-teste) e de chegada (pós-teste). Nessa comparação, T1 e T2 apresentaram ganhos discursivos e lexicais em suas produções, mesmo não tendo alcançado a meta final, isto é, a produção satisfatória de um convite todo em inglês em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*.

Os ganhos discursivos se referiram à produção (i) da função comunicativa “perguntar como a pessoa está” no estágio ‘Abertura’, (ii) dos elementos constitutivos do estágio ‘Convite’ em inglês (evento, convocação, local, dia e horário), (iii) dos elementos ‘dia’ e ‘horário’, independentemente da língua utilizada (inglês, português ou fala mista) e (iii) de um ou mais estágios opcionais em inglês. É o que mostra a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Porcentagem de alunos da T1 e da T2 que apresentaram ganhos discursivos

		T1		T2	
		Pré	Pós	Pré	Pós
Ganhos discursivos	Estágio ‘Abertura’: Perguntar como a pessoa está.	0%	59%	0%	21%
	Estágio ‘Convite’: Produção dos elementos constitutivos em inglês	0%	27%	0%	29%
	Estágio ‘Convite’: Manifestação dos elementos ‘dia’ (D) e ‘horário’ (H) em inglês/português/fala mista	32% (D)	59% (D)	21% (D)	78% (D)
		36% (H)	82% (H)	21% (H)	100% (H)
Produção individual de um ou mais estágios opcionais em inglês	23%	50%	36%	50%	

Fonte: A autora.

Conforme a Tabela 4, ambas as turmas obtiveram ganhos discursivos no seu próprio grupo. Entre as turmas, houve porcentagens aproximadas de alunos que produziram todos os elementos constitutivos do estágio ‘Convite’ em inglês - convocação, evento, local, dia e horário (T1: 27%, T2: 29%) e um ou mais estágios opcionais nessa língua (T1: 50%, T2: 50%). Esse dado sugere que tanto o ensino explícito como o implícito exerceram efeitos similares na produção do gênero em questão, e que esses efeitos não atingiram a maioria dos alunos de cada grupo.

Duas diferenças marcantes podem ser observadas na Tabela 4 entre as turmas 1 e 2. Uma refere-se à produção da função comunicativa “perguntar como a pessoa está” (*How are you?*) no estágio ‘Abertura’ (T1: 59%, T2: 21%), e a outra reside na manifestação do dia e horário como informações necessárias para a formulação de um convite (Dia - T1: 59%, T2: 78%; Horário – T1: 82%, T2: 100%). Como já mencionado, a expressão “*How are you?*” já havia sido trabalhada explicitamente em ambas as turmas (inclusive na T3) antes da implementação da SD e ST. Portanto, os alunos já tinham familiaridade com ela. Entretanto, o conhecimento explícito dessa função, promovido antes da coleta de dados, não favoreceu o seu uso nas produções dos alunos no pré-teste (0% em ambas as turmas).

No pós-teste, um número maior de alunos manifestou essa função em ambas as turmas, mas T1 apresentou uma porcentagem maior em comparação a T2 (e a T3, com 20%

dos alunos). Esse dado pode estar relacionado ao papel que o conhecimento explícito exerceu na SD. Em outras palavras, o ensino explícito através da abordagem por gêneros pareceu ter ajudado os alunos a recuperar a expressão “*How are you*” que estava “adormecida” por falta de uso, e a percebê-la em contextos comunicativos. Isso mostrou ser importante para os alunos, pois ninguém havia manifestado essa função no pré-teste, mesmo tendo conhecimento explícito sobre ela.

Na SD, a expressão “*How are you?*” foi trabalhada no momento da explicitação dos estágios do gênero “Convite”, na Apresentação da Situação, na realização da Atividade 2 e na retomada dessa função na Lista de Constatações. Portanto, os alunos estavam cientes de que esse conhecimento era importante para a realização de um convite. Além disso, com o conhecimento explícito, eles puderam perceber o uso da estrutura nos convites que ouviram. Segundo Ellis (2009a), esse tipo de conhecimento pode ajudar o aluno a perceber o uso da estrutura no insumo (*noticing* – Schmidt, 2010), ativando os processos de aprendizagem implícita. Essa visão sugere que a aprendizagem explícita e implícita são processos que interagem quando aprendemos uma língua.

Na T2, por sua vez, os alunos também puderam perceber a função da expressão ‘*How are you?*’ no insumo das tarefas em um processo de aprendizagem implícita, não intencional, pois alguns manifestaram essa função no pós-teste (21%); outros, mesmo diante da frequência da experiência com a linguagem, pareceram ter ignorado o seu uso, possivelmente devido aos seus mecanismos de atenção. Ou seja, durante a produção oral, a atenção desses alunos estava nas informações que queriam expressar e, dessa forma, a função ‘perguntar como a pessoa está’ não pareceu ser importante. Segundo Scalf *et al.* (2013), os indivíduos apresentam capacidade limitada de atenção; priorizam ou selecionam uma ou outra informação quando processam os textos que ouvem, leem ou produzem.

Outra diferença percentual entre T1 e T2 residiu no número de alunos que manifestaram os elementos ‘dia’ e ‘horário’ no estágio ‘Convite’, independentemente do tipo de fala produzida (inglês, português ou fala mista). Com base nas porcentagens da Tabela 4, o desempenho da T2 foi superior em relação a T1 (e a T3), sugerindo que algumas tarefas sintonizaram a atenção dos alunos para o significado dessas informações nos textos e, assim sendo, ajudaram alguns alunos a perceber a importância de se mencionar o dia e o horário na produção de seus convites. Segundo VanPatten (2004), quando os alunos processam a língua, para obter o significado, eles atentam-se para as palavras de conteúdo (*content words*), ou

seja, para itens lexicais com maior valor comunicativo, como os substantivos, verbos principais, advérbios e adjetivos, que constituem uma classe aberta de palavras que possuem papel crucial na construção do conteúdo semântico (Howell; Au-Yeung; Sackin, 1999).

Além dos ganhos discursivos, as turmas 1 e 2 também tiveram ganhos lexicais do pré-para o pós-teste com o aumento de palavras em inglês na realização do gênero-“convite”. Na T1, foram 95% dos alunos que apresentaram esses ganhos. Na T2, foram 93% e, na T3, 40%. Esse dado sugere que os alunos das turmas 1 e 2 se beneficiaram da audição e da leitura dos textos do gênero “Convite”, que foram apresentados nas atividades da SD e ST. Ao serem expostos a esse insumo, os alunos tiveram a chance de se apropriar de palavras e expressões de forma explícita e implícita, respectivamente.

É importante salientar que o aumento de vocabulário na produção individual dos alunos das turmas 1 e 2 não resultou, necessariamente, em convites proferidos totalmente em inglês. Porém, na realização do estágio ‘Convite’ no pós-teste, 12% dos alunos da T1 e 50% dos alunos da T2 produziram esse estágio todo em inglês. O desempenho superior da T2 sugere que o ensino implícito, promovido por tarefas, é promissor no que se refere ao uso da língua estrangeira, pois a metade da turma foi capaz de partir de uma fala mista com predomínio do português (33%) e do inglês (17%) no pré-teste para falas totalmente proferidas em inglês no pós-teste, como mostrou a Tabela 2. Na T1, somente as falas mistas com predomínio do inglês (12%) passaram a ser proferidas totalmente em inglês, conforme a Tabela 1.

Esse dado pode ser explicado pela natureza do ensino implícito, que busca engajar os alunos em contextos de uso da língua para desenvolver fluência e o seu próprio sistema gramatical de língua, considerando os seus recursos de atenção, memória e raciocínio. Na T2, a frequência da experiência dos alunos com os convites e o uso da língua por meio de tarefas parecem ter favorecido a percepção consciente de determinadas construções no insumo (*noticing* - Schmidt, 2010) e o estabelecimento de vínculos entre forma, significado e função (Vanpatten, 2017), que puderam ser registrados na memória e acessados no momento da realização dos convites no pós-teste. Segundo Ellis (2005, p. 306),

[a]s teorias de aquisição da linguagem baseadas no uso sustentam que aprendemos construções enquanto usamos a língua, ao nos engajarmos na comunicação, e que a competência linguística de um indivíduo emerge das

memórias dos enunciados em sua história de uso da língua e da abstração de regularidades entre elas.⁴⁷

Para concluir, ambas as turmas apresentaram um número irrisório de alunos que foram capazes de produzir a estrutura composicional do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” em inglês. Isso se deve ao uso do português e da fala mista que prevaleceu na T1. Na T2, predominou convites em inglês, mas muitos alunos não produziram o elemento ‘convocação’ do estágio ‘Convite’, que solicita a presença ou a participação de alguém em um evento. Por outro lado, foi possível observar ganhos discursivos e lexicais em inglês nas produções dos alunos de ambas as turmas.

No próximo capítulo, apresento e discuto os dados da complexidade sintática.

⁴⁷ *Usage-based theories of language acquisition hold that we learn constructions while using language, of engaging in communication, and that an individual’s linguistic competence emerges from the memories of the utterances in their history of language use and the abstraction of regularities within them.*

6. DESEMPENHO DOS ALUNOS: COMPLEXIDADE SINTÁTICA

Este capítulo apresenta e discute os dados referentes à complexidade sintática das produções dos “convites” das turmas 1, 2 e 3, bem como os dados do questionário final de avaliação, que teve por objetivo conhecer a percepção dos alunos sobre a sua experiência de aprendizagem e a abordagem de ensino a que foram submetidos.

6.1 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T1

Para esta pesquisa, a complexidade sintática foi avaliada com base no tamanho dos enunciados de fala em inglês produzidos pelos alunos. O cálculo partiu de uma análise das unidades de fala (UFs) nos convites produzidos no pré- e pós-testes (Foster; Tonkyn; Wigglesworth, 2000).

Devido aos poucos convites manifestados em inglês no pós-teste (T1 = n. 4; T2 = n. 6 e T3 = n. 2), optamos por analisar as UFs presentes em inglês em cada estágio do gênero produzido pelos alunos. Desse modo, foi possível considerar não somente os convites realizados na língua inglesa, mas também todas as produções manifestadas nessa língua em convites com fala mista, como a ‘Abertura’ e a ‘Despedida’, por exemplo. Além disso, foi possível examinar tanto o convite 1 como o convite 2 de cada aluno, o que nos permitiu encontrar estágios produzidos em inglês em uma ou outra produção.

Para a análise, inicialmente agrupamos todas as UFs em inglês das três turmas, presentes em cada estágio do gênero “convite em mensagem de áudio por *WhatsApp*”: Abertura, Convite, Desejo que compareça, Detalhe, Incentivo, Pedido de confirmação e Despedida, com o objetivo de segmentá-las conforme os critérios apresentados no Capítulo 4. A segmentação seguiu a proposta de Moser (2010) e de Foster, Tonkyn e Wigglesworth (2000), e foi realizada para obtermos o número mínimo e máximo de palavras em uma UF para cada estágio e, assim, delimitar o ponto de corte ou ponto de referência para a complexidade sintática.

Para estabelecer o ponto de referência, consideramos dois critérios: (1) o número de palavras em UFs contendo oração subordinada e (2) o número de palavras em UFs de estágios

apresentados nos convites do material didático das turmas 1 e 2. O primeiro critério foi definido para o **estágio ‘Convite’**, cujo ponto de referência foi 8 palavras (*|I want to know if you can go.|*). Consequentemente, esse enunciado foi considerado complexo. As UFs acima de 8 palavras, com ou sem orações subordinadas, foram consideradas +complexas (ex.: *|Come here in the cafeteria in the park at six pm in the center of the park.|* - 17 palavras). As UFs abaixo de 8 palavras foram –complexas (ex.: *|I have pijamas party at ten pm.|* - 7 palavras).

Para o **estágio ‘Abertura’**, o critério foi o número de palavras em cada UF proferida nesse estágio no material didático: UF1(cumprimento) - 2 palavras, como em “*|Hi, Carol|*” e UF2 (perguntar como está) - 3 palavras, como em “*|How are you?|*”. Portanto, para a UF1, o ponto de referência foram duas palavras, e para a UF2, três palavras.

Nos dados, a UF1 foi realizada por, no mínimo, uma palavra (“*|Hi|*”, “*|Hello|*”, “*|Hey|*”) e, no máximo, quatro palavras (“*|Hello, my big friend|*”). Desse modo, as UFs 1 contendo duas ou mais palavras foram consideradas +complexas. Por sua vez, as UFs 2 foram manifestadas nos dados com três palavras somente. Logo, elas foram avaliadas como complexas. Para as UFs proferidas que não constavam no material didático, como o desejo de um “bom dia” ou uma “boa tarde” (UF4: *|good morning|,|good afternoon|*) e o comentário de que o locutor estaria bem (UF5 *|I am fine|*), o ponto de referência foram duas e três palavras, respectivamente.

Para os estágios **‘Desejo que compareça’**, **‘Detalhe’**, **‘Incentivo’**, **‘Pedido de confirmação’** e **‘Despedida’**, o ponto de referência seguiu o mesmo critério que o adotado no estágio ‘Abertura’. A Tabela 5 apresenta o ponto de referência para a definição da complexidade sintática em cada um dos estágios do gênero.

Tabela 5– Ponto de referência para avaliar a complexidade sintática em cada um dos estágios do gênero “convite em mensagem de áudio por *WhatsApp*”

Estágios		Mínimo de palavras por UF	Máximo de palavras por UF	Ponto de referência	Exemplar de referência
Abertura	UF1	1	4	2	<i>Hello, Júlia</i>
	UF2	3	3	3	<i>How are you?</i>
	UF3	2	2	2	<i>good afternoon</i>
	UF4	3	3	3	<i>I am fine</i>
Convite		4	25	8	<i>I want to know if you can go.</i>
Desejo que compareça		3	8	5	<i>I hope you can come</i>
Detalhe		5	8	5	<i>We can use my laptop.</i>
Incentivo		3	5	4	<i>It will be fun.</i>
Pedido de confirmação		1	8	8	<i>So let me know if you can go.</i>
Despedida		1	1	1	<i>Bye</i>

Fonte: A autora.

Para verificar se as UFs complexas, produzidas no pós-teste, tinham (ou não) a mesma complexidade que as UFs proferidas no pré-teste, foi necessário (i) segmentar as UFs dos estágios produzidos em inglês no pré-teste, (ii) utilizar os mesmos pontos de referência da Tabela 5 para poder classificá-las em \pm complexas e, por fim, (iii) comparar a complexidade das produções do pré- e pós-teste.

UFs com o mesmo ponto de referência no pré- e pós-teste significou que a UF produzida no pós-teste não foi complexa, assim como as UFs com maior complexidade no pré-teste do que no pós-teste. No entanto, UFs complexas no pré-teste que apresentaram um aumento no número de palavras no pós-teste significou que a UF produzida no pós-teste foi +complexa. A Tabela 6 ilustra esses casos.

Tabela 6– Procedimentos de comparação entre o pré- e o pós-teste para a checagem da complexidade sintática

Pré-teste	Pós-teste	Ponto de referência (Tabela 5)	Complexidade da UF no pós-teste
<i>Hi, friend</i> 1UF - 2 palavras	<i>Hi, friend</i> 1UF - 2 palavras	2 palavras	- complexo
<i>Hello, my friends,</i> 1UF – 3 palavras	<i>Hi Natália,</i> 1UF – 2 palavras	2 palavras	- complexo
<i>That's gonna be so fun!</i> 1UF – 7 palavras	<i>It will be fun, super fun!</i> 1UF – 6 palavras	4 palavras	- complexo
<i>Hello brother.</i> 1UF- 2 palavras	<i>Hello my friend.</i> 1UF – 3 palavras	2 palavras	+ complexo

Fonte: A autora.

O resultado das comparações permitiu avaliar o número real de UFs complexas produzidas em inglês para cada estágio no pós-teste, descartando, assim, casos em que os alunos já haviam manifestado UFs complexas como ponto de partida (pré-teste).

Com base nos pontos de referência apresentados na Tabela 5 e nos procedimentos de comparação entre o pré- e o pós-teste para a checagem da complexidade sintática das produções dos alunos no pós-teste (Tabela 6), pode-se dizer que a T1 produziu UFs (+)complexas em todos os estágios do pós-teste. A Tabela 7 apresenta esses dados em porcentagens.

Tabela 7- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T1

Estágio	Porcentagem de UFs complexas
Abertura	24%
Convite	4%
Desejo que compareça	7%
Detalhe	2%
Incentivo	4%
Pedido de confirmação	2%
Despedida	11%
Total	54%

Fonte: A autora.

De acordo com a Tabela 7, a maioria das UFs foi considerada (+)complexa (54%). Os estágios em que elas mais ocorreram foram a ‘Abertura’ (24%) e a ‘Despedida’ (11%), provavelmente por serem falas já conhecidas pelos alunos. Na ‘Abertura’, o ponto de referência para a UF1(cumprimento) era de 2 palavras (*Hi, Felipe!*) e para a UF2 (perguntar como a pessoa está) era de 3 palavras (*How are you?!*), seguindo, assim, os textos dos convites apresentados na SD.

Para uma análise qualitativa das UFs, buscamos investigar o uso dos elementos linguístico-discursivos que foram considerados na elaboração das atividades da SD para a apropriação do texto de gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, a saber: o uso do futuro na forma do presente contínuo (ex.: *I’m having...*), locuções adverbiais de tempo (ex.: *next Saturday, on Saturday, at ___ am/pm*) e lugar (ex.: *in my house, at Recreativo Club, to the shopping center*), verbo modalizador (*We can ...*), as expressões contendo em sua estrutura os verbos *come* e *go* (ex.: *I hope you can come/go, I’d love you to come/go, let me know if you can go/come, I wanna know if you would like to go/ come), o auxiliar do futuro *will* (ex.: *It will be fun, It will be super fun*) e as conjunções *so, if* e *and* (ex.: *So, let me know if you can go/ come; and I wanna know if you would like to go/ come).**

A forma do presente contínuo foi usada em UFs produzidas para os estágios ‘Convite’ e ‘Detalhes’. É o que mostram alguns exemplos a seguir:

ASD3: *I’m organizing costume party in my house ... next Sunday.* | (estágio ‘Convite’)

ASD16: *My mother is taking me at shopping center on Saturday at three pm.* | (estágio ‘Convite’)

ASD24: *My mother Ø organizing party é ...and my house. | É...She ... she is preparing... preparing snacks and drinks.* | (estágios ‘Convite’ e ‘Detalhes’)

Em algumas produções, houve a ausência do verbo *to be* (ASD24) e a falta de concordância entre sujeito e verbo (ASD16 - *me and my mom is preparing a party in my house [...]*). Independentemente da precisão gramatical, pode-se dizer que alguns ASDs (32%) foram capazes de introduzir o evento utilizando a forma do presente contínuo, que foi a estrutura apresentada nas atividades 4A e 4B e retomadas na Lista de Constatações da SD.

Com relação ao uso das locuções adverbiais de tempo e de lugar, os dados mostraram que poucos alunos foram capazes de expressar adequadamente as preposições em inglês, que

introduzem o dia (24%), o horário (19%) e o local (37%) do evento, as quais haviam sido trabalhadas na Atividade 5 da SD. Muitos preferiram usar o português (dia – n. 5, horário – n. 12; local – n. 8) ou, ainda, ignorar o uso da preposição (dia – n. 1; horário – n. 1; local – n. 3), como mostram os exemplos a seguir:

ASD12: *Would like de vir para my pajama party, às eleven pm no day two.*

ASD18: *You ... Ø my house em party.*

ASD24: *É ... and Friday, Ø four pm.*

Quanto ao modalizador “can”, pouquíssimos alunos usaram esse auxiliar para expressar os estágios ‘Detalhe’ (ex.: *We can play football or volleyball*), ‘Desejo que compareça’ (ex.: *I hope you can go/come*) e ‘Pedido de confirmação’ (ex.: *Let me know if you can go/come*). Essas estruturas haviam sido trabalhadas explicitamente nas atividades 7, 8 e 9, respectivamente, e retomadas na lista de constatações. As únicas UFs observadas nos dados que manifestaram o verbo “can” foram:

ASD1: *I hope to come ... can go.*

ASD3: *So let you can go.*

ASD14: *If you can go, we will be super happy.*

ASD14: *So, let me know if you can go.*

ASD14: *And will have food and cake and we can play together.*

Com base nessas falas, é possível observar que esses alunos pareceram se apropriar da estrutura “[you] can go” e “if you can go” em decorrência das seguintes expressões apresentadas nas atividades 8 e 9: “*I hope you can go*” (Desejo que compareça) e “*Let me know if you can go.*” (Pedido de confirmação). Isso significa dizer que esses alunos podem ter se beneficiado de estruturas mais ou menos fixas para construir o seu conhecimento sintático na língua estrangeira por meio de sequências formulaicas (i.e. pedaços de língua), que foram percebidas durante a apresentação explícita dessas expressões.

Por sua vez, os verbos ‘come’ (vir) e ‘go’ (ir) foram diferenciados na Atividade 8 da SD por meio do estágio ‘Desejo que compareça’ (i.e., *I hope you can come/go e I’d love you to come/go*) e retomados na Lista de Constatações. Os alunos foram instruídos a usar o verbo COME quando o evento fosse ser realizado na casa do emissor do convite ou no local onde ele estaria, ao passo que o verbo GO seria mais apropriado quando o evento fosse em local

diferente daquele em que o emissor do convite estaria (Vide Apêndice G). No entanto, somente dois alunos souberam discriminar o uso desses verbos em suas produções (ASDs 3 e 14). Os demais que utilizaram ‘go’ e ‘come’ pareceram ter generalizado um ou outro em suas UFs. Se, por um lado, essa generalização causou equívocos, por outro, provocou acertos acidentais, como mostram os exemplos a seguir no Quadro 17.

Quadro 17- Usos (in)adequados dos verbos ‘come’ e ‘go’ nas UFs da T1

UFs
<p>ASD1</p> <p>Convite 1 – Hi, Carol. How are you doing on Friday. I having pijamas party at ten pm. I hope to come ... can go* [come]. </p> <p>Convite 2 – Hi Carol. How are you going so make ... [incompreensível] on Thursday. I’m going a movie at eight pm. I love you to go [ok]. </p>
<p>ASD16</p> <p>Convite 1 – Hi. Me and my mom is preparing a party in my house, uhm... Monday at three pm and I wanna know if you would ...you like to go*.[come]. It will be super fun. I’d love it you to come ...to go [ok]. </p>

Fonte: A autora.

Por sua vez, o auxiliar ‘will’ foi apresentado na Atividade 9 da SD para expressar o estágio “Incentivo”: *It will be (super) fun*. Os alunos se familiarizaram com o significado e a função da expressão para que pudessem identificá-la em dois convites falados e essa expressão foi também retomada na Lista de Constatações através da pergunta: “Que expressões são usadas em inglês para “valorizar o evento”? Como elas podem ser traduzidas para o português?”. Porém, no pós-teste, nenhum aluno usou “will” como conhecimento novo. Os únicos que manifestaram o estágio ‘Incentivo’ em inglês o fizeram com o verbo *to be* sem o auxiliar “will” (ex.: ASD5 – *It’s super fun*; ASD8 – *It to be super fun*; ASD9 – *It be fun*), sugerindo a aprendizagem de somente parte da estrutura como sequência formulaica (i.e., “*super fun*” e “*be (super) fun*”). Outro aluno manifestou a expressão de modo parcial com a ajuda do português (ASD24 – *É ...é... vai ser super fun*). Wray (2000) define uma sequência formulaica como

Uma sequência contínua ou descontínua de palavras ou de outros elementos de significado, que é, ou aparenta ser pré-fabricada: que é armazenada e

recuperada de forma inteira da memória no momento do uso, ao invés de ser sujeita à geração ou análise pela gramática da língua.⁴⁸ (Wray, 2000, p. 465)

Por fim, as conjunções “*and*”, “*if*” e “*so*”, que marcam a conexão entre os elementos do texto, foram apresentadas no interior das seguintes expressões: “*and I wanna know if you would like to go*” (atividades 6 e 9) e “*So, let me know if you can go*” (atividade 9) para a realização dos estágios ‘Convite’ e ‘Pedido de confirmação’, respectivamente. O significado e a função de cada uma dessas expressões foram fornecidos explicitamente e reforçados na correção. Além disso, elas foram retomadas na Lista de Constatações através das perguntas “O que significa a expressão “*and I wanna know if you would like to go*”? E quando a usamos?” e “Como pedimos a confirmação de uma pessoa no evento, em inglês? Como esta frase pode ser traduzida para o português?”.

Apesar desse conhecimento, somente três alunos (ASD14, ASD16, ASD24) usaram a conjunção “*and*” não apenas para manifestar o estágio ‘Convite’, mas também para unir outros elementos do texto, como mostram as UFs do Quadro 18 mais adiante.

Com relação ao uso da conjunção “*so*” na estrutura que manifesta o estágio ‘Pedido de confirmação’, novamente três alunos (ASDs 3, 14 e 15) foram capazes de usá-la, mas apenas um deles (ASD14) o fez de maneira adequada, como mostra o Quadro 18. Os demais produziram UFs incoerentes com o uso de parte da expressão (ASD3 – “*So let you can go*”) ou, ainda, com a sua posição equivocada na sequência de falas (ASD15 – “*Hey, teacher, é ... how are you? So, so please let me know ... é.. let’s go, é.. my case, é ... house [...].*”).

Em conclusão, o uso da conjunção “*if*” também foi inexpressivo nos dados, sendo ela proferida não somente nos estágios ‘Convite’ e ‘Pedido de confirmação’, mas também no estágio ‘Desejo que compareça’. O Quadro 18 mostra as UFs proferidas adequadamente com o uso dessas conjunções.

⁴⁸ *A sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is stored and retrieved whole from the memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.*

Quadro 18– UFs produzidas com o uso adequado das conjunções “so”, “and” e “if” pela T1

Mecanismos de Textualização	UFs	Estágios
<i>AND</i>	<p>ASD14 - <i>And will have food <u>and</u> cake <u>and</u> we can play together.</i> </p> <p>ASD16 - <i>Me <u>and</u> my mom is preparing a party in my house, uhm ...Monday at three pm <u>and</u> I wanna know if you would ...you like to go.</i> </p> <p>ASD 24 – <i>She... she is preparing ... preparing snacks <u>and</u> drinks.</i> </p>	<p>Detalhe</p> <p>Convite</p> <p>Detalhe</p>
<i>SO</i>	<p>ASD14 - <u>So</u>, let me know if you can go. </p> <p>ASD14 - <u>So</u>, you can come. </p>	Pedido de confirmação
<i>IF</i>	<p>ASD2 - <i>I will be very happy <u>if</u> you come.</i> </p> <p>ASD14 - <i>So, let me know <u>if</u> you can go.</i> </p> <p>ASD16 - <i>Me and my mom is preparing a party in my house, uhm ...Monday at three pm and I wanna know <u>if</u> you would ...you like to go.</i> </p>	<p>Desejo que compareça</p> <p>Pedido de confirmação</p> <p>Convocação</p>

Fonte: A autora

Vale mencionar que muitas UFs produzidas na T1 retrataram estruturas provenientes dos textos apresentados nas atividades da SD e, conseqüentemente, parecem ter sido adquiridas como seqüências formulaicas, na sua totalidade ou parcialmente. Como já mencionado, uma seqüência ou fala formulaica é uma seqüência de palavras apreendida e armazenada na memória de forma holística como, por exemplo, uma saudação (*Hi, how are you?*), podendo ser recuperada da memória quando o indivíduo deseja se comunicar (Conklin; Schmitt, 2012; Wray, 2000). Segundo Ellis (2012), falas formulaicas fornecem meios linguísticos para o aluno se comunicar mais facilmente e desempenhar funções comunicativas que são importantes no contexto de uso da língua. Além disso, elas podem ajudar na construção de falas criativas, como observado nos dados desta pesquisa. ASD14, por exemplo, produziu a seguinte fala: “*If you can go, we will be super happy.*”, que inicia com uma seqüência que parece ter sido adquirida por meio da expressão utilizada nos convites para manifestar o estágio ‘Pedido de confirmação’: “*Let me know if you can go*”.

Algumas falas formulaicas são apresentadas no Quadro 19, a seguir, que as classifica nos estágios correspondentes do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

Quadro 19– Falas formulaicas produzidas pelos alunos da T1

Estágios	Falas formulaicas	Expressões que apareceram no material didático
Convite - convocação	<p>ASD16: <i>Hi. Me and my mom is preparing a party in my house, uhm ... Monday at three pm and I wanna know if you would ...you like to go.</i></p> <p>ASD12: <i>Hi sister, how are you? Would like de vir para my pajama party...</i></p>	<p><i>...and I wanna know if you would like to go.</i> (Atividades 6 e 9)</p>
Convite – introdução do evento	<p>ASD16: <i>My mother is taking me at shopping center on Saturday at three pm.</i></p>	<p><i>My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm.</i> (Atividade 6)</p>
Incentivo	<p>ASD5: <i>It's super fun.</i></p> <p>ASD24: <i>É... é... vai ser super fun.</i></p> <p>ASD 8: <i>It to be super fun.</i></p> <p>ASD9: <i>It be fun.</i></p>	<p><i>It will be super fun.</i> <i>It will be fun.</i> (Atividade 9)</p>
Detalhe	<p>ASD24: <i>She ... she is preparing... preparing snacks and drinks.</i></p> <p>ASD14: <i>And will have food and cake and we can play together.</i></p>	<p><i>She's preparing some snacks and something to drink.</i> (Atividade 4A)</p> <p><i>We can play football or volleyball.</i> (Atividade 7)</p>
Desejo que compareça	<p>ASD3: <i>I'd love you to come.</i></p> <p>ASD16: <i>I'd love it you to come ...to go</i></p> <p>ASD1 e ASD 8: <i>I love you to go.</i></p> <p>ASD 13: <i>I love you come.</i></p> <p>ASD1: <i>I hope to come... can go</i></p>	<p><i>I'd love you to go/ come.</i> (Atividade 8)</p> <p><i>I hope you can go/ come.</i> (Atividade 8)</p>
Pedido de confirmação	<p>ASD14: <i>So, let me know if you can go.</i></p> <p>ASD15: <i>So... so please let me know.</i></p>	<p><i>So, (please) let me know if you can go/ come.</i> (Atividade 9)</p>

Fonte: A autora.

Com base no Quadro 19, a expressão “*I'd love you to go*”, utilizada nos convites gravados e escritos, foi produzida por alguns alunos sem o uso do condicional *would* (*'d*), que seria necessário para a inteligibilidade da UF. Outra observação refere-se a certas estruturas que, por serem muito longas e complexas, alguns alunos memorizaram algumas partes com

escolhas lexicais que permitiram dar sentido adequado à fala (ASD15 - *So, please let me know.*).

Para concluir esta seção, os dados mostraram que a maioria das UFs produzidas por T1 foram (+)complexas (54%) e que elas ocorreram em todos os estágios do gênero, especialmente na “Abertura” e ‘Despedida’. No entanto, a complexidade nesses estágios não pareceu ser decorrente da SD, mas do conhecimento prévio dos alunos, pois as estruturas avaliadas como complexas, em ambos os estágios, já eram familiares para os alunos. Além disso, verificou-se que poucos conseguiram se apropriar dos elementos linguístico-discursivos que foram considerados neste estudo como objetos potenciais para a apropriação do texto de gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, a saber: futuro na forma do presente contínuo, locuções adverbiais de tempo e lugar, verbo auxiliar “*can*”, expressões contendo os verbos *come* e *go*, o auxiliar “*will*” e as conjunções “*so*”, “*if*” e “*and*”. Entretanto, muitas UFs produzidas pelos alunos parecem ter sido decorrentes de sequências formulaicas.

6.2 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T2

Assim como a T1, a T2 também produziu UFs (+)complexas em todos os estágios do pós-teste. A Tabela 8 apresenta as porcentagens.

Tabela 8- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T2

Estágio	Porcentagem de UFs complexas
Abertura	11%
Convite	5%
Desejo que compareça	5%
Detalhe	2%
Incentivo	2%
Pedido de confirmação	2%
Despedida	11%
Total	38%

Fonte: A autora.

Conforme a Tabela 8, 38% das UFs produzidas pela T2 foram (+)complexas e elas ocorreram em maior quantidade nos estágios ‘Abertura’ (11%) e ‘Despedida’ (11%), assim como na T1. No entanto, essa porcentagem foi muito menor do que a obtida na T1 (54%). Apesar da diferença percentual entre as turmas T1 e T2, o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis mostrou que não houve diferenças estatisticamente significativas entre as duas turmas no número de UFs (+) complexas.

Para uma análise qualitativa das UFs da T2, buscamos examinar os elementos linguístico-discursivos considerados como objetos potenciais para a apropriação do texto de gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, assim como fizemos na T1. A forma do presente contínuo, por exemplo, foi usada para realizar o estágio ‘Convite’ (i.e., a apresentação do evento e a convocação) e o estágio ‘Detalhes’. Na T1 aconteceu o mesmo. É o que mostram alguns exemplos a seguir:

AST12: *I'm doing a pajama party at my house at... at eight pm.* (estágio ‘Convite’ - apresentação do evento)

AST8: *I'm inviting you to come.* (estágio ‘Convite’- convocação)

ASD24: *I'm inviting Carlos, José, William and you.* (estágio ‘Detalhes’)

Em algumas produções, houve a ausência do verbo *to be* (AST2 - *I Ø doing a party on the next Friday at four pm.*) e do verbo principal (AST4 - *I am Ø my birthday next Sunday in my house at six pm.*). Com a falta do verbo principal, a UF foi considerada incoerente. Desse modo, pode-se dizer que poucos ASTs (21%) foram capazes de usar o presente contínuo. Na T1 foram 32%.

Em relação ao uso das locuções adverbiais de tempo e de lugar, os dados mostraram que alguns alunos foram capazes de expressar adequadamente as preposições que precisariam ser introduzidas antes do dia (28%), do horário (54%) e do local (36%) do evento. Outros usaram o português para expressá-las (dia – n. 1, horário – n. 2; local: n. 2), ou, ainda, ignoraram o seu uso (dia – n. 2; horário n. 3; local – n. 3), como mostram os exemplos a seguir:

AST18- “Será às four pm na sexta-feira.”

AST7- “Let's go shopping center Ø two pm is Ø Sunday ”

AST16- “Eu queria saber se você poderia ir ... é ... na minha festa hoje a noite uhm... é ... Ø eight o'clock, é ... na rua Luis Ferreira.”

Comparando com a T1, a T2 apresentou desempenho melhor quanto ao uso das locuções de tempo (T2: 86% e T1: 43%). Também mostrou um número menor de alunos que usaram o português para manifestar as locuções de tempo e lugar (T2: n. 5 e T1: n. 25).

Quanto ao modalizador “*can*”, apenas dois alunos fizeram uso na T2. Na T1, foram três. O uso desse verbo ocorreu em sequência formulaica, como em “*you can go*” (AST2) e “*you can come*” (AST8), provenientes de UFs proferidas nos convites apresentados nas tarefas: “*I hope you can go*” / “*I hope you can come*” (Desejo que compareça) e “*Please let me know if you can go/ you can come*” (Pedido de confirmação). Essa sequência também foi utilizada para criar novas falas adequadas ao contexto. Em vez de AST2 fazer a convocação com base na estrutura apresentada nos textos das tarefas – “*and I wanna know if you would like to go*”–, ele formulou a seguinte construção: “*I want to know if you can go*”, utilizando partes de diferentes enunciados manifestados nos convites (“*I want to go*” + “*if you go*” – estágios ‘Convite’ e ‘Pedido de confirmação’, respectivamente).

Nos textos dos convites apresentados na ST e SD, o uso do modalizador “*can*” também ocorreu no estágio “Detalhes” em falas como: “*We can play football*” e “*We can eat popcorn*”. Nos dados, não foi possível observar produções desse tipo nas falas de T2, tampouco da T1, o que significa dizer que o verbo “*can*” não foi usado como item isolado para a construção de UFs, mas em sequências formulaicas.

No uso dos verbos ‘*come*’ (vir) e ‘*go*’ (ir) verificou-se que apenas dois alunos (ASTs 12 e 13) foram capazes de usá-los adequadamente em determinados contextos, porém o fizeram de forma intuitiva, pois não mostraram saber a diferença no seu uso, resultando em formas adequadas e inadequadas, como ilustram os exemplos do Quadro 20 a seguir.

Quadro 20- Usos (in)adequados dos verbos ‘come’ e ‘go’ nas UFs da T2

UFs
<p>AST12</p> <p>Convite 1 – <i>Hello.</i> <i>Today is my birthday ...</i> <i>I want to know if you’re <u>coming</u> [ok].</i> <i>It will be six pm at my house.</i> </p> <p>Convite 2 - <i>Hello</i> <i>I’m doing a pajama party at my house at... at eight pm.</i> <i>I want to know if you’re <u>going*</u> [coming].</i> </p>
<p>AST13</p> <p>Convite 1 – <i>Hello, my friend.</i> <i>Do you <u>come</u> [ok] with me in my birthday?</i> <i>At four pm.</i> </p> <p>Convite 2 – <i>Hello, Isabella.</i> <i>You <u>come*</u> [go] with me for a park at seven am.</i> ”</p>

Fonte: A autora.

Assim como na T1, na T2 também houve o fenômeno da generalização da estrutura “*if you can go*” em enunciados que deveriam ser proferidos com o verbo “*come*”, como nas falas de AST2: “*I want to know if you can go* [come]*” para expressar o estágio ‘Convite’ e “*Please, let me know if you can go* [come]*” para manifestar o estágio “Pedido de confirmação”. Freitas (2014, cf. p. 169) explica que a generalização ocorre quando o aluno utiliza o conhecimento de uma estrutura linguística da língua-alvo aprendida previamente em novas situações em que esse conhecimento não é aplicado. Ela “se estende a um padrão inadequado da língua-alvo”⁴⁹ (Eckman; Iverson; Song, 2013, p. 260), por exemplo, quando um aluno usa o sufixo *-ed* para marcar o passado em todos os verbos, inclusive os verbos irregulares (*runned** ao invés de *ran*) (Eckman; Iverson; Song, 2013).

Por sua vez, o uso do auxiliar ‘*will*’ na manifestação do estágio ‘Incentivo’ (i.e. *It will be (super) fun*) ocorreu na produção de somente dois alunos, que foram os únicos a manifestar esse estágio em inglês no pós-teste. Eles pareceram ter adquirido a expressão completa como fala formulaica. Na T1, nenhum aluno usou o auxiliar ‘*will*’ no estágio mencionado.

Por fim, poucas foram as UFs produzidas com as conjunções ‘*and*’ e ‘*if*’, assim como na T1. Com relação ao uso da conjunção ‘*so*’, não houve registro nos dados. Na T1, houve dois registros. A conjunção ‘*and*’ foi usada somente para unir elementos dentro de uma mesma oração, como mostram os exemplos do Quadro 21 a seguir. Não houve casos de uso

⁴⁹ *inappropriately extends a TL pattern*

de “*and*” em oração coordenada (i.e. “... *and I wanna know if you would like to go.*”). Já a conjunção ‘*if*’ foi utilizada por dois alunos nos estágios “Convite” e “Pedido de confirmação”, assim como na T1. O Quadro 21 mostra as UFs proferidas adequadamente com o uso dessas conjunções.

Quadro 21– UFs produzidas com o uso adequado das conjunções ‘*and*’ e ‘*if*’ pela T2

Mecanismos de Textualização	UFs	Estágios
AND	AST11 - <i>and this my house <u>and</u> the play...play game and ... playstation, <u>and</u> play game on playstation, <u>and</u> the computer.</i>	Convite
	AST14 - <i>Eat a coffee <u>and</u> hot dog with the bacon.</i>	Detalhe
	AST8 - <i>I'm inviting Carlos, José, William <u>and</u> you.</i>	Detalhe
IF	AST2- <i>Please let me know <u>if</u> you can go.</i>	Pedido de confirmação
	AST2 - <i>I want to know <u>if</u> you can go.</i>	Convite
	AST12 - <i>I want to know <u>if</u> you're coming.</i>	Convite

Fonte: A autora

Muitas UFs produzidas na T2 retrataram as estruturas sintáticas presentes nos convites que os alunos ouviram e leram durante as tarefas. Alguns exemplos são apresentados no Quadro 22, que as classifica nos estágios correspondentes do gênero. Essas estruturas, em sua totalidade ou parcialmente, podem ter sido processadas em blocos de construção linguística, também denominados de falas ou sequências formulaicas.

Quadro 22– Falas formulaicas produzidas pelos alunos da T2

Estágios	Falas formulaicas	Expressões que apareceram no material didático
Incentivo	AST2: <i>It will be super fun.</i> AST12: <i>It will be fun ... super fun.</i>	<i>It will be fun.</i> <i>It will be super fun.</i>
Detalhe	AST8: <i>I'm inviting you, é ... Carlos, William and Helena.</i>	<i>I'm inviting Carlos, Yago and Luís.</i> <i>I'm inviting Jessica, Paulo, Ricardo, just a few friends.</i>
Desejo que compareça	AST8: <i>I love you can come.</i>	<i>I'd love you to come.</i>
Pedido de confirmação	AST2: <i>Please, let me know if you can go.</i> AST2: <i>I want to know if you can go.</i>	<i>So, please, let me know if you can go.</i>

Fonte: A autora.

Para concluir, os dados evidenciaram que a T2 apresentou uma porcentagem menor de UFs complexas (38%) em relação a T1 (54%); no entanto, essa diferença não mostrou ser significativa, considerando o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis. As UFs complexas ocorreram em todos os estágios do gênero, especialmente na “Abertura” e “Despedida”. Observou-se ainda que poucos alunos conseguiram se apropriar dos elementos linguístico-discursivos considerados neste estudo. Isso se deve, provavelmente, ao foco de atenção dos alunos, que estava voltado para o significado das informações proferidas nos convites, pois ‘tarefas’ são atividades com foco no significado (Ellis; Shintani, 2014; Ellis *et al.*, 2020; Skehan, 2003), no que as pessoas comunicam e na função de suas produções. Portanto, as formas linguísticas acabam sendo secundarizadas (Skehan, 1998, Vanpatten, 2017). Entretanto, os dados mostraram o uso bastante expressivo das locuções adverbiais de tempo em inglês, de modo adequado (86%). Esse dado pode sugerir que, durante a compreensão dos convites, os alunos podem ter processado essas locuções como sequência formulaica e, a partir delas, terem formulado algum tipo de regra (“at” + horário / “on” + dia da semana).

6.3 A PRODUÇÃO SINTÁTICA DOS ALUNOS DA T3

Para avaliar a complexidade sintática das produções dos alunos da T3, utilizei os mesmos critérios que os adotados para as turmas 1 e 2. Com base neles, a T3 produziu UFs complexas apenas nos estágios ‘Abertura’, ‘Convite’ e ‘Despedida’. A Tabela 9 apresenta esses dados em porcentagens.

Tabela 9- Porcentagem de UFs complexas produzidas no pós-teste pela T3

Estágio	Porcentagem de UFs complexas
Abertura	22%
Convite	4%
Desejo que compareça	0%
Detalhe	0%
Incentivo	0%
Pedido de confirmação	0%
Despedida	13%
Total	39%

Fonte: A autora.

Com base nessa tabela, 39% das UFs produzidas na T3 foram (+)complexas e elas se concentraram nos estágios ‘Abertura’ (22%) e ‘Despedida’ (13%), como também foi observado nas turmas 1 e 2. Essa porcentagem é similar à da T2 (38%) e bem abaixo da porcentagem obtida na T1 (54%). Para saber se essa diferença foi significativa foi aplicado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis que mostrou que não houve diferenças entre o desempenho da T2 e T3. No entanto, o teste evidenciou uma diferença significativa entre o desempenho da T1 e da T3 considerando o número de UFs (+) complexas produzidas no pós-teste (T1 = n. 38; T3 = n. 9).

As UFs produzidas pela T3 no pós-teste também receberam um olhar qualitativo com o objetivo de analisar o uso dos elementos linguístico-discursivos tratados como objetos potenciais para a realização do texto de gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, e assim, estabelecer uma comparação de desempenho entre as três turmas.

Portanto, os elementos analisados foram os mesmos das outras turmas: o uso do futuro na forma do presente contínuo, locuções adverbiais de tempo e lugar, verbo modalizador (*can*) e as expressões que apresentaram em sua estrutura os verbos *come* e *go*, o auxiliar do futuro *will* e as conjunções *so*, *if* e *and*.

Os dados mostraram que nenhum aluno utilizou o presente contínuo em suas produções. Para manifestar o estágio ‘Convite’, alguns utilizaram o presente simples na interrogativa: AGC1 – *Do you want to go in the shopping in the morning to play there?* e AGC6 – *Do you want to come to my house today?*. Essa estrutura já havia sido utilizada por esses alunos no pré-teste, o que significa dizer que eles a conheciam, possivelmente do curso particular de inglês que afirmaram estar fazendo, conforme os dados do questionário de perfil (AGC1: nível básico; AGC6: nível intermediário), pois esse tipo de conhecimento não havia sido ensinado por P2.

Em relação ao uso das locuções adverbiais de tempo, nenhum aluno utilizou preposições para expressar o dia e o horário do evento. Dos que comunicaram essas informações em seus convites, a grande maioria escolheu o advérbio “*today*” para o dia ou palavras em português para se expressarem (ex.: AGC4 – “É... hoje na minha casa”; AGC7 – “Você quer vim aqui na minha casa hoje?”; AGC9 – “às *nine* horas da noite”; AGC10 – “às *three hours*”).

Quanto ao uso das preposições de lugar, poucos as utilizaram em inglês e de forma adequada (27%). Predominou o sintagma “*in my house*”. Nas demais produções, prevaleceram o uso do português (ex.: AGC4 – “no parque”; AGC8 - “no shopping”; AGC14 – “na minha casa”). Nas turmas 1 e 2, um número maior de alunos utilizaram locuções adverbiais de lugar de forma adequada. No geral, a T3 usou mais a língua portuguesa para expressar o local do evento (63%) em relação a T1 (42%) e a T2 (17%).

Por sua vez, o uso do verbo “*can*” ocorreu em uma única UF (AGC6 – “*We can play volleyball at there*”) para expressar o estágio ‘Detalhes’. No entanto, esse verbo já era familiar para AGC6, que também proferiu estrutura similar no pré-teste (AGC6 – “*We can eat, dance, watch TV*”).

O mesmo aconteceu com as UFs contendo os verbos ‘*come*’ e ‘*go*’, ou seja, os alunos que utilizaram esses verbos no pós-teste já tinham conhecimento deles no pré-teste, como mostram os exemplos do Quadro 23.

Quadro 23- Usos (in)adequados dos verbos ‘come’ e ‘go’ nas UFs da T3

	UFs	
	Pré-teste	Pós-teste
AGC1	<i>“Hello. Do you want to play in the shopping? I <u>go</u> [ok]... to there.”</i>	<i>“Hello. Do you want to <u>go</u> [ok] in the shopping in the morning to play there?”</i>
AGC5	<i>“Hello, my friend. You <u>go</u>* [come] my home in a festival?”</i>	<i>“Hello, my friend. You <u>go</u>* [come] to my home in a festival? My home fica na rua André Ricardo Luchini, casa quinhentos e oito.”</i>
AGC6	<i>“Hello, dear friend. Do you want to <u>come</u> [ok] to my house on September first? [....]”</i>	<i>“Hello, friend. Do you want to <u>come</u> [ok] to my house today?”</i>
AGC13	<i>“Hi, my friend. You <u>to go</u>* [come] to my house para uma festa.”</i>	<i>“You can to <u>go</u>*[come] to my house for my party?”</i>

Fonte: A autora.

Na T3, não houve registro de uso do auxiliar ‘will’ e das conjunções ‘and’, ‘if’ e ‘so’ nas produções dos alunos.

Por fim, os dados da T3 apontaram para uma única sequência formulaica que se repetiu nas UFs de AGC1 e AGC6: “Do you want to”, e que pode ser decorrente das aulas que tiveram no curso particular de inglês que estavam fazendo.

Para concluir, os dados mostraram que a maioria das UFs produzidas pela T3 não foi complexa (61%). As que foram complexas (39%) ocorreram nos estágios ‘Abertura’, ‘Convite’ e ‘Despedida’. Além disso, verificou-se que outras formas linguísticas, que não aquelas apresentadas nos textos da SD e ST, geraram produções adequadas como, por exemplo, o uso da expressão: “Do you want to....” e de advérbios de tempo (ex.: “today”, “tomorrow”) em vez do uso do presente contínuo e de locuções adverbiais de tempo (ex.: “next Sunday”, “at 2pm”), respectivamente.

Se, por um lado, essas escolhas sintáticas e lexicais atenderam às necessidades comunicativas de alguns alunos da T3, por outro, elas limitaram a complexidade de fala desses alunos. Em vez de “today” e “tomorrow”, por exemplo, as locuções adverbiais de tempo poderiam ter ajudado os alunos da T3 a ampliar o uso da língua e a fala criativa (ex.: “on Saturday”, “on Sunday”, “next Tuesday” etc). Do mesmo modo, o uso do presente

contínuo permite manifestar não somente o estágio ‘Convite’, mas também os detalhes do evento (Vide as possibilidades apresentadas no Quadro 9 – Objetos potenciais para a apropriação textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”). Por outro lado, a expressão “*Do you want to...*” se limita ao estágio ‘Convite’ apenas. Cabe salientar que, embora certos elementos linguístico-discursivos possam dar maior complexidade às construções de fala em inglês, como esperado nas turmas 1 e 2, nem sempre eles são manifestados na fala dos alunos, como foi observado nas UFs produzidas pela T1 e T2. Poucos alunos conseguiram usá-los adequadamente para a realização dos estágios do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

Na próxima seção, discuto o efeito da SD e da ST na complexidade sintática das UFs produzidas pelos alunos da T1 e T2.

6.4 DISCUSSÃO

Nesta seção, examino o efeito de cada abordagem de ensino (por gênero e por tarefas) na complexidade sintática do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*”.

A abordagem por gênero, implementada na T1, seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que possui uma perspectiva explícita, intencional, analítica e reflexiva sobre o uso da linguagem visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno na apropriação do gênero textual. Por outro lado, a abordagem por tarefas (Long, 2015, 2016), implementada na T2, segue uma visão de aprendizagem implícita, acidental e baseada no uso da linguagem, que tem como objetivo fazer o aluno agir comunicativamente na língua inglesa.

Ao analisar a complexidade sintática das produções das turmas 1 e 2, foi possível observar que 54% das UFs produzidas pela T1 e 38% das UFs produzidas pela T2 foram caracterizadas como (+)complexas. Essas porcentagens foram calculadas com base no número total de UFs produzidas em cada turma. A Tabela 10 mostra esses dados.

Tabela 10– UFs complexas produzidas pela T1, T2 e T3 no pós-teste

	T1	T2	T3
Nº de UFs produzidas	70	44	23
Nº de UFs complexas produzidas	38	17	9

Porcentagem de UFs complexas	54%	38%	39%
------------------------------	-----	-----	-----

Fonte: A autora

De acordo com a tabela acima, T1 produziu um número maior de UFs (+)complexas em comparação a T2 e T3. Conforme o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis, que permitiu comparar grupos com números diferentes de participantes (T1 – n. 22, T2 - n. 14), a diferença percentual entre as turmas 1 e 2 não foi significativa, uma vez que o número total de UFs (+)complexas produzidas em ambas as turmas (T1 – 38 e T2 – 17) não teve significância. No entanto, o teste evidenciou uma diferença significativa na comparação do número total de UFs (+)complexas entre a T1 (38) e a T3 (9). Portanto, o desempenho de T1 foi superior ao desempenho de T3 na complexidade sintática. Esse dado sugere que a abordagem por gêneros, por meio da SD produzida para esta pesquisa, foi capaz de explicitar exemplares de língua capazes de ajudar os alunos a produzir e complexificar as suas produções. Isso significa que a partir do processo de instrumentalização do gênero (Schneuwly, 2011) conduzido nas aulas da T1, envolvendo a aprendizagem explícita, consciente, analítica, declarativa e controlada os alunos foram capazes de desenvolver suas capacidades de linguagem, em especial as capacidades linguístico-discursivas (Dolz; Schneuwly, 2011).

Por outro lado, não houve diferença significativa entre o número total de UFs produzidas na T2 (44) e na T3 (23), o que significa dizer que a abordagem por tarefas, por meio da ST produzida para esta pesquisa, não foi capaz de provocar mudanças significativas na complexidade sintática das produções dos alunos. Isso se deve, provavelmente, ao construto ‘tarefa’, que prioriza o significado da linguagem em uso, a fluência. Num sentido geral, fluência representa a capacidade de fala de um indivíduo na língua estrangeira (Tavakoli, 2019). Segundo Skehan (1998, 2003), essa capacidade pode competir com outras dimensões da língua: a acurácia e a complexidade linguística. Por isso, atentar-se para uma dimensão da língua (neste caso, a fluência) significa que as demais dimensões (neste caso, a complexidade sintática) podem não receber atenção devida por parte do aprendiz. Mesmo assim, pode-se dizer que o desempenho da T2 não foi diferente do desempenho da T1 no que se refere à complexidade sintática das produções de fala, conforme a análise estatística.

Em ambas as turmas as UFs complexas se concentraram nos estágios ‘Abertura’ e ‘Despedida’, como também observado na T3. Esses estágios foram manifestados por meio de

estruturas que já haviam sido ensinadas no início do ano, conforme mencionado no Capítulo 4, e que foram rerepresentadas nos convites que os alunos ouviram e leram.

As porcentagens de UFs (+) complexas nas turmas 1 e 2 sugerem que os alunos estavam em processo gradual de reestruturação de suas construções sintáticas, independentemente da abordagem de ensino a qual estavam expostos.

Segundo Skehan (1998), a produção de língua pode ser gerada a partir de regras ou de fragmentos memorizados (*chunks*) que podem facilitar a carga de processamento durante a construção de fala. No caso desta pesquisa, verificou-se que muitas UFs complexas, produzidas nas turmas 1 e 2, retrataram por completo ou parcialmente as construções sintáticas presentes nos convites que os alunos ouviram e leram na SD e na ST, respectivamente. Isso significa dizer que algumas estruturas foram adquiridas como falas/sequências formulaicas (*chunks*), como já mencionado nas seções anteriores. Alguns fragmentos de fala foram memorizados pelos alunos e utilizados na manifestação dos estágios ‘Convite’, ‘Incentivo’, ‘Desejo que compareça’ e ‘Pedido de confirmação’. Esses fragmentos variaram de tamanho, desde a fórmula completa, apresentada nos textos dos convites e das atividades (ex.: “*It will be super fun*”, “*I’d love you to go*”, “*So, let me know if you can go*”), até os seus pedaços (ex.: “*if you can go*”, “*super fun*”, “*let me know*”, “*and I wanna know*”). Esse dado parece indicar que o uso frequente de textos do mesmo gênero ao longo das atividades da SD e ST e da sua audição repetida por duas vezes em cada atividade, pode ter contribuído para a memorização e uso dessas fórmulas. Nesse sentido, a exposição frequente dos alunos aos convites gravados e escritos favoreceu o conhecimento implícito de falas formulaicas em ambas as abordagens: por gêneros e por tarefas. A vantagem desse tipo de conhecimento está no seu processamento automático, ou seja, ele pode ser acessado de forma rápida quando usamos a língua (Ellis, 2009a), por isso é importante para a fluência.

A abordagem por gêneros também reservou espaços para o ensino explícito de construções sintáticas que favoreceram o conhecimento explícito de sequências formulaicas, conforme as atividades 6, 7, 8 e 9 da SD. Portanto, a T1 foi favorecida com conhecimento implícito e explícito de estruturas potenciais para se tornarem fragmentos memorizados. Na T2, os alunos se beneficiaram das tarefas, que apresentaram convites gravados e escritos em grande quantidade e, em outros casos, certas estruturas foram destacadas em convites escritos, como nas tarefas 4, 7, 9, 10 e 11, com o objetivo de se tornarem salientes no insumo e, assim, gerar conhecimento implícito. Em ambas as turmas, os alunos usaram sequências formulaicas

na produção de seus convites; no entanto, uma análise mais aprofundada dos dados seria necessária para verificar o efeito de cada uma dessas abordagens na construção de fala contendo sequências formulaicas, uma questão que foge do escopo deste trabalho.

Os dados ainda mostraram que, na T1, o ensino explícito sobre o uso do presente contínuo para realizar o estágio ‘Convite’ (atividade 3), das preposições de tempo e lugar para expressarem o dia, horário e local do evento (atividade 5), e dos verbos “go” e “come” para manifestarem o estágio ‘Desejo que compareça’ (atividade 8) trouxe benefícios para poucos alunos, como já mencionado na Seção 7.1. Além disso, as porcentagens de uso desses elementos na T1 foram próximas às porcentagens obtidas na T2, como mostra a Tabela 11 a seguir, exceto pelas porcentagens relacionadas ao uso da preposição de tempo antes do horário do evento (T1: 19% e T2: 54%).

Tabela 11– Porcentagens de uso de elementos linguístico-discursivos nas turmas 1 e 2

	T1	T2
Presente contínuo	32%	21%
Preposição de tempo antes do dia	24%	28%
Preposição de tempo antes do horário	19%	54%
Preposição de lugar	37%	36%
Verbos “go” e “come”	9%	0%

Fonte: A autora.

Esses dados sugerem que o ensino explícito não pareceu ser superior ao ensino implícito quando regras são apresentadas, explicadas e praticadas, como já observado em outras pesquisas da área (Gesser, 2019; Spada; Lightbown, 1999; Williams; Evans, 1998).

Para concluir, os dados mostraram que ambas as turmas tiveram desempenho similar no pós-teste com relação à produção de UFs (+)complexas, e que ganhos sintáticos foram observados nas produções dos alunos com a presença de sequências formulaicas provenientes das estruturas realizadas nos convites ouvidos e lidos no material de ensino. Além disso, verificou-se que o ensino explícito não teve efeito abrangente nas produções dos alunos, já que poucos usaram os elementos linguísticos explicitados na SD.

Na próxima seção, apresento e discuto os dados do questionário final de avaliação.

6.5 PERCEPÇÃO DAS TURMAS 1 E 2 SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Ao final da implementação da SD e da ST os alunos das turmas 1 e 2 responderam a um questionário de avaliação que visou conhecer a opinião dos participantes sobre o seu aprendizado na língua inglesa, as atividades realizadas e as suas maiores dificuldades. Esse questionário visou responder à terceira pergunta de pesquisa: Como os alunos avaliam a sua experiência de aprendizagem e a abordagem de ensino a qual foram submetidos?

A maioria dos alunos de ambas as turmas avaliou o seu aprendizado como sendo satisfatório: T1 - 54% e T2 - 64%. Outros atribuíram o conceito ‘muito satisfatório’: T1 - 23% e T2 - 7%.

Com relação à abordagem de ensino, 96% da T1 e 86% da T2 classificaram as atividades do material didático como “boas” e “muito boas”. Esse dado sugere que esses alunos se identificaram com a abordagem de ensino a que foram expostos. Os dados ainda mostraram que em ambas as turmas, as atividades foram vistas como facilitadoras da aprendizagem, como já mencionado nas seções 6.1 e 6.2.

A motivação foi um fator que alguns alunos mencionaram para esta avaliação positiva. Eles se sentiram motivados pelo trabalho com o gênero textual (T1 = n. 4; T2 = n. 6) e com a utilização do celular para gravar o convite (T1 = n. 3; T2 = n. 4). Com base em seus depoimentos, o material / a gravação foi “legal” (n. 6), “muito legal” (n. 1), “legal demais” (n. 1) e “divertido” (n. 7). Por outro lado, houve alunos mais críticos que apontaram algumas limitações com relação às atividades.

ASD 19 – “Não acho” [que as atividades realizadas nas aulas me ajudaram a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*. Ajudaram **mais ou menos**].

ASD 20 – “Não ajudou muito.” [portanto, as atividades realizadas nas aulas me ajudaram **mais ou menos** a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*].

AST2 – “Eu não entendia nada e pra mim elas não faziam sentido com a pesquisa dos convites.” [portanto, as atividades realizadas nas aulas **não** me ajudaram a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*].

AST6 – “Não converso com ninguém em inglês.” [portanto, as atividades realizadas nas aulas me ajudaram **mais ou menos** a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*].

AST10 – “Achei meio inútil.” [portanto, gostei **mais ou menos** de trabalhar com convites em inglês feitos por meio de mensagens de voz pelo *WhatsApp*].

AST14 – “Foi meio repetitivo e um pouco sem graça.” [portanto, gostei **mais ou menos** de trabalhar com convites em inglês feitos por meio de mensagens de voz pelo *WhatsApp*].

Com base nessas falas, pode-se dizer que os ASTs foram mais críticos com relação às atividades que realizaram, sugerindo a falta de relevância (ASTs 2, 6 e 10) e a repetição de algumas tarefas (AST14). A primeira crítica está relacionada ao fato de que ouvir ou gravar convites **em inglês** pelo *WhatsApp* não faz parte do seu cotidiano. Em visão oposta, outros alunos perceberam que, ao fazerem isso em inglês, foi possível aprimorar o uso da língua (AST13 – “Pois pra mim, isso melhora nosso inglês.”) e aumentar a sua autoconfiança (AST3 – “Gostei por que assim não precisei ficar com vergonha de falar”). Vale ressaltar que, embora AST2 tenha declarado que as atividades não haviam lhe ajudado a fazer o convite em inglês, o seu desempenho no plano discursivo foi classificado no nível “Adequado” e o seu desempenho na complexidade sintática mostrou ser bastante satisfatório.

Na T1, por sua vez, gravar os convites em inglês também ajudou alguns alunos a aumentar a sua autoconfiança (ASD14 – “Consegui vencer pouco da vergonha”, ASD21 – “Porque senti que não devo de ter medo de gravar um áudio ou algo assim do tipo”) e a usar a língua em outros contextos (ASD11 – “Agora eu já falo um pouco em inglês na minha casa.”; ASD13 – “Usei com meus bests.”).

Apesar de AST 2, 6 e 10 terem assinalado a falta de relação entre as tarefas realizadas e o uso da língua inglesa em seu cotidiano, AST10, em particular, afirmou que se sentiu motivado para gravar os convites em inglês pelo fato de ser possível “criar eventos legais que ninguém de verdade iria”. ASTs 2 e 6, por sua vez, não gostaram de gravar os convites e de trabalhar com eles, devido a sua dificuldade com a pronúncia e à vergonha de falar inglês, respectivamente.

Quanto à segunda crítica, isto é, a repetição de algumas tarefas (AST14), pode-se dizer que ela se mostrou benéfica para AST14, pois, segundo ele, as tarefas realizadas nas aulas facilitaram a realização do convite em inglês. Em suas palavras, “por eu ter feito mais de uma vez deixou fácil, mas ao mesmo tempo foi meio chato”. AST14 foi um dos alunos que, no plano discursivo, teve a sua produção oral classificada no nível ‘Bastante adequado’.

Os dados do questionário mostraram que certos fatores (sócio-)afetivos influenciaram negativamente a opinião dos alunos de ambas as turmas sobre as atividades de sala de aula e a

gravação dos convites. Esses fatores estão relacionados aos sentimentos de baixa autoconfiança (T1 = n. 7; T2 = n. 1), vergonha (T1 = n. 3; T2 = n. 5), insegurança (T1 = n. 1; T2 = n. 1) e nervosismo (T1 = n. 2; T2 = n. 1), como ilustram as falas a seguir:

ASD12 – “Por que eu não sei falar muito em inglês”

AST16 – “Porque eu não sei falar em inglês direito”

ASD1 – “Eu fiquei com vergonha”

AST14 – “Não gostei muito de ter que falar um convite por voz em quanto outras pessoas o ouvem.”

ASD24 – “Porque não consigo falar muito bem em inglês, então acaba ficando muito nervosa em errar as palavras”

AST15 – “Porque eu fiquei nervosa na hora de gravar”

Na T1, alguns alunos (n. 8) relacionaram esses sentimentos com o seu desempenho, particularmente com a sua dificuldade em produzir os seus convites. Do mesmo modo, na T2, o fator afetivo também foi relacionado com a produção dos convites (n. 5). Esses dados revelam uma questão já conhecida no contexto de sala de aula de língua estrangeira, que é a inibição dos alunos quando solicitados a falar nessa língua. Segundo Ur (1991, cf. p. 121) e Leong e Ahmadi (2017, cf. p. 36), os alunos têm receio de cometer erros, de serem criticados, de se exporem ao ridículo e de chamarem a atenção sobre eles.

Para os alunos da T2, a principal dificuldade que sentiram no momento da gravação de seus convites foi de “falar em inglês” (n. 6), particularmente se referindo à pronúncia:

AST2 – [Apresentei] “Dificuldades em pronunciar as palavras”

AST11 – “Tive dificuldade na pronúncia pois a gente não treinou ela no convite”

AST15 – [A minha dificuldade] “Foi pronunciar as palavras em inglês”

Outras dificuldades foram mencionadas em ambas as turmas, como a dificuldade de se lembrarem das palavras no momento da produção de fala, a falta de conhecimento lexical para se expressarem da forma como queriam e o discernimento lexical no momento da tomada de decisões *online*. A falta de lembrança das palavras pareceu estar relacionada a fatores afetivos (ex.: ASD1 – “Eu ficava nervosa ai esquecia as palavras, mas de resto, estava tudo certo.”) e à pressão comunicativa, uma vez que a tarefa não previa planejamento de fala (ex.: AST14 -

[Tive dificuldade em] “Lembrar na hora o que eu ia falar ai eu demorava um pouco para falar.”). O problema da falta de conhecimento lexical e do discernimento no uso das palavras foi mencionado mais pelos alunos da T1 (n. 5) do que pelos alunos da T2 (n. 2). Isso poderia explicar a razão pela qual muitos alunos da T1 utilizaram a língua materna em suas produções no pós-teste. Alguns depoimentos seguem para ilustrar.

ASD18: “Não saber algumas palavras”

ASD22: “ Não saber as palavras em inglês”

ASD21: “Tive dificuldade para fazer o convite porque eu fiquei indeciso e um pouco confuso”

ASD24: “Me embolo com as palavras, não sei falar com sotaque e saiu horrível”

ASD8: “Falar as palavras”

AST8: “Apenas algumas palavras”

AST17: “Porque eu as vezes não sei aquela palavra e eu repito ai pode que o convite fique meio estranho”

Por fim, uma dificuldade mencionada somente pelos alunos da T1 foi produzir determinados estágios do gênero no momento da gravação do convite, como o ‘Pedido de confirmação’ (ASD9), o ‘Desejo que compareça e Convite’ (ASD11) e a ‘Abertura [perguntar como está]’ (ASD19).

Para concluir, pode-se dizer que a maioria dos alunos de ambas as turmas avaliou a sua aprendizagem como sendo ‘satisfatória’ e ‘muito satisfatória’, e isso se deve a fatores motivacionais e linguístico-discursivos. Esses alunos sentiram-se motivados pelas atividades e perceberam que estavam aprendendo vocabulário e a como realizar um convite. Apesar desta avaliação positiva, os alunos declararam que passaram por dificuldades, pois tiveram que lidar com o seu afeto, isto é, com seus sentimentos e emoções. Além disso, a falta de conhecimento e discernimento lexical no momento da produção oral também foi um fator que, segundo eles, afetou o seu desempenho, pois muitos alunos (particularmente os da T1) relataram não saber as palavras necessárias para a sua produção ou que tiveram dificuldade em lembrá-las.

Quanto à abordagem de ensino a que foram submetidos, a grande maioria dos alunos considerou as atividades da SD e da ST como “boas” e “muito boas”, o que sugere a sua identificação com o tipo de ensino que receberam. Na opinião desses alunos, os textos e as

atividades facilitaram a sua aprendizagem. Entretanto, alguns alunos da T2 assumiram uma postura crítica com relação às atividades da ST ao mencionarem que aprender textos do gênero “convite em mensagem de áudio pelo *WhatsApp*” não fazia muito sentido, já que não era uma ação que acontece em inglês no seu cotidiano. Consequentemente, as tarefas do material não eram significativas. Essa crítica não foi aventada na T1, possivelmente pelo fato de as atividades da SD retratarem o que os alunos fazem em sala de aula com o texto, isto é, analisam, conversam sobre ele e as suas propriedades linguístico-discursivas. São, portanto atividades “pedagógicas” (Nunan, 2004), típicas da cultura de aprendizagem de sala de aula, independentemente da sua relação com o mundo real. Na T2, as tarefas visaram retratar o que as pessoas fazem com o gênero discursivo na vida cotidiana, uma proposta que não é muito familiar ou comum nas salas de aula de língua estrangeira.

No próximo capítulo, apresento as conclusões do trabalho com a retomada das perguntas de pesquisa para poder respondê-las.

CONCLUSÃO

Neste capítulo retomo o objetivo e as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las. Também apresento as limitações e sugestões para estudos futuros.

Neste trabalho, busquei avaliar duas propostas metodológicas diferenciadas, uma envolvendo a noção de Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011; Schneuwly, 2011), que permite ao aluno estudar e dominar o texto, sua produção e recepção, de forma analítica, declarativa e consciente, e a outra envolvendo a noção de ‘tarefa’ (Brasil, 2009; Long, 2015, 2016), que permite ao aluno realizar ações sociais variadas com o texto para cumprir as suas diferentes funções/ propósitos na vida real. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer como essas duas propostas afetam o desempenho oral de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na realização do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”. Para atingir esse objetivo, três perguntas orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

1. Como se apresenta o desempenho de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na produção textual do gênero “convite em mensagens de áudio pelo *WhatsApp*”, quando submetidos a uma Sequência Didática (SD) e a uma Sequência de Tarefas (STs)?

Para responder a essa questão, os convites produzidos pelos alunos da T1, T2 e T3 foram analisados considerando o seu plano discursivo e a sua complexidade sintática. Os dados da T3 serviram de referência para comparar os resultados dos grupos experimentais (T1 e T2).

No plano discursivo, os dados mostraram que o ensino implícito fornecido através da ST teve resultados percentuais maiores do que o ensino explícito decorrente da SD (T2 – 29%; T1 – 18%); no entanto, esses resultados não foram estatisticamente significativos, nem mesmo quando comparados aos resultados da T3 (T3 – 0%), conforme o teste estatístico. Isso significa dizer que ambas as abordagens de ensino (gênero e tarefas) tiveram impactos similares na produção ‘adequada / bastante adequada’ do gênero em inglês.

Uma análise qualitativa do plano discursivo evidenciou que, apesar de poucos alunos terem produzido o gênero “convite” em inglês de forma adequada, ambas as turmas

apresentaram ganhos discursivos ao mostrarem um aumento no número de estágios opcionais e dos elementos constitutivos do estágio ‘Convite’ manifestados na língua inglesa, e na ampliação do estágio ‘Abertura’ com a função comunicativa ‘perguntar como a pessoa está’. Houve ainda ganhos lexicais. Os dados mostraram um aumento no número de alunos que fizeram uso de palavras em inglês na sua produção de fala. Os aumentos mais expressivos foram na manifestação do elemento ‘dia’ (T1 - 27%; T2 – 57%; T3 -13%) e ‘horário’ (T1 – 46%; T2 – 79%; T3 – 33%).

Com o aumento de palavras em inglês nas produções dos alunos, o tipo de fala se modificou. Considerando a realização do estágio ‘Convite’, por exemplo, alunos que partiram de uma fala em português no pré-teste passaram a manifestá-lo em fala mista com predomínio do português ou inglês no pós-teste, ou ainda aqueles que haviam partido de uma fala mista no pré-teste se expressaram totalmente em inglês no pós-teste. Foi na T2 que ocorreu um número maior de falas em inglês para o estágio ‘Convite’ no pós-teste (T1 - 12%; T2 - 50%; T3 – 0%).

Quanto à complexidade sintática, os dados mostraram uma porcentagem maior de UFs (+)complexas em inglês na T1 em comparação a T2 e a T3 (T1 – 54%; T2 – 38%; T3 – 39%). No entanto, o resultado percentual obtido na T1 não foi estatisticamente significativo quando comparado a T2, mas foi significativo em relação a T3, uma vez que o número total de UFs (+)complexas produzidas na T3 foi bem inferior em relação a T1 (T1 – 38UFs; T2 – 17UFs; T3 – 9UFs).

Os estágios em que mais foram encontradas UFs complexas nas três turmas foram a ‘Abertura’ e a ‘Despedida’, possivelmente por se tratar de expressões que os alunos já tinham conhecimento. Soma-se a isso o fato de que o ponto de referência para a definição da complexidade das UFs nesses estágios era baixo, pois seguia as estruturas apresentadas na SD e ST: ‘Abertura’ (UF1 – 2 palavras, como em “*Hi, Felipe*” e UF2 – 3 palavras, como em “*How are you*”) e ‘Despedida’ (UF – 1 palavra, como em “*Bye*”).

Em ambas as turmas houve ganhos sintáticos do pré- para o pós-teste evidenciado pela presença de sequências formulaicas nas produções de fala de alguns alunos. Essas sequências foram provenientes das estruturas apresentadas nos convites que os alunos ouviram e leram na SD e ST. Esses ganhos beneficiaram não somente a construção de UFs complexas, mas também a fluência desses alunos.

Tanto na T1 como na T2, poucos alunos se apropriaram dos elementos linguístico-discursivos definidos como objetos de aprendizagem na SD e considerados na elaboração da ST, inclusive os elementos cujas regras de uso foram explicitadas na SD (presente contínuo, preposições de tempo e lugar e uso contrastivo de “*come*” e “*go*”). A porcentagem de alunos que produziram adequadamente esses elementos foi baixa e não pareceu ser significativa entre as duas turmas: presente contínuo (T1 – 32%; T2 – 21%), preposição de lugar (T1 – 37%; T2 – 36%;) , preposição de tempo “*on*” + dia da semana (T1 - 24 %; T2 – 28%) e verbos ‘*come*’ (T1 - 9 %; T2 – 0 %) e “*go*” (T1 - 9 %; T2 – 0 %), exceto pela preposição de tempo “*at* + horas”, cujas porcentagens mostraram certa significância para T2 (T1 - 19%; T2 – 54%).

2. Qual é o efeito dessas duas abordagens de ensino na apropriação do texto de gênero em questão?

Ambas as abordagens de ensino apresentaram efeitos positivos nas turmas em que foram implementadas, considerando os ganhos discursivos, lexicais e sintáticos observados em cada grupo. Por outro lado, esses ganhos não foram suficientes para a apropriação satisfatória do gênero em inglês pela maioria dos alunos da T1 e da T2. Poucos tiveram as suas produções de fala classificadas no nível ‘adequado / bastante adequado’ no plano discursivo. Entretanto, observou-se que os ganhos obtidos pelos alunos submetidos a ST resultaram em um número significativamente maior de produções do estágio ‘Convite’ em inglês (T1 - 12%; T2 - 50%).

O objetivo da ST foi favorecer a exposição dos alunos a uma grande quantidade de convites formulados com as mesmas estruturas para promover a construção de exemplares na memória, como defende a aprendizagem baseada no uso (Bybee, 2006). Com base nessa teoria, que orienta o ensino por tarefas desta pesquisa, a frequência fortalece as representações de palavras e frases na memória, e isso inclui estruturas morfossintáticas e sintáticas. Um exemplo é o uso da preposição de tempo antes do horário (*at* + horário) que foi produzida por um número maior de alunos da T2 do que da T1. O uso adequado dessa locução pelos alunos da T2 sugere um aprendizado baseado em exemplares, que pode passar por um processo de “gramaticalização”, ou seja, pode se tornar uma regra formulada pelo aluno. Nesse caso, o conhecimento implícito pode se transformar em conhecimento explícito a partir de contextos de uso da língua.

Na SD, os alunos também foram expostos a uma grande quantidade de convites formulados com as mesmas estruturas com o objetivo de eles se apropriarem, de forma analítica, da estrutura geral do gênero, de seus mecanismos enunciativos e dos elementos linguístico-discursivos. O foco da aprendizagem estava no gênero como objeto de conhecimento. Nesse sentido, o efeito da frequência dos textos na SD não pareceu ser eficaz para os alunos formularem o estágio ‘Convite’ todo em inglês, pois o papel da frequência nessa abordagem foi direcionar a atenção dos alunos para os objetos de aprendizagem em contexto de uso. Na ST, o foco de atenção dos alunos estava sobre o significado da linguagem em uso para que os alunos pudessem compreender os textos, visando realizar ações comunicativas com eles. Ao centrarem no significado dos conteúdos dos convites, os alunos puderam processar a língua, isto é, estabelecer conexões entre significado, forma e função (Vanpatten, 2004) e isso pode ter contribuído para que os alunos da T2 formassem o estágio ‘Convite’ em inglês.

A SD e a ST também apresentaram efeitos positivos no que se refere ao número de alunos que consideraram o dia e o horário na realização textual do gênero, independentemente da língua utilizada (português, fala mista ou inglês). No entanto, foi na T2 que esse número foi maior para o dia e o horário, do pré para o pós-teste, sugerindo que as tarefas, por meio da frequência de exposição dos alunos aos textos e do seu foco de atenção para o conteúdo das informações, pode ter facilitado esses ganhos.

Os efeitos positivos da SD foram observados a partir do papel que o ensino explícito exerceu no desempenho oral dos alunos. Esse papel foi de recuperar o conhecimento linguístico prévio da T1, como foi o caso da função comunicativa “*How are you?*”, desta vez, em contexto de uso comunicativo da língua, direcionando a atenção do grupo para essa função realizadora do estágio ‘Abertura’. Um número maior de alunos da T1 realizaram essa função em comparação a T2 (T1 - 59%; T2 - 21%).

Outro papel do ensino explícito, propiciado pelas atividades da SD e pela Lista de Constatações, foi o de conscientizar os alunos de certas expressões que realizavam os estágios do gênero visado. O conhecimento gerado, em parceria com o uso dessas expressões nos textos ouvidos/lidos, pode explicar o aumento de sequências formulaicas na produção dos alunos da T1, contribuindo para a complexidade sintática de suas produções. Esse aumento pareceu ser maior na T1 em relação a T2.

3. Como os alunos avaliam a sua experiência de aprendizagem e a abordagem de ensino a qual foram submetidos?

A maioria dos alunos de ambas as turmas avaliou o seu aprendizado como sendo satisfatório (T1 - 54% e T2 - 64%). Essa avaliação se alinha com os resultados qualitativos obtidos nesta pesquisa, uma vez que os dados mostraram ganhos de aprendizagem para ambas as turmas, porém, não o bastante para a realização adequada do gênero visado em inglês.

Os alunos apontaram certos fatores que impactaram a sua produção oral. O fator mais citado foi o afetivo (baixa autoconfiança, vergonha, insegurança e nervosismo), que costuma influenciar o desempenho oral dos alunos, como informa a literatura da área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a própria prática de ensino do professor. Outro fator mencionado foi o linguístico, particularmente a falta de conhecimento lexical, o discernimento no uso de palavras e a pronúncia no momento da produção dos convites. Os dois primeiros problemas foram mencionados mais pelos alunos da T1, e isso poderia explicar a razão pela qual eles utilizaram mais a língua materna em suas produções. O terceiro problema foi mencionado mais pela T2 do que pela T1.

Quanto à abordagem de ensino, a maioria dos alunos de ambas as turmas avaliou as atividades como “boas” e “muito boas”, porém alguns alunos da T2 perceberam que as atividades da ST não eram significativas, pois gravar convites em inglês por mensagens de *WhatsApp* não são ações que eles desempenham no mundo real. Apesar disso, os dados mostraram que esses alunos apresentaram bom desempenho oral.

Esta pesquisa apresentou algumas limitações, como a perda de participantes, que faltaram em dias da implementação, e a não entrega do TCLE assinado pelos responsáveis.

Como sugestão de trabalhos futuros, pensamos que seria interessante investigar o efeito de outros tipos de atividades para o processo de instrumentalização do gênero, diferentes dos que foram propostos na SD desta pesquisa, para poder avaliar o desempenho oral dos alunos e, assim, compará-lo com os resultados obtidos na T1. Do mesmo modo, uma sequência diferente de tarefas poderia ser desenhada para comparar os seus resultados com aqueles obtidos na ST proposta para esta pesquisa. Além disso, acredito que este estudo pode

ser replicado em outras turmas do mesmo nível (6º ano) ou em turmas mais avançadas para que os resultados possam ser confrontados, relacionando fatores como idade e proficiência.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 6, n. 2, p. 494-520, 2013.
- AGUIAR, A. A. S. **A produção textual em L2 no contexto universitário: possíveis contribuições do procedimento seqüência didática**. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- ALEXANDRE, A. F.; LUNA, J. M. F. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 11, n. 1, p. 261-276, 2015.
- ALMEIDA, G. L. **As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em letras: cultura, educação e linguagem - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2017.
- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence. **ELT Journal**, v. 56, n. 1, p. 57-64, 2002.
- AMORIM, T. P. P. **A aprendizagem do *check-in* hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina- Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2019.
- ANDERSON, P.A. Metacommunication. *In*: LITTLEJOHN , S. W.; FOSS, K.A. (eds.), **Encyclopedia of communication theory**, v. 2. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. p. 650-654.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKKEN, K. Lexicalization. *In*: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of language & linguistics**. 2 ed., Elsevier, 2006. p. 106-108.
- BALTAR, M. A. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (org). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BARBIRATO, R. C. Planejamento baseado em tarefas subjacente a um material didático para o ensino de línguas: conceitos e compreensões reveladas. In: BARBIRATO, R.C; SILVA, V. T. (Orgs.). **Planejamento de cursos de línguas: Traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 117-141.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARROS, E. M. D. de. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p.79- 101.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de seqüências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BLUMENAU. **Currículo da educação básica do sistema municipal de ensino de Blumenau**. 1. ed. – Blumenau: SEMED, 2021.

BOENTE, A; BRAGA, G. **Metodologia científica contemporânea para universitários e pesquisadores**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BOYD, J. K.; GOLDBERG, A. E. Input effects within a constructionist framework. **Modern Language Journal**, v. 93, n. 3, p. 418-429, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** Educação infantil e Ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do candidato do exame CELPE-Bras 2010**, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 4, n. 6, 2006a.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006b.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, J. P. Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo em foco:** reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020.

BUENDGENS-KOSTEN, J. Authenticity in CALL: three domains of ‘realness’. **ReCALL** v. 25, n. 2, p. 272–285, 2013.

BUOSE, V. L. de O. P.. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

BYBEE, J. From usage to grammar: The mind’s response to repetition. **The Linguistic Society of America**. v. 82, n. 4, p. 711-733, 2006.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. Introduction. *In*: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (org.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**, Harlow: Pearson Education Limited, 2001. p. 1-20.

BYGATE, M. Sources, developments and directions of task-based language teaching. **The Language Learning Journal**, v. 44, n. 4, p. 381-400, 2016.

CANDLIN, C.N. Towards task-based language learning. *In*: CANDLIN, C.N; MURPHY, D. **Language Learning Tasks.: Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987. p. 5-22.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152 – 183.

CLEEREMANS, A.; ALLAKHVERDOV, V.; KUVALDINA, M. Introduction. *In*: CLEEREMANS, A.; ALLAKHVERDOV, V.; KUVALDINA, M. **Implicit learning: 50 years on**. New York: Routledge, 2019. p. 1- 15.

CLEEREMANS, A.; DIENES, Z. Computational models of implicit learning. *In*: SUN, R. (Ed.) **The Cambridge handbook of computational psychology**. Cambridge: CUP, 2008. p. 396-421.

COÊLHO, F. M. **It bears repeating**: the effects of immediate repetition on learners' L2 performance in a poster carousel task. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Inglês, Florianópolis, 2017.

CONKLIN, K; SCHMITT, N. The Processing of Formulaic Language. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 32, pp. 45–61, 2012.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários – REU**, v. 26, n. 1, 2016.

CORDEIRO, J. M. **O desenvolvimento de capacidades em produção escrita em Língua Inglesa mediado por dicionários bilíngues e monolíngues'**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. Ver. Ampl.; 2. Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.*** Londrina: Eduel, 2007. p. 9-26.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.*** 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.

DENARDI, D. A. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing.** Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DEREWIANKA, B. Trends and issues in genre-based approaches. **RELC**, v. 34, n. 2, p.133-154, 2003.

DIAS, R. **Proposta curricular de língua estrangeira para a rede pública do estado de Minas Gerais.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MG/Minas_Gerais_Livro_Lingua_Estrangeira_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.*** 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81- 108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.*** 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.p. 35 – 60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: O debate público. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.*** 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.p. 213- 239.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1998, p. 197-261.

DUKE, N.K.; *et al.* Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 4, p. 344-355, 2006.

EAST, M. **Foundational principles of task-based language teaching**. New York: Routledge, 2021.

ECKMAN, F. R.; IVERSON, G. K.; SONG, J. Y. The role of hypercorrection in the acquisition of L2 phonemic contrasts, **Second Language Research**, v. 29, n. 3, p. 257–283, 2013.

ELLIS, N. C. At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**, v.27, n. 2, p. 305–352, 2005.

ELLIS, N. C.; RÖMER, U.; O'DONNELL, M. O. **Usage-based approaches to language acquisition and processing: cognitive and corpus investigations of construction grammar**. Wiley, 2016.

ELLIS, R. Anniversary article. Focus on form: a critical review. **Language Teaching Research**, v. 20, n.3, p. 405-428, 2016.

ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *In*: ELLIS, R.; *et al.* **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009a. p. 3-26.

ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. **ELT Journal**. v. 63, n. 2. p. 97-107, 2009 b.

ELLIS, R. **Language teaching research and language pedagogy**. Chincester: Wiley-Blackwell, 2012.

ELLIS, R. Position paper: Moving task-based language teaching forward. **Language Teaching**, v. 50, n. 4, p. 507-526, 2017.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Towards a modular language curriculum for using tasks. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 4, p. 454–475, 2019.

ELLIS, R.; SKEHAN, P.; LI, S.; SHINTANI, N.; LAMBERT, C. Comparative method studies. *In*: ELLIS, R.; SKEHAN, P.; LI, S.; SHINTANI, N.; LAMBERT, C. **Task-based language teaching. Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 283-302.

ELLIS, R; SHINTANI, N. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. London, England: Routledge, 2014.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FOLEY, A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. **Applied Linguistics**. v.12, n. 1, p. 62-75, 1991.

FOSTER, P; TONKYN, A; WIGGLESWORTH, G. Measuring spoken language: A unit for all reasons. **Applied Linguistics**. v. 21, n. 3, p. 354–375, 2000.

FREITAS, P. G. de. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado prossimo do italiano como língua estrangeira**. 2014. 336.f Tese. (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FREITAS, R. L. B. de. **Aprendendo sobre a aprendizagem de língua inglesa: uma experiência com o gênero textual notícia em uma 7ª série do ensino fundamental**. Dissertação. Taubaté: Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

GESSER, A. R. **Estudo comparativo com duas sequências de tarefas focadas para o aprendizado de *wh-words/phrases***. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 2019.

GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. Towards technology-mediated TBLT. An introduction. *In*: GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. (ed.) **Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks**, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 1-21.

GUIMARÃES MORAES, J. **A poética do convite: abrindo processos de composição coreográfica na improvisação em dança**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade de Brasília, 2019.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (org). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HASAN, R. The structure of a text. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASKELL, R. E. **Transfer or learning: cognition, instruction and reasoning**. New York: Academic Press, 2000.

HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. Construction Grammar: Introduction. *In*: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (ed.). **Oxford handbook of construction grammar**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.p. 1-9.

HOWELL, P.; AU-YEUNG J.; SACKIN, S. Exchange of stuttering from function words to content words with age. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 42, n. 2, p. 345- 354, 1999.

IBBOTSON, P. The scope of usage-based theory. **Frontiers in Psychology**, v. 4, p. 1-15, 2013.

JOHNSON, K. Speech perception without speaker normalization. *In*: JOHNSON, K; MULLENNIX, J. W. (Ed.) **Talker variability in speech processing**. San Diego: Academic Press, 1997. p. 145-165.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. **Uma trama a várias Mãos: a escrita colaborativa na sala de aula de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LEEDS-HURWITZ, W. **Metacommunication**. Key Concepts in Intercultural Dialogue, n. 25, 2014. Disponível em: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/07/key-concept-metacomm.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LEONG L. M.; AHMADI S. M. an analysis of factors influencing learners' English speaking skill. **International Journal of Research in English Education**, v. 2; n. 1, p. 34-41, 2017.

LOEWEN, S; ERLAM, R; ELLIS, R. The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge *In*: ELLIS, R. *et al.* **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 262-280.

LONG, M. H. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 5-33, 2016.

LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum, 2007.

LONG, M. H. **Second language acquisition and task-Based language teaching**. Chichester: John Wiley and Sons, 2015.

LONG, M. H. Texts, tasks, and the advanced learner. *In*: LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum, 2007. p. 119- 138.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form. Theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998. p. 15 41.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152 – 183.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M, de. L. M. Prefácio. *In*: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MAGALHÃES, T, G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Seqüências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARQUES, M, V, S. **Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande- Campina Grande, 2011.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (org). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-64.

MATTAR, Marileize França. **A construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7o ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre – UFAC - Rio Branco: UFAC, 2010.

McLaughlin, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

McLAUGHLIN, B.; HEREDIA, R. Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. RITCHIE, W., C.; BHATIA, T, K. **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 213- 228.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MILLER, C. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais. Governo do estado de Minas Gerais, 2020**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em 20.jul.2023.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequência didáticas. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020.

MORAIS, E. M. de A. **Implicações da leitura de um blog em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática**. Dissertação- (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa, 2010.

MOSER, J. Using an AS-unit complexity benchmark to measure beginner learner oral production in communicative tasks. **Osaka Shoin Women's University Dissertations**, v. 47, p. 191– 201, 2010.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4, p. 555–578, 2009.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTEGA, L. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. **Applied Linguistics**, v. 24, n. 4, p. 492–518, 2003.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan: Michigan Teacher Training, 2001.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. Governo do estado do Paraná, 2020. Disponível em: <http://www.referencialcurricularadoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PETRECHE, C. R. C. **A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. *In*: BYBEE, J.; HOPPER, P. (ed.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2001. p. 137-158.

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

RESENDE, D. C. P. **O gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” no ensino de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

RÉVÉSZ, A., EKIERT, M.; TORGERSEN, E. N. The effects of complexity, accuracy and fluency on communicative adequacy in oral task performance. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 6, p. 1-22, 2014.

ROBINSON, P. Second language task complexity, the cognition hypothesis, language learning, and performance. *In*: ROBINSON, P. (org.). **Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 3-38.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework, **Applied Linguistics**, v 22, n. 1, p. 27-57, 2001.

ROBINSON, P. The cognition hypothesis, second language tasks demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. *In*: BYGATE, M. (org.). **Domains and directions in the development of TBLT**. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 87-122.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152 – 183.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SALES, S. G. **Google tradutor e estratégias de leitura como possibilidades na construção de sentido na leitura para um fim específico**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2015.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, D. M. S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Sequência didática: uma proposta de trabalho com o gênero discursivo “*convite*” – para alunos das salas de apoio à aprendizagem. *In: PARANÁ*. Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: Produção Didático-Pedagógica**. v. II. ISBN 978-85-8015-053-7, 2009.

SANTOS, L.M.A. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação.** Dissertação (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II - língua estrangeira**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/OrienCurrExpecAprendCicloIILingIng.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCALF, P. E.; TORRALBO, A.; TAPIA, E.; Beck, D. M. Competition explains limited attention and perceptual resources: implications for perceptual load and dilution theories. **Frontiers in Psychology**, v. 4. p. 1- 9, 2013.

SCHMIDT, R. Attention, awareness and individual differences in language teaching. *In: CHAN, W. M; et al. Proceeding of CLaSIC 2010, Singapore*, December 2-4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. p. 721-737.

SCHMIDT, R. Attention. *In: ROBINSON, P. (ed.), Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61- 78.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. *In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008. p. 497- 505.

SHEEN, Y. Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. **Language Teaching Research**, v.10, p. 361–392, 2006.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 1 p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. Limited attention capacity and cognition: Two hypotheses regarding second language performance on tasks. *In*: BYGATE, M (org.). **Domains and directions in the development of TBLT**. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 123- 156.

SKEHAN, P. Review article: Task-based Instruction. **Language Teaching**, v.36, n. 1 p. 1-14, 2003.

SKEHAN, P. Language Instruction Through Tasks. *In*: CUMMINS, J., DAVISON, C. (ed.) **International Handbook of English Language Teaching**, v. 15. Springer, Boston, MA, 2007.p. 289-301.

SKEHAN, P. The context for researching a processing perspective on task performance. *In*: SKEHAN, P. **Processing perspective on task performance**, London, England: John Benjamins. 2014. p.1-26.

SOUZA, E. G. G. de. **Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.

SOUZA, S. A. de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio**: uma proposta baseada em sequência didática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 1, p. 1-22, 1999.

SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.), **Principle and practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125- 144.

SWALES, John. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. *In*: BEZERRA, B., G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M., M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 197-220.

SWIDERSKI, R.M.S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 2009.

TAVAKOLI, P. Automaticity, fluency and second language task performance. *In*: WEN, Z. E. AND AHMADIAN, M. J. (eds.) **Researching L2 Task Performance and Pedagogy**. John Benjamins, Amsterdam, 2019. p. 39-52.

UR, P. **A Course in Language Teaching, Practice and Theory**. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

TREVISOL, J, R; SANTOS, G, M; ALVES, J, P. Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês: uma experiência do pibid para a formação docente. **Revista eletrônica Falas Breves, Múltiplos Olhares**, v. 1, 2014.

TREVISOL, J. R. **Investigating L2 learners' oral production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling**: an exploratory study in technology mediated TBLT. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2019.

VAN DEN BRANDEN, K. Task-based language teaching and learning. *In*: ROBINSON, P. (Ed.) **The Routledge encyclopedia of second language acquisition**. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013, p. 628- 632.

VAN DIJK, T. A. Discourse studies and hermeneutics. **Discourse Studies**, v.13, n. 5, p. 609-621, 2011.

VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, n. 3, p. 287–301, 1990.

VANPATTEN, B. Input processing in SLA. *In*: B. VanPatten (ed.). **Processing instruction**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. p. 5-32.

VANPATTEN, B. Processing instruction. *In*: LOEWEN, S.; SATO, M. (org.). **The Routledge handbook of instructed second language acquisition**. Routledge: Taylor & Francis: New York and London, 2017. p. 166-180.

VAZ, D. M. L. **A aprendizagem de língua estrangeira a partir do gênero carta de solicitação de emprego**, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILBERSCHIED, L. F. Intercultural communicative competence: Literature review. **Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions**. v. 2, n. 1, p. 1-16, 2015.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1998. p. 139-174.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

WILLIS, J. R. Perspectives on task-based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners. In: WILLIS, J. R.; LEAVER, B. L. (org.) **Task-based instruction in foreign language education**. Washington, D. C.: Georgetown University Press. 2004. p. 3-44.

WRAY, A. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. **Applied Linguistics**, v.21, n. 4, p. 463–489, 2000.

XAVIER, R. P. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. In: BARBIRATO, R.C; SILVA, V. T. (Orgs.). **Planejamento de cursos de línguas: Traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-43.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999. 346 f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

XAVIER, R. P. **Estágio supervisionado de inglês**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 65-89, 2008.

ZACCARON, R. **The more the merrier (?): the impact of individual and collaborative strategic planning on performance of an oral task by young learners of English**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Inglês, Florianópolis, 2017.

ZACCARON, R.; D' ELY, R. C. S. F.; XHAF AJ, D. C.P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. **Revista do GELNE**, v. 20, número 1, 2018.

ZAVAM, A. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. 1, p. 251-271, 2012.

APÊNDICES**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM****QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM**

Data de coleta: ____ / ____ / ____

Caro(a) estudante,

Este questionário tem como objetivo conhecer o modo como você interage com o celular. Por esta razão, suas respostas são muito importantes para a pesquisa que estou conduzindo. Conto com a sua colaboração na seriedade das informações, assegurando que a sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente,

Andressa Regiane Gesser

Turma: _____

Nome completo: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

1. Você usa aparelho de celular?

() Sim () Não

De quem é o celular que você usa? _____

2. Para que propósito você usa o celular?

() Para conversar ao telefone com família e colegas

() Para escrever e enviar mensagens de *WhatsApp*

() Para jogar jogos

() Para ler mensagens, notícias etc.

() Para ouvir música

() Para assistir vídeos do *Youtube*.

() Outros: _____

3. Você utiliza o *WhatsApp*?

Sim Não

3.1 Com que frequência?

Muito bastante Pouco Muito pouco

4. Você **envia mensagens de áudio/voz** por *WhatsApp*?

Sim Não

4.1. Para quem? _____

4.2. Para que propósito/motivo você envia mensagens de áudio/voz?

Para contar algo a alguém.

Para convidar o colega para sair, jogar, passear, estudar juntos.

Para aceitar/ recusar um convite.

Para pedir um favor.

Para avisar sobre alguma coisa.

Para pedir desculpas.

Para perguntar sobre algo.

Para justificar algo.

Outros (quais): _____

5. Você **recebe mensagens de áudio/voz** por *WhatsApp*?

Sim Não

5.1 De quem? _____

5.2 Que tipo de **mensagem de áudio** você recebe?

- De alguém contando algo que aconteceu.
 De alguém convidando você para sair, jogar, passear, estudar juntos.
 De alguém pedindo um favor para você.
 De alguém avisando você sobre alguma coisa.
 De alguém pedindo desculpas para você.
 De alguém perguntando sobre algo.
 De alguém justificando algo.
 Outros (quais): _____

6. Você gostaria de aprender a fazer um convite **em inglês** e enviar aos seus colegas em mensagem de voz pelo *WhatsApp*?

- sim não

O que você acha desta ideia? _____

Obrigada! 😊

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T1-T2)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhores pais ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, que está sendo conduzida por mim, Andressa Regiane Gesser, professora de inglês de seu filho(a) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. O objetivo dessa pesquisa é avaliar a produção oral de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na realização do gênero *convite* em mensagens de áudio de *WhatsApp* seguindo uma proposta de ensino diferenciada. Os objetivos específicos são: (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos, cada qual submetida a uma abordagem de ensino para a produção do gênero *convite* em mensagens oralizadas de *WhatsApp*; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

O estudo requer que o seu filho(a): (1) responda a dois breves questionários; (2) realize uma pré-atividade de produção oral para saber se ele conhece o assunto pesquisado; (3) participe das atividades propostas em sala de aula e (4) realize um pós-teste para saber se as atividades trabalhadas nas aulas foram eficazes para a aprendizagem da língua inglesa e do gênero *convite*. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 14 encontros. As atividades da pesquisa serão realizadas no horário normal das aulas de inglês do seu filho(a) e conduzidas por mim, professora da turma.

A realização destas atividades oferece riscos mínimos e podem ser de ordem emocional, como vergonha de se expressar em inglês, medo de errar, frustração ou ansiedade. Caso seu filho(a) sinta alguma dessas emoções ou sentimentos ou qualquer outro desconforto, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo, continuando apenas a participar das atividades propostas nas aulas, pois elas fazem parte do conteúdo regular da disciplina. Os benefícios da participação de seu filho(a) neste estudo são de ordem pedagógica e educacional. Além de ele(a) aprender inglês com as atividades realizadas nas aulas, ele(a) irá contribuir para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os dados coletados de seu filho(a) serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Durante a aplicação das atividades, ele terá a minha assistência direta. A participação de seu filho(a) não acarretará custos para ele(a)/você e não envolverá qualquer tipo de remuneração. Mesmo não previsto, se o seu filho(a) tiver algum gasto decorrente da pesquisa, ele(a) será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Se concordarem com a participação de seu filho(a) nesta pesquisa, preencha e assine as duas vias deste termo. Você ficará com uma via, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. A segunda via assinada deverá ser entregue à pesquisadora/ professora de inglês de seu filho(a). O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Andressa Regiane Gesser
Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC- Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
andressaregianegesser@gmail.com
(47) 98884-1772

Rosely Perez Xavier
Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC-Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br
(48) 99640-7320

Eu, _____, responsável legal pelo aluno(a) _____ declaro que li e entendi as informações que constam neste Termo de Consentimento e, por me sentir esclarecido(a), dou consentimento ao meu filho(a) para participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T1- T2)
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, que está sendo conduzida por mim, Andressa Regiane Gesser, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. O objetivo desta pesquisa é analisar como você faz um *convite* em inglês em áudio de *WhatsApp* seguindo uma proposta de ensino diferenciada. Os objetivos específicos são: (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos de 6º ano do ensino fundamental, cada qual submetida a uma determinada abordagem de ensino para a produção do gênero *convite* em mensagens oralizadas de *WhatsApp*; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

As atividades da pesquisa serão realizadas no horário normal das aulas de inglês e conduzidas pela professora da turma. O estudo requer que você (1) responda a dois breves questionários; (2) realize uma pré-atividade de produção oral para saber se você conhece o assunto pesquisado; (3) participe das atividades propostas em sala de aula e (4) realize um pós-teste para saber se as atividades trabalhadas nas aulas foram eficazes para a aprendizagem do gênero *convite*. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 14 encontros.

Sua participação nessas atividades lhe oferece riscos mínimos e podem ser de ordem emocional, como vergonha de se expressar em inglês, medo de errar, frustração ou ansiedade. Caso você sinta alguma dessas emoções ou sentimentos ou qualquer outro desconforto, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo, continuando apenas a participar das atividades propostas nas aulas, pois elas fazem parte do conteúdo regular da disciplina. Os benefícios da sua participação neste estudo são de ordem pedagógica e educacional. Além de você aprender inglês com as atividades realizadas nas aulas, irá contribuir para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os seus dados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Durante a aplicação das atividades, você terá a assistência direta da professora da turma. Sua participação não acarretará custos para você ou aos seus pais ou responsáveis, pois todo material didático que você irá receber será gratuito, e não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha e assine as duas vias deste termo. Você ficará com uma via, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Andressa Regiane Gesser
Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC- Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
andressaregianegesser@gmail.com
(47) 98884-1772

Rosely Perez Xavier
Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC-Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br
(48) 99640-7320

Eu, _____

(**nome completo**), aceito participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, e autorizo a pesquisadora a utilizar os dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T3)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhores pais ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, que está sendo conduzida por mim, Andressa Regiane Gesser, professora de Inglês da Escola Básica Municipal Lore Sita Bollmann e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. O objetivo desta pesquisa é avaliar a produção oral de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na realização do gênero *convite* em mensagens de áudio de *WhatsApp* seguindo uma proposta de ensino diferenciada. Os objetivos específicos são: (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos, cada qual submetida a uma abordagem de ensino para a produção do gênero *convite* em mensagens oralizadas de *WhatsApp*; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

A participação de seu filho(a) neste estudo se restringe a (1) responder a um questionário de perfil e (2) realizar duas atividades de produção oral envolvendo o gênero *convite*, em dois momentos distintos do semestre. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 4 encontros e o seu filho(a) terá assistência direta da pesquisadora e da professora da classe.

A realização destas atividades oferece riscos mínimos e podem ser de ordem emocional, como vergonha de se expressar em inglês, medo de errar, frustração ou ansiedade. Caso seu filho(a) sinta alguma dessas emoções ou sentimentos ou qualquer outro desconforto, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo. Os benefícios da participação de seu filho(a) neste estudo são de ordem pedagógica e educacional. Além de ele(a) aprender inglês com as atividades realizadas, ele(a) estará contribuindo para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu filho(a). Além disso, a participação dele(a) não acarretará custos para você ou para ele(a) e não envolverá qualquer tipo de remuneração. Mesmo não previsto, se o seu filho(a) tiver algum gasto decorrente da pesquisa, ele(a) será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Se concordarem com a participação de seu filho(a) nesta pesquisa, preencha e assine as duas vias deste termo. Você ficará com uma via, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. A segunda via assinada deverá ser entregue à pesquisadora/ professora de inglês de seu filho(a). O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/04/2016 que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Andressa Regiane Gesser
Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC- Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
andressaregianegesser@gmail.com
(47) 98884-1772

Rosely Perez Xavier
Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC-Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br
(48) 99640-7320

Eu, _____, responsável legal pelo aluno(a) _____ declaro que li e entendi as informações que constam neste Termo de Consentimento e, por me sentir esclarecido(a), dou consentimento ao meu filho(a) para participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T3)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, que está sendo conduzida por mim, Andressa Regiane Gesser, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. O objetivo desta pesquisa é analisar como você faz um *convite* em inglês em áudio de *WhatsApp* seguindo uma proposta de ensino diferenciada. Os objetivos específicos são: (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos de 6º ano do ensino fundamental, cada qual submetida a uma determinada abordagem de ensino para a produção do gênero *convite* em mensagens oralizadas de *WhatsApp*; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

As atividades serão realizadas no horário normal das aulas de inglês e na presença da professora da turma e da professora pesquisadora. Sua participação no estudo se limita a (1) responder a um questionário de perfil e (2) realizar duas atividades de produção oral envolvendo o gênero *convite* em dois momentos diferentes do semestre para saber se você conhece o assunto pesquisado. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 4 encontros.

Sua participação nessas atividades lhe oferece riscos mínimos e podem ser de ordem emocional, como vergonha de se expressar em inglês, medo de errar, frustração ou ansiedade. Caso você sinta alguma dessas emoções ou sentimentos ou qualquer outro desconforto, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo. Os benefícios da sua participação neste estudo são de ordem pedagógica e educacional. Além de você aprender inglês com as atividades realizadas, estará contribuindo para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Durante a aplicação das atividades, você terá a assistência direta da pesquisadora e da professora da turma. Sua participação não acarretará custos para você ou aos seus pais ou responsáveis, pois todo material didático que você irá receber será gratuito, e não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha e assine as duas vias deste termo. Você ficará com uma via, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/04/2016 que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Andressa Regiane Gesser
Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC- Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
andressaregianegesser@gmail.com
(47) 98884-1772

Rosely Perez Xavier
Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC-Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br
(48) 99640-7320

Eu, _____

(**nome completo**), aceito participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, e autorizo a pesquisadora a utilizar os dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Data de coleta: ____ / ____ / ____

Caro(a) aluno(a),

Este questionário visa conhecer a sua relação com a língua inglesa e com outras línguas estrangeiras. Por esta razão, suas respostas são muito importantes para a pesquisa que estou conduzindo. Conto com a sua colaboração na seriedade das informações, assegurando que a sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente,

Andressa Regiane Gesser

1. Nome completo: _____

2. Sexo: Feminino () Masculino ()

3. Idade: _____

4. Você gosta de estudar inglês? () Sim () Mais ou menos () Não

Por quê? _____

5. O que o(a) motiva a aprender inglês?

6. Você já estudou inglês antes? () Sim () Não6.1 Quando foi isso? () No 1º ano do ensino fundamental.() No 2º ano do ensino fundamental.() No 3º ano do ensino fundamental.

- No 4º ano do ensino fundamental.
- No 5º ano do ensino fundamental.
- Em curso particular de inglês
- Em aulas com professor particular.
- Outras (especifique): _____

7. Você faz algum curso particular de inglês?

- Sim Não

7.1 Em que nível está? Básico

- Pré-intermediário
- Intermediário
- Avançado
- Outro(especifique): _____

8. Você já esteve em país de língua inglesa? Sim Não

8.1 Por que motivo? _____

8.2 Por quanto tempo? _____

9. Você já estudou outra língua estrangeira que não fosse o inglês?

- Sim Não

9.1 Qual(is)? _____

9.2 Com que idade? _____

9.3 Por quanto tempo? _____

10. Você convive com pessoas que falam outra língua que não seja o português?

() Sim () Não

10.1 Qual é a língua? _____

11. Classifique o seu nível de proficiência em inglês.

	Nada	Pouco	Bem	Muito Bem
Compreendo	()	()	()	()
Falo	()	()	()	()
Leio	()	()	()	()
Escrevo	()	()	()	()

12. Você sente alguma dificuldade em aprender a língua inglesa?

() Sim () Não

12.1 Qual é a sua maior dificuldade? _____

13. Se você tivesse que se comunicar oralmente na língua inglesa, qual seria a sua maior dificuldade? Seja específico.

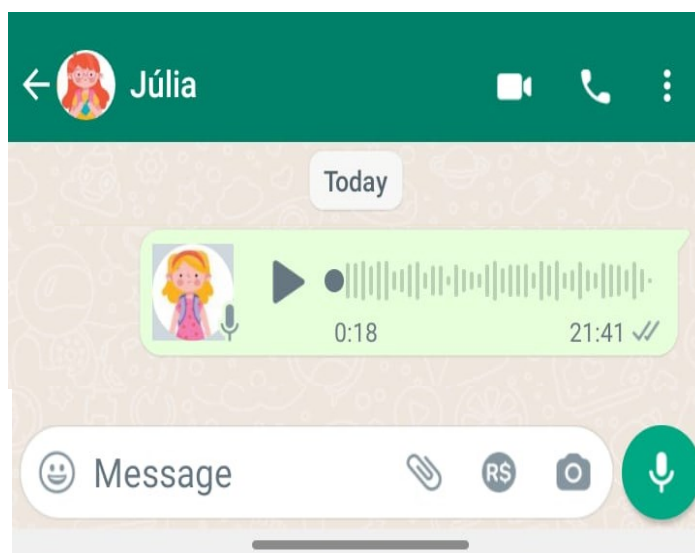
Obrigada 😊!

APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

UNIT 1

WhatsApp voice message invitations

Activity 1. Listen to a WhatsApp voice message invitation and answer the following questions in Portuguese.



- a) Para quem esta mensagem foi enviada?
- b) Quem gravou este áudio?
- c) Por que a pessoa enviou esta mensagem?
- d) Quando (dia e horário) será esse evento?
- e) Onde o evento vai acontecer?
- f) Quem mais vai para este evento?
- g) Qual é a relação das pessoas citadas no áudio?

Activity 2 Listen to the voice message invitation again, part by part, and number the sequence of the information below. Use numbers from 1 to 11.

- a) () Perguntar como a pessoa está
- b) () Convidar (especificando o evento)
- c) () Convidar (especificando o horário)
- d) () Convidar (especificando o dia)
- e) () Convidar (especificando o local)
- f) () Despedir-se
- g) () Valorizar o evento
- h) () Dar detalhes sobre o evento
- i) () Cumprimentar
- j) () Desejar que a pessoa compareça
- k) () Pedir confirmação de presença

Activity 3. Read the transcription of a voice message invitation. It is not sequenced adequately. In pairs, give an adequate order to the sentences using numbers from 1 to 8. More than one sequence is possible.

() It will be super fun. () Hey, Derick, how are you? () Bye. () What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. () and I hope you can go. () Ah, it starts at 6 pm. () It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos. () So, let me know if you can go.

Activity 4A. In pairs. Read the text below and explain the information in Portuguese to your classmates.

LANGUAGE FOCUS

Em inglês, convites em mensagens de WhatsApp são feitos no **presente contínuo**, um tempo verbal usado para expressar ações e planos futuros já definidos, como nos exemplos a seguir, os quais introduzem o convite e dão detalhes sobre o evento.

Introduzindo o convite:

1. **I'm having** my birthday party next Saturday in my house at 8 pm.
Eu vou fazer minha festa de aniversário no próximo sábado, na minha casa, às 8h.
2. **I'm celebrating** my birthday party at Recreativo Club.
Eu vou comemorar o meu aniversário no Clube Recreativo.
3. My mother **is organizing** a costume party on Saturday at home.
Minha mãe está organizando uma festa à fantasia no sábado em casa.

Dando detalhes sobre o evento:

4. **I'm inviting** Jessica, Paulo, and Ricardo.
Eu vou convidar a Jéssica, o Paulo e o Ricardo.
5. She's **preparing** some snacks and something to drink.
Ela vai preparar alguns aperitivos e algo para beber

O presente contínuo é formado pelo verbo *to be* (AM, IS, ARE) + verbo principal com o acréscimo de *ING*, como mostram as partes destacadas abaixo.

Forma completa (linguagem formal)	Forma abreviada (linguagem informal)
I am having	I'm having
My mother is organizing	My mother's organizing
My parents are having	My parents are having

Como você pode observar, os verbos principais HAVE e ORGANIZE recebem ING. A letra final E desses verbos é eliminada para incorporar o ING. Isso também acontece com os verbos PREPARE, INVITE, CELEBRATE:

She's **preparing**
I'm **inviting**
I'm **celebrating**

4B. Based on this explanation, check the best alternative(S).

1. My brother _____ me to the circus show next Thursday at 3 pm.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are taking | <input type="checkbox"/> 're taking |
| <input type="checkbox"/> 's taking | <input type="checkbox"/> am taking |
| <input type="checkbox"/> is taking | |

2. My parents _____ a barbecue at home next Sunday at 11 am.

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are having | <input type="checkbox"/> 'm having |
| <input type="checkbox"/> 's having | <input type="checkbox"/> am having |
| <input type="checkbox"/> is having | |

3. I _____ to the movies to watch Homem-Aranha at Neumarkt Shopping center.

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are going | <input type="checkbox"/> am going |
| <input type="checkbox"/> 'm going | <input type="checkbox"/> is going |
| <input type="checkbox"/> 're going | |

4. It _____ to start at 7pm.

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are going | <input type="checkbox"/> am going |
| <input type="checkbox"/> 's going | <input type="checkbox"/> is going |
| <input type="checkbox"/> 're going | |

5. I _____ for the Geography test at Mariana's house on Tuesday at 3 o'clock.

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> is studying | <input type="checkbox"/> are studying |
| <input type="checkbox"/> am studying | <input type="checkbox"/> 'm studying |
| <input type="checkbox"/> 's studying | |

Activity 5. Read the information below.

Quando um convite é gravado em áudio pelo WhatsApp, é fundamental que as seguintes informações sejam fornecidas claramente na mensagem: **o evento** para o qual convidamos alguém, **quando** o evento irá acontecer, **onde** vai ser e o **horário**, de modo que o destinatário possa aceitar ou recusar o convite.

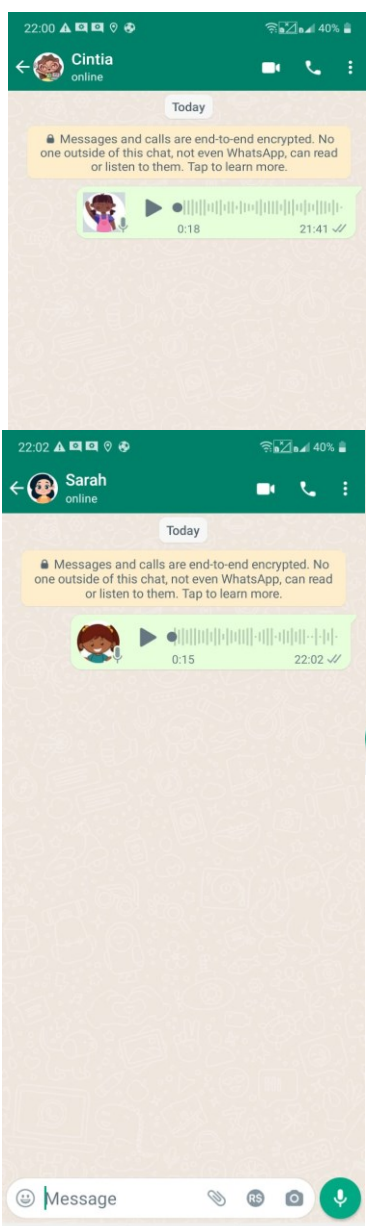
Para definir **quando** o evento irá acontecer, usamos preposições como: “**on** Monday”, “**next** Monday” etc.

Para definir **onde** será o evento, usamos preposições como: “**in** my house”, “**at** home”, “**at** the club”, “**at** Maria’s house” etc.

Para definir o **horário** do evento, usamos preposições como: “**at** 10am”, “**around** 4pm” etc.

Based on this information, listen to five voice messages and complete the charts in English.

MESSAGE 1



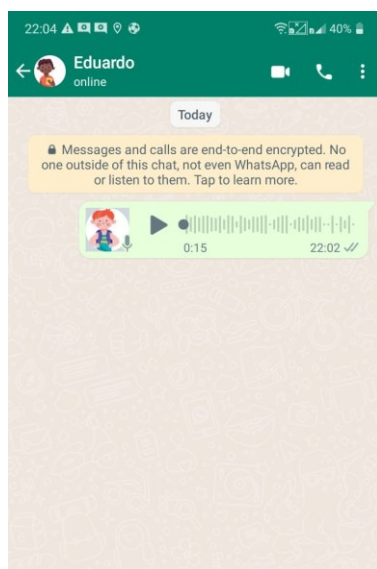
Evento	Quando?	Onde?	Que horas?

MESSAGE 2

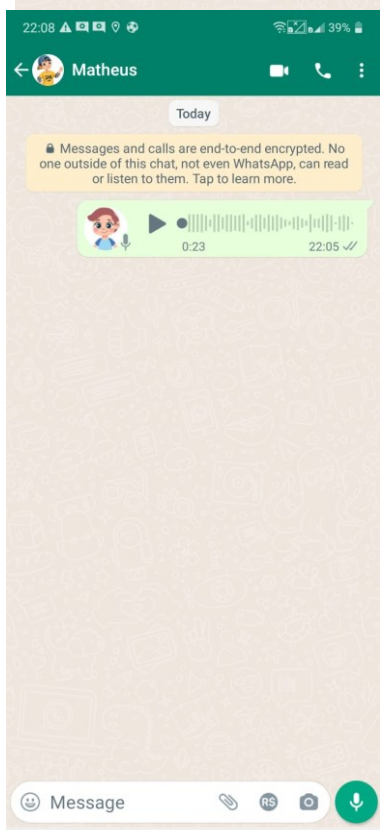
Evento	Quando?	Onde?	Que horas?

--	--	--	--

MESSAGE 3



Evento	Quando?	Onde?	Que horas?

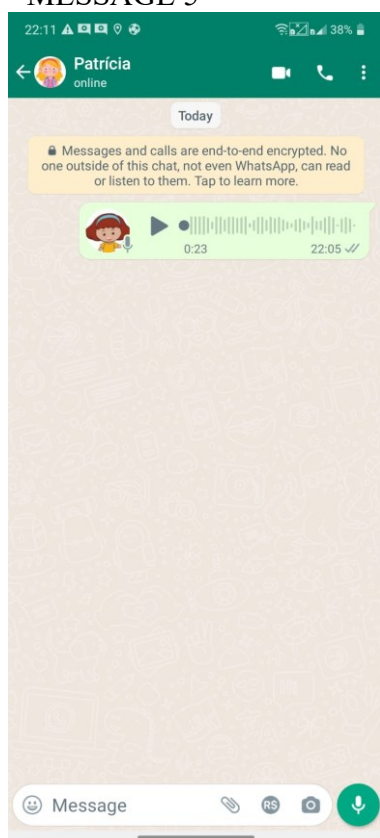


MESSAGE 4

Evento	Quando?	Onde?	Que horas?

--	--	--	--

MESSAGE 5



Evento	Quando?	Onde?	Que horas?

Activity 6. Read the information below.

Em mensagens de voz pelo WhatsApp, a expressão “...and I wanna know if you **would like to go**” é usada logo após o convite ser feito, e significa “... e eu quero saber se você gostaria de ir”.

Insert the expression “... and I wanna know if you would like to go” into the message invitations below, writing an ***(asterisk)** in the appropriate place.

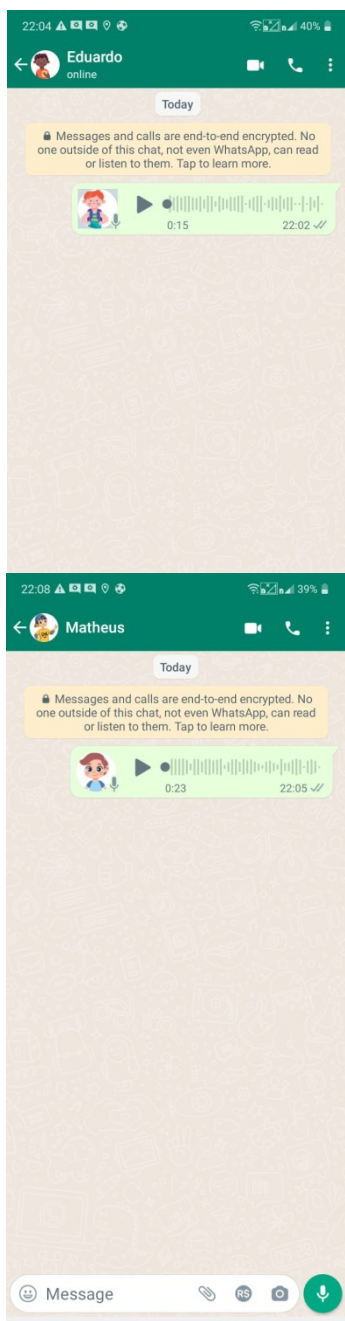
1) Hey, Laura, how are you? My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm. We can meet at Lojas Renner.

2) Hey, Patrícia, how are you? What are you doing on Monday at 2 o'clock? I'm studying for the History test at Jessica's house.

3) Hey Sarah, how are you? My father is taking me to the circus next Friday at 4 pm. I'm inviting Julia too.

Activity 7. In voice message invitations, it is common to give details about the event. Listen to two message invitations and check the details the person gives about the event.

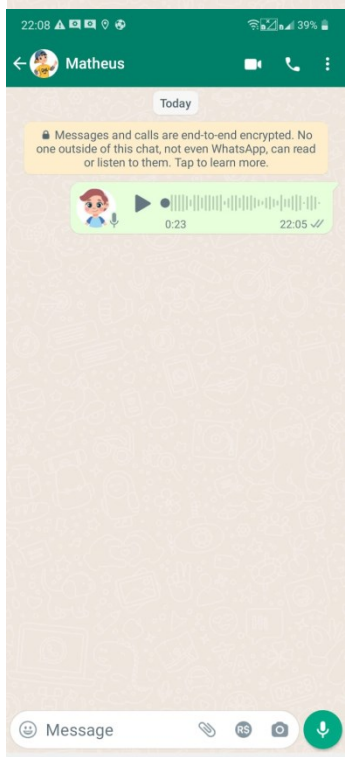
MESSAGE 1



Details

- We can play cards.
- We can play football or volleyball.
- I'm inviting Bruna and Ricardo too.
- We can talk and record some TikTok dances.

MESSAGE 2



Details

- I'm inviting Daniel too.
- We can eat popcorn.
- We can meet at the shopping center at 3pm.
- I'm going to watch Minions 2: A origem de Gru.

Activity 8. Read the information below.

Ao gravar um convite em uma mensagem de *WhatsApp*, é importante que você expresse o seu desejo de que a pessoa compareça ao evento. É uma forma de mostrar que a pessoa é especial. Afinal, você está convidando-a. E isso pode ser feito por meio das seguintes expressões:

(1) **I hope you can come.** (Eu espero que você venha)
I'd love you to come. (Eu adoraria que você viesse).

(2) **I hope you can go.** (Eu espero que você possa ir)
I'd love you to go. (Eu adoraria que você fosse)

A diferença entre o primeiro e o segundo par de sentenças é que, no primeiro, as expressões apresentam o verbo COME. Significa que o evento será na casa da pessoa que está convidando ou no local onde ela está. Por isso, o significado é: “Eu espero/ adoraria que você **viesse até aqui** onde o evento será realizado”. No segundo par de sentenças, as expressões apresentam o verbo GO. Significa que o evento será em local diferente daquele em que a pessoa está. Por isso, o significado é: “Eu espero/adoraria que você **fosse até o local** onde o evento será realizado”.

Based on this information, check the correct alternatives that complete the message invitations below.

1. I'm studying for the History test at Jessica's house and I wanna know if you would like to go. We can use my laptop. _____

- () I hope you can go. () I'd love you to go.
 () I hope you can come. () I'd love you to come.

2. What are you doing next Saturday? My parents are taking me to the club at 10 am and I wanna know if you would like to go. We can play football or volleyball.
 _____ It will be fun.

- () I hope you can go. () I'd love you to go.

() I hope you can come. () I'd love you to come.

3. What are you doing next Sunday? My parents are having a barbecue at home. I'm inviting Carlos, Yago and Luis. It starts at 11a.m. _____. We can play football and videogame together.

() I hope you can go () I'd love you to go
 () I hope you can come () I'd love you to come

4. What are you doing next Sunday? I'm going to the movies to watch Minions 2: A origem de Gru at Blumenau Norte Shopping center and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Daniel too. We can meet at the shopping center at 3p.m. The session starts at 4.

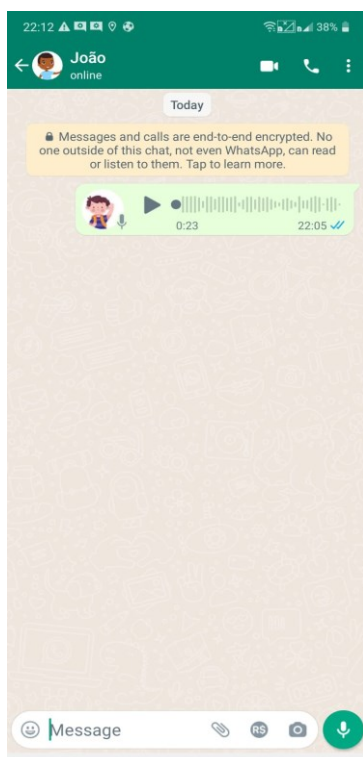
() I hope you can go () I'd love you to go
 () I hope you can come () I'd love you to come

5. My mother is organizing a costume party on Saturday at home for my friends and _____ She's preparing some snacks and something to drink.

() I hope you can go () I'd love you to go
 () I hope you can come () I'd love you to come

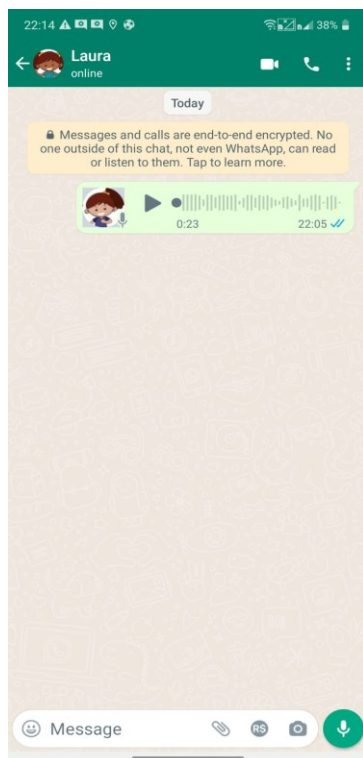
Activity 9. Two elements are important in a voice message invitation: “pedir confirmação da pessoa no evento” and “valorizar o evento”. The second element is a form of convincing the person to go to the event. Listen to two voice message invitations and check (✓) the expressions that correspond to these two elements.

MESSAGE 1



Pedir confirmação da pessoa	Valorizar o evento
<input type="checkbox"/> and I wanna know if you would like to go. <input type="checkbox"/> I hope you can come. <input type="checkbox"/> So, let me know if you can come. <input type="checkbox"/> So, let me know if you can go.	<input type="checkbox"/> It will be super fun. <input type="checkbox"/> It will be fun.

MESSAGE 2



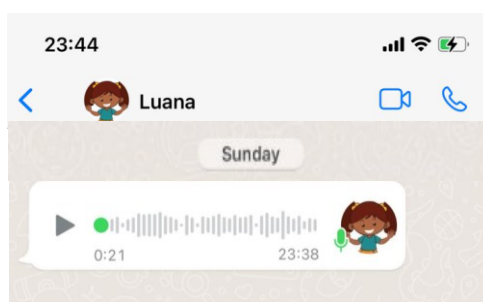
Pedir confirmação da pessoa	Valorizar o evento
<input type="checkbox"/> and I wanna know if you would like to go. <input type="checkbox"/> I'd love you to go. <input type="checkbox"/> So, please let me know if you can come. <input type="checkbox"/> So, please let me know if you can go.	<input type="checkbox"/> It will be super fun. <input type="checkbox"/> It will be fun.

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DE TAREFAS
SEQUÊNCIA DE TAREFAS

UNIT 1

WhatsApp voice message invitations

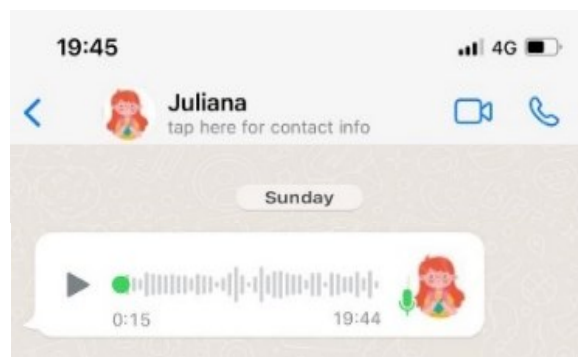
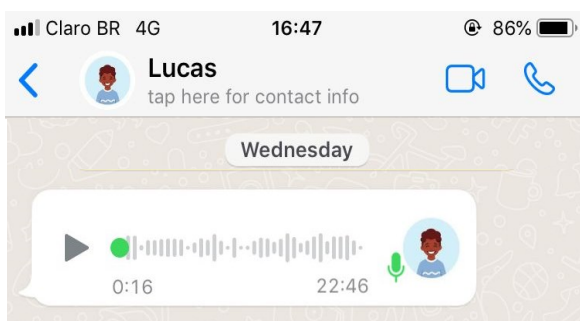
Task 1. Rogério received a voice message from Luana inviting him to her birthday party. He noted the event in his agenda, but some information is not correct. Listen to Luana's voice message and tell in English what is wrong with the information Rogério noted in his agenda.



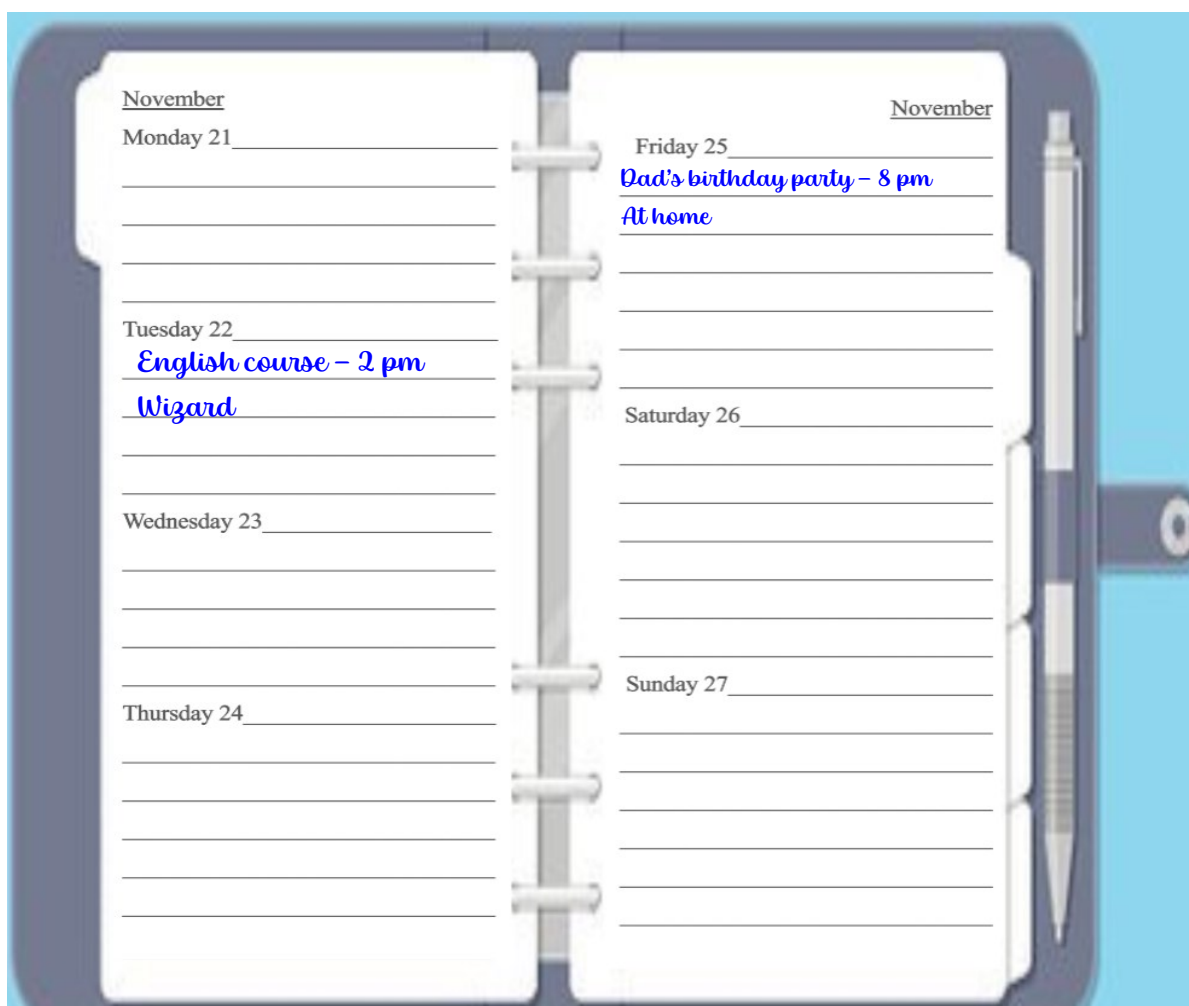
ROGÉRIO'S AGENDA



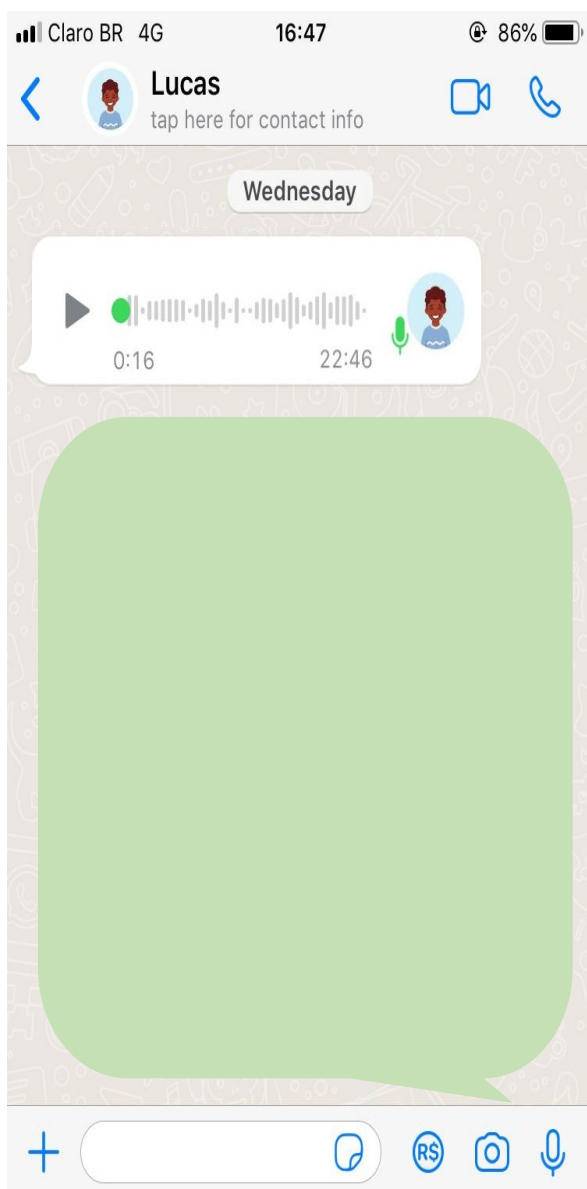
Task 2. You received two voice message invitations, one from Lucas and the other from Juliana. Listen to them and write in your agenda below, in English, **the events**, **the place** where they are going to happen, and **the time**. Then, tell if you can go to each event.



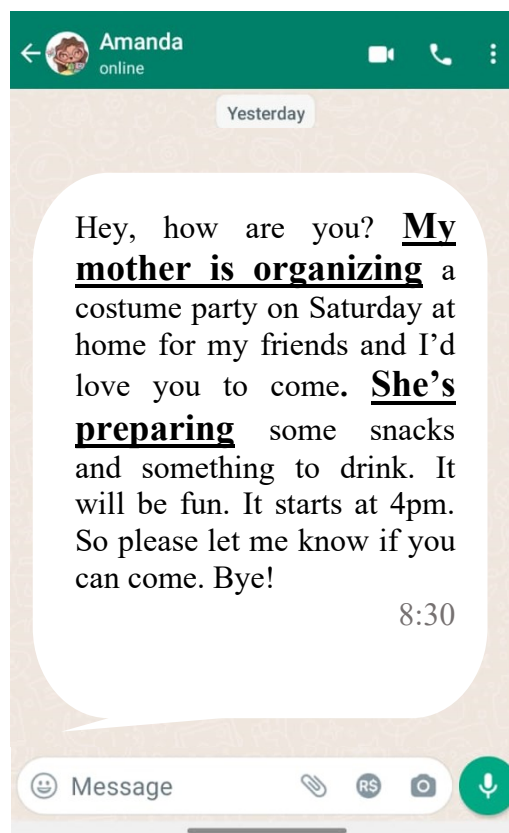
YOUR AGENDA

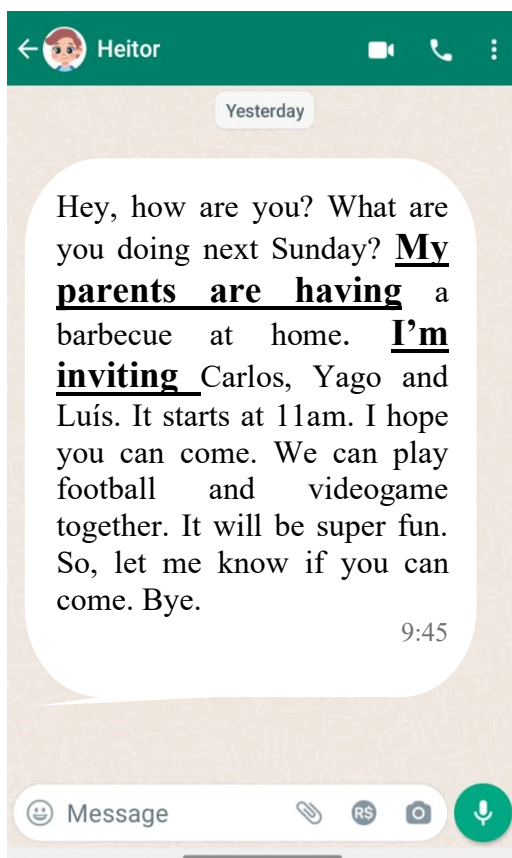


Task 3. Listen to Lucas's and Juliana's voice messages again and reply to them with a text message in English, accepting or refusing the invitation. Consider the information in your agenda.



Task 4. You and all your classmates received the same text message invitations from Luana, Amanda and Heitor. Read them and take notes in your agenda below (the events, the place and the time). Then, tell your classmates in English which event you would like to go. Write your answer on a separate sheet of paper before sharing it with your classmates. At the end, discover how many people will go to the event you want to go.

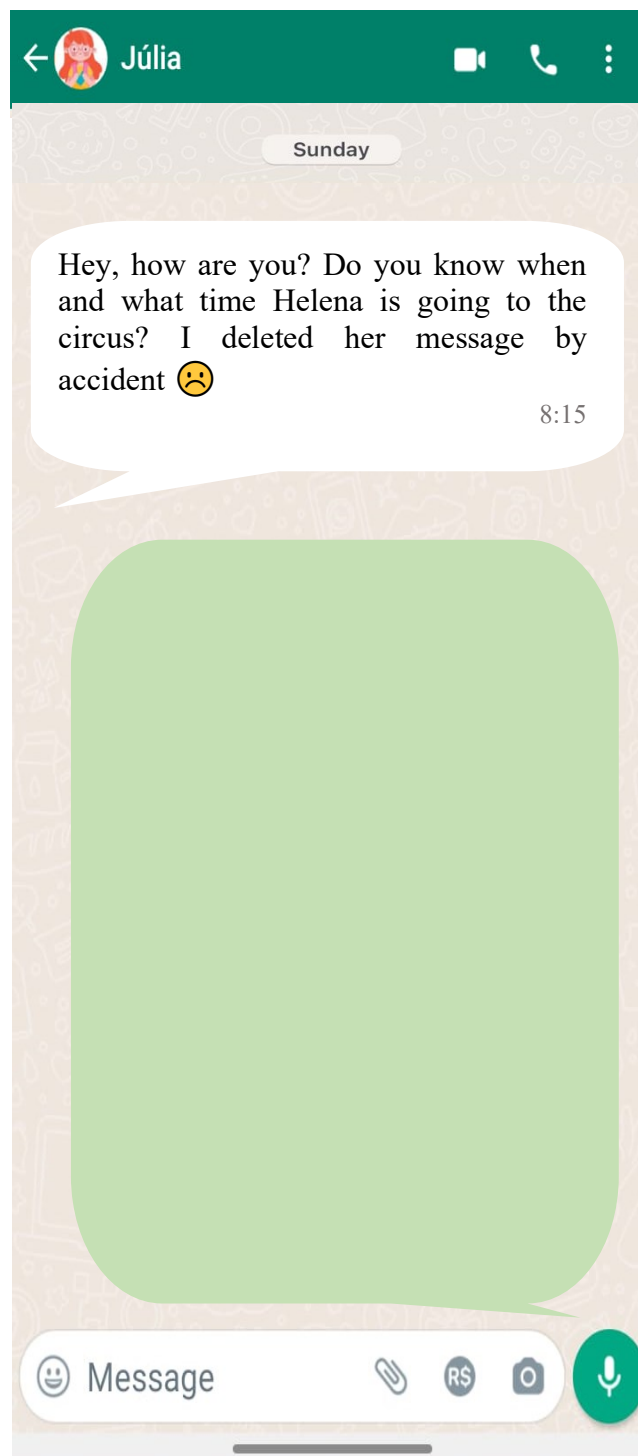
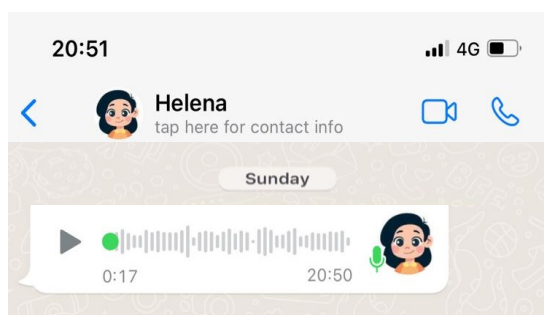




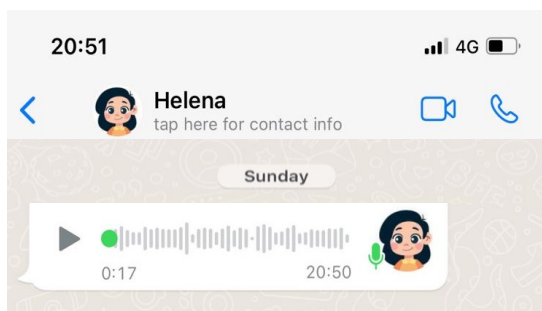
YOUR AGENDA



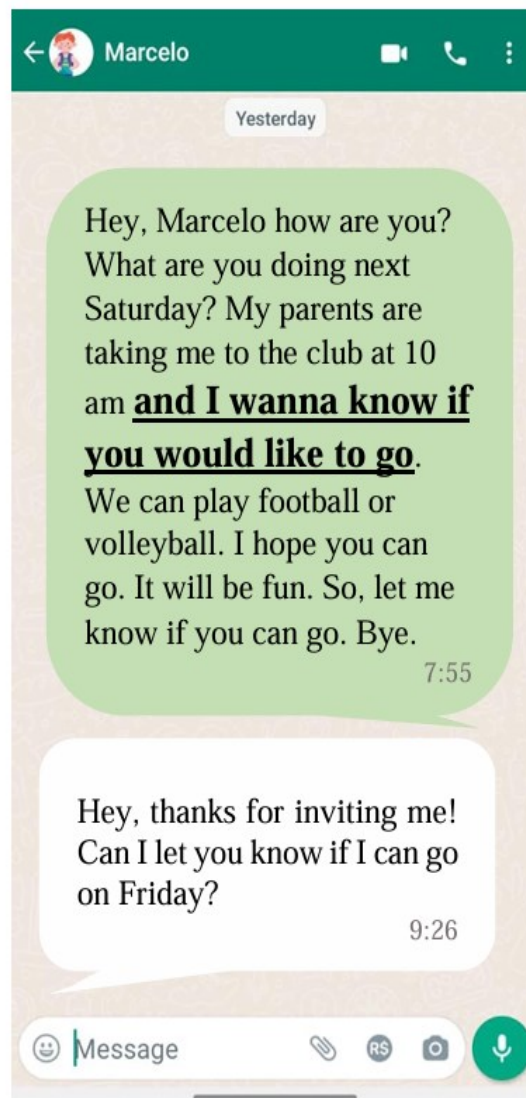
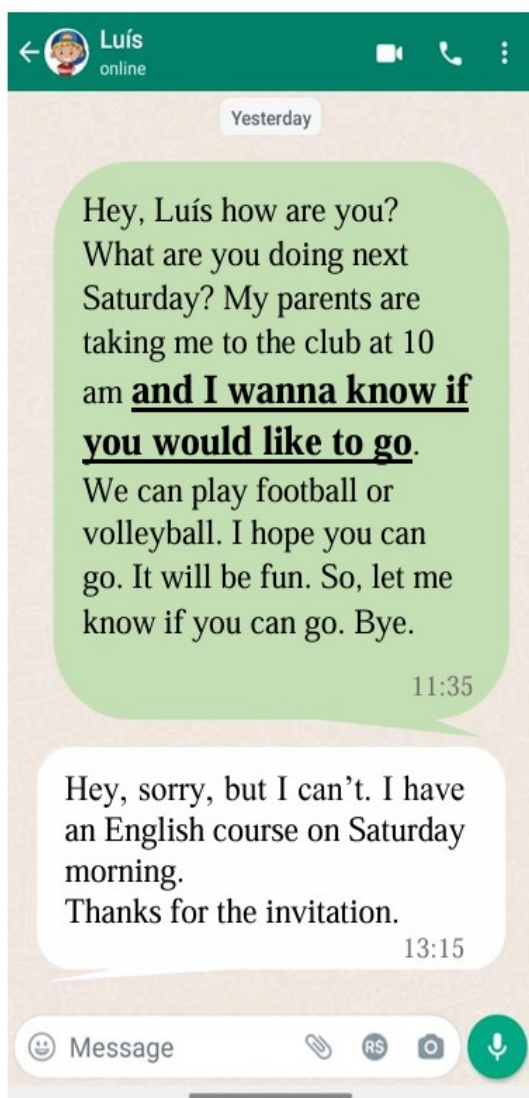
Task 5. You received a voice message from Helena inviting you to go to the circus. Helena invited Júlia too, but Julia deleted Helena's message by accident. Then, Júlia sent you a text message (see below) to know when and what time the event is. First, listen to Helena's voice message invitation and then reply to Julia in English.

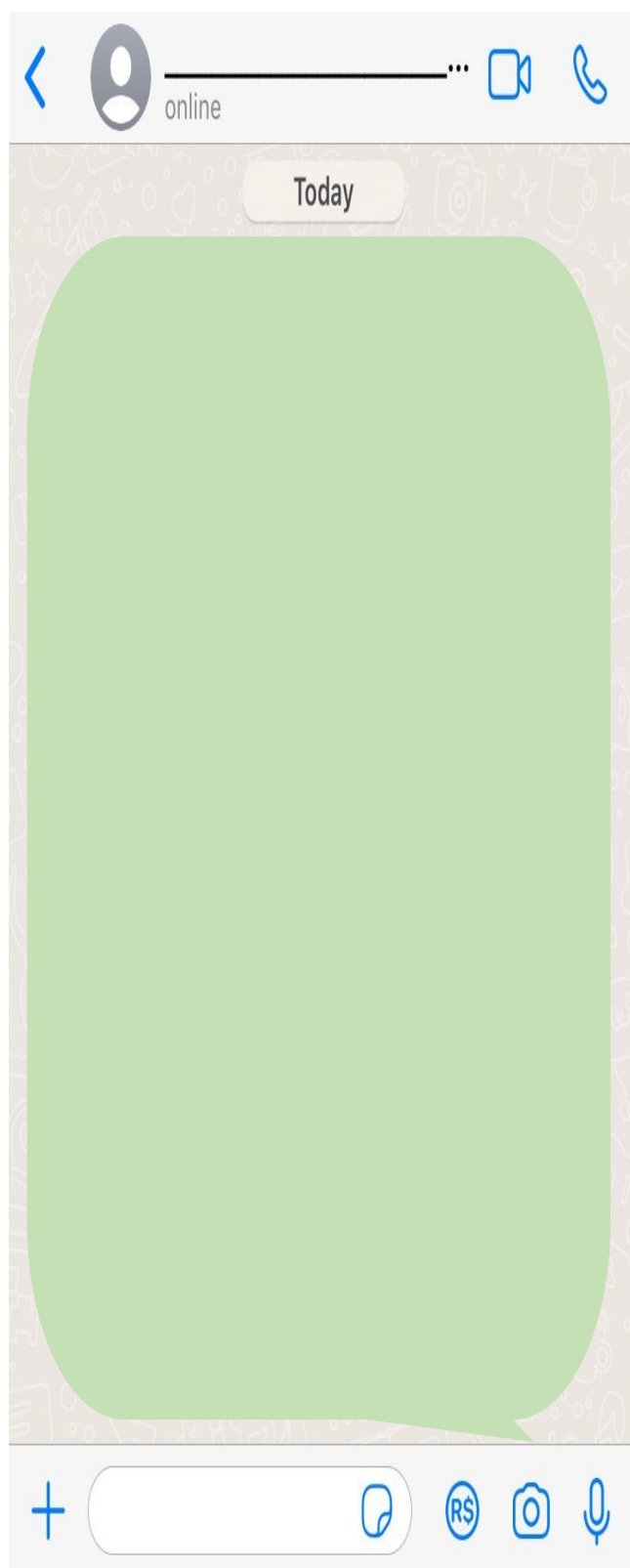
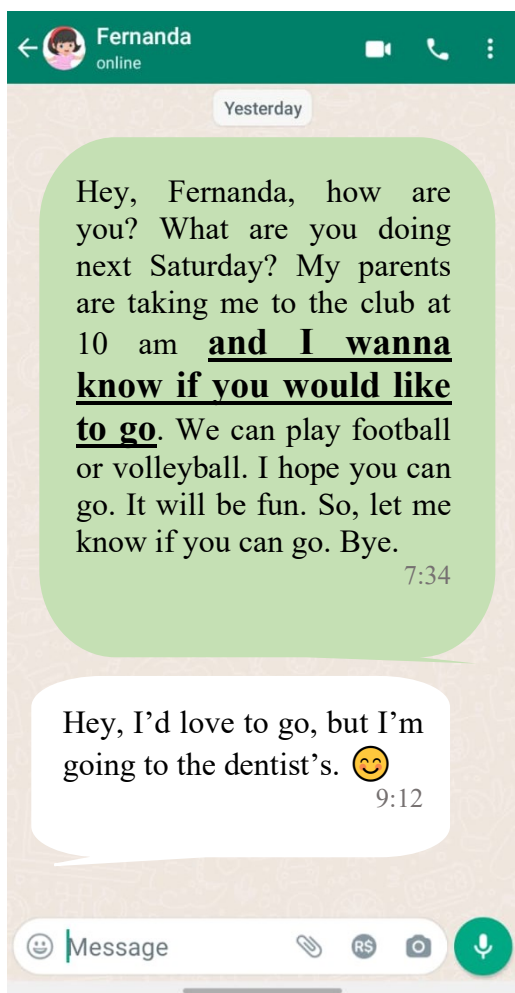


Task 6. You want to go to the circus with Helena, but you need your mother's permission to go. She wants to know (1) who is going to the event, and (2) who is going to take you. Listen to Helena's message again and note the information in English to report it to your mother.

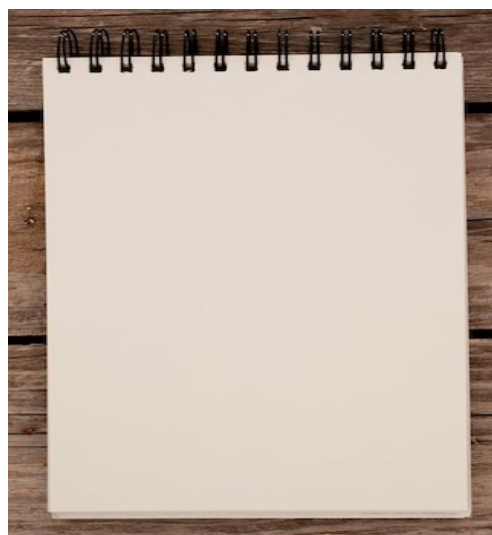
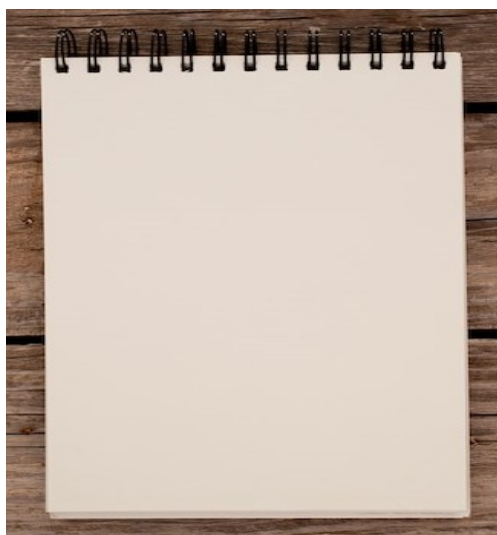
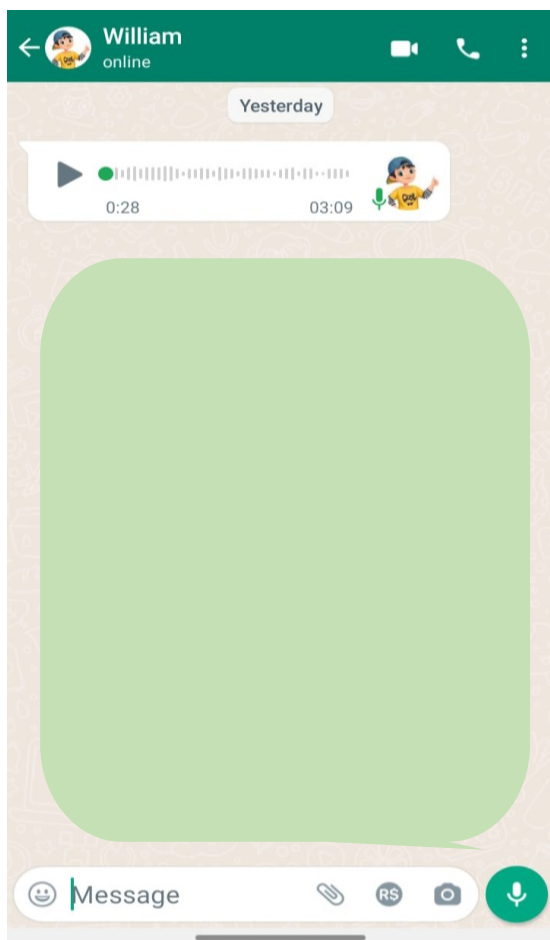


Task 7. You invited 3 friends to an event: Luís, Marcelo, and Fernanda. Read your invitation and your friends' responses below. Who accepted your invitation? Will you be able to play volleyball/football with your friends? If not, write another text message inviting a different friend.

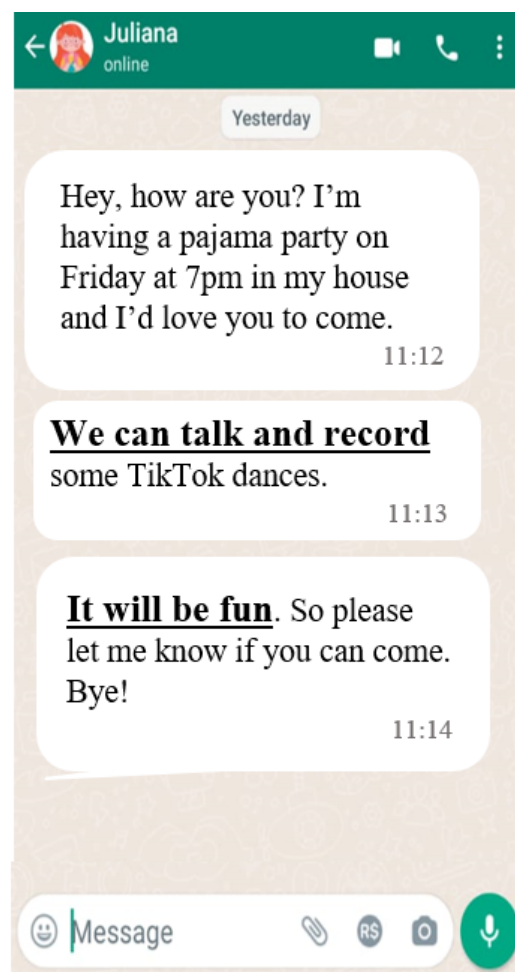
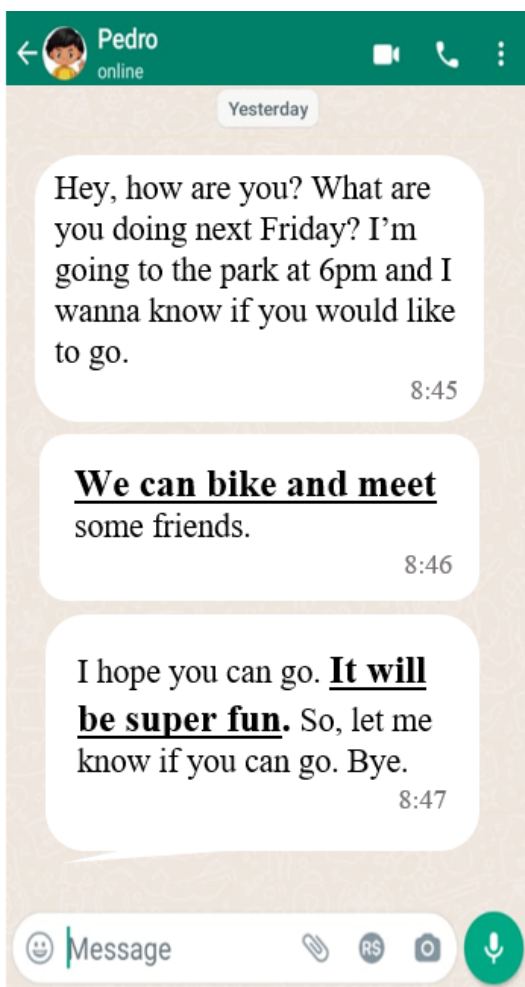




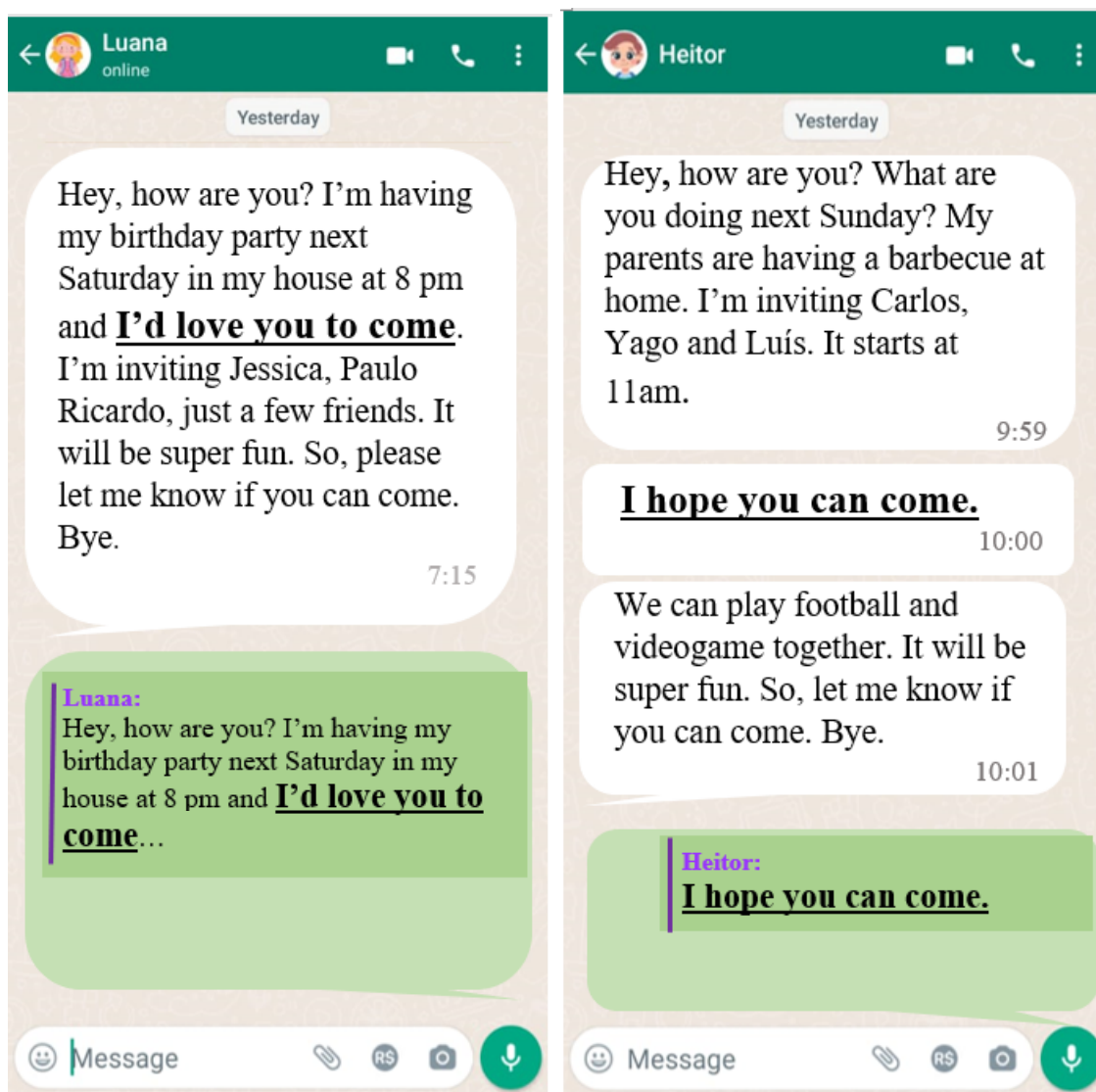
Task 8. You received two voice messages from your friends. One is from William inviting you to go to the movies. The other is from Heloísa inviting you to go to the shopping center. Listen to the messages and note the place your friends suggested to meet. Then, reply to them suggesting another place.

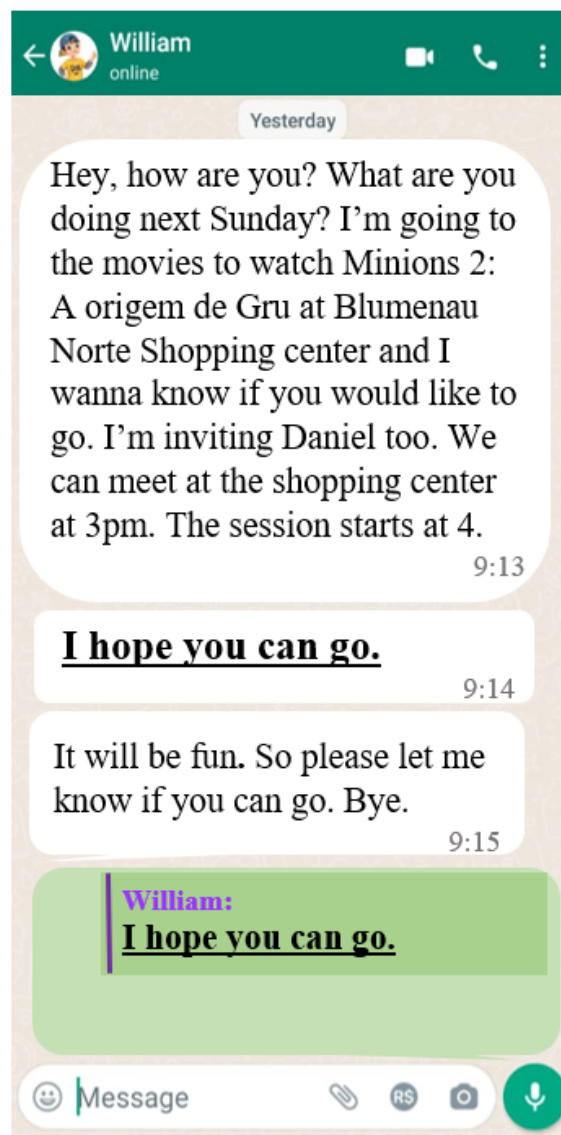
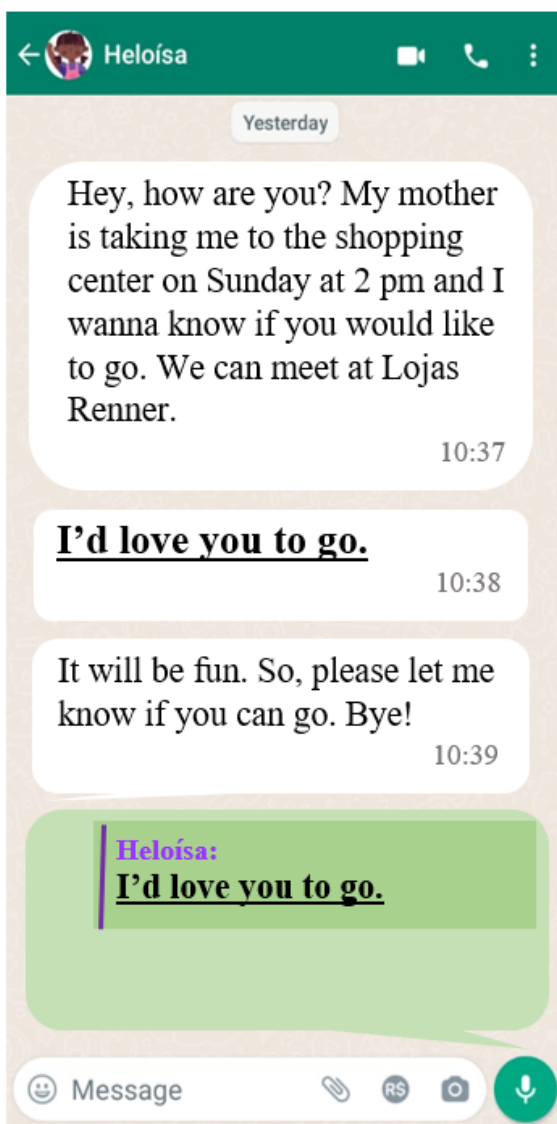


Task 9. You received two text message invitations from your best friends: Pedro and Juliana. Read them and decide on which event you would like to go. Which information influenced you to accept the invitation?

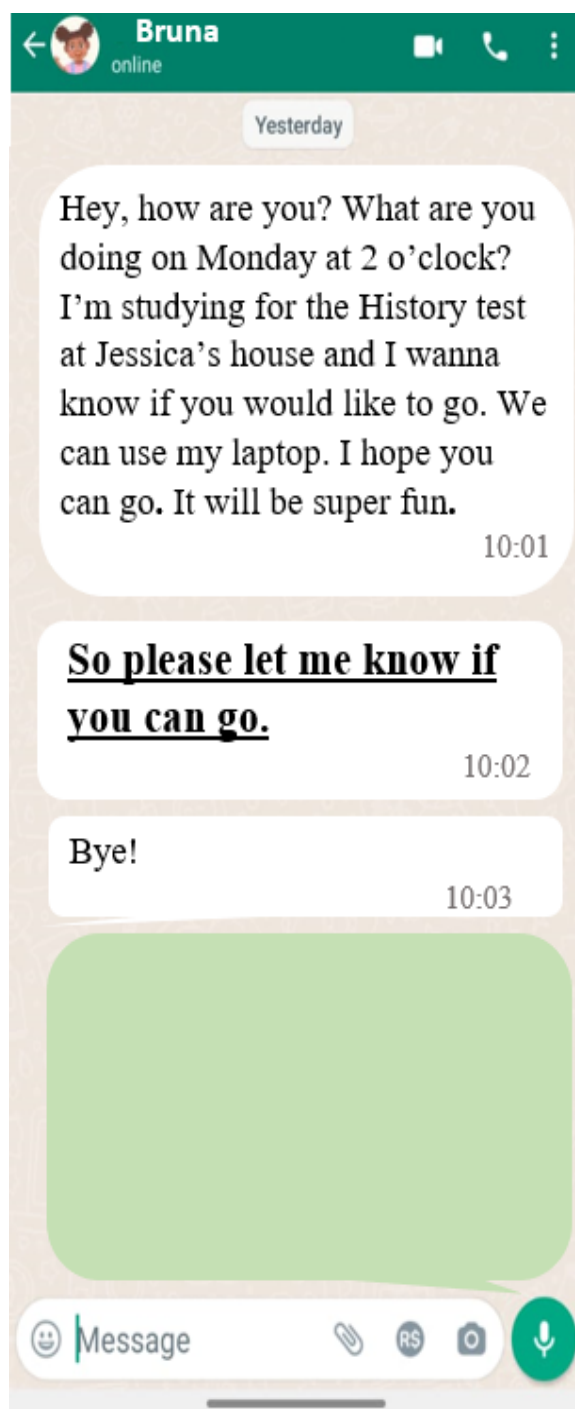
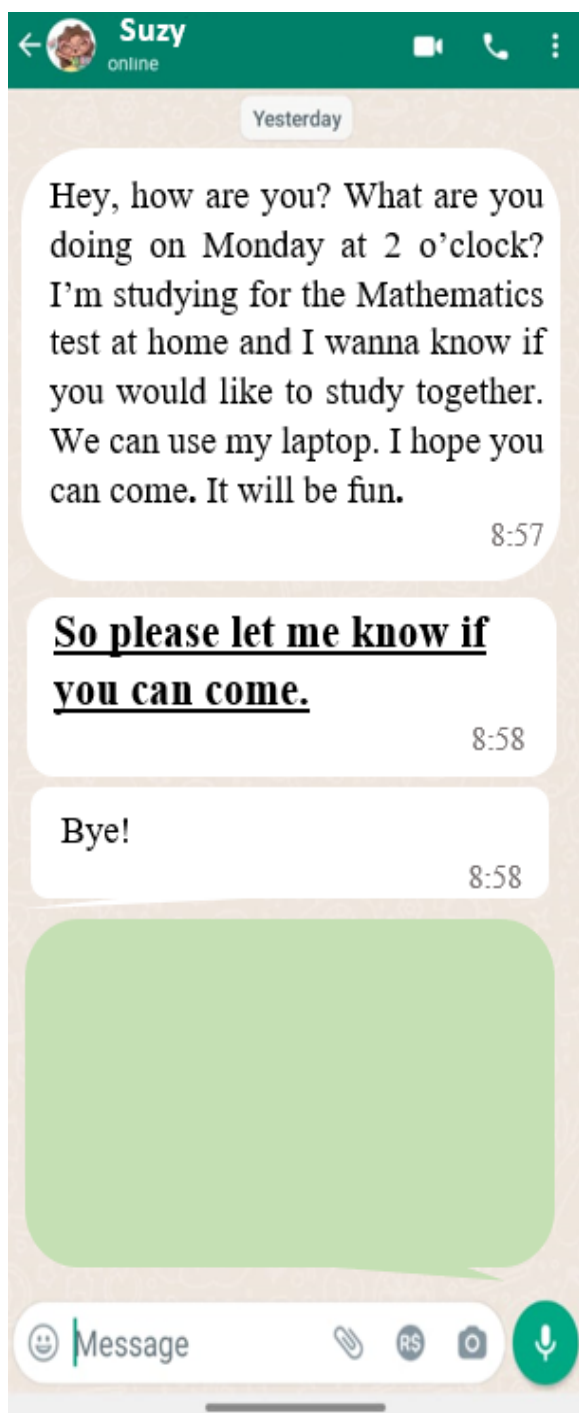


Task 10. You received four text message invitations from your friends: Luana, Heitor, Heloísa and William. You copied part of their messages to reply. Read the invitations and the fragments of the message you copied to reply with an emoji.





Task 11. You are going to have two final tests next Wednesday: a History test and a Mathematics test. You received two text messages: one from Suzy and the other from Bruna inviting you to study on Monday. Read the messages and reply.



APÊNDICE I – PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Procedimentos de implementação das atividades

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

1. Introduza o assunto da aula (*Today we are going to talk about 'cell phone'*). Escreva *Cell phone* no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

(a) *Do you use a cell phone? Yes or no?*

(b) *For what purpose?* Inicie a construção de um esquema no quadro com as respostas dos alunos, convertendo-as para o inglês. Exemplo:

Uses of a cell phone: - to telephone
- to send messages
- to listen to music
- to play games
- to watch videos
- to record videos
- to do research

(c) *Do you use WhatsApp? Yes or no?*

(d) *Do you send WhatsApp messages to your friends? Yes or no?*

(e) *What types of messages?* Acrescente ao esquema o subtítulo “*Types of messages:*”. Confirme as respostas em português (ex.: Ok, para informar o dia da prova), mas somente anote a informação “para fazer um convite” (*to invite*) no esquema, pois esta é a informação que interessa a esta pesquisa.

Types of messages: - to invite

Caso os alunos não a mencionarem, encaminhe as perguntas (f), (g), (h) e (i) para a classe.

(f) *Do you send messages inviting a friend to go to the shopping center?*

(g) *Do you send messages inviting a friend to study together?*

(h) *Do you send messages inviting a friend to come to your house?*

(i) *What else do you invite your friends for?* Acrescente as seguintes informações no esquema:

Types of messages: to invite a friend to go to the shopping center
to study together

to come to your house

(j) *Do you use a text message or a voice message to make an invitation?* Se necessário faça gestos para as expressões *text message* e *voice message* para facilitar a compreensão dos alunos.

(k) *Which one do you prefer? Why?* Adicione a seguinte informação ao esquema:

text message invitation OR voice message invitation?

Informe aos alunos que eles irão trabalhar com convites em inglês em mensagem de voz pelo *WhatsApp* (*In our classes, we are going to work with voice message invitations. – Aponte para a expressão no quadro. You are going to do a lot of activities with voice message invitations, ok?*).

(l) *In your opinion, what type of information is necessary to make a voice message invitation?*

Liste os estágios do gênero no quadro, em português, aproveitando as respostas corretas dos alunos. Acrescente os estágios que não forem mencionados. Questione, explique, peça exemplos e exemplifique.

Necessary elements to make a voice message invitation:

- Cumprimentar (ex.: Oi; E aí?);
- Perguntar como a pessoa está (ex.: Como você está?; Tudo bem?);
- Convidar, especificando o EVENTO, o DIA, a HORA e o LOCAL
- Dar detalhes sobre o evento (ex. Quem vai; Se tem que levar algo; Onde vão se encontrar; Se tem carona);
 - Desejar que a pessoa compareça no evento (ex.: Eu adoraria que você fosse, Eu espero que você possa ir);
 - Pedir confirmação de presença (ex.: Me avisa/ Confirma se você vem ou não; Me avisa se você vai conseguir ir);
 - Valorizar evento (ex.: Vai ser superlegal/ divertido; Vai ser maravilhoso; Você vai adorar);
- Despedir-se (ex.: Tchau; Até).

ACTIVITY 1.

1. Leia o enunciado e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações

corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento (ex.: É para responder em inglês ou português?). Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Leia as perguntas antes de colocar o áudio para tocar.

3. Reproduza o áudio (*Now, let's listen to the voice message invitation. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-lo novamente (*Do you want to listen again? This is the last time, right?*).

Transcrição: *Hey Júlia, how are you? I'm having my birthday party next Saturday in my house at 8pm and I'd love you to come. I'm inviting Jessica, Paulo and Ricardo, just a few friends. It will be super fun. So, please let me know if you can come. Bye.*

4. Estabeleça um tempo para a realização da atividade (*You have 5 minutes to answer the questions, ok?*).

5. Para a correção, leia a primeira pergunta e aguarde a classe responder. Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Repita o mesmo procedimento com as demais perguntas.

Gabarito: a) Para a Júlia.

b) Uma amiga da Júlia.

c) Para convidar a Júlia para o seu aniversário.

d) Vai ser no próximo sábado, às 8 horas da noite.

e) Na casa da aniversariante// da pessoa que mandou o convite.

f) A Jéssica, o Paulo e o Ricardo.

g) São todos amigos.

6. Ao final, pergunte à classe se resta alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 2.

1. Leia o enunciado e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Leia a sequência das informações para que os alunos possam familiarizar-se com elas.

3. Coloque o áudio para tocar a primeira informação (//) (*Now, listen to the voice message. Pay attention. Are you ready? OK, Number 1*). Pergunte à turma se quer ouvir a parte tocada novamente (*Do you want to listen to this part again?*)

Transcrição: *Hey Júlia// how are you? // I'm having my birthday party// next Saturday //in my house// at 8pm //and I'd love you to come. // I'm inviting Jessica, Paulo hã Ricardo, just a few friends. // It will be super fun. // So, please let me know if you can come. // Bye.*

4. Dê alguns segundos para a classe reconhecer e numerar a informação 1 nas alternativas fornecidas (*Class, 5 seconds for you to identify information 1*).

5. Para a correção, reproduza a sequência de parênteses no quadro e encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *What information is number 1?* Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Siga o mesmo procedimento para a audição e correção das demais informações, tocando-as parte por parte.

- Gabarito:**
- a) (2) Perguntar como a pessoa está
 - b) (3) Convidar (especificar o evento)
 - c) (6) Convidar (especificar o horário)
 - d) (4) Convidar (especificar o dia)
 - e) (5) Convidar (especificar o local)
 - f) (11) Despedir-se
 - g) (9) Valorizar o evento
 - h) (8) Dar detalhes sobre o evento
 - i) (1) Cumprimentar
 - j) (7) Desejar que a pessoa apareça no evento
 - k) (10) Pedir confirmação de presença da pessoa

6. Após a correção, informe à classe, em português, que a sequência apresentada não é uma ordem fixa a ser seguida quando gravamos uma mensagem de voz em inglês, exceto por alguns elementos específicos, como cumprimentar e perguntar como a pessoa está, que devem estar no início da mensagem, assim como o estágio despedir-se, que deve ser manifestado ao final da mensagem, como último elemento da sequência. O elemento “convidar (especificando o evento)” é geralmente manifestado após a pessoa ter cumprimentado e perguntado como a pessoa está, mas a especificação do dia, horário e local do evento não segue uma ordem fixa, ou seja, essas informações podem ser comunicadas em qualquer parte da mensagem. O importante é que elas estejam presentes para que o convidado possa aceitar ou recusar o convite. Além disso, antes da despedida, é muito comum a pessoa pedir que o convidado confirme a sua presença no evento. Por isso, esse estágio deve vir antes da despedida.

7. Pergunte à classe se eles têm alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 3.

1. Leia o enunciado e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Organize a turma em pares (*Class, can you organize yourselves in pairs, please?*).
3. Estabeleça um tempo para realização da atividade (*You have 10 minutes to sequence the sentences adequately, ok?*). Se necessário, prolongue o prazo. Permita o uso de dicionários (*You can use the dictionary, if necessary*).
4. Para a correção, divida o quadro em duas colunas e, em cada uma, reproduza o texto com as sentenças fora de ordem. Selecione dois alunos que apresentam sequências diferenciadas. Com as respostas no quadro, leia as frases da primeira coluna seguindo a numeração dada. Após a leitura de cada uma, pergunte se a classe concorda (ex.: *Number 1, 'Hey, Derick. how are you?' Do you agree class? Yes or no?*). Confirme a resposta correta (*Ok, it's adequate, it's coherent*). Então, pergunte o significado da frase (*What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Confirme a resposta correta. Continue até o final da mensagem desta forma. Então, inicie a correção da numeração colocada na segunda coluna, seguindo o mesmo procedimento.
5. Após a correção dos textos apresentados no quadro, faça as seguintes perguntas à classe:
 - (a) Por que as duas colunas apresentam textos com sequências diferenciadas? Confirme as respostas corretas e ressalte que não há uma ordem fixa para determinados elementos quando gravamos um convite por mensagem de *WhatsApp*, mas que é preciso ter coerência.
 - (b) Que elementos seguem uma ordem fixa quando formulamos um convite em mensagem de voz? Confirme as respostas corretas.
 - (c) Que elementos podem ser dispostos de forma mais flexível? Confirme a resposta correta e ressalte que essa flexibilidade deve respeitar a coerência.

Gabarito: Possíveis respostas

(5) *It will be super fun. (1) Hey, Derick, how are you? (8) Bye. (2) What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. (4) and I hope you can go. (6) Ah, it starts at 6 pm. (3) It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos. (7) So, let me know if you can go.*

(3) *It will be super fun. (1) Hey, Derick, how are you? (8) Bye. (2) What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. (5) and I hope you can go. (7) Ah, it starts at 6 pm. (4) It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos. (6) So, let me know if you can go.*

(6) *It will be super fun. (1) Hey, Derick, how are you? (8) Bye. (2) What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. (3) and I hope you can go. (5) Ah, it starts at 6 pm. (4) It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos. (7) So, let me know if you can go.*

(6) *It will be super fun. (1) Hey, Derick, how are you? (8) Bye. (2) What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. (5) and I*

hope you can go. (4) Ah, it starts at 6 pm. (3) It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos. (7) So, let me know if you can go.

6. Recolha as atividades para corrigir e avaliá-las (*Class, can you hand in your activities please? I'm going to correct them at home. Next class, I'll return them to you.*).

7. Pergunte aos alunos se eles têm alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 4.

1. Leia o enunciado da parte A da atividade e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Organize a classe em duplas (*Can you organize yourselves in pairs, please?*).

3. Estabeleça um tempo para os alunos lerem e compreenderem o texto (*You have 5 minutes for you to read and understand the information of the text, ok?*). Prolongue o tempo se necessário.

4. Peça à turma que explique com suas próprias palavras o que entenderam (Sobre o que é este texto?). Confirme em português as informações corretas. Aproveite para questionar (ex.: Mas, sobre o que exatamente o texto fala do presente contínuo? // Qual é a diferença entre *I am* e *I'm*?), complementar, pedir exemplos, problematizar, fazer esquemas no quadro.

5. Pergunte à classe se todos entenderam as informações apresentadas no texto (*Any question? Any doubt?*)

6. Leia o enunciado da parte B atividade e dê um tempo para os alunos assinalarem as alternativas corretas (*Class, you have 2 minutes to check the best alternatives, ok?*).

7. Para a correção, nomeie um aluno para responder a primeira questão (*João, sentence one, what's your answer?*). Confirme a(s) resposta(s) correta(s) e anote-a(s) no quadro. Modele a pronúncia correta (ex. My brotherr's taking me). Se o aluno não oferecer a segunda alternativa correta, pergunte para a classe: *Any other possibility? What is it?* Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais sentenças.

Gabarito:

1. (x) 's taking; (x) is taking
2. (x) are having
3. (x) 'm going; (x) am going
4. (x) 's going; (x) is going
5. (x) am studying; (x) 'm studying

8. Após a correção, pergunte à classe em português qual é a diferença entre as opções corretas. Aguarde a turma responder e confirme as respostas corretas.

9. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 5.

1. Leia em voz alta a informação proporcionada na atividade e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

(a) Quais preposições mencionadas no texto indicam tempo? Confirme as respostas corretas (*Ok, on, next e at*) e liste-as no quadro fornecendo alguns exemplos (*ON* → *on Monday, on Saturday, on Sunday*// *NEXT* → *next Monday, next Saturday, next Sunday* // e *AT* → *at 10am, at 4pm, at 9pm*). Pergunte o significado dessas frases.

(b) Quais preposições mencionadas no texto indicam lugar? Confirme as respostas corretas (*Ok, in e at*) e liste-as no quadro fornecendo alguns exemplos (*IN* → *in my house, in Pedro's house*// e *AT* → *at home, at the club, at Maria's house*).

2. Na sequência, leia o enunciado da atividade e peça à classe que explique, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Reproduza o primeiro áudio (*Let's listen to message 1. Ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-lo novamente (*Do you want to listen to the message again? This is the last time*).

Message 1

Transcrição: *Hey Cintia, how are you? I'm having a pajama party on Friday at 7pm in my house and I'd love you to come. We can talk and record some TikTok dances. It will be fun. So please let me know if you can come. Bye!*

4. Dê um tempo para os alunos preencherem o quadro referente à mensagem 1 (*You have one minute to complete the chart in English, ok?*).

5. Para a correção, reproduza a tabela no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe: (a) *What is the event?*, (b) *When is it?*, (c) *Where is it?* e (d) *What time is it?* Confirme as respostas corretas e anote-as na tabela. Caso as respostas venham sem uma preposição, questione: Qual é a preposição usada no convite que vocês ouviram?

6. Siga os mesmos procedimentos para a realização e correção das mensagens 2, 3, 4 e 5.

Message 2

Transcrição: *Hey Sarah, how are you? My father is taking me to the circus show next Friday at 4pm and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Julia too. I'd love you to go. It will be super fun So please let me know if you can go. Bye!*

Message 3

Transcrição: *Hey, Eduardo, how are you? What are you doing next Saturday? My parents are taking me to the club at 10am and I wanna know if you would like to go. We can play football or volleyball. I hope you can go. It will be fun. So, let me know if you can go. Bye.*

Message 4

Transcrição: *Hey Matheus, how are you? What are you doing next Sunday? I'm going to the movies to watch Minions 2: A origem de Gru at Blumenau Norte Shopping center and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Daniel too. We can meet at the shopping center at 3pm. The session starts at 4. I hope you can go. It will be fun. So please let me know if you can go. Bye.*

Message 5

Transcrição: *Hey, Patrícia, how are you? What are you doing on Monday at 2 o'clock? I'm studying for the History test at Jessica's house and I wanna know if you would like to go. We can use my laptop. I hope you can go. It will be super fun. So let me know if you can go. Bye.*

Gabarito:

	Evento	Quando?	Onde?	Que horas?
<i>Message 1</i>	<i>pajama party</i>	<i>on Friday</i>	<i>in my house</i>	<i>at 7pm</i>
<i>Message 2</i>	<i>going to the circus (show)</i>	<i>next Friday</i>	<i>at the circus</i>	<i>at 4pm</i>
<i>Message 3</i>	<i>going to the club</i>	<i>next Saturday</i>	<i>at the club</i>	<i>at 10am</i>
<i>Message 4</i>	<i>going to the movies</i>	<i>next Sunday</i>	<i>at Blumenau Norte shopping center</i>	<i>at 3pm</i>
<i>Message 5</i>	<i>studying for the test</i>	<i>on Monday</i>	<i>at Jessica's house</i>	<i>at 2 o'clock</i>

7. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 6.

1. Leia a informação que inicia a atividade e, logo após, o enunciado principal. Peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam

de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Dê um tempo para os alunos responderem (*Class, you have 1 minute to answer, ok?*). Se necessário prolongue o tempo.

3. Para correção, escreva as três mensagens no quadro e nomeie um aluno para dizer onde ele inseriu a expressão na mensagem 1 (*Lucas, Message 1, where did you insert the expression 'and I wanna know if you would like to go'?*). Solicite a avaliação da classe (*Class, do you agree?*). Confirme a resposta correta e inclua o asterisco no local apropriado. Feito isso, solicite a tradução do convite para a classe (*Class, can you translate this invitation in Portuguese, please?*). Siga o mesmo procedimento para a correção das demais sentenças.

Gabarito:

a) *Hey, Laura, how are you? My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm * We can meet at Lojas Renner.*

b) *Hey, Patrícia, how are you? What are you doing on Monday at 2 o'clock? I'm studying for the History test at Jessica's house *.*

c) *Hey Sarah, how are you? My father is taking me to the circus show next Friday at 4 pm *. I'm inviting Julia too.*

4. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

ACTIVITY 7.

1. Leia o enunciado e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Peça aos alunos para lerem, silenciosamente, as alternativas referentes à mensagem 1 (*Class, read silently the alternatives related to message 1, please*). Não forneça a tradução.

Message 1

Transcrição: *Hey, Eduardo, how are you? What are you doing next Saturday? My parents are taking me to the club at 10 am and I wanna know if you would like to go. We can play football or volleyball. I hope you can go. It will be fun. So, let me know if you can go. Bye.*

3. Reproduza o áudio da mensagem 1 (*Now, let's listen to message 1. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-lo novamente (*Do you want to listen to the message again? This is the last time*).

4. Para correção, pergunte à classe quais foram os detalhes fornecidos (*What details does message 1 give about the event?*). Confirme a resposta correta e escreva-a no quadro. Peça a tradução da frase (*Class, can you translate this phrase in Portuguese, please?*). Confirme o significado correto. Siga os mesmos procedimentos para a apresentação e correção da mensagem 2.

Message 2

Transcrição: *Hey Matheus, how are you? What are you doing next Sunday? I'm going to the movies to watch Minions 2: A origem de Gru at Blumenau Norte Shopping center and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Daniel too. We can meet at the shopping center at 3pm. The session starts at 4. I hope you can go. It will be fun. So please let me know if you can go. Bye.*

Gabarito: *Message 1: (x) We can play football or volleyball.*

Message 2: (x) I'm inviting Daniel too.

(x) We can meet at the shopping center at 3pm.

(x) I'm going to watch Minions 2: A origem de Gru.

5. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*)

ACTIVITY 8.

1. Leia a informação que introduz a atividade e durante a leitura vá explicando as diferenças entre o par de sentenças (1) e (2). Ao final da leitura e explicação, pergunte à classe se compreenderam (*Did you understand the difference between the pair of sentences 1 and the pair of sentences 2? Any question?*).

2. Leia o enunciado da atividade e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Dê um tempo para os alunos assinalarem as alternativas (*You have 10 minutes to check the correct alternatives, ok?*). Se necessário prolongue o tempo.

4. Para correção, nomeie um aluno para ler as alternativas que se adequam ao contexto (*XX, which alternatives are appropriate for message 1?*). Repita as respostas dadas, modelando a pronúncia se necessário, e solicite a avaliação da classe (*Ok 'I hope you can go'. Is it appropriate class? 'I'd love you to go'. Is it appropriate?*). Confirme as respostas corretas e anote-as no quadro. Então peça à classe que justifique as respostas dadas (Pessoal, por que

essas alternativas e não as demais? Podem me explicar?). Siga o mesmo procedimento para a correção dos demais convites.

- Gabarito:**
- | | |
|--|--|
| 1. (x) <i>I hope you can go</i>
(x) <i>I'd love you to go</i> | 4. (x) <i>I hope you can go</i>
(x) <i>I'd love you to go</i> |
| 2. (x) <i>I hope you can go</i>
(x) <i>I'd love you to go</i> | 5. (x) <i>I hope you can come</i>
(x) <i>I'd love you to come</i> |
| 3. (x) <i>I hope you can come</i>
(x) <i>I'd love you to come</i> | |

5. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*)

ACTIVITY 9.

1. Leia o enunciado e peça à classe para explicar, em português, o que é para ser feito na atividade (*Can you explain the activity in Portuguese, please?*). Confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

2. Peça aos alunos para lerem, silenciosamente, as alternativas referentes à mensagem 1 (*Class, read silently the alternatives related to message 1, please*). Não forneça a tradução.

3. Reproduza o áudio da mensagem 1 (*Ok?, now, let's listen to message 1. Ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-lo novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Message 1

Transcrição: *Hey João, how are you? What are you doing next Sunday? My parents are having a barbecue at home. I'm inviting Carlos, Yago and Luís. It starts at 11am. I hope you can come. We can play football and videogame together. It will be super fun. So, let me know if you can come. Bye.*

4. Para correção, pergunte à classe a expressão que foi usada para pedir confirmação (*What expression was used to ask for confirmation?*). Confirme a resposta correta e escreva-a no quadro. Modele a pronúncia se necessário. Pergunte o seu significado em português (*Class, can you translate this phrase in Portuguese, please?*). Confirme o significado correto. Siga os mesmos procedimentos para a apresentação da **mensagem 2**. Na correção, pergunte qual expressão foi usada para convencer a pessoa a ir ao evento (*What expression was used to convince the person to go to the event?*). Confirme a resposta correta, modelando a pronúncia se necessário, e anote-a no quadro. Ao final, pergunte o significado da expressão em português.

Message 2

Transcrição: *Hey, Laura, how are you? My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm. and I wanna know if you would like to go. We can meet at Lojas Renner. I'd love you to go. It will be fun. So, please let me know if you can go. Bye!*

Gabarito:

	Pedir confirmação de presença da pessoa	Valorizar o evento
<i>Message 1</i>	<i>(x) So, let me know if you can come.</i>	<i>(x) It will be super fun.</i>
<i>Message 2</i>	<i>(x) So, please let me know if you can go.</i>	<i>(x) It will be fun.</i>

5. Pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*)

LISTA DE CONSTATAÇÕES

1. Encaminhe as seguintes perguntas para a classe com o objetivo de sintetizar o conhecimento promovido por meio das atividades realizadas sobre o gênero *convite em mensagens de voz de WhatsApp*.

(a) O que vocês aprenderam com essas atividades?

(b) Quais informações são necessárias para gravar um convite em inglês? Liste os estágios do gênero no quadro, em português, aproveitando as respostas corretas dos alunos. Acrescente os estágios que não forem mencionados pela turma.

Necessary elements to make a voice message invitation:

- Cumprimentar
 - Perguntar como a pessoa está
 - Convidar, especificando o EVENTO, o DIA, a HORA e o LOCAL
- Dar detalhes sobre o evento
 - Desejar que a pessoa apareça no evento
- Pedir confirmação de presença da pessoa
- Valorizar evento
 - Despedir-se

(c) Existe uma sequência fixa para apresentação desses elementos?

(d) Quando fazemos um convite em inglês, que informações devem ser mencionadas para que o interlocutor possa aceitar ou recusar o convite?

- (e) Quando convidamos alguém para uma festa ou para ir ao cinema, que tempo verbal usamos, presente simples ou presente contínuo? Podem dar um exemplo em inglês? Como essa(s) frase(s) pode(m) ser traduzida(s) para o português?
- (f) O que significa a expressão “*and I wanna know if you would like to go*”? E quando a usamos?
- (g) Quando fazemos um convite podemos fornecer alguns detalhes sobre o evento. Vocês podem dar um exemplo, em inglês, de como fornecer um detalhe?
- (h) Que expressões, em inglês, são usadas em um convite para demonstrar que desejamos que a pessoa compareça no evento? Como elas podem ser traduzidas para o português?
- (i) Que expressões são usadas em inglês para “valorizar o evento”? Como elas podem ser traduzidas para o português?
- (j) Como pedimos a confirmação de uma pessoa no evento, em inglês? Como esta frase pode ser traduzida para o português?

APÊNDICE J – PROCEDIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TAREFAS

SEQUÊNCIA DE TAREFAS: Procedimentos de implementação**PRÉ-TASK ACTIVITY**

1. Introduza o assunto da aula (*Today we are going to talk about 'cell phone'*). Escreva *Cell phone* no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

(a) *Do you use a cell phone? Yes or no?*

(b) *For what purpose?* Inicie a construção de um esquema no quadro com as respostas dos alunos, convertendo-as para o inglês. Exemplo:

Uses of a cell phone: - *to telephone*
 - *to send messages*
 - *to listen to music*
 - *to play games*
 - *to watch videos*
 - *to record videos*
 - *to do research*

(c) *Do you use WhatsApp? Yes or no?*

(d) *Do you send WhatsApp messages to your friends? Yes or no?*

(e) *What types of messages?* Acrescente ao esquema o subtítulo “*Types of messages:*”. Confirme as respostas em português (ex.: Ok, para informar o dia da prova), mas somente anote a informação “para fazer um convite” (*to invite*) no esquema, pois esta é a informação que interessa a esta pesquisa.

Types of messages: - *to invite*

Caso os alunos não a mencionarem, encaminhe as perguntas (f), (g), (h) e (i) para a classe.

(f) *Do you send messages inviting a friend to go to the shopping center?*

(g) *Do you send messages inviting a friend to study together?*

(h) *Do you send messages inviting a friend to come to your house?*

(i) *What else do you invite your friends for?* Acrescente as seguintes informações no esquema:

Types of messages: *to invite a friend* $\left\{ \begin{array}{l} \textit{to go to the shopping center} \\ \textit{to study together} \\ \textit{to come to your house} \end{array} \right.$

(j) *Do you use a text message or a voice message to make an invitation?* Se necessário faça gestos para as expressões *text message* e *voice message* para facilitar a compreensão dos alunos.

(k) *Which one do you prefer? Why?* Adicione a seguinte informação ao esquema:

text message invitation OR voice message invitation?

Informe aos alunos que eles irão trabalhar com convites em inglês em mensagem de voz pelo *WhatsApp* (*In our classes, we are going to work with voice message invitations. – Aponte para a expressão no quadro. You are going to do a lot of activities with voice message invitations, ok?*).

TASK 1

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 1 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Explore os conteúdos da agenda fornecida na tarefa, encaminhando as seguintes perguntas para a turma. Aceite respostas em português.

a) *Class, do you have an agenda?*

b) *What's the objective of an agenda?*

d) *What type of information do you write in an agenda?*

e) *Whose agenda is this? (Is this your agenda? Is this my agenda? So whose agenda is this?)*

f) *What information did Rogério write in this agenda?*

3. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

4. Coloque a mensagem para tocar (*Ok, let's listen to Luana's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? I'm having my birthday party next Saturday in my house at 8 pm and I'd love you to come. I'm inviting Jessica, Paulo, Ricardo, just a few friends. It will be super fun. So, please let me know if you can come. Bye.*

5. Para corrigir, reproduza a agenda no quadro e pergunte à classe o que há de errado com a informação que Rogério anotou em sua agenda (*What's wrong // what's the problem with the information Rogério noted in his agenda?*). Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (ex.: *Ok, Luana's birthday is **not** on Sunday, it's on Saturday, and it's **not** at 6pm, it's at 8pm*). Corrija as informações no quadro.

Gabarito: *Sunday → Saturday*
 6pm → 8pm

6. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

TASK 2

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 2 (*X, can you distribute task 2 for me, please?*).

2. Explore os conteúdos da agenda fornecida na tarefa, encaminhando as seguintes perguntas para a turma. Aceite respostas em português.

a) *Whose agenda is this?*

b) *What information was written in your agenda? In Portuguese, please.*

3. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

4. Coloque a primeira mensagem para tocar (*Ok, let's listen to Lucas's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos and I hope you can go. It will be super fun. Ah it starts at 6 pm. So, let me know if you can go. Bye.*

5. Dê um tempo para os alunos anotarem as informações na agenda (*Class, you have 1 minute to write, in English, the necessary information in your agenda, ok?*). Prolongue o prazo se necessário.

6. Para corrigir, reproduza a agenda no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

(a) *What event is this?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (*Ok, Lucas's birthday party*) e anote-a na agenda reproduzida no quadro.

(b) *When is Lucas's event?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme as respostas corretas (*Ok, November, 27, next Sunday*).

(c) *Where is the event?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (*Ok, at Recreativo club*) e anote-a na agenda do quadro. Não será necessário anotar a preposição, somente a frase “*Recreativo club*”. Porém, na fala da pesquisadora, o uso da preposição será feito e enfatizado para estabelecer coesão entre a pergunta e a resposta.

(d) *What time is the event?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (*Ok, at 6pm*) e anote-a no quadro. Não será necessário anotar a preposição, somente a frase “*6pm*”. Porém, na fala da pesquisadora, o uso da preposição será feito e enfatizado para estabelecer coesão entre a pergunta e a resposta.

(e) *Is the birthday party in the morning or in the evening?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta correta (*Ok, in the evening*). Questione a classe: Como vocês sabem que é “*in the evening*”?

7. Siga os mesmos procedimentos para a apresentação e correção da mensagem 2.

Transcrição: *Hey, how are you? I'm having a pajama party on Friday at 7pm in my house and I'd love you to come. We can talk and record some TikTok dances. It will be fun. So please let me know if you can come. Bye!*

Gabarito: Mensagem 1 *Event: Lucas' Birthday party*
Date: November, 27 (next Sunday)
Time: 6pm
Place: Recreativo club

Mensagem 2: *Event: Pajama party*
Date: November, 25 (on Friday)
Time: 7pm
Place: Juliana's house

8. Com a agenda completa no quadro, encaminhe a seguinte pergunta para a classe:

(a) *According to your agenda, can you go to both events?* Confirme as respostas possíveis.

(b) *Which event can you go to?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme a resposta provável (*Lucas's birthday party*).

(c) *Can you go to the pajama party? Why not?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Confirme as possíveis respostas (ex.: *Because it's my dad's birthday party; Because the pajama party is at 7pm and my dad's birthday party is at 8*).

9. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

TASK 3

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 3 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Coloque a primeira mensagem para tocar (*Ok, let's listen to Lucas's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? What are you doing next Sunday? I'm celebrating my birthday party at Recreativo Club. It's gonna be a small party. I'm inviting Amanda, Bruna, Carlos and I hope you can go. It will be super fun. Ah it starts at 6 pm. So, let me know if you can go. Bye.*

4. Dê um tempo para os alunos responderem a mensagem (*Class, you have 5 minutes to reply to Lucas, in English, based on the information you have in your agenda, ok?*). Informe que os alunos podem usar o dicionário se eles precisarem (*You can use your dictionary if necessary*).

5. Após os alunos terem finalizado suas mensagens, repita os procedimentos 3 e 4 com a mensagem 2.

Transcrição: *Hey, how are you? I'm having a pajama party on Friday at 7pm in my house and I'd love you to come. We can talk and record some TikTok dances. It will be fun. So please let me know if you can come. Bye!*

6. Para o *feedback*, divida o quadro em duas colunas, uma para a mensagem resposta ao Lucas e a outra para Juliana. Nomeie dois alunos para irem até o quadro e escreverem a sua mensagem-resposta (*X, can you go to the board and write your reply to Lucas, please? And XX, can you write your reply to Juliana?*). Assim que **ambos** finalizarem a mensagem resposta no quadro, leia a primeira resposta e pergunte à classe:

(a) *Did X* (aluno que foi ao quadro) *accept or refuse Lucas's invitation?* Confirme a resposta correta.

(b) *According to his agenda, is it possible for him to go to Lucas's birthday party?*

Proceda da mesma forma com a correção da mensagem escrita na segunda coluna.

Gabarito: Possíveis respostas:

Para Lucas: *Hey, Lucas. I would love to go. See you. Bye. // Hey, Lucas. Thank you. I'll be there. // Hey Lucas. Count me in. // How nice! See you then. // Etc.*

Para Juliana: *Hey Juliana, I'm sorry. I can't go. I have my dad's birthday party on Friday.* 😞

7. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

8. Recolha as atividades para corrigir e avaliá-las (*Class, can you hand in your messages please? Next class, I'll return them to you.*). Esta atividade receberá *feedback* corretivo explícito.

TASK 4

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 4 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Dê um tempo para os alunos anotarem os eventos na agenda e escreverem a sua decisão sobre qual evento gostariam de ir (*Class, you have 15 minutes to take notes of the events in your agenda and to write in English on a separate sheet of paper your decision about the event you would like to go, ok?*).

4. Reproduza a agenda no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

a) *Which events were you invited to?* Confirme as respostas corretas (*Luana's birthday party, Amanda's costume party, and Heitor's barbecue*).

b) *When is Luana's birthday party? When is Amanda's costume party? And when is Heitor's barbecue?* Confirme as respostas corretas (*December, 10 - next Saturday, December, 10 - next Saturday, December, 11 - next Sunday*) e anote-as na agenda reproduzida no quadro.

c) *What time is Luana's birthday party? What time is Amanda's costume party? And what time is Heitor's barbecue?* Confirme as respostas corretas (*at 8 pm, at 4 pm and at 11 am*) e anote-as na agenda reproduzida no quadro sem o uso da preposição.

5. Após a agenda ser completada no quadro, nomeie alguns alunos (5) para compartilharem a decisão que tomaram (ex.: *X, what was your decision?*). Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Ecoe as respostas dadas, modelando a pronúncia e a sintaxe (ex.: *OK, you would like to go to Amanda's costume party.// Ok, you want to go to...*). Anote o nome do aluno na data do evento, abaixo das informações correspondentes e anotadas na agenda. Para calcular a quantidade de alunos que irá para cada evento, encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *Who else is going to Luana's birthday party? Please, raise your hands. / Who else is going to Amanda's costume party? Please, raise your hands. / Who else is going to Heitor's barbecue? Please, raise your hands.* Anote o número de alunos para cada opção e registre-o na agenda do quadro. Certifique-se de que o número anotado não inclua os nomes já registrados. Ao final, escolha alunos diferentes daqueles nomeados anteriormente e encaminhe a seguinte pergunta para cada um: *How many people will go to the event you want to go?* Após a resposta dada, pergunte à classe em qual evento o respondente irá: *So, class, which event is XX going to?*

Gabarito: Resposta pessoal.

6. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*)

TASK 5

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 5 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Coloque a mensagem para tocar (*Ok, let's listen to Helena's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? My father is taking me to the circus show next Friday at 4 pm and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Julia too. I'd love you to go. It will be super fun. So please let me know if you can go. Bye!*

4. Dê um tempo para a turma responder à mensagem de Júlia (*Class, you have 10 minutes to read Júlia's message and reply to her, in English, ok?*).

5. Para corrigir, divida o quadro em duas partes e peça a dois alunos para escreverem suas mensagens-respostas para Júlia no quadro (*xxx and xxx can you go to the board and write your replies to Júlia, please?*) Assim que os alunos escreverem suas mensagens-resposta no quadro, faça a leitura da primeira mensagem e encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *Is this information correct?* Confirme a resposta correta. Proceda da mesma forma com a mensagem escrita pelo segundo estudante.

Gabarito: Respostas possíveis:

*Hey Júlia, she's going to the circus next Friday at 4 pm.
Hey Júlia. Next Friday at 4.*

6. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

7. Recolha as mensagens para avaliá-las (*Class, can you hand in your messages please? Next class, I'll return them to you.*).

TASK 6

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 6 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Coloque a mensagem para tocar (*Ok, let's listen to Helena's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? My father is taking me to the circus show next Friday at 4 pm and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Julia too. I'd love you to go. It will be super fun. So please let me know if you can go. Bye!*

4. Dê um tempo para os alunos anotarem as informações (*Class, you have 2 minutes to note down the information in English, ok?*).

5. Para relatar a informação, encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

a) *Class, who is going to the circus?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (*Ok, Helena and Júlia*) e anote-a no quadro.

b) *And who is going to take you?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (*Ok, Helena's father*) e anote-a no quadro.

Gabarito: (1) *Who is going to the circus: Helena and Julia.*

(2) *Who is going to take you: Helena's father.*

6. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

TASK 7

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 7 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Dê um tempo para os alunos lerem as conversas para saber quem aceitou o convite do emissor (*Class, you have 10 minutes to read the WhatsApp conversations and check who accepted your invitation, ok?*). Informe que os alunos podem usar o dicionário se eles precisarem (*You can use your dictionary if necessary*). Prolongue o prazo se houver necessidade.

4. Encaminhe as seguintes perguntas para a turma:

a) *Class, to what event did you invite Luís, Marcelo and Fernanda?* Confirme a resposta correta (*Ok, to go to the club*).

b) *When?... What time?* Insista que as respostas sejam dadas em inglês (*In English, please*). Confirme as respostas corretas. (*Ok, next Saturday, at 10 am*)

c) *Who accepted your invitation?* Confirme a resposta correta (*Ok, no one*).

d) *What did Luís say?* Insista que a resposta seja dada em português (*In Portuguese, please*). Confirme a resposta correta.

e) *What about Marcelo? What did he say?* Insista que a resposta seja dada em português (*In Portuguese, please*). Confirme a resposta correta.

f) *And Fernanda, what did she say?* Insista que a resposta seja dada em português (*In Portuguese, please*). Confirme a resposta correta.

g) *Will you be able to play volleyball or football with your friends?* (*No*)

h) *So, what's the solution?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (ex.: *"To invite another friend."*).

5. Dê um tempo para os alunos escreverem o convite para um novo amigo (*So, you have 15 minutes to write a message inviting another friend. Please, use this empty cell phone screen*). Informe que os alunos podem usar o dicionário se eles precisarem (*You can use your dictionary if necessary*). Prolongue o prazo se necessário.

6. Recolha as mensagens produzidas pelos alunos para avaliá-las (*Class, can you hand in your messages please? I'm going to evaluate them at home. Next class, I'll return them to you*).

Gabarito: respostas pessoais

TASK 8

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 8 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Coloque a mensagem para tocar (*Ok, let's listen to William's message. Are you ready?*). Pergunte se a turma quer ouvi-la novamente (*Do you want to listen to the message again?*).

Transcrição: *Hey, how are you? What are you doing next Sunday? I'm going to the movies to watch Minions 2: A origem de Gru at Blumenau Norte Shopping center, and I wanna know if you would like to go. I'm inviting Daniel too. We can meet at the shopping center at 3pm. The session starts at 4. I hope you can go. It will be fun. So please let me know if you can go. Bye.*

4. Dê um tempo para os alunos anotarem a informação (*Class, you have 1 minute to note the place your friends suggested to meet, ok?*).

5. Para corrigir, encaminhe a seguinte pergunta para a classe:

a) *Class, where did William suggest that you meet?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (*Ok, at Blumenau Norte Shopping center*) e anote-a no quadro.

6. Repita os procedimentos 3, 4 e 5 com a mensagem 2.

Transcrição: *Hey, how are you? My mother is taking me to the shopping center on Sunday at 2 pm and I wanna know if you would like to go. We can meet at Lojas Renner. I'd love you to go. It will be fun. So, please let me know if you can go. Bye*

Gabarito: (1) *At Blumenau Norte Shopping center.*
(2) *At Lojas Renner.*

7. Forneça um tempo para os alunos responderem às mensagens sugerindo um novo local para se encontrarem (*Class, now you have 10 minutes to reply to William and Heloísa suggesting another place to meet, ok?*). Informe que os alunos podem usar o dicionário se eles precisarem (*You can use your dictionary if necessary*). Prolongue o prazo se houver necessidade.

8. Para correção, divida o quadro em duas partes e nomeie dois alunos para escreverem as suas respostas (*X can you go to the board and write your reply to William, please? XX, can you write your reply to Heloísa?*). Assim que as duas mensagens estiverem registradas no quadro, encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

a) *Class, William invited you to go to the movies, right? At what place did William suggest to meet?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please?*). Confirme a resposta correta.

b) X (nome do aluno que foi ao quadro) *suggested another place to meet. What place is this?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please?*). Confirme a resposta correta, sublinhe-a na mensagem e verifique a compreensão da classe (*What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Confirme o significado correto.

c) *Which suggestion is better, meeting at xxxx or at the shopping center? Why?// Why not?* Insista que a resposta seja dada em português (*In Portuguese, please?*).

d) *Now, Heloisa invited you to go to the shopping center, right? At what place did Heloisa suggest to meet?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please?*). Confirme a resposta correta.

e) X (nome do aluno que foi ao quadro) *suggested another place to meet. What place is this?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please?*). Confirme a resposta correta, sublinhe-a na mensagem e verifique a compreensão da classe (*What's the meaning of this phrase in Portuguese?*). Confirme o significado correto.

f) *Which suggestion is better, meeting at xxxx or at Lojas Renner? Why?// Why not?* Insista que a resposta seja dada em português (*In Portuguese, please?*).

Gabarito: Possíveis respostas: *We can meet at/in ...at// How about meeting at/in ... at*

9. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

10. Recolha as mensagens para avaliá-las (*Class, can you hand in your messages please? Next class, I'll return them to you.*).

TASK 9

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 9 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Dê um tempo para os alunos lerem as mensagens e decidirem em qual evento gostariam de ir (*Class, you have 10 minutes to read the messages and decide on which event you would like to go, ok?*).

4. Para o *feedback*, afixe as mensagens escritas no quadro em tamanho de letra visível para toda a classe, e encaminhe as seguintes perguntas para quatro ou mais alunos individualmente:

a) *XX, what's your decision? Which event would you like to go?*

Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Anote a resposta no quadro (ex.: *To the park. // To the pajama party*).

b) *What information influenced you in your decision? What part of the message influenced you?*

Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*). Modele a pronúncia e sublinhe/ circule a informação dada na mensagem afixada no quadro em cor diferente de giz para o destaque. Então, pergunte ao aluno o significado da informação (*What's the meaning of this information in Portuguese?*). Confirme a resposta correta.

Gabarito: Resposta pessoal

5. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

TASK 10

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 10 (*X, can you distribute this task for me, please?*).

2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.

3. Dê um tempo para os alunos realizarem a tarefa (*Class, you have 15 minutes to read the messages and finish your reply with an emoji*). Informe que os alunos podem usar o dicionário se eles precisarem (*You can use your dictionary if necessary*). Prolongue o tempo se houver necessidade.

4. Para o *feedback*, encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

a) *Did you draw a happy or a sad emoji in your replies?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English, please*) e modele as respostas dadas (*Ok, a happy emoji*).

b) *Why? Why a happy emoji?* Insista que as respostas sejam dadas em português (*In Portuguese, please*). Confirme as respostas adequadas (ex.: *Ok, porque os amigos estão nos fazendo um convite// Porque os amigos estão dizendo que querem nos ver na festa/ no evento...*).

c) *Which information in your reply to Luana justifies a happy emoji?* Confirme a resposta provável (*Ok, I'd love you to come*).

- d) *What's the meaning of this expression in Portuguese?* Confirme o significado correto.
- e) *Now, which information in your reply to **Heitor** justifies a happy emoji?* Confirme a resposta provável (*Ok, I hope you can come*).
- f) *What's the meaning of this expression in Portuguese?* Confirme o significado correto.
- g) *And which information in your reply to **Heloísa** justifies a happy emoji?* Confirme a resposta provável (*Ok, I'd love you to go*).
- h) *What's the meaning of this expression in Portuguese?* Confirme o significado correto.
- i) *And which information in your reply to **William** justifies a happy emoji?* Confirme a resposta provável (*Ok, I hope you can go*).
- j) *What's the meaning of this expression in Portuguese?* Confirme o significado correto.

Gabarito: Respostas pessoais

5. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).
6. Recolha as mensagens dos alunos para dar um *feedback* (*Class, can you hand in your messages please? Next class, I'll return them to you.*).

TASK 11

1. Peça a um aluno para distribuir a tarefa 11 (*X, can you distribute this task for me, please?*).
2. Leia o enunciado e durante a leitura vá explicando o contexto da situação em inglês. Após a explicação, pergunte à classe se entenderam (*Did you understand?*) e peça a eles que verbalizem a compreensão (*Can you explain the activity in Portuguese? Vocês podem explicar a atividade com suas próprias palavras? No translation, explanation*). Em português, confirme as informações corretas e questione aquelas que precisam de mais esclarecimento. Assim que a turma mostrar ter compreendido as instruções, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam mapear forma e significado.
3. Dê um tempo para os alunos realizarem a tarefa (*Class, you have 15 minutes to read the messages and then reply to Suzy and Bruna, ok?*). Informe que os alunos poderão usar o dicionário se precisarem (*You can use your dictionary if necessary*). Prolongue o tempo se houver necessidade.

4. Para o *feedback*, encaminhe as seguintes perguntas para a classe. Não é preciso anotar as respostas no quadro.

a) *To what event is Suzy inviting you?*

Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (“*to study Mathematics in her house*”// “*to study for the Mathematics test in her house*”).

b) *When? ... What time?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme as respostas corretas. (*On Monday, at 2 o'clock*).

c) *What is Suzy asking you at the end of her message?* Aceite as respostas em português (Possíveis respostas: “Pede para dizer/ confirmar se vai poder estudar junto ou não”// “Pede para responder ao convite” etc).

d) *What's the meaning of “so please let me know if you can COME” in Portuguese?* Confirme a resposta correta. (Então, por favor, me avisa se você pode **vir** à minha casa para estudar comigo).

e) *And to what event is Bruna inviting you?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme a resposta correta (*To study History in Jessica's house// to study for the History test in Jessica's house*).

f) *When?... What time?* Insista que a resposta seja dada em inglês (*In English please*). Confirme as respostas corretas. (*On Monday, at 2 o'clock*).

g) *What is Bruna asking you at the end of her message?* Aceite as respostas em português (Possíveis respostas: “Pede para dizer/ confirmar se vai poder estudar junto ou não”// “Pede para responder ao convite” etc).

h) *What's the meaning of “so please let me know if you can GO” in Portuguese?* Confirme a resposta correta (Então, por favor, me avisa se você pode **ir** à casa da Jessica para estudar com a gente).

i) *So XX, which invitation did you accept? Why?* Encaminhe esta pergunta para três ou mais alunos. Aceite as respostas em português.

Gabarito: Respostas abertas

5. Ao final, pergunte à classe se há alguma dúvida (*Any question? Any doubt?*).

6. Recolha as mensagens para avaliá-las (*Class, can you hand in your messages, please? Next class, I'll return them to you.*).

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO

Este questionário visa conhecer como você avalia a sua aprendizagem e a abordagem de ensino a qual foi submetido. Por esta razão, suas respostas são muito importantes para a pesquisa que estou conduzindo. Conto com a sua colaboração na seriedade das informações, assegurando que a sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente,

Andressa Regiane Gesser

Nome completo: _____

1. Você gostou de trabalhar com convites em inglês feitos por meio de mensagens de voz pelo *WhatsApp*?

Sim

Mais ou menos

Não

Por quê? _____

2. Você gostou de gravar um convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*?

Sim

Mais ou menos

Não

Por quê? _____

3. Que tipo de dificuldade você teve ao fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*? Explique: _____

4. As atividades que você realizou nas aulas lhe ajudaram a fazer o convite em inglês por mensagem de voz pelo *WhatsApp*?

Sim Mais ou menos Não

Justifique sua resposta: _____

5. Como você avalia as atividades que você realizou nas aulas?

Muito boas Boas Regulares Insuficientes

6. Se você tivesse que avaliar o seu conhecimento sobre como fazer um convite **em inglês** por mensagem de voz pelo *WhatsApp*, que conceito você daria para o seu aprendizado?

Muito satisfatório
 Satisfatório
 Pouco satisfatório
 Insatisfatório

Obrigada 😊!

APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INFORMANTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma das etapas da pesquisa de doutorado que eu, Andressa Regiane Gesser, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estou conduzindo sobre os efeitos de duas abordagens de ensino na aprendizagem do gênero *convite* em mensagens de áudio de *WhatsApp* na língua inglesa, sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. A pesquisa, intitulada “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, trata da aprendizagem desse gênero por alunos iniciantes da escola básica, que serão submetidos a algumas atividades de ensino contendo o gênero em questão.

O objetivo da pesquisa é avaliar o desempenho oral de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental na realização do gênero *convite* em mensagens de áudio de *WhatsApp*, considerando duas propostas metodológicas distintas. Os objetivos específicos são: (i) avaliar o desempenho de duas turmas de alunos, cada qual submetida a uma abordagem de ensino na produção do gênero *convite* em mensagens oralizadas de *WhatsApp*; (ii) comparar o desempenho oral entre as turmas; e (iii) conhecer a percepção dos participantes com relação a sua aprendizagem.

Para a elaboração das atividades desta pesquisa, estou buscando amostras reais de uso desse gênero em inglês no cotidiano das pessoas; por isso na etapa atual do estudo necessito coletar amostras do gênero por falantes nativos dessa língua e por falantes não nativos que estão residindo há, no mínimo, dois anos em país de língua inglesa.

Sua participação neste estudo requer que você (1) grave dois convites em língua inglesa usando mensagem de áudio de *WhatsApp*. Um deles para convidar um(a) amigo(a) para uma festa que você está organizando, e o outro para ir a algum evento junto/as. Em ambos os convites, você deve fornecer os detalhes necessários para que o(a) seu(sua) amigo(a) possa aceitar ou recusar o convite após ter ouvido toda a mensagem, e (2) enviar o seu áudio para o número de *WhatsApp* da pesquisadora (55 047 98884-1772). Seus dados serão utilizados para a análise das características do gênero textual *convite oral* em língua inglesa e para auxiliar na elaboração das atividades de ensino sobre o gênero em questão. Por isso, em anexo, segue o termo de consentimento de uso de voz.

Seus dados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Sua participação lhe oferece riscos mínimos e podem ser de ordem emocional, como vergonha de se expressar, medo de errar, frustração ou ansiedade. Caso você sinta esses ou outros desconfortos, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo.

Os benefícios da sua participação neste estudo são de ordem pedagógica e educacional, pois contribuirá para a identificação das características linguístico-discursivas deste gênero textual e para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem propostas para esta pesquisa, configurando amostras reais de uso da língua.

Antes ou durante a gravação de seu áudio, caso surja alguma dúvida, você terá a assistência direta da pesquisadora por telefone, *WhatsApp* ou e-mail, a qualquer hora.

Sua participação não acarretará custos para você e não envolverá qualquer tipo de remuneração. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da sua participação no estudo, haverá indenização.

Caso concorde em participar da pesquisa, preencha e assine as duas vias deste termo. Envie a primeira via para a pesquisadora e guarde a segunda via do termo assinado, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa, a qualquer momento, para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução 510/16 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Andressa Regiane Gesser
 Pesquisadora
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 CCE – UFSC- Campus Trindade
 Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
 88040-900 Florianópolis - SC
andressaregianegesser@gmail.com
 (47) 98884-1772

Rosely Perez Xavier
 Coordenadora da Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 CCE – UFSC-Campus Trindade
 Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
 88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br
 (48) 99640-7320

Eu, _____
 (nome completo), declaro que li e entendi as informações que constam neste Termo de Consentimento e, por me sentir esclarecido(a), concordo em participar da pesquisa “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”, e autorizo a pesquisadora a utilizar os meus dados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

CEPSH - UFSC. Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM DE VOZ
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM DE VOZ

Eu _____
 ____ (nome completo) conheço e entendo os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada “O desempenho oral de alunos em mensagens de convite em áudio de *WhatsApp* na língua inglesa: os efeitos da abordagem de ensino por gêneros e por tarefas”. Também estou ciente da necessidade de a pesquisadora fazer uso da gravação de minha voz para este estudo. Por isso, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora (Andressa Regiane Gesser) a utilizar a gravação da mensagem de voz que enviei a ela, por meio da plataforma *WhatsApp*, para a análise das características do gênero textual *convite oral* em língua inglesa e para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem que irão ser produzidas para os estudantes da pesquisa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas gravações para fins científicos e de estudos (livros, artigos, apresentações orais), em favor da pesquisadora.

_____, ____ de _____ de _____

 Participante da pesquisa

 Andressa Regiane Gesser

Pesquisadora responsável pelo projeto