RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DAS TIC NO ENSINO DE ESCRITA EM AULAS DE INGLÊS

Experience Report of the Use of ICT in Teaching Writing in English Classes

Camila Brito Cavalcanti CAPOZZOLI (UFCG)¹

RESUMO: Este trabalho busca relatar uma experiência do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em uma aula de inglês, ministrada em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande (PB), para uma turma de nível avançado, que tinha como proposta inicial utilizar um recurso digital para a construção do conhecimento e ressignificação do ensino de escrita em Língua Inglesa, assim como responder ao seguinte questionamento: como se dá o uso de um aplicativo digital no ensino de escrita em aulas de inglês de uma escola de idiomas? Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e de procedimentos alinhados à pesquisa-ação. Para a geração de dados foram feitos registros das aulas ministradas em um diário de bordo e das interações entre aluno(s)-professora realizadas através do *WhatsApp*. A análise dos dados obtidos está fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky apresentada por Figueiredo (2019) e em Valente (2013), Ribeiro (2018) e Souza e Santos (2018) sobre o uso das tecnologias no ensino. Os resultados apontam que o uso da TIC escolhida proporcionou possibilidades de interação significativas e se mostrou útil na/para a construção do conhecimento, por meio da mediação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de escrita; Inglês; Mediação; TIC.

ABSTRACT: This paper reports on an experience of using Information and Communication Technology (ICT) in an English class, taught at a language school in the city of Campina Grande (PB), for an advanced level group whose initial proposal was to use a digital resource to build knowledge and redefine the teaching of English language writing, as well as to answer the following question: how is the use of a digital application to teach writing in English classes at a language school? For this, we developed a research study of qualitative and descriptive approach, whose procedures are aligned with action-research. For data generation, records of the classes were made in a logbook and the interactions between student-teacher conducted through *WhatsApp*. The analysis of the data obtained is based on Vygotsky's sociocultural theory presented by Figueiredo (2019) and Valente (2013), Ribeiro (2018) and Souza e Santos (2018) on the use of technologies in teaching. The results point that the use of the chosen ICT provided significant possibilities of interaction and proved to be useful in/for the construction of knowledge through teacher mediation.

KEYWORDS: English; ICT; Mediation; Writing teaching.

¹ Mestranda em Ensino de Línguas e Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). camila.letrasufcg@gmail.com/

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da reflexão sobre a prática de ensino de inglês como língua estrangeira com foco na habilidade escrita, que ocorreu em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande, de uma professora-pesquisadora em formação continuada, aluna da disciplina Teorias de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e autora deste trabalho.

Este relato nasce a partir das reflexões oriundas da interação entre a professora em questão, o professor formador e colegas no referido componente curricular. As leituras concretizadas ao longo da disciplina, voltadas para a importância do ensino enquanto prática social viva (PIMENTA, 1998) e para as teorias de aprendizagem (GOMEZ; SACRISTAN, 1998) também contribuíram de forma significativa para/na produção do presente relato. Desse modo, optamos por relatar a experiência de ensino de escrita do gênero² “carta”, que ocorreu no curso de inglês oferecido por uma escola de idiomas para alunos de nível avançado. Essa experiência se justifica pela necessidade de ressignificar o ensino de escrita em inglês, por muito tempo visto como um mero treino de estruturas gramaticais ou memorização da grafia de certas palavras (OLIVEIRA, 2015). Ressignificar o ensino, ou a didática, de acordo com Pimenta (1998), implica rever questões sobre o que, o como e o para que ensinar, tendo em mente os desafios de “ensinar em situações concretas e em contextos inter/multiculturais” (PIMENTA, 1998, p. 21).

Se fez relevante incluir nesta experiência o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), visto que há uma vasta discussão na literatura sobre a inserção desse tipo de recurso na educação e, em especial, no ensino de línguas. Souza e Santos (2018) declaram que as TIC têm dado ao professor a possibilidade de redesenhar suas relações e modificar a forma de agir com o outro, bem como de lidar com a informação e com o conhecimento, sendo este um instrumento de ação do docente.

Sendo assim, levantamos o seguinte questionamento: como se dá o uso de um aplicativo digital no ensino de escrita em aulas de inglês de uma escola de idiomas? E

² A concepção de gênero adotada é a de que estes são formas socialmente reconhecidas de uso da língua para um objetivo particular. Sendo assim, cada gênero possui “objetivos específicos, uma estrutura básica, características linguísticas específicas e são compartilhados por membros de uma cultura” (HYLAND, 2009, p. 15).

estabelecemos os seguintes objetivos: (i) identificar como ocorreu a mediação do uso das TIC em aula de inglês com foco na habilidade escrita; e (ii) investigar se a interação entre os alunos do curso de idiomas e um falante estrangeiro de inglês, proporcionada pelas TIC, pôde contribuir para a construção do conhecimento do aluno.

No capítulo de fundamentação teórica tratamos sobre a inserção das TIC na educação e sobre o conceito de ensino e aprendizagem que dialoga com os nossos objetivos e perpassam essa experiência. No capítulo de metodologia é feita uma descrição do local, dos sujeitos envolvidos na experiência, das etapas da atividade e dos instrumentos utilizados. No capítulo de avaliação e apresentação dos resultados, além de avaliar-se o que foi feito, tendo em vista a mediação e a formação dos alunos, refletimos sobre os procedimentos adotados de uma forma crítica, lançando propostas para uma possível reformulação do ensino de escrita de cartas em língua inglesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A teoria sociocultural de Vygotsky, a mediação e a ZDP

De acordo com Figueiredo (2019), Vygotsky propôs a teoria sociocultural nas primeiras décadas do século XX, como resultado de uma investigação. Tal teoria descreve a forma como a participação em interações sociais e atividades culturais exercem influência no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, em que a mediação é considerada o aspecto central desse processo.

Figueiredo (2019) relata que na mediação são utilizados instrumentos (social e culturalmente construídos) com implicações na mente de quem os emprega e sobre o contexto em que os sujeitos se encontram. Os instrumentos podem ser técnicos/mecânicos, inventados para controlar e mudar a realidade externa - como uma colher ou um pincel - ou podem ser psicológicos, com função de regular o indivíduo, auxiliando-o em atividades psíquicas - estes incluem prioritariamente a linguagem, sobretudo a fala, considerada um importante instrumento mediador, cuja função é conhecida na teoria sociocultural como mediação semiótica³.

Ainda de acordo com Figueiredo (2019, p. 39), no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira a mediação pode ser feita por um “livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretivas etc.”. O autor ainda argumenta que vários autores (DOMALEWSKA, 2014; FETT; NÉBIAS, 2005;

³ Figueiredo (2019) menciona três tipos de mediação: a semiótica, a metacognitiva e a cognitiva. Abordaremos apenas a mediação semiótica por ser esta a que melhor dialoga com os nossos objetivos.

PAIVA, 2001; RABELLO, 2015; WARSCHAUER, 1997) mostram que ferramentas tecnológicas, como o *smartphone*, e as interações proporcionadas pelas redes sociais, também funcionam como mediadores na aprendizagem.

As interações mediadas são enfatizadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky desenvolveu o conceito de ZDP como uma alternativa aos testes de QI, considerados estáticos e individuais (FIGUEIREDO, 2019). Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico de uma criança se dá a partir da interação com um par mais experiente. Com isso, o nível de desenvolvimento do indivíduo foi dividido em: nível real e nível potencial. Segundo Figueiredo (2019), o nível real representa aquilo que a criança/indivíduo consegue fazer sozinha/o, sem precisar de auxílio. Já o nível potencial representa aquilo que a criança/indivíduo consegue desempenhar com o auxílio de outra pessoa.

A ZDP é a diferença daquilo que a criança/indivíduo consegue fazer sozinha e daquilo que ela é capaz de fazer com a ajuda do outro, ou seja, “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1998, p. 113). A partir deste conceito, entende-se que o aprendizado foi efetivado quando a criança/indivíduo passa do nível potencial para o real e assim consegue realizar determinada tarefa sozinha/o, movendo outros elementos para a ZDP, que nunca estará estável.

Figueiredo (2019, p. 44) afirma que:

O conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz.

Desse modo, podemos dizer que a ZDP deve ser vista como modos específicos em que as circunstâncias de aprendizagem são criadas por pares que medeiam, socialmente ou interacionalmente, a relação entre o sujeito de aprendizagem e o objeto de conhecimento (MOLL, 1990).

De acordo com Vygotsky (1979), nós, seres humanos, nos adaptamos ao mundo externo e tentamos controlar e dominar a natureza, criando instrumentos que, aliados à colaboração dos demais, nos auxiliam a desenvolver o nosso mundo. Desse modo, pode-se afirmar que boa parte das nossas relações com o mundo que nos cerca não são diretas e, sim, mediadas por algum(ns) instrumento(s). Um instrumento de mediação

que pode ser utilizado por professores em ambiente escolar e que tem sido bastante discutido na literatura nos últimos anos são os recursos digitais ou as TIC.

2.2. As TIC como instrumento de mediação e interação no ensino de línguas

Muito se discute a respeito da inserção das TIC no ensino em geral, e em especial no ensino de línguas. Souza e Santos (2018), ao abordarem a inserção das TIC na educação, afirmam que seu uso não pode ser ignorado e tem exigido do sistema educacional e do profissional docente uma nova postura frente aos letramentos digitais. De acordo com Buzato (2007, p. 168) letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou influência das TIC”.

Um aspecto recorrente, e que por isso chama atenção, sobre o tema do uso das TIC em práticas de ensino, é o de como isso afeta o papel do professor, enquanto agente responsável por usar (ou não) esses recursos. Wong (2013) argumenta que uma mudança educacional proporcionada pela presença de recursos digitais no ensino passa primeiro por uma mudança no professor e em como ele compreende o seu papel em sala de aula.

Ribeiro (2018) destaca a importância da agência do professor, evidenciando seu papel como o agente responsável por empregar as tecnologias digitais em suas aulas. Souza e Santos (2018, p. 37) pontuam que diante das tecnologias digitais o professor não é mais um transmissor de conhecimento, mas alguém que orienta os alunos sobre onde colher a informação, tratá-la e utilizá-la. Os autores também afirmam que a escola deve utilizar as TIC para “transformar, acompanhar o avanço da sociedade da informação e preparar os alunos para atuação no contexto social de maneira crítica e participativa”.

Valente (2013), no entanto, nos alerta para a distinção entre informação e conhecimento e entre transmitir informação e transmitir conhecimento. Para o autor, a facilidade no acesso à informação não implica dizer que esteja havendo a construção de conhecimento. Assim, o autor afirma que:

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

Desse modo, é argumentado que a presença de um educador em ambientes de aprendizagem baseados em TIC é fundamental. Sem a mediação de um educador ou de um agente de aprendizagem, a interação do aprendiz com pessoas e objetos é limitada, não atingindo seu potencial como meio de construção de conhecimento.

Além disso, Ribeiro (2018) pontua que a inserção das TIC na educação deve ser feita de forma relevante e pertinente para o ensino. Com relação a isso, Souza e Santos (2018) destacam que o uso das tecnologias por si só não garante melhoria ou inovação na educação, a questão está em como estes instrumentos são utilizados, propondo que tal uso ocorra de forma contextualizada, com atividades que façam parte da realidade dos alunos e que os façam sentir participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, aderimos ao conceito de letramentos digitais proposto por Buzato (2007) e dialogamos com os argumentos de Valente (2013) sobre a distinção entre informação e conhecimento, assim como ao seu posicionamento em relação à importância do educador na mediação da interação dos sujeitos com as TIC para a construção de conhecimento. Comungamos também com o posicionamento de Ribeiro (2018) e Souza e Santos (2018) ao defenderem que o uso das TIC ocorra de forma significativa e integrada à situação de aprendizagem e não de forma superficial e descontextualizada.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho pode ser descrito quanto à abordagem como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos, descritiva; e quanto aos procedimentos, pesquisa-ação.

Córdova e Silveira (2009, p. 32) caracterizam a pesquisa qualitativa como aquela que “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação das relações sociais”. Não pretendemos quantificar resultados, mas sim, tentar compreender a mediação existente na relação do ensino de escrita do gênero “carta” em inglês, para alunos de uma escola de idiomas, com o auxílio de recursos digitais, as TIC.

A pesquisa descritiva, ainda de acordo com Córdova e Silveira (2009), pretende descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Nesse sentido, descreveremos a mediação da professora relativa ao uso das TIC na situação de ensino investigada e as possíveis contribuições na produção do conhecimento do aluno.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa-ação “pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” (FONSECA, 2002, p. 35). Neste trabalho, o conceito de pesquisa-ação se aplica pelo uso intencional das TIC aplicadas ao ensino de escrita pela professora-pesquisadora em questão.

3.2 Dados da pesquisa

Esta experiência ocorreu em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande, em uma turma de inglês avançado (turma Z⁴) composta por 12 alunos, com faixa etária entre 16 e 24 anos. A escolha da turma teve como critério o nível de inglês dos aprendizes. Os encontros ocorriam aos sábados pela manhã, com duração de 2h30 e direito a 15m de intervalo. A aula aqui relatada foi ministrada no dia 08 de junho de 2019. Os alunos tiveram um prazo de duas semanas para escrever uma carta sobre a sua cidade, enviar à professora para correção, reescrever a carta a partir do *feedback* recebido e enviá-la por um aplicativo com o intuito de interagir com um leitor real falante da língua-alvo.

Dentre as quatro habilidades linguísticas abordadas em escolas de idioma - fala, escuta, leitura e escrita - escolhemos o ensino de escrita como nosso objeto de estudo. Barton e Lee (2015) destacam que os textos são centrais para o mundo *on-line* e que as novas tecnologias são veículos de mediação textual em que novos espaços de escrita são oferecidos, com isso, os textos são utilizados, lidos, exercem influência e são respondidos.

3.3 Procedimentos da pesquisa

As etapas de preparação para esta atividade tiveram início com a busca da professora por aplicativos que proporcionassem interação através da escrita entre falantes de inglês (nativos ou não). Após selecionar alguns para teste, a professora-pesquisadora fez uso desses *apps*. Sua experiência pessoal culminou na escolha de um aplicativo específico, que proporcionasse interação apropriada para o contexto escolar, de forma tal que todos os envolvidos na atividade possam se sentir seguros quanto ao uso do mesmo.

Houve também a investigação das atividades de escrita propostas pelo Livro Didático (LD) adotado pela escola para esta turma, na escolha da proposta que mais se adequaria ao uso do aplicativo experimentado e selecionado e na aplicação da atividade.

⁴ Chamaremos a turma participante de turma Z para que seja mantido o seu anonimato.

Dentre vários *apps* testados pela professora, optamos pelo *SLOWLY* (um aplicativo de troca de cartas para falantes de língua inglesa, nativos ou não, que resgata a ideia de amigos por correspondência). Através do *SLOWLY*, cartas são escritas e enviadas a um destinatário escolhido pelo usuário a partir dos interesses em comum, promovendo uma comunicação assíncrona⁵, na qual a carta leva alguns dias para chegar ao destinatário, podendo variar dependendo da distância geográfica entre os usuários.

Um dos critérios de escolha para o *SLOWLY* foi a segurança do usuário, pois não é possível utilizar fotos no perfil, mas sim imagens padronizadas pelo próprio aplicativo. O tipo de comunicação assíncrona também foi fundamental, pois possibilitou que houvesse a preparação e o desenvolvimento do texto antes de ser utilizado, favorecendo o ensino da habilidade escrita.

3.4 Instrumentos de geração de dados utilizados

Foram utilizados, com o consentimento dos alunos e da coordenação da escola em questão, o registro da aula em um diário de bordo, os *prints* das instruções e interações ocorridas entre professora e alunos através do *WhatsApp* e do *e-mail* e os *slides* elaborados pelos alunos, que apresentaram para a turma a carta que enviaram através do aplicativo e a resposta recebida, escrita por um usuário estrangeiro.

4. A MEDIAÇÃO NO USO DAS TECNOLOGIAS

4.1 Descrição da atividade

A apresentação da atividade escrita ocorreu ao final de uma das aulas ministradas em junho de 2019 e foi adaptada do livro didático utilizado pela turma Z, o *New English File Upper Intermediate Third Edition*, desenvolvido pela *Oxford University Press*. Ao fim da unidade 9B, que tem como eixo o tema “megacidades”, há uma atividade de escrita que propõe aos alunos a produção de um relato para um *site* sobre bons lugares de entretenimento e alimentação da cidade onde moram.

A proposta inicial do livro foi adaptada para a escrita de uma carta, em função do uso do aplicativo *SLOWLY*, com o intuito de promover uma interação real entre os alunos e outros falantes da língua inglesa não brasileiros. A professora apresentou a proposta do livro e, logo em seguida, explicou e justificou aos alunos as alterações que seriam feitas para a realização da atividade e para a sua articulação com as TIC,

⁵ A comunicação assíncrona ocorre quando a troca de mensagens é intercalada por um intervalo de tempo, no qual existe um descompasso temporal entre emissão e recepção (JUNGBLUT, 2004).

deixando claro que tal uso seria opcional, ou seja, o aluno que não tivesse interesse ou não se sentisse à vontade para utilizar o *app* não seria prejudicado. Apresentada a proposta, através do computador, a professora apresentou o *site* oficial do aplicativo, explicando a dinâmica do *SLOWLY* e reforçando os motivos que a levou a escolher esse instrumento, bem como a segurança que ele oferece aos seus usuários.

Como estávamos no período junino, época significativa das tradições culturais da cidade, foi proposto aos alunos escreverem uma carta sobre Campina Grande⁶, mencionando os festejos que ocorrem durante o mês de junho. A atividade seguiria as seguintes etapas: (1) escrever a carta, (2) enviar a carta para a revisão da professora, (3) reescrever a carta, se necessário, a partir dos comentários da professora, (4) enviar a carta através do *SLOWLY* para o receptor escolhido pelos alunos, (5) obter uma resposta, (6) pesquisar sobre a cidade do receptor, (7) apresentar em sala o produto da interação estabelecida, falando um pouco sobre a cidade do receptor e comentar sobre a experiência de uso do *SLOWLY*.

4.2. Analisando os resultados

4.2.1. Mediando o uso dos recursos digitais

Os alunos da turma Z tiveram a sua primeira experiência com o *SLOWLY* através da aula descrita. Apesar de apresentar a dinâmica do *SLOWLY* em sala, tendo como instrumento de mediação o *site* do aplicativo, para que os alunos pudessem visualizar a TIC, e a fala, sendo esta essencial para a explicação de como este recurso digital funciona, ainda foram utilizados outros recursos. Foi compartilhado no grupo de *WhatsApp* da turma um vídeo do *YouTube* em que uma usuária comenta a sua experiência com o *app* explicando como ele funciona, o *link* do *site* do aplicativo (o mesmo exibido em sala) e o *link* para *download* no serviço de distribuição digital de aplicativos *PlayStore*.

Uma das alunas sentiu dúvidas em relação ao grau de formalidade das cartas trocadas através do *SLOWLY* e, utilizando o *Whatsapp*, perguntou à professora se deveria escrever uma carta formal ou informal, ao passo que a professora respondeu: “*Good question! The letters people use to write in the app are not formal. It’s a letter to a penpal (amigo por correspondência). So, it’s not formal and it’s not too much*

⁶ Cidade do Estado da Paraíba, conhecida nacionalmente como a cidade do Maior São João do Mundo (festejo junino com duração de 30 dias) juntamente com a cidade de Caruaru (PE).

*informal*⁷". Em seguida, a professora compartilhou no mesmo grupo cinco cartas recebidas por ela através do aplicativo, com o intuito de servir como exemplo aos alunos. A experiência prévia da professora com o aplicativo foi determinante para a orientação dos alunos quanto ao funcionamento da TIC e quanto ao tipo de interação e práticas de letramento digital que ali ocorrem.

Ribeiro (2018, p. 110) reforça a importância de experimentar os recursos digitais para que assim possa ser montado um plano de aula e aplicá-lo, explicando que experimentar "é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume, verdadeiramente, a responsabilidade sobre seu fazer. Ele domina, ele defende e ele sabe explicar suas escolhas".

Levando em consideração a ZDP dos alunos, pode-se perceber que a professora atua em dois momentos. O primeiro momento refere-se à mediação quanto ao uso do *SLOWLY*, em que foi explorado aquilo que os alunos já dominavam quanto ao uso das TIC para a introdução de um novo conhecimento, o do uso de um aplicativo de troca de cartas. Desse modo, foram aproveitados saberes prévios, tais quais: acessar o *site* do *app* para obter informações, acessar o *link* do *Youtube* para assistir o vídeo sugerido via *WhatsApp*, fazer o *download* do aplicativo no *smartphone* e, a partir desse conhecimento já estabelecido, em conjunto com a mediação feita, proporcionar o domínio dessa nova ferramenta digital.

O segundo momento refere-se à escrita do gênero carta. Ao questionar sobre o grau de formalidade no qual a carta deveria ser escrita, a aluna demonstra ter conhecimento prévio sobre o gênero, visto que esse pode ser escrito de modo formal ou informal, dependendo do seu destinatário. A partir desse saber já estabelecido, a professora atua na ZDP da aluna mediando o domínio de um novo tipo de carta, a carta escrita para um amigo por correspondência, de outra nacionalidade e ainda desconhecido.

Dessa forma, pode-se afirmar que foram geradas circunstâncias de aprendizagem nas quais a professora, através da interação e de outros instrumentos, mediou a relação entre os alunos, sujeitos de aprendizagem, e os objetivos de conhecimento, o *SLOWLY* e a escrita de uma carta destinada a um amigo por correspondência estrangeiro, atendendo ao conceito de ZDP de acordo com Moll (1990). Dito isso, consideramos que a intervenção de um par mais experiente na mediação do uso do *SLOWLY*, os

⁷ Tradução própria: "Boa pergunta! As cartas que as pessoas costumam escrever no *app* não são formais. É uma carta para um *penpal* (amigo por correspondência). Então não é formal e não é tão informal".

instrumentos utilizados - como fala, vídeo, *site* e imagens - e as interações entre professora e alunos ocorridas através do grupo de *WhatsApp*, contribuíram para que os aprendizes pudessem utilizar a TIC de forma aplicada ao aprendizado, como também para o letramento digital do aluno (BUZATO, 2007), que foi inserido em uma prática de letramento em ambiente digital até então desconhecida.

O *SLOWLY* e a construção do conhecimento

Dos doze alunos matriculados na turma Z, três optaram por utilizar o *SLOWLY* e enviar as suas respectivas cartas, chamaremos esses alunos de S1, S2 e S3. Os alunos tiveram duas semanas para se dedicar a escrever a carta, explorar o aplicativo e enviar a correspondência a algum *penpal*. Após esse período, houve a avaliação oral dos aprendizes, em que aqueles que utilizaram o *SLOWLY* deveriam apresentar, brevemente, as cartas trocadas através do *app*, falar sobre a cidade do amigo por correspondência com o qual se estabeleceu a interação e comentar sobre a experiência de uso do *SLOWLY*.

Os três alunos (S1, S2 e S3) enviaram a carta produzida para mais de um receptor. S1 obteve retorno de um italiano, natural da cidade de Palermo, que respondeu falando um pouco de si e da cidade onde mora. S1, ao apresentar para a turma informações sobre cidade de seu *penpal*, obtidas através do amigo por correspondência e de pesquisas no *Google*, afirmou que antes dessa interação não conhecia a cidade italiana e que gostaria de visitá-la um dia.

Na sequência, S2 compartilhou a sua experiência, na qual pôde interagir com um russo, da cidade de Moscou, e com um indiano, do Estado de *Kerala*. O *penpal* russo falou sobre aspectos relacionados ao clima e à geografia de sua cidade. Já o indiano ressaltou os aspectos culturais do seu Estado e comentou sobre o *Onam*, um típico festival local, que acontece no mês de setembro. S2 apresentou para a turma um pouco sobre Moscou, *Kerala* e sobre o festival *Onam* e afirmou que antes dessa interação não conhecia o festival e não conhecia em detalhes as intensas variações de temperatura na Rússia.

S3 interagiu com um amigo belga, que comentou sobre o seu desejo de visitar o Brasil e sobre aspectos históricos e culturais do país. O *penpal* compartilhou com S3 que não consegue recordar de algum festival tão intimamente ligado à cultura de seu país como é o festejo junino no Nordeste do Brasil. Ele ainda explicou à S3 que uma das razões para isso é o fato da Bélgica ter estado sob o domínio de diversos outros

países como França, Espanha e Noruega, e que, talvez por esse motivo, o patriotismo belga não é forte e nem popular. S3, além das informações oriundas da interação com o amigo por correspondência, apresentou para a turma imagens da Bélgica e disse que se sentiu motivada a pesquisar mais sobre a história daquele país.

Percebe-se que o direcionamento do uso da TIC e as interações com os receptores das cartas contribuíram para o enriquecimento cultural dos alunos, promovendo a construção do conhecimento sobre aspectos climáticos, culturais e históricos de outros países, até então desconhecidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato procurou responder a seguinte pergunta: como se dá o uso de um aplicativo digital no ensino de escrita em aulas de inglês de uma escola de idiomas? Norteados por tal questionamento, foram estabelecidos os seguintes objetivos: identificar como ocorreu a mediação do uso das TIC em aula de inglês com foco na habilidade escrita e investigar se a interação, proporcionada pelas TIC, pôde contribuir para a construção do conhecimento dos alunos.

Constatamos que a mediação do uso da TIC ocorreu através de mediação da professora-pesquisadora, como par mais experiente quanto ao uso do aplicativo, e de instrumentos psicológicos, uma vez que tanto a fala, quanto os recursos visuais e audiovisuais utilizados, estavam centrados na linguagem promovendo uma mediação semiótica (FIGUEIREDO, 2019). As interações e mediações realizadas através de tais instrumentos foram efetivadas ao longo da atividade que considerou o que os alunos já conheciam sobre carta e agregou um novo conhecimento sobre como escrever cartas a um amigo por correspondência, desconhecido e estrangeiro, em língua inglesa e sobre como enviar tais cartas através de um aplicativo, apontando para uma perspectiva de letramentos digitais.

Os dados também sinalizam que as interações possibilitadas pelo *WhatsApp* e pelo *SLOWLY* funcionaram como mediadores da aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento das práticas sociais para uso do aplicativo, da cultura e da história de outros países. Os alunos que utilizam o aplicativo também serviram como mediadores na aprendizagem dos outros alunos, a partir do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos na apresentação oral, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. A língua inglesa também se configurou como o principal

instrumento de mediação semiótica, uma vez que foi através dela que todas as interações ocorreram.

Com isso, concluímos que o uso das TIC no ensino da habilidade escrita em inglês se deu através de instrumentos psicológicos e a partir da mediação semiótica. O uso das TIC proporcionou uma experiência de aprendizagem colaborativa e eficaz na construção do conhecimento, uma vez que agregou significado à atividade escrita e proporcionou uma interação real, que contribuiu para a aprendizagem dos alunos sobre o clima, a cultura e a história de outros países.

Apesar disso, o número de alunos que optou por utilizar o *SLOWLY* foi relativamente baixo e a dúvida da aluna quanto ao grau de formalidade da carta pode indicar falhas na apresentação do aplicativo e/ou da proposta. Sendo assim, pode-se considerar que a forma de apresentação da proposta não tenha despertado o interesse no aluno, necessário para a execução da atividade e/ou que a falta de clareza quanto à forma de escrita da carta gerou neles insegurança, uma vez que essa informação deveria estar bem esclarecida já que tratou de uma experiência nova de práticas sociais digitais até então desconhecidas pelos alunos.

Em uma próxima oportunidade, seria interessante repensar essa apresentação e considerar a escrita do gênero “carta”, destinada a um amigo por correspondência de outra nacionalidade, ainda desconhecido, que circulará em ambiente digital, de maneira mais clara e objetiva, fazendo com que o aluno se sinta seguro e bem orientado para a produção textual.

REFERÊNCIAS

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

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

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DOMALEWSKA, D. Technology-supported classroom for collaborative learning; Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, v. 10, n. 4, p. 21-30, 2014.

FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

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

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

JUNGBLUT, A. L. A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. *Horizontes Antropológicos*. v. 10, n. 21. p. 97-121. Porto Alegre, jan./jun. 2004.

MOLL, L. C. Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instruction implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of education and development*, v. 51-52, p. 157-168, 1990.

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

PAIVA, V. L. M. de O. e. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. de O. e (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: Uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

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

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VALENTE, J. A. *As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação*. dept. multimeios e comunicação enied, UNICAMP. São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, v. 17, p. 3-35, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

WONG, L. L. C. Technological innovation and teacher change: IT in teacher professional development. In: Hyland, K.; Wong, L. *Innovation and change in English language education*. New York, 2013.