

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

VANESKA OLIVEIRA CALDAS

**A Tecnologia Digital Móvel em uma Abordagem Híbrida: O papel do *Feedback*  
no Desenvolvimento da Produção Oral em Inglês como L2.**

NATAL  
2018

VANESKA OLIVEIRA CALDAS

**A Tecnologia Digital Móvel em uma Abordagem Híbrida: O papel do *Feedback* no Desenvolvimento da Produção Oral em Inglês como L2.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Janaina Weissheimer.

NATAL

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Caldas, Vaneska Oliveira.

A tecnologia digital móvel em uma abordagem híbrida: o papel do feedback no desenvolvimento da produção oral em inglês como L2 / Vaneska Oliveira Caldas. - Natal, 2018.

223f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Weissheimer.

1. Aprendizagem de L2 - Dissertação. 2. Produção Oral - Dissertação. 3. Tipos de Feedback - Dissertação. 4. WhatsApp - Dissertação. I. Weissheimer, Janaina. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 811.111:37.02

VANESKA OLIVEIRA CALDAS

**A Tecnologia Digital Móvel em uma Abordagem Híbrida: O papel do *Feedback* no Desenvolvimento da Produção Oral em Inglês como L2.**

Dissertação submetida à comissão examinadora designada pelo colegiado do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras na área de concentração de Linguística Aplicada.

Natal, 26 de novembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Janaina Weissheimer (UFRN)  
Orientadora/Presidente

---

Professora Doutora Glória Guará-Tavares (UFC)  
Examinadora Externa

---

Professora Doutora Marília Varella Bezerra de Faria (UFRN)  
Examinadora Interna

---

Professora Doutora Jennifer Sarah Cooper (UFRN)  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores que me ajudaram, desde a graduação, a chegar até aqui. Em especial, ao Prof. Dr. Edilson Rubens de Souza (*in memoriam*), à Profa. Dra. Eva Carolina Cunha, à Profa. Dra. Jennifer Sarah Cooper, à Profa. Dra. Rosanne Bezerra de Araújo e, é claro, à Profa. Dra. Janaína Weissheimer. O que aprendi com vocês vai muito além da teoria, passa também por lições de empatia, ética, respeito e colaboração.

À CAPES<sup>1</sup>, pela bolsa concedida durante o mestrado, fundamental para que eu pudesse me dedicar à esta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Varela, com quem tive o prazer de conviver no NuLi e cuja opinião eu respeito profundamente. Poder contar com os seus *insights* na minha qualificação e defesa são motivos de imensa alegria. Obrigada por disponibilizar seu tempo para me ajudar nessa caminhada e pela leitura atenta e cuidadosa do trabalho. Agradeço também pelo carinho que você demonstra sempre que nos encontramos, pelas palavras de incentivo e pelo exemplo de equilíbrio perfeito entre leveza e comprometimento que você transmite.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Glória Tavares que, mesmo sem me conhecer, aceitou colaborar na minha qualificação e defesa, enriquecendo o texto. Eu sinto que conheci você logo no começo desta jornada, quando comecei a ler seu maravilhoso trabalho. De lá para cá, minha vontade de ter seu olhar nesta pesquisa só cresceu e, após a qualificação, passei a admirar você também como pessoa. Seu jeito simples, somado às suas pertinentes orientações, fizeram a diferença no estudo. Muito obrigada.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaína Weissheimer, a melhor professora, coordenadora, orientadora e pesquisadora que eu conheço. E, como se isso já não fosse suficiente, uma pessoa como poucas – competente, prestativa, organizada, humilde, sincera, divertida, sagaz, gentil, leve. Você é a maior prova do quanto o *feedback*, quando feito com responsabilidade e comprometimento, pode ser um divisor de águas. Saiba que você faz diferença na minha vida e que você, desde a graduação, me inspira a ser uma profissional e uma pessoa melhor. É um privilégio e uma

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

honra aprender com você. Agradeço também pelas conversas, pelos cafés e, principalmente, por acreditar em mim e me ajudar a ter mais confiança no meu potencial. A você, todo meu carinho, respeito e gratidão.

Aos meus alunos e ex alunos, que me inspiram diariamente a ser uma profissional e uma pessoa melhor. De forma muito especial, aos participantes desta pesquisa, pela paciência, troca e confiança. Sem a colaboração de vocês, nada disso teria sido possível.

À minha melhor amiga, lara, minha irmã de outra mãe, por todo incentivo de mais de 20 anos de amor e cumplicidade. Eu tenho muita sorte por você fazer parte da minha vida. Obrigada por me empurrar quando eu achava que não ia conseguir, por entender como a minha cabeça funciona e saber o exato momento de usar psicologia reversa comigo (dizer "é, não vai dar certo, desista" é irritante, mas eficaz). Obrigada também por entender minhas ausências nesses dois anos, por todas as conversas no *WhatsApp* e por sempre me incluir, mesmo a distância, no crescimento de MJ.

Ao meu irmão Fábio, pelo apoio incondicional, em todos os momentos da minha vida. Você é a minha base familiar. Eu não teria conseguido realizar esta pesquisa sem a sua ajuda. Você torceu junto pela minha aprovação, correu atrás de livros para mim, ouviu minhas inseguranças, vibrou com cada obstáculo superado com sucesso e, principalmente, me encorajou a olhar para frente quando eu achava que nada ia dar certo. Saber que eu posso contar com o seu apoio me dá tranquilidade para seguir adiante. Muito obrigada pela sua amizade. Eu divido a alegria dessa conquista com você.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como a prática sistemática com o *WhatsApp* e dois tipos diferentes de *feedback* influenciam o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes de L2. Cinquenta e quatro aprendizes de Inglês como L2 foram divididos em grupo experimental e grupo de controle. Ambos os grupos foram expostos a uma experiência híbrida para o desenvolvimento da produção oral com o *WhatsApp* durante 2 meses e responderam a um questionário sobre suas opiniões acerca da experiência. O grupo controle recebeu *feedback* baseado no conteúdo, ou seja, referente à mensagem em si. Já o grupo experimental recebeu *feedback* baseado na gramática, apontando correções explícitas em relação à forma. Por meio de um pré e pós-teste, verificamos se o uso da tecnologia digital móvel e os tipos distintos de *feedback* impactaram a produção oral dos participantes, no que concerne à acurácia gramatical, à densidade lexical ponderada e à fluência. Os resultados indicam que o uso do *WhatsApp* como ferramenta para praticar a produção oral teve um impacto positivo no desenvolvimento da acurácia gramatical dos participantes. Além disso, os resultados sugerem que o *feedback* baseado em gramática pode ser mais eficaz do que o *feedback* baseado em conteúdo, no que diz respeito à acurácia gramatical. Por fim, nossos achados sinalizam que os aprendizes julgaram benéfico o uso do *WhatsApp* para desenvolverem sua produção oral e para receberem *feedback* sobre ela.

Palavras-chave: aprendizagem de L2; produção oral; tipo de *feedback*; *Whatsapp*.

## ABSTRACT

This study aims to investigate how the systematic practice with *WhatsApp* and two different types of *feedback* influence the development of L2 learners' oral skill. Fifty-four L2 English learners were divided into an experimental group and a control group. Both groups were exposed to a two-month-hybrid experience for the development of oral production with *WhatsApp* and were asked to answer a questionnaire about it. The control group received content-based feedback, that is, referring to the message itself, whereas the experimental group received grammar-based feedback, indicating explicit corrections related to form. Through a pre and post-test, we checked if the use of mobile digital technology and the different types of feedback influenced participants' oral development, in what relates to accuracy, lexical density and fluency. Results indicate that the use of *WhatsApp* as a tool to practice speaking had a positive impact in the development of students' accuracy. In addition, findings suggest that grammar-based feedback might be more effective than content-based feedback, in what concerns to accuracy. Finally, our findings signal that learners have found the use of *WhatsApp* beneficial to develop oral production and to receive *feedback* about it.

Keywords: L2 learning; oral production; types of *feedback*; *WhatsApp*.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Design metodológico preliminar da pesquisa .....	59
FIGURA 2 – Exemplo de resposta padrão, agradecendo o envio do áudio ....	65
FIGURA 3- Figuras usadas no pré e pós-teste .....	69
FIGURA 4 – Exemplo de nuvem de palavras.....	77
FIGURA 5 – Resumo do design metodológico.....	78
FIGURA 6 - Resumo dos achados estatísticos desta pesquisa.....	100
FIGURA 7 - Nuvem de palavras relativa às respostas às questões abertas do questionário, a respeito dos fatores positivos do uso do <i>WhatsApp</i> nas atividades. .....	119
FIGURA 8 - Nuvem de palavras relativa às respostas às questões abertas do questionário, a respeito dos fatores negativos do uso do <i>WhatsApp</i> nas atividades. .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Gênero dos participantes .....	63
GRÁFICO 2 – Idade dos participantes .....	63
GRÁFICO 3 – Resposta à primeira afirmação da escala Likert – Experiência com o aplicativo para aprendizado de Inglês .....	102
GRÁFICO 4 – Resposta à segunda afirmação da escala Likert - Dificuldades em falar pelo tempo mínimo .....	103
GRÁFICO 5 – Resposta à terceira afirmação da escala Likert – Impressões sobre a eficácia da atividade .....	104
GRÁFICO 6 – Resposta à quarta afirmação da escala Likert – Impressões sobre o <i>feedback</i> .....	105
GRÁFICO 7 – Resposta à quinta afirmação da escala Likert – Liberdade para escolher onde gravar.....	107
GRÁFICO 8 – Resposta à sexta afirmação da escala Likert – Número de áudios gravados.....	108
GRÁFICO 9 – Resposta à sétima afirmação da escala Likert - Planejamento da produção oral .....	109
GRÁFICO 10 – Respostas à questão “Qual tarefa você achou mais difícil de fazer?” da entrevista semi-estruturada.....	111
GRÁFICO 11– Respostas à questão “Como você planejou?” da entrevista semi-estruturada.....	114
GRÁFICO 12– Resposta à primeira pergunta fechada do questionário – Quantidade de gravações.....	116
GRÁFICO 13– Resposta à segunda pergunta fechada do questionário – Tempo de planejamento.....	117

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Nomenclatura utilizada para se referir à aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias digitais.....	49
QUADRO 2 - Vantagens à implementação do <i>WhatsApp</i> em sala.....	55
QUADRO 3 – Variáveis dependentes e suas medições .....	68
QUADRO 4 – Exemplos das atividades com o <i>WhatsApp</i> e dos tipos de feedback recebidos.....	72
QUADRO 5 – Parágrafo inicial do questionário .....	74
QUADRO 6 – Afirmações da escala Likert.....	74

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Teste de normalidade Shapiro-Wilk.....	81
TABELA 2 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à acurácia .....	82
TABELA 3 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à densidade lexical ponderada .....	84
TABELA 4 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à fluência .....	87
TABELA 5 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à acurácia .....	90
TABELA 6 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da acurácia dos grupos controle e experimental .....	90
TABELA 7 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à densidade lexical ponderada .....	95
TABELA 8 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da densidade lexical ponderada dos grupos controle e experimental .....	95
TABELA 9 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à fluência .....	97
TABELA 10 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da fluência dos grupos controle e experimental .....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
<b>2.1 A Teoria do Processamento da Informação e a proposta do <i>Noticing</i></b> 19	
2.1.1 A influência da L1 e do <i>input</i> na aprendizagem da L2.....	19
2.1.2 Contrastes entre a compreensão e a produção da L2 .....	21
2.1.3 A Teoria do Processamento da Informação .....	23
2.1.4 A Teoria do <i>Noticing</i> e sua importância para a aprendizagem da L2 .....	25
<b>2.2 Relações entre a aprendizagem da L2 e a produção oral</b> .....	29
2.2.1 Semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2 .....	29
2.2.2 A relevância das funções do <i>output</i> para o aprendizado da L2.....	33
2.2.3 Aspectos da produção oral em L2.....	35
2.2.4 O impacto do planejamento estratégico e da repetição na produção oral.... .....	38
2.2.5 A relevância do <i>feedback</i> no desenvolvimento da produção oral em L2. 41	
<b>2.3 As tecnologias digitais e a aprendizagem da L2</b> .....	44
2.3.1 Breve histórico sobre CALL e sobre as vantagens da comunicação assíncrona .....	44
2.3.2 O impacto das tecnologias no desenvolvimento das habilidades de L2.. 47	
2.3.3 O impacto do uso das tecnologias digitais móveis e do <i>WhatsApp</i> na aprendizagem de L2.....	52
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	57
<b>3.1 Tipo de pesquisa</b> .....	60
<b>3.2 Participantes e contexto da pesquisa</b> .....	61
<b>3.3 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados</b> .....	66
3.3.1 Pré e Pós-teste.....	66
3.3.2 Intervenção pedagógica híbrida com o aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	69
3.3.3 Questionário sobre as opiniões dos aprendizes.....	73
3.3.4 Entrevista semi-estruturada.....	75
<b>3.4 Instrumentos e procedimentos de análise de dados</b> .....	75
3.4.1 Análise quantitativa .....	75
3.4.2 Análise qualitativa .....	77
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	79

<b>4.1 A relação entre os tipos de <i>feedback</i>, a produção oral e o <i>WhatsApp</i></b>	<b>79</b>
4.1.1 Teste de normalidade.....	80
4.1.2 O impacto da prática sistemática com o aplicativo <i>WhatsApp</i> na acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência dos aprendizes de inglês como L2 .....	81
4.1.2.1 Acurácia Gramatical.....	82
4.1.2.2 Densidade Lexical Ponderada .....	83
4.1.2.3 Fluência .....	86
4.1.3 O impacto do <i>feedback</i> baseado no conteúdo e do <i>feedback</i> baseado na gramática na acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência dos aprendizes de inglês como L2.....	89
4.1.3.1 Acurácia Gramatical.....	89
4.1.3.2 Densidade Lexical Ponderada .....	94
4.1.3.3 Fluência .....	96
<b>4.2 Opiniões dos aprendizes em relação à experiência com o aplicativo <i>WhatsApp</i> para o desenvolvimento da produção oral.....</b>	<b>101</b>
4.2.1 Análise e discussão dos dados da escala Likert .....	101
4.2.2 Análise e discussão dos dados da entrevista semi-estruturada.....	110
4.2.3 Análise e discussão dos dados das questões fechadas do questionário.....	115
.....	115
4.2.4 Análise e discussão dos dados das questões abertas do questionário.	118
<b>IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
APÊNDICE B - Descrição das atividades.....	144
APÊNDICE C - Questionário.....	149
APÊNDICE D – Transcrição do pré e pós teste .....	151
APÊNDICE E – Transcrição das atividades e dos seus <i>feedback</i> .....	167
APÊNDICE F – Resposta das perguntas abertas do questionário.....	216
APÊNDICE G – Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	219
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista semi-estruturada .....	221

## INTRODUÇÃO

Como professores de inglês, temos consciência da importância e das dificuldades de falar o idioma com desenvoltura. Por um lado, sabemos que um dos principais motivos que levam os estudantes a aprenderem uma nova língua é o desejo de se comunicarem oralmente. Sem necessariamente negligenciar as outras três habilidades (escuta, leitura e escrita), não podemos deixar de compartilhar a felicidade dos nossos alunos quando eles relatam uma conversa que tiveram com um falante nativo, ou quando eles conseguem entender um filme ou série em inglês sem legendas. Não é por acaso que a pergunta chave em termos de proficiência é "Você fala inglês?". Entre as quatro habilidades, *speaking* parece ser, para quem está aprendendo uma nova língua, a mais importante, como se *reading*, *listening* e *writing* tivessem uma relevância menor (UR, 1996; NUNAN, 1999). Além disso, a maior parte dos aprendizes de uma segunda língua<sup>2</sup> – para não dizer todos - está essencialmente interessada em aprender a falar a língua (UR, 1996).

Por outro lado, mesmo concordando que, para ser proficiente em uma língua, é preciso dominá-la oralmente, este é um objetivo complexo a atingir, especialmente quando levamos em consideração os diferentes aspectos envolvidos no processo. Daneman e Green (1986) afirmam que, embora o senso comum diga que *speaking* é automático e simples, a prática nos mostra o contrário: a produção oral envolve processamentos e armazenamentos que são altamente complexos. Os falantes têm que planejar o que pretendem dizer, armazenar esses planos e transformá-los em palavras, muitas vezes de forma simultânea (CLARK; CLARK, 1977). Por isso, para os aprendizes de uma L2, pode ser difícil construir uma ponte entre o que eles aprendem em aula e a produção efetiva da língua.

Considerando a nossa própria prática, outro obstáculo para o desenvolvimento oral do estudante é o curto período de tempo dedicado a esta

---

<sup>2</sup> Embora tenhamos ciência da distinção entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua proposta por Ellis (1994) - o primeiro se refere à aprendizagem de um idioma em um contexto em que este não é a língua oficial; e o segundo, à aprendizagem em locais em que a língua-alvo é também a nativa (WEISSHEIMER; MOTA, 2009) - neste trabalho, considerando que Ellis (1994) também advoga em favor do uso de um termo neutro e objetivando sistematizar a leitura, optamos por sempre utilizar o termo segunda língua (L2) ao nos referirmos ao aprendizado da língua não materna.

habilidade durante as aulas presenciais que, combinado à obrigação de cumprir todos os conteúdos pré-estabelecidos, representam entraves para que os professores dediquem mais tempo à produção oral dos alunos. Além dessas adversidades, o número às vezes excessivo de estudantes em sala de aula contribui para aumentar o nível de estresse que as atividades orais frequentemente geram, em particular nos alunos mais reservados, ou naqueles que apresentam maior dificuldade linguística (KRASHEN, 1982; SULER, 2004). A exposição, em especial quando o grupo ainda não tem afinidade, pode ser motivo de angústia ou nervosismo.

Considerando minha própria trajetória (e a de tantos outros como eu), podemos ver o quanto as tecnologias têm aberto portas à aprendizagem de L2. Comecei<sup>3</sup> a estudar inglês ainda criança, em meados dos anos 80 o que, naquela época, não era tarefa fácil. Hoje em dia, com o desenvolvimento das tecnologias e o advento da internet, o acesso à língua é instantâneo. Eu costumava passar horas tentando passar uma letra de música para o papel, rebobinando e pausando a fita cassete. Lembro também que as oportunidades de praticar a língua em situações reais eram praticamente inexistentes. No auge do audiolingualismo, sobravam repetições e simulações, mas faltava o contato direto com estrangeiros e materiais autênticos.

Paralelamente, é seguro dizer que a palavra-chave do século XXI é a colaboração, inspirada na facilidade de acessar diferentes conteúdos e, principalmente, em reagir a eles. É impossível negar as contribuições que as novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram para a vida das pessoas. Hoje em dia, a maioria das nossas atividades diárias é mais fácil, devido aos aplicativos e softwares disponíveis. Com a internet, as pessoas começaram a se comunicar de forma rápida e instantânea.

Ao longo dos anos, os pesquisadores começaram a prestar mais atenção ao uso da tecnologia na educação, especialmente no que diz respeito ao inglês como segunda língua (ESL, do inglês *English as a Second Language*). Nas últimas décadas, estudos sobre o potencial da aprendizagem

---

<sup>3</sup> Em alguns pontos da introdução utilizarei a primeira pessoa do singular para relatar minha prática enquanto professora de inglês. No restante dessa dissertação, contudo, farei uso da primeira pessoa do plural, objetivando, com isso, manter a imparcialidade ao discutir o pensamento de autores diversos.

mediada pela tecnologia têm aumentado (WARSCHAUER; HEALEY, 1998, PRENSKY, 2001, GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014). A partir do momento em que uma ferramenta digital específica se torna ubíqua - disponível a qualquer momento e em qualquer lugar -, surgem possibilidades infinitas de usá-la para a educação.

A facilidade com a qual temos acesso ao conhecimento hoje em dia abre muitas portas, pois o uso da tecnologia na aprendizagem de L2 permite uma troca assíncrona de informações, o que pode levar a uma série de benefícios. Primeiro, a comunicação assíncrona pode contribuir para aumentar a autonomia e para diminuir o filtro afetivo dos alunos, aumentando sua confiança. Além disso, ela dá aos aprendizes mais tempo para organizar suas respostas e os incentiva a explorar a linguagem. Por fim, permite que os alunos reflitam sobre os comentários recebidos.

A tecnologia vem, desta forma, reformulando o ensino. Nesse contexto, o *WhatsApp*, um aplicativo instantâneo de mensagens grátis para *Smartphones*, ganha cada vez mais espaço todos os dias. De acordo com uma pesquisa realizada pelo *Mobile Ecosystem Forum* (MEF), o *WhatsApp* é o aplicativo mais popular no Brasil, aproximadamente 76% de usuários de telefones celulares o utilizam. Conforme relatado por seu site oficial, o aplicativo possui 1,2 bilhões de usuários em todo o mundo. No Brasil, em maio do ano de 2018, 120 milhões de pessoas já o usavam.

No âmbito pedagógico, hoje em dia a comunicação entre professores e alunos através do *WhatsApp* é bastante comum e funciona para vários propósitos diferentes, como para resolver dúvidas, receber feedback, preencher possíveis lacunas nas reuniões presenciais e incentivar os alunos a se sentirem mais confiantes para compartilhar suas produções. Todos os motivos listados acima explicam porque professores de línguas têm se interessado em encontrar novas formas de inserir o referido aplicativo em suas aulas e olhar para ele como uma ferramenta útil para o processo de aprendizagem.

Para compreender meu interesse em desenvolver essa pesquisa, preciso voltar à minha própria trajetória: comecei a dar aulas de inglês ainda na adolescência e, de lá para cá, não me lembro de uma época onde não estivesse ensinando. Ao longo dos anos, tenho notado que uma das maiores

preocupações dos alunos é em relação ao desenvolvimento da produção oral. Muitos estudantes me perguntam o que devem fazer para serem capazes de falar inglês com segurança. A resposta de praxe - procure engajar-se mais nas atividades orais - sempre me pareceu insuficiente. Esta lacuna em relação a uma maneira mais direta para ajudar meus alunos me inquietava bastante. Assim, a ideia para o desenvolvimento dessa pesquisa nasceu da minha imensa vontade de, quando questionada “Professora, o que eu posso fazer para melhorar o meu *speaking*?”, poder dar aos meus alunos uma alternativa concreta e, ao mesmo tempo, de fácil implementação.

Gosto de manter uma relação de proximidade com meus alunos. Acredito que, quanto mais confortável o estudante se sentir para tirar dúvidas e trocar ideias, mais ele se beneficiará das aulas. Além disso, fora de sala, esse contato serve de estímulo para um aprendizado contínuo. Assim, faz parte da minha prática docente trocar e-mails e participar das redes sociais dos estudantes. Com a popularidade do aplicativo *WhatsApp*, a criação de grupos, para o acompanhamento das turmas, também se tornou parte do meu dia a dia. Não só estímulo a adesão dos estudantes aos referidos grupos, como também participo ativamente deles, postando dicas e atividades, ou praticando a língua. Logo, ao procurar uma maneira de ajudar meus alunos a melhorarem suas produções orais, o *WhatsApp* me pareceu o caminho mais lógico.

No que diz respeito a esta pesquisa, a princípio pensei em trabalhar o desenvolvimento da produção oral nos próprios grupos, mas, considerando que alguns alunos poderiam se sentir constrangidos em compartilhar seus áudios com os colegas, e imaginando que ficariam mais confortáveis em receber um *feedback* particular, optei por trabalhar de forma individualizada. Ademais, ao ouvir cada estudante em separado, sem que eles pudessem escutar as produções uns dos outros e, com isso, serem influenciados pelos áudios dos colegas, tive a oportunidade de ver com mais clareza quais pontos eu precisava reforçar, em sala. Por exemplo, houve situações nas quais diferentes alunos de uma mesma turma cometeram o mesmo erro, sinalizando que eu precisava abordar esse tópico novamente.

Outro ponto que merece ser destacado nesse início foi a nossa opção por não termos um grupo controle que não fizesse as tarefas do *WhatsApp*. Embora cientes de que a existência do referido grupo poderia representar um

elemento a mais na discussão acerca do impacto do aplicativo na aprendizagem da L2, consideramos que o fato de termos, em uma mesma turma, alunos que receberiam *feedback* e outros que não, poderia dar margem à insegurança/ansiedade, o que, em última instância, nos levaria ao risco de desistência dos estudantes em participar da intervenção pedagógica, inviabilizando nosso estudo (em especial por nossa coleta ter sido realizada em um curso de idiomas privado e com alunos iniciantes). Assim, preferimos focar nossa pesquisa em dois tipos diferentes de *feedback*.

Deste modo, tomando todos os pontos acima em consideração; isto é, reconhecendo a relevância de professores / pesquisadores voltarem seus olhos para ferramentas que possam ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade oral, e procurando entender de que maneira a tecnologia, mais especificamente a tecnologia digital móvel, pode auxiliar na aprendizagem da L2, nossa pesquisa tem como objetivos: (1) Investigar se a prática sistemática com o *WhatsApp* influencia positivamente a produção oral dos estudantes de L2 no que diz respeito ao desenvolvimento da acurácia gramatical, da densidade lexical ponderada e da fluência; (2) Analisar o impacto do *feedback* baseado na gramática e do *feedback* baseado no conteúdo no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência; (3) Averiguar as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e dos diferentes tipos de *feedback* recebidos para o desenvolvimento da produção oral em L2. Para isso, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(1) De que forma a prática sistemática com o aplicativo *WhatsApp* impacta a produção oral (em termos de acurácia gramatical, densidade lexical e fluência) dos aprendizes de inglês como L2?

(2) Qual é o impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática, através do *WhatsApp*, no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical e fluência?

(3) Quais as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e do *feedback* para o desenvolvimento da produção oral em L2?

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Na **Introdução**, explicamos os motivos e as indagações que nos levaram a esta pesquisa. No Capítulo 2, apresentamos a **Fundamentação Teórica** dividida em três seções que abordam (1) a teoria do processamento da informação e a proposta do *noticing*; (2) as relações entre a produção oral e a aprendizagem de L2; e, por fim, (3) as tecnologias digitais e a aprendizagem de L2. No Capítulo 3, da **Metodologia de Pesquisa**, detalhamos as escolhas metodológicas empregadas na condução deste estudo, classificando o tipo de pesquisa, apresentando os participantes e seu contexto, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Em seguida, no Capítulo 4, dos **Resultados e Discussão**, reportamos os resultados obtidos, que são discutidos frente às teorias apresentadas. Depois, trazemos possíveis **Implicações Pedagógicas** do nosso estudo. Por último, apresentamos algumas **Considerações Finais** sobre os principais achados da pesquisa, assim como as limitações encontradas e, ainda, algumas expectativas para investigações futuras. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a área de LA ao fornecer subsídios para validar o uso do aplicativo *WhatsApp* e do *feedback* no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como L2.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na primeira seção deste capítulo, apresentaremos a teoria do processamento da informação e a proposta do *noticing*. Abrangeremos a influência da L1 e do *input* na aprendizagem da L2, os contrastes entre a compreensão e a produção da L2, a importância da teoria do processamento da informação e a teoria do *noticing* e sua relevância para o aprendizado da L2. Na segunda seção, atentamos para a produção oral, discorrendo sobre as relações entre a produção oral e a aprendizagem de L2, discutindo as semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2, a relevância das funções do *output* para o aprendizado da L2, os aspectos da produção oral em L2, o impacto do planejamento estratégico e da repetição na produção oral e a relevância do *feedback* no desenvolvimento da produção oral em L2. Por fim, na terceira seção, trataremos da relação entre as tecnologias digitais e a aprendizagem de L2, passando pelo seu histórico, pelas vantagens da comunicação assíncrona, pelo impacto das tecnologias no desenvolvimento das habilidades de L2, pela relevância do uso do celular na aprendizagem de L2 e, por fim, focando no uso do aplicativo *WhatsApp* para o aprendizado da L2 em uma abordagem híbrida.

### 2.1 A Teoria do Processamento da Informação e a proposta do *Noticing*

Nesta seção discutimos a teoria do processamento da informação e a proposta do *noticing*. Em um primeiro momento, discorreremos sobre a influência da L1 e do *input* na aprendizagem da L2. Em seguida, apresentamos os contrastes entre a compreensão e a produção da L2. Na sequência, destacamos a importância da teoria do processamento da informação e, por fim, evidenciamos a hipótese do *noticing* e sua relevância para o aprendizado da L2.

#### 2.1.1 A influência da L1 e do *input* na aprendizagem da L2

Ao considerarmos a influência da L1 e do *input* na aprendizagem da L2, percebemos que o behaviorismo teve um papel importante nessa relação. Isso porque, de acordo com a proposta behaviorista vigente na segunda metade do

século passado, havia uma transferência dos hábitos, e dos erros, da L1 para a L2. Em outras palavras, acreditava-se que, nos aspectos onde a língua nativa e a língua alvo fossem parecidos, ocorreria uma transferência positiva; onde fossem diferentes, negativa, o que daria origem a erros. Com o intuito de mapear essas diferenças e similaridades, surgiu a Análise Contrastiva que, por sua vez, foi bastante refutada, devido ao grande número de erros que não podiam ser explicados com base na L1, além do fato de algumas falhas serem parecidas, mesmo quando os aprendizes possuíam L1 bastante diferentes.

A teoria da Gramática Universal (GU), proposta por Chomsky (1982) em relação à L1, apresentou uma perspectiva alternativa a respeito do papel do *input* na aquisição de uma língua. De acordo com essa teoria, toda língua é formada por princípios abstratos inatos, por um núcleo de gramática comum, que será desenvolvido a partir do aparato mental para a linguagem desencadeado pelo *input* que o aprendiz recebe do ambiente. A teoria da GU trata a aquisição da língua do ponto de vista de uma criança, embora alguns autores, como Ellis (1995), defendam que a GU ainda está disponível na fase adulta e é relevante para a L2.

A relevância da GU na segunda língua é passível de várias interpretações, em especial devido ao seu caráter complexo, já que envolve a língua nativa e a língua alvo. Para os psicolinguistas, por exemplo, a GU fornece uma explicação plausível para a aquisição de uma primeira língua, mas, para uma segunda, é preciso ir além, pensar em outros porquês (MCLAUGHLIN, 1990; SEGALOWITZ, 2003). Há evidências de que a L2 sofre influência da L1 do aprendiz, porém este ponto ainda é questionado, em especial em relação à natureza e à extensão dessa intervenção.

O papel do *input* na aprendizagem de uma língua, seja em L1 ou L2, é irrefutável. O que gera diferentes entendimentos é a quantidade e a qualidade de *input* necessário à assimilação de um idioma. Alguns autores advogam a favor da hipótese do *input* proposta por Krashen (1982), conhecida como  $i + 1$ , que defende que o aprendizado de uma língua só acontece quando os aprendizes têm contato com mensagens que podem ser entendidas e que, além disso, esse *input* deve estar um passo à frente da habilidade atual do aprendiz.

### 2.1.2 Contrastes entre a compreensão e a produção da L2

O *input* tem, como vimos, um papel importante na aquisição da L2 do aprendiz (VANPATTEN; SANZ, 1995). Para alguns autores, como Krashen (1980, 1982, 1985) e Gass (1997), ele é o conceito mais importante. Para outros, como Ellis (1995), ele estimula a aprendizagem. No entanto, estudos conduzidos por Swain (1985) revelam que somente o *input* não é suficiente. A autora, em sua pesquisa, observou que programas de imersão, onde os aprendizes são expostos a um *input* massivo, desenvolvem habilidades de compreensão similares à de um falante nativo, mas, em relação à produção, não atingem a mesma proficiência. De acordo com Swain e Lapkin (1995), esse descompasso entre a compreensão e a produção se justifica pela não exigência desta última em sala de aula, onde o foco é, primordialmente, na compreensão.

Os interacionistas concordam que o *input* compreensível é necessário para aprender (LONG, 1996; GASS, 1997). Mas, diferente de Krashen (1980), a maior preocupação não é com o +1, é em como fazer esse *input* ser compreendido. Nesse sentido, eles consideram imprescindível que os interlocutores encontrem, juntos, maneiras de manter a conversa fluindo, de tornar o *input* compreensível. É preciso negociar. A teoria do *output*, proposta por Swain (1985), se insere nesse contexto. Segundo essa teoria, somente quando o aprendiz precisa produzir a língua ele consegue ver onde precisa melhorar, já que, diferente da compreensão, a fala exige uma participação mais ativa do aprendiz.

Alguns autores, tais como Gass (1997), veem uma estreita relação entre a compreensão e o aprendizado e entendem que este último só ocorre através de um processo de negociação de significados, em que os aprendizes se esforçam para compreender informações adicionais. Essa ideia surgiu da psicolinguística, em especial da teoria do processamento de informação, a qual discutimos no próximo tópico. Em relação à negociação de significados, Gass (1997) descreve um procedimento parecido a um ajuste, quando o aprendiz percebe que algo que ele vê ou escuta é diferente do que ele esperava e, devido a isso, empenha-se para preencher uma lacuna no seu conhecimento da língua.

Se levarmos em consideração os processos de compreensão e de produção de uma L2, é fácil perceber o quanto eles são diferentes (Swain, 1995). Ainda de acordo com Krashen (1982), o aprendiz pode entender uma frase observando apenas as palavras chave dela, sem se preocupar com a sintaxe. De maneira geral, é possível apreender o conteúdo de uma mensagem focando na informação lexical dela.

A fala, por outro lado, requer processos mais complexos do que a compreensão, pois força o aprendiz a observar sinais linguísticos que podem ter sido deixados um pouco de lado na compreensão, tais como as normas gramaticais. Voltamos aqui à ideia da importância do *input* já que, primeiro, o aprendiz desenvolve a compreensão para, em seguida, aprender a falar a língua. Uma pessoa pode entender uma língua sem saber falar, mas, para falar, é impreterível entendê-la.

Em outras palavras, é possível fingir a compreensão de uma mensagem. Por outro lado, na produção, isso não é possível, já que nela os aprendizes são compelidos a serem sujeitos ativos, a externarem o pensamento para atingir o propósito comunicativo. Ao fazê-lo, os aprendizes testam hipóteses e extrapolam os limites de suas interlínguas descobrindo, com isso, o que podem ou não expressar e, conseqüentemente, melhorando sua produção oral. Assim, podemos concluir que, para ser proficiente em uma L2, o aprendiz precisa dominar tanto a compreensão, quanto a produção da língua.

Izumi (2003) trouxe uma revisão de literatura no que concerne aos processos de compreensão e de produção de uma segunda língua, procurando elucidar a lógica psicolinguística da hipótese do *output*. Embasada pelo modelo de produção apresentado por Levelt (1989), Izumi (2003) argumenta que os processos de codificação gramatical durante a produção e o monitoramento para checar a correspondência entre a intenção comunicativa e o que foi realmente produzido é o que permite que os aprendizes acessem as possibilidades e as limitações entre o que eles sabem e não sabem expressar na L2. Esses processos são a base para que o aprendiz desenvolva a consciência linguística que, em última instância, pode conduzir o aprendiz às diferentes funções do *output* (SWAIN, 1985). Em outras palavras, na compreensão (*input*) também é importante que os aprendizes sejam incentivados a prestarem atenção às conexões entre a forma e o sentido, para

que a compreensão possa ajudá-los a ver as lacunas em suas produções (*output*).

A importância de olhar com atenção para a habilidade de se expressar oralmente em L2 é inquestionável. As pesquisas com foco em desenvolvimento oral têm ganhado espaço nas últimas décadas e muitos desses estudos voltam seu olhar para o campo da cognição, com o propósito de entender como o processo de aprendizagem de línguas pode ser intimamente afetado pela consciência, pelo registro cognitivo (*noticing*)<sup>4</sup> e pela atenção. (BERGSLEITHNER, 2007; LEOW, 1997, 2000, 2009; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001).

### 2.1.3 A Teoria do Processamento da Informação

Uma metáfora comumente empregada para entender-se a mente humana é associá-la a um computador, pois, assim como ele, a mente tem limitações em relação a sua capacidade de armazenamento de informações. McLaughlin (1990), ao estudar o processamento da informação, o dividiu em dois tipos: automático e controlado. Dirigir um carro é um bom exemplo para explicar a diferença entre eles. No começo, exige que o motorista pense em todos os seus movimentos; depois, se torna tão automático que refletir sobre ele pode até mesmo atrapalhar sua execução. Um paralelo pode ser traçado entre essa atividade e a aprendizagem de uma L2. Ambos inicialmente exigem muita atenção, muito esforço cognitivo, mas, com o passar do tempo, tendem a se tornar automáticos, ou seja, são executados sem a necessidade de tanta concentração.

De acordo com Gass (1997), uma tarefa que, à priori, requer muita capacidade de processamento pode, através de repetições, se tornar automática. Na prática, isso significa que, por ter uma capacidade de processamento limitada, ao receber um *input* na L2, o aprendiz necessita de mais tempo, e mais atenção, para processá-lo. Ao considerarmos, por exemplo, um tempo verbal como o presente perfeito, cuja estrutura varia

---

<sup>4</sup> Os termos “registro cognitivo” e “*noticing*” são utilizados como sinônimos nesta pesquisa. Essa tradução foi proposta por Berghsleithner (2009, p. 102) ao afirmar que “Schmidt (1995) usa o termo *noticing* para registrar a ocorrência de algum evento por meio de um registro consciente.”

bastante em relação ao português, percebemos que os aprendizes precisam ser constantemente lembrados em relação a sua forma (sujeito + *has/have* + verbo no particípio). Com o tempo e a produção, eles passam a construir frases nessa estrutura de maneira autônoma.

Como dito anteriormente, algumas teorias usam o computador como uma metáfora para a mente, comparando-o à aquisição da língua, armazenando, integrando e retendo informações. Para os psicolinguistas, a L2 é adquirida através da construção de um sistema de conhecimentos que, no futuro, permitirá que o aprendiz use a língua automaticamente. Para aprender é necessário primeiro prestar atenção a qualquer aspecto da língua que se esteja tentando entender ou produzir.

Em contrapartida, o aprendiz não consegue apreender informações em excesso de uma só vez. O foco se perde. É devido a isso que, ao começar a aprender uma L2, o estudante usa os recursos cognitivos que possui para entender primeiramente as palavras principais da mensagem, ou seja, o significado do que está sendo ouvido ou falado. O aprendiz deixa de lado, não presta atenção, ao que não é essencial à compreensão da mensagem.

Com o tempo, a prática e a quantidade de *input* recebido, a informação que era nova se torna mais fácil de ser processada e, conseqüentemente, é acessada de forma mais rápida, ou de modo automático. Assim, como o aprendiz não tem mais a necessidade de focar em aspectos básicos, ele fica livre para dar atenção a outros. A proficiência tem origem nesse processo: a pessoa escuta uma palavra e a entende de forma imediata, não precisa processar informações. Esse fenômeno explica, por exemplo, porque leitores de uma segunda língua precisam de mais tempo para entender um texto, mesmo que, no final, o compreendam integralmente (SEGALOWITZ, 2003).

Nesta linha de raciocínio, quanto mais o aprendiz pratica, mais ele desenvolve a automaticidade. Essa prática não se refere apenas à produção da língua. Ela também engloba a compreensão e a exposição. Ellis (2003) defende que o aprendiz vai, ao longo do tempo, percebendo conexões entre os elementos e, com isso, ativando outras na mente. A frequência na qual os aprendizes encontram essas características específicas no *input* é o diferencial. Logo, quanto mais exposição à língua o aprendiz tiver, mais conexões ele será capaz de notar.

No processamento de informação de uma L2 há uma interação dos aprendizes com o *input*, em especial no que fiz respeito às partes que ainda não foram automatizadas, que precisam ser pensadas. Para aprender, o aprendiz precisa, primeiramente, perceber que há uma lacuna em sua interlíngua, ou seja, que existe algo a ser aprendido. Segundo Gass (1997), isto ocorre quando ele próprio ou alguém direciona sua atenção para as partes do input que não coincidem com a gramática internalizada, o que, por sua vez, facilita o registro cognitivo da informação a ser aprendida. Não significa que a simples percepção garantirá o aprendizado, mas que ela é o ponto de partida para ele. A Teoria do *Noticing*<sup>5</sup>, que embasa nosso estudo, deriva do papel da percepção e do registro cognitivo dentro da teoria do processamento da informação.

#### 2.1.4 A Teoria do *Noticing* e sua importância para a aprendizagem da L2

O papel da atenção tem sido amplamente discutido na aprendizagem de L2 (IZUMI, 2002; BERGSLEITHNER, 2007). A Teoria do *Noticing* se baseia em dois estudos de caso analisados por Schmidt (1990): o de um japonês chamado pelo autor de “Wes” e o da experiência do próprio Schmidt (1990), aprendendo português no Brasil. “Wes” imigrou para os Estados Unidos aos 30 anos e teve seu aprendizado de inglês documentado por vários anos. Ele era excelente em vários aspectos: pronúncia, fluência, desenvolvimento lexical, compreensão, pragmática, etc. Além disso, era bastante motivado e comunicativo. No entanto, seu desenvolvimento no campo da gramática, morfologia e sintaxe, era surpreendentemente limitado, em um claro descompasso com o progresso dele nos demais aspectos mencionados. Uma justificativa plausível para essa desarmonia é a de que “Wes” não percebia os detalhes gramaticais. Tendo aprendido a L2 pela interação, ele não prestava atenção nem refletia sobre a estrutura da língua.

---

<sup>5</sup> Schmidt (1990) advoga que o processamento consciente é uma condição necessária para a aprendizagem de uma L2. Basicamente, a sua teoria estabelece que o aprendiz tem de notar aspectos formais (gramaticais, fonológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos etc.) da L2 quando exposto ao insumo linguístico para que possa aprendê-los (SCHMIDT, 1990; BERGSLEITHNER, 2007, 2011).

O segundo estudo de caso que deu origem à teoria se relaciona com o aprendizado de português do próprio Schmidt (1990), no Brasil, em um curso de cinco semanas de duração e através da interação com falantes nativos. De acordo com Schmidt e Frota (1986), os resultados da análise de gravações e de diários indicam que formas que eram frequentes no *input* não foram adquiridas até fossem percebidas conscientemente nele.

Schmidt (1990, 1995) propõe, então, que, para que o aprendizado da L2 ocorra, além do *input*, é necessário que o aprendiz faça o registro cognitivo, ou seja, o *noticing* seria a condição básica para haver a aprendizagem dos aspectos linguísticos de uma L2. Um bom exemplo para ilustrar a Teoria do *Noticing* é a leitura. Nela, o aprendiz tem consciência do conteúdo, mesmo sem prestar atenção nas características sintáticas do texto ou em distratores, como uma música de fundo. O registro cognitivo, portanto, permite a internalização de aspectos linguísticos percebidos durante o *input*.

De acordo com Gardner (1985), os aprendizes motivados têm sucesso porque eles são aprendizes ativos, ou seja, eles prestam mais atenção e selecionam não só informações de conteúdo, mas também as relacionadas à morfossintaxe. Em outras palavras, prestar atenção resulta em mais registro cognitivo o que, em cadeia, motiva o aprendiz a se esforçar mais para tentar entender o significado do que ele percebeu, aprimorando, assim, o conhecimento.

O *noticing* não se traduz apenas na internalização do *input*. Ele acontece também quando o aprendiz executa a fala e percebe um hiato entre o que ele pretendia comunicar e o que, de fato, disse. Esse processo o leva a refletir sobre a sua interlíngua e a buscar novos recursos para aprimorar sua produção oral. Ao produzir a língua, o aprendiz percebe a lacuna existente na sua produção. Em outras palavras, o *output* do aprendiz se transforma em *input*, gerando um ciclo que o leva a tentar buscar outros recursos para melhorar seu *output*.

Bergsleithner (2009) reitera a importância de destacar que, para Schmidt (1990), a ideia de *noticing* está relacionada a uma descoberta espontânea, individual e natural, independente de instrução, que ocorre durante o *input* da L2. Além disso, *noticing* também se refere a um aprendizado consciente e explícito realizado pelo aprendiz, seja através da interação com nativos, seja

por meio de instrução implícita, isto é, quando, sem nenhum ensinamento explícito, o aprendiz realiza uma descoberta, percebe algo que o auxilia no aprendizado da L2.

Embora a Teoria do *Noticing* pensada por Schmidt (1995) preconize que esse processo ocorra sem intervenção pedagógica, alguns pesquisadores (BERGSLEITHNER, 2007; LEOW, 1997, 2000) consideram que, além de ser espontâneo, ele também pode ser induzido. Quer dizer, o aprendiz pode ser levado pelo professor a direcionar sua atenção para aspectos formais da língua, através uma instrução, ou de uma tarefa.

A noção de *noticing* e a relevância dele no *feedback* e na aprendizagem de L2 têm sido bastante investigada ao longo dos anos (ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R, 2006; MACKEY, 2006; PHILP, 2003; ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M., TAKASHIMA, H., 2008). No Brasil, nosso estudo segue o entendimento de Bergsleithner (2007, p.104), que, corroborando o entendimento colegas pesquisadores, afirma que esse registro cognitivo “pode ser induzido por qualquer tipo de instrução, implícita ou explícita, quer seja somente implícita ou somente explícita, quer seja instrução explícita intercalada com a instrução implícita”. Ela pesquisou a relação entre o registro cognitivo, a memória operacional<sup>6</sup> e o desempenho oral em L2 e seus resultados comprovam que a ideia de *noticing* provocado pela instrução formal em sala de aula pode ajudar no aprendizado da L2.

Schmidt (1990, 1995) acredita que a instrução formal pode aumentar as chances de o *noticing* ocorrer em uma exposição posterior, já que gera expectativa em relação a algum aspecto da língua, o que, por sua vez, pode dar origem a um ciclo virtuoso de aprendizagem (Schmidt, 1990, 1995; Schmidt; Frota, 1986). Ou seja, quando a instrução de algum aspecto linguístico acontece, há a possibilidade de, em um *input* futuro, o aprendiz, espontaneamente, notar essa determinada informação. Essa diferença sobre o que é *noticing* para Schmidt (2010) é mais claramente explicada por

---

<sup>6</sup> Segundo Baddeley (1992), memória operacional é um sistema cerebral responsável pela manipulação e armazenamento de informações necessárias para a execução de tarefas cognitivas complexas, tais como a compreensão da linguagem, a aprendizagem e o raciocínio.

Bergsleithner (2009): durante a instrução formal, outro construto cognitivo, em um nível de consciência diferente do dispensado ao *noticing*, entra em ação.

A consciência engloba vários aspectos, tais como atenção, memória operacional, tipos de conhecimento (implícito e explícito), etc. Schmidt (1990, 1993, 1995) advoga que ela deve ser objeto de estudo, já que “o processamento consciente é condição necessária no processo de aprendizagem de segunda língua e um fator facilitador em outros aspectos da aprendizagem como um todo” (1990, p.134). Vários pesquisadores acreditam que a aprendizagem não pode ocorrer sem que haja processamento consciente, ou seja, que a consciência é um construto essencial para a aprendizagem de uma L2. (LEOW, 1997, 2000; MACKEY, 2006; SCHMIDT, 1990, 1995; PHILP, 2003).

Leow (1997, 2000) investigou o papel da consciência e seu provável efeito no comportamento de aprendizes de L2 em tarefas de reconhecimento e produção da língua. Os resultados mostram que diferentes níveis de consciência resultam em formas de processamento diferentes e que um maior nível de consciência contribui para uma produção mais exata das formas linguísticas. Em outras palavras, existe relação entre a consciência e um uso maior de processamento direcionado, como o de testar hipóteses. Além disso, maiores níveis de consciência fazem com que os aprendizes recuperem informações gramaticais de maneira mais eficiente.

É possível pensarmos em experiências que são conscientes, mas que, mesmo assim, são difíceis de descrever. Por exemplo, notar determinado sotaque, mas não saber imitá-lo, ou perceber dois sabores diferentes e não saber descrever a diferença. Mesmo assim, resultados de estudos feitos por vários pesquisadores, dentre eles Leow (2009), oferecem suporte empírico para a relevância do papel da consciência na aprendizagem de L2.

Na próxima seção, passamos a discutir as relações entre a produção oral e a aprendizagem da L2, levando em consideração o que foi discutido nesta seção sobre a relevância da L1 na aprendizagem de L2, a diferença entre a compreensão e a produção da L2, a Teoria do Processamento da Informação e a proposta do *Noticing*.

## 2.2 Relações entre a aprendizagem da L2 e a produção oral

Nesta seção, focamos nas relações entre a produção oral e a aprendizagem de L2. À priori, discorreremos sobre as semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2. Em seguida, enfatizamos a relevância das funções do *output* para o aprendizado da L2. Em um terceiro momento, trabalhamos os aspectos da produção oral em L2. Logo após, analisamos o impacto do planejamento estratégico e da repetição na produção oral. Por fim, defendemos a relevância do *feedback* no desenvolvimento da produção oral em L2.

### 2.2.1 Semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2

Para que possamos compreender as semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2 é necessário, primeiramente, analisarmos o modelo dominante de produção oral em L1, proposto por Levelt (1989). Isto porque, além de servir de base para o entendimento dos processos que estão envolvidos na fala da L1, outros autores (DE BOT, 1992; POULISSE, 1997) se espelham nesse modelo para explicar o desenvolvimento da fala em L2.

De acordo com Levelt (1989), a produção oral é uma das habilidades mais complexas do homem. A justificativa é que, para ser compreendida e produzida, ela precisa, primeiro, ser cognitivamente processada. Ou seja, para desenvolver um discurso articulado e fluente, é necessário planejar o conteúdo da mensagem, selecionar a forma apropriada para externá-la, articulá-la em um plano fonético e monitorá-la. Além de todas essas intrincadas etapas, é relevante destacar também que, segundo Levelt (1989), o aperfeiçoamento dessa habilidade nunca alcançará um estado estável. Em outras palavras, a produção oral está sempre em desenvolvimento, seja devido ao surgimento de novas palavras na língua, seja pela necessidade de expansão do léxico do falante. Daí o porquê de Levelt (1989) considerar o falante como um processador de informação altamente complexo.

Levando em consideração a perspectiva psicolinguística, no modelo de Levelt (1989), o falante, além de realizar o papel de processador da informação, também realiza o de interlocutor. No primeiro, antes de se

expressar oralmente, o falante passa por três etapas: a conceitualização, a formulação e a articulação. Por sua vez, a conceitualização se subdivide em macroplanejamento, no qual o falante seleciona as informações adequadas à sua intenção comunicativa, e em microplanejamento, em que se busca adequar esse conteúdo a uma forma apropriada, através da seleção de fonemas, regras sintáticas e palavras.

Na primeira fase, da conceitualização, o falante acessa os dois conhecimentos armazenados na sua memória de longo prazo: o processual, que diz respeito ao “saber como” algo é desempenhado, e o declarativo, referente ao “saber que”, ou seja, ao conhecimento situacional e enciclopédico do falante. O resultado do processamento dessa primeira fase, chamada de mensagem pré-verbal, serve de *input* para a segunda fase, a formulação.

Ainda de acordo com Levelt (1989), na formulação a mensagem pré verbal é codificada gramatical e fonologicamente, ou seja, passa de uma estrutura conceitual para uma estrutura linguística. Essa codificação fonológica servirá de *input* para a articulação, o último estágio do falante como processador da informação. Nela, há a realização física do plano fonético, através do aparelho vocal.

De acordo com Dörnyei e Komos (1998), a articulação de um enunciado pode começar bem antes de o falante finalizar o planejamento de toda a mensagem, de forma paralela e incremental. Isso porque, no papel de processador de informação, o falante, considerando o modelo de Levelt (1989), pode se automonitorar em três momentos: antes de a mensagem pré verbal ser encaminhada para a formulação, após a fala interna estar pronta e depois de a fala ser manifestada.

Conforme já mencionado anteriormente, além das atribuições do falante em relação ao seu papel de processador de informação, ele também é um interlocutor, ou seja, deve prestar atenção ao contexto e contribuir para a conversa. Em outras palavras, o falante monitora a si mesmo e os seus interlocutores, além de selecionar as informações relevantes, a ordem delas e a ligação entre elas e o que já foi dito antes. É preciso reiterar que a conceitualização, a formulação e a articulação não acontecem de forma sequencial, ocorrem de forma paralela e incremental (LEVELT, 1989).

Levelt (1989) define processamentos controlados como os que demandam recursos atencionais e a realização de um número limitado de processos por vez. Já os automáticos são os que são executados sem consciência, são rápidos e são difíceis de serem alterados. É esse segundo que permite que os componentes trabalhem de forma paralela e, conseqüentemente, abre caminho para uma produção oral fluente. Na proposta de Levelt (1989), os componentes de conceitualização e de monitoramento são controlados, enquanto os de formulação e de articulação são automáticos. Contudo, a automaticidade e o processamento paralelo não são características apenas da produção da fala em L1. De acordo com Dornyei e Kormos (1998), dependendo do nível de proficiência do falante na L2, alguns processos de formulação e articulação são conscientemente realizados e, em vista disso, atrasam o processamento e a produção da linguagem.

Partiremos agora para a discussão dos três principais modelos de produção oral em L2, procurando observar relações entre eles e o modelo de produção oral em L1, de Levelt (1989), discutido nos parágrafos anteriores. Os três modelos são: Modelo para Controle da Fala em Bilingües (GREEN, 1986), Modelo de Produção de Fala Bilíngüe (DE BOT, 1992), e Modelo de Acesso Lexical (POULISSE; BONGAERT, 1994, apud POULISSE, 1997).

No Modelo para Controle da Fala em Bilíngües, Green (1986) advoga que cada língua possui sistemas linguísticos distintos, que, por sua vez, podem ser ativados em três estados diferentes: língua selecionada para a fala; língua ativa, mas não falada no momento; e língua dormente, que não está nem selecionada, nem em uso. Os falantes bilíngües conseguem ativar um idioma em detrimento do outro, mas, embora apenas um possa ser selecionado por vez, o outro permanece ativo, o que pode provocar erros, em especial quando o falante está sob estresse. Isso acontece porque essa ação, de selecionar a L2 e inibir a L1, exige muita atenção do falante. Por outro lado, a interferência da L1 na L2 nem sempre deve ser encarada como um ponto negativo; é possível que haja uma transferência positiva quando as duas línguas têm elementos gramaticais ou estruturais semelhantes.

De Bot (1992), em seu Modelo de Produção Bilíngüe, adapta o modelo de Levelt (1989) em três aspectos: na decisão de falar uma determinada língua, que acontece na fase da conceitualização, durante o macroplanejamento;

no que diz respeito ao segundo componente de Levelt (1989), o formulador, no qual a organização dos léxicos mentais da L1 e da L2 das duas línguas compartilham o mesmo sistema de armazenamento, em subconjuntos diferentes, dependendo da língua que está sendo falada; e no que diz respeito à existência de um único articulador em ambas as línguas, o que acarreta uma interferência fonológica da L1 sobre a L2.

O modelo de De Bot (1992), ao tentar explicar o processo de alternância das línguas (*code-switching*), recebe críticas ao afirmar que dois ou mais planos de fala podem ser formulados em paralelo na articulação, já que esse mesmo autor alega previamente que a língua é escolhida na fase de conceituação. Como resposta a essa discordância, surge o último dos principais modelos de produção oral em L2, o Modelo de Acesso Lexical, do qual falaremos a seguir.

A proposta de Poulisse e Bongaerts (1994) também é baseada em Levelt (1989) e possui semelhanças e diferenças com relação ao que foi proposto por De Bot (1992). Em relação às semelhanças, os autores concordam que a escolha da língua é determinada no processo de conceptualização, que os itens lexicais estão armazenados em um mesmo sistema, e que, em relação à codificação fonológica, existe um único articulador para ambas as línguas, cujo trabalho é o de armazenar os possíveis sons dos dois idiomas.

No que diz respeito às diferenças, no modelo de De Bot (1992), as diferentes línguas têm que ser ativadas ou desativadas inteiramente, já que estão em subconjuntos distintos. Diferentemente, no modelo de Poulisse e Bongaerts (1994), as palavras estão em uma única rede, podendo ser ativadas ao mesmo tempo, o que explica a possível escolha equivocada da L1, ao invés da L2, acarretando, como consequência, a mescla das duas línguas.

No que se refere à codificação morfológica, Poulisse e Bongaerts (1994) concluem que, quando o falante está falando na L1, todas as inflexões vêm dela. Em contrapartida, ao falar na L2, as inflexões podem vir da L1 ou da L2, já que o falante ainda não sabe todos os morfemas flexionais da segunda língua.

Em suma, de acordo com Poulisse (1997), três diferenças precisam ser levadas em consideração entre a produção oral em L1 e em L2: primeiro, que o

conhecimento lexical e gramatical do falante de L2 não é completo. Como ressaltamos anteriormente, nem mesmo na L1 o aperfeiçoamento dessa habilidade se torna estável. Segundo, que não há automaticidade, ou seja, que o discurso em L2 é menos fluente, é caracterizado por frases curtas, hesitações e lapsos, aspecto também observado no modelo de produção em L1. Terceiro, que a produção das duas línguas podem se misturar, em especial quando o nível de proficiência na L2 ainda é baixo. Na prática, a L1 precisa se modificar para acomodar outra língua, para desenvolver a capacidade de juntar ou separar dois ou mais códigos.

Em síntese, podemos concluir que todos os modelos, sejam de L1 ou de L2, contribuem para o entendimento da produção oral dos aprendizes como um todo. Com o intuito de melhor compreender os fatores cognitivos envolvidos na produção oral, discutimos, a seguir, as principais atribuições do *output* e suas implicações.

### 2.2.2 A relevância das funções do *output* para o aprendizado da L2

Ao observarmos a relevância do *output* para o aprendizado da L2, podemos perceber que ele sofreu alterações ao longo do tempo. Os estudos conduzidos por Swain (1985) trazem uma visão nova a respeito do seu papel na L2, visto que, anteriormente à sua pesquisa, o *output* era considerado apenas uma forma de praticar o conhecimento já existente (GASS E SELINKER, 2008). De acordo com Krashen (1985), e em consonância com esse entendimento prévio, o *output* não ocupava nenhum papel significativo no processo de aprendizagem (a não ser como *auto input*) e era somente um indicador de que a L2 já ocupa um espaço.

Swain (1985) representa um divisor de águas na compreensão do papel da produção oral no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. A autora argumenta que é possível entender um idioma sem falar, mas que, para falar, é preciso entendê-lo primeiro. A pesquisa dela comprova que aprendizes com habilidades de compreensão oral e escrita equivalentes ao de uma pessoa nativa não alcançam a mesma proficiência na produção, o que a leva a concluir que os processos envolvidos na produção de uma língua são diferentes dos envolvidos na sua compreensão. Em outras palavras, as discrepâncias entre as

habilidades de compreensão e de produção não ocorrem pela limitação de *input* compreensível; elas acontecem pela limitação de *output* compreensível.

Além disso, é na produção que os aprendizes saem da sua zona de conforto, extrapolando os limites das suas interlínguas, já que, ao falar, eles se deslocam do processo semântico, prevalente na compreensão, para o processo sintático, necessário à produção. Swain (1995) propõe, então, a hipótese do *output*, na qual, ao produzir a língua, seja falando ou escrevendo, o aprendiz é levado a prestar atenção nas formas com as quais ele pretende expressar a mensagem e, conseqüentemente, a perceber as lacunas na sua interlíngua, passando a tentar solucioná-las (IZUMI; BIGELOW, 2000).

Considerando a proposta de Swain (1993, 1995), o *output* desempenha quatro funções no processo de aprendizagem de uma L2: a função de prática da língua (fluência e automaticidade); a função de gatilho (ou o papel de promover o registro cognitivo); a função de testar hipóteses a respeito das estruturas e significados; e a função metalinguística (ou de papel reflexivo).

A função de prática da língua diz respeito ao fato de que, ao produzir a língua, o aprendiz pratica seus recursos linguísticos e, com isso, ele, gradativamente, aumenta seu nível de fluência, na medida em que transforma o conhecimento declarativo em conhecimento procedimental.

A função de gatilho se relaciona à ideia de que, ao produzirem a L2, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que eles conseguem dizer, fazendo com que eles reconheçam o que não sabem ou sabem somente de forma parcial. Ao perceber e destacar as falhas no seu *output*, o aprendiz concentra a atenção no *input* necessário à resolução do problema, criando um ciclo entre o *input* e o *output* (SWAIN, 1993). Assim, processos cognitivos que podem gerar um novo conhecimento linguístico, ou consolidar um conhecimento já existente, são adicionados (SWAIN; LAPKIN, 1995; SWAIN, 1993).

Ao perceberem as lacunas nos seus *outputs*, os aprendizes podem reagir de três formas: ignorando-as, o que impossibilita o desenvolvimento da interlíngua; pesquisando o conhecimento linguístico necessário para preencher estas lacunas, o que, por sua vez, gera novo conhecimento ou consolida um já existente; ou identificando o problema e prestando atenção aos *inputs*

relevantes e subsequentes. É o que acontece, por exemplo, quando o aprendiz recebe um *feedback* sobre a sua produção oral.

A função de testar hipóteses a respeito das estruturas e significados consiste em os falantes experimentarem novas formas e estruturas, adicionando e reestruturando sua interlíngua a fim de se comunicarem. Ao produzir a língua, o aprendiz verifica o que funciona e o que não funciona na L2.

Por último, a função metalinguística refere-se ao papel reflexivo da produção, ou seja, ocorre quando os aprendizes utilizam a L2 para pensar a respeito de sua própria produção oral ou da dos outros e, com isso, aprender (SWAIN, 1993, 1995). O falante utiliza a L2 para negociar o significado do pensamento que ele está veiculando. Ele faz isso através de confirmações, pedidos de esclarecimento ou por meio de correções implícitas ou explícitas.

Na próxima seção, discutiremos os aspectos através dos quais podemos avaliar a aprendizagem oral de um aprendiz e suas implicações no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral.

### 2.2.3 Aspectos da produção oral em L2

Para realizar uma produção oral de qualidade, o falante precisa observar as micro habilidades da fala. Logo, é importante saber quais são elas e o que significam. De acordo com Skehan (1996), o nível de proficiência oral de um aprendiz de L2 pode ser avaliado com base em três dimensões: a acurácia gramatical, a complexidade e a fluência. Semelhantemente, segundo Ellis (2009), um aprendiz proficiente é aquele que, usando uma linguagem complexa, é capaz de realizar tarefas gramaticalmente corretas e de maneira fluente.

A acurácia gramatical diz respeito à produção de uma forma linguística que se aproxime das regras e normas linguísticas da língua alvo. Essa dimensão deixa de lado aspectos discursivos e pragmáticos e se volta exclusivamente para os padrões da forma. Em outras palavras, a acurácia é a habilidade que o aprendiz tem de evitar o erro no seu desempenho.

A falta de acurácia gramatical na fala ou escrita pode aumentar o risco de frustração do aprendiz, já que pode se traduzir numa linguagem ineficaz

para atingir seus propósitos comunicativos. Na visão de Ellis (1994), uma possível explicação para essa imprecisão gramatical pode ter relação com o sistema da interlíngua, que ainda está em transição. Skehan (1996) argumenta que uma causa provável pode ser a relação entre competência e desempenho, já que, ao sofrer determinada pressão para produzir a língua em um determinado contexto, o aprendiz corre o risco de cometer erros que poderiam ter sido evitados. Ao se deparar com o mesmo problema, isolado, o aprendiz é capaz de identificá-lo e resolvê-lo rapidamente. Isto muitas vezes ocorre porque o aprendiz, ao ser colocado em uma situação onde precisa dar uma resposta imediata, se sente desconfortável, e acaba bloqueando sua habilidade de perceber falhas em sua produção oral.

Em contrapartida, problemas na acurácia gramatical têm um lado positivo: eles podem representar um indicativo de que os aprendizes estão correndo mais riscos, tentando utilizar estruturas mais complexas, que estão além da sua competência atual. Neste sentido, erros de acurácia são fundamentais para o constante desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Sabe-se que falantes que evitam correr riscos têm uma tendência a produzir formas linguísticas mais seguras, que estão mais automatizadas em seu repertório linguístico, como uma estratégia para fugir dos erros (SKEHAN, 1999; SKEHAN; FOSTER, 1996; ELLIS, 2009). O que é conhecido, é utilizado; o que não é, é evitado. Um problema decorrente deste comportamento é que, apesar de ele garantir a acurácia da produção, ele faz com que o aprendiz atinja um plateau, que impede o desenvolvimento constante e sistemático da interlíngua em relação à complexidade da fala.

A complexidade se refere a tornar a língua mais bem elaborada e estruturada, menos redundante, fazendo com que ideias mais complexas sejam expressas efetivamente. Skehan e Foster (1996) definem complexidade como a capacidade que o aprendiz possui de usar uma linguagem mais avançada, se arriscando e, com isso, reestruturando sua L2. Neste sentido, Ellis (2009) afirma que seria útil se houvesse um tempo disponível para processos de reestruturação e outros processos que não são possíveis na comunicação imediata.

A densidade lexical ponderada, por sua vez, está relacionada à complexidade. Ela diz respeito ao repertório de palavras que a pessoa tem a

sua disposição para se expressar. Em relação à aprendizagem de uma L2, acontece, por exemplo, quando o aprendiz utiliza a substituição lexical (sinônimos) para expressar uma mesma ideia. Vários estudos mostram que há diferenças na densidade lexical em relação à escrita e à fala (HALLIDAY, 1985; URE, 1971), ou seja, a densidade lexical varia de acordo com o tipo de produção linguística. Na fala, considerando que a repetição reduz o efeito da densidade, à medida que o falante evita a repetição de palavras ou de estruturas, procurando outras de mesmo nível semântico para substituí-las, a sua produção se torna menos repetitiva e, conseqüentemente, mais lexicalmente densa. Em outras palavras, a densidade lexical está diretamente ligada à diversidade do aparato lexical do aprendiz.

A fluência se refere a produzir a fala em uma velocidade próxima àquela de um falante nativo. Segundo Ellis (2009), é a capacidade de usar a língua em tempo real, recorrendo a sistemas mais lexicalizados, com o intuito de enfatizar significados. Em outras palavras, se refere a comunicar a mensagem de forma coerente, com poucas pausas, repetições linguísticas e hesitações, causando o mínimo de dificuldade aos ouvintes. Skehan e Foster (1996) afirmam que a fluência é alcançada quando o falante, no momento da produção oral em L2, usa seu conhecimento implícito em um desempenho autêntico.

Outros fatores também estão relacionados à fluência, tais como o silêncio, a pausa, a reformulação, a repetição, a hesitação, a redundância, entre outros. Níveis baixos de fluência, além de gerarem dificuldades nas interações, causam insatisfação no momento em que se precisa expressar uma ideia. Segundo Skehan (1996), a não priorização da fluência pelo falante, que termina optando por enfatizar outros aspectos (como a acurácia gramatical, por exemplo) em sua produção oral, é comum em L2. Isso ocorre devido à falta de oportunidades suficientes que justifiquem as pressões imbricadas na comunicação em tempo real, especialmente se levarmos em consideração que o repertório de expressões automatizadas do falante ainda está se desenvolvendo.

Outros autores (BROWN, 2007; BYGATE, 2001), também consideram a pronúncia como um aspecto importante a ser levado em consideração. Ser considerado fluente também inclui saber pronunciar corretamente as palavras em uma língua. A fluência é o principal objetivo do ensino de pronúncia, visto

que o domínio desse aspecto da L2 sinaliza que o aprendiz consegue articular sons com mais facilidade, ajudando na comunicação. Menezes (2012) enfatiza que a pronúncia e a entonação têm papéis importantes na produção de enunciados compreensíveis.

Skehan e Foster (1996) advertem que o aprendiz, devido às limitações de seus recursos atencionais, ao focar em uma das dimensões em particular, limita sua capacidade no que diz respeito às demais variáveis. Em outras palavras, ao dar mais atenção à acurácia gramatical, por exemplo, o aprendiz pode diminuir sua fluência ou vice-versa, dependendo do quão disposto o falante está a assumir riscos no uso da língua. O ideal seria um equilíbrio, por parte do aprendiz, entre todos os aspectos, mas, numa situação comunicativa, os falantes tendem a priorizar, de forma consciente ou não, determinados aspectos, em detrimento de outros. Esse processo recebe o nome de efeito *trade-off*, quando a acurácia, a fluência e a complexidade concorrem por recursos atencionais (SKEHAN, 1996). Tal fenômeno é importante porque ajuda a explicar a variação nos níveis das produções orais dos aprendizes.

Levando em consideração que um dos principais objetivos no ensino de uma L2 deve ser desenvolver a proficiência do aprendiz, e que os diferentes aspectos da produção oral concorrem por atenção, é pertinente buscar formas de ajudar os falantes a, na medida do possível, desenvolverem os pontos abordados acima. Dessa forma, na próxima seção, discutimos acerca da pertinência da repetição e do planejamento estratégico no desenvolvimento da produção oral.

#### 2.2.4 O impacto do planejamento estratégico e da repetição na produção oral

Segundo Ellis (2009) e Skehan (1996), na produção oral, os falantes precisam dividir a atenção entre os aspectos discutidos na seção anterior: a fluência, a acurácia gramatical e a densidade lexical ponderada; já que, como vimos, o efeito *trade-off* torna impossível priorizar os três ao mesmo tempo. Ou seja, na medida em que a pessoa almeja focar em um aspecto em particular, os outros (ou pelo menos um deles) são negativamente afetados. Com isso, o falante procura equilibrar a inadequação de um sistema focando em outro.

O planejamento estratégico, ou seja, aquele planejamento feito antes de desempenhar uma tarefa oral, foca no conteúdo a ser expresso e na língua a ser utilizada. De acordo com Skehan (1996), um planejamento pré-tarefa<sup>7</sup> está ligado à manipulação da atividade (orientações dadas pelo professor para que o aluno compreenda claramente o que deve fazer e, com isso, passe a refletir sobre como atingir o objetivo proposto) e equivale a permitir que o falante de L2 tenha um tempo para planejar sua fala antes de, de fato, realizá-la.

Foster e Skehan (1996) consideram o planejamento de uma atividade de pré-tarefa útil, uma vez que pode representar uma influência positiva no nível de desempenho dos alunos do L2. Em outras palavras, ao planejar, o falante decide o significado que ele quer transmitir e, com base nessa decisão, ele busca ativar recursos linguísticos apropriados para se comunicar.

Nos últimos anos, pesquisadores têm voltado a atenção para a importância do planejamento no desenvolvimento da habilidade oral em L2, considerando tanto a influência das diferenças individuais na capacidade da memória de trabalho dos aprendizes quanto os processos pelos quais eles passam ao traçar a rota de uma tarefa oral (MEHNERT, 1998; ELLIS, 2009; GUARÁ-TAVARES, 2011).

A produção oral em L2 pode ser facilitada através de uma sequência de organização prévia de conteúdo, antes da produção real. Nesse sentido, os resultados em Guará Tavares (2011) indicam que o planejamento antes da produção oral se traduz em diferenças significativas na acurácia e complexidade da fala dos aprendizes. Ao planejarem uma tarefa oral, os aprendizes passam por etapas que os ajudam a melhorar sua produção, tais como buscas lexicais, organização de ideias e ensaios. O estudo da pesquisadora sugere que incorporar o planejamento de tarefas à prática pedagógica pode contribuir para chamar a atenção dos aprendizes para aspectos formais da língua.

Estudos realizados por Ellis (2009) analisam os efeitos do planejamento na produção oral de aprendizes de L2 em termos de fluência, acurácia e

---

<sup>7</sup> As tarefas são atividades onde a língua-alvo é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo de forma a alcançar um resultado (WILLIS, 2001). Nesse estudo, tarefa e atividade serão usados como sinônimos.

complexidade. Os resultados apontam que o planejamento estratégico pode auxiliar os aprendizes a melhorarem seus níveis de fluência.

Ainda de acordo com os estudos de Ellis (2009), os aprendizes que tiveram uma atitude positiva em relação à oportunidade de planejarem suas falas o fizeram com maior fluência, em relação aos que não planejaram. Ficou comprovado que o planejamento estratégico mostrou ter efeito sobre a complexidade gramatical e beneficiou todos os tipos de aprendizes, exceto os de nível mais avançado.

No que diz respeito à acurácia gramatical, observou-se que o planejamento teve efeitos menores em aprendizes de nível avançado. Através dos estudos de Ellis (2009), pode-se concluir que, independente dos resultados a respeito da acurácia e complexidade, que são inconclusivos, o planejamento estratégico traz benefícios claros à fluência, pois, ao ter um tempo pra refletir sobre a tarefa, o aprendiz desenvolve sua capacidade de reestruturação e de síntese, contribuindo ao desenvolvimento e à automação de novas estruturas (SKEHAN, 1996). Adquirir fluência significa atingir o objetivo de utilizar o conhecimento implícito num desempenho autêntico (SKEHAN; FOSTER, 1996; SKEHAN, 1996).

De acordo com Mehnert (1998), o planejamento desempenha um papel importante na produção oral, pois é nele que o aprendiz decide o que quer transmitir e, a partir daí, procura ativar os recursos linguísticos apropriados para esse fim. Ou seja, o planejamento prepara o aprendiz linguística e cognitivamente para desempenhar a tarefa. Considerando a relevância do planejamento, Mehnert (1998) se interessou em investigar o efeito de diferentes quantidades de tempo de planejamento na produção oral de falantes de L2. Os resultados mostram que os aprendizes que realizam planejamento prévio tendem a produzir uma fala mais fluente e mais correta gramaticalmente, quando comparados aos aprendizes que não tiveram essa chance. Os resultados também evidenciam que os aprendizes produziram uma fala mais lexicalmente complexa, sem, no entanto, significância estatística.

No que diz respeito ao tempo de planejamento (um, cinco ou dez minutos), os resultados de Mehnert (1998) indicam que a fluência e a densidade lexical aumentam em função do tempo disponível para planejamento. Devido ao efeito *trade off*, Mehnert (1998) concluiu que, se o

foco for dar prioridade à acurácia, o tempo de planejamento deve ser de um minuto. Já se o objetivo for a complexidade, o planejamento deve ser de dez minutos. Em outras palavras, quando acurácia e complexidade competem por recursos atencionais, o tempo de planejamento deve ser diferente, dependendo de em qual aspecto se pretende focar.

Embora na vida real o aprendiz geralmente execute uma tarefa de comunicação oral de forma espontânea, em um contexto de aprendizagem, é interessante que existam também situações de comunicação que requeiram um planejamento prévio, já que, analisando-se de forma geral os estudos revisados nesta seção, o planejamento pré-tarefa parece ser útil, porque facilita o processamento durante a execução da tarefa, liberando recursos atencionais e cognitivos para que o aprendiz produza uma fala mais fluente, complexa e gramaticalmente correta.

A seguir passamos a discutir outro aspecto importante ao desenvolvimento da produção oral em L2: o *feedback*.

#### 2.2.5 A relevância do *feedback* no desenvolvimento da produção oral em L2

Grosso modo, ao se falar em *feedback* em relação ao processo de aprendizagem, a ligação que se estabelece é entre ele e a mera correção de erros. Ao contrário desse senso comum, *feedback* abrange também o incentivo à reflexão, seja no sentido de os aprendizes identificarem os pontos fracos das suas produções e o que pode ser feito para melhorá-las, seja para incentivá-los a continuar produzindo. É importante que o *feedback* seja claro e focado nos objetivos dos aprendizes e das tarefas solicitadas, bem como que haja um cuidado na escolha das palavras e na maneira na qual ele é formulado. Para ter um efeito positivo, o aluno precisa, primeiro, estar aberto a recebê-lo. Concomitantemente, é necessário considerar a sua natureza colaborativa, enxergá-lo como uma atividade social e dialógica, que requer o envolvimento significativo dos envolvidos, por meio da troca de experiências e conhecimentos (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Nassaji e Swain (2000) avaliaram se o *feedback* fornecido dentro da ZPD<sup>8</sup> do aluno ampliaria o seu conhecimento sobre artigos em inglês, quando comparado ao *feedback* aleatório. Os resultados indicam que houve uma diferença de desempenho dentro e fora da ZPD. A aluna que recebeu o *feedback* corretivo dentro da ZPD, com o apoio colaborativo do tutor, demonstrou um aprendizado progressivo e melhor. O estudo corrobora o entendimento de Battistella e Lima (2017), no qual o conhecimento também é construído através de um processo de comunicação entre os alunos e o professor.

Swain (1993; 1995), ao definir as funções do *output*, observou que, ao considerar a função de testar hipóteses a respeito das estruturas e significados e a função metalinguística, o *feedback* desempenha um papel importante já que, em geral, ele é necessário para a confirmação das hipóteses. Além disso, segundo a pesquisadora, o *feedback* pode guiar os aprendizes na modificação ou no reprocessamento de seu *output* (SWAIN, 1993; 1995).

Ellis (2009) define *feedback* corretivo como respostas a enunciados do aprendiz que apresentem um erro. Essa resposta, por sua vez, pode englobar uma indicação de que um erro foi cometido, o fornecimento da forma correta da língua-alvo, informações metalinguísticas sobre a natureza do erro ou, ainda, qualquer combinação desses três pontos.

Do mesmo modo, os mesmos autores estabelecem distinções entre *feedback* corretivo implícito e explícito. No primeiro, o implícito, não se indica claramente ao aprendiz que um erro foi cometido. Esse tipo de *feedback* é normalmente realizado sob a forma de *recast* (retomada), ou seja, há a repetição do enunciado do aluno, mantendo o significado, mas corrigindo o erro. Já o *feedback* corretivo explícito pode se dividir em dois: *feedback* explícito, no qual há a indicação clara do erro cometido pelo aluno em seu enunciado, ou *feedback* metalinguístico, no qual se fornecem comentários, informações linguísticas ou perguntas relacionadas ao enunciado malformado do aprendiz a fim de que ele possa se autocorriger (BATTISTELLA; LIMA, 2017).

---

<sup>8</sup> A ZPD é definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas, mediado pela colaboração do professor ou de pessoas mais experientes (VIGOTSKY, 1986).

O *feedback* explícito pode acarretar evidência positiva ou negativa. Entende-se como positiva a exposição ao aluno a estruturas linguísticas possíveis na língua alvo, o que seria equivalente ao input. Em contrapartida, a negativa se reflete na indicação ao aprendiz do que não é possível no idioma estudado. Embora ambas as evidências sejam consideradas relevantes, a negativa é uma condição necessária para que o desenvolvimento da L2 aconteça, pois ela leva o aprendiz a perceber seus erros (GASS, 1998; SWAIN, 1993, 1995; LONG, 1996; LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

De acordo com Ellis (1994), o *feedback* corretivo explícito é uma maneira efetiva de promover a aprendizagem, porque quando os alunos recebem *feedback* explícito sobre suas tentativas de comunicação, a aquisição tem mais chances de ocorrer. O *feedback* explícito não só torna o problema mais claro para o aluno, mas também contribui para a internalização da regra.

Os resultados de uma pesquisa experimental sobre os efeitos do *feedback* corretivo implícito e do explícito na aquisição do passado simples da língua inglesa, realizado por Ellis, Loewen e Erlam (2006) evidenciam que o *feedback* explícito metalinguístico é mais eficaz que o implícito, devido ao alto nível de consciência que gera no aprendiz, através da comparação entre a língua alvo e a sua produção, contribuindo, assim, para a aprendizagem.

Por sua vez, Ellis, Sheen, Murakami e Takashima (2008) se interessaram em analisar os efeitos do *feedback* com e sem foco em tarefas escritas em L2. Para tanto, um grupo recebeu correções apenas de artigos e o outro, de artigos e outros erros. Os resultados mostram que houve melhora nos dois grupos, ou seja, que o *feedback* foi efetivo nas duas situações.

Philp (2003) realizou um estudo no qual falantes nativos e não nativos trabalhavam em pares, com os segundos recebendo *feedback* em formato de *recast* dos primeiros. O objetivo era observar o quanto os falantes não nativos percebiam essas reformulações. Os resultados indicam que, embora os aprendizes tenham sido capazes de perceber a maioria dos *recasts*, a reformulação correta da frase dependia do nível do aprendiz, do número de mudanças no *recast*, da complexidade do *feedback* e da familiaridade do *input*. Como base nessa descoberta o autor sugere que, além dos recursos atencionais, outros fatores também precisam ser levados em consideração quando se trata do aprendiz perceber ou não uma lacuna entre o que produziu

e o *feedback* recebido. Similarmente, Mackey (2006) também se interessou em estudar a relação entre *feedback*, *noticing* e a aprendizagem de L2. Os resultados da pesquisadora apontam o *noticing* como um possível mediador da relação entre o *feedback* e a aprendizagem.

Na próxima sessão passamos ao impacto das tecnologias digitais na aprendizagem da L2, em especial no que diz respeito ao seu uso para o desenvolvimento da produção oral do aprendiz.

## **2.3 As tecnologias digitais e a aprendizagem da L2**

A presente seção tem por foco as tecnologias digitais e a aprendizagem de L2. Fazemos um breve aporte histórico do Ensino e Aprendizagem de Línguas mediado pelas tecnologias digitais, destacando as vantagens da comunicação assíncrona. Na sequência, apresentamos o impacto das tecnologias no desenvolvimento das habilidades de L2. Por fim, focamos no uso das tecnologias digitais móveis e do *WhatsApp* para o aprendizado da L2 em uma abordagem híbrida.

### 2.3.1 Breve histórico sobre CALL e sobre as vantagens da comunicação assíncrona

Para que possamos compreender o uso das tecnologias digitais no aprendizado de uma língua, faz-se necessário, primeiro, entendermos como este processo teve início. Segundo Warschauer e Healey (1998) os computadores têm sido usados para o ensino de línguas desde 1960, tendo passado por diferentes abordagens pedagógicas e por vários níveis diferentes de tecnologia. A CALL, ou Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador (termo advindo do inglês *Computer Assisted Language Learning*) traz com ela a ideia de que a tecnologia deve representar uma ferramenta a mais à aprendizagem, e não o foco principal da sala de aula (BROWN, 2007). Essa tecnologia se refere ao modo como os aprendizes usam o computador para desenvolverem suas habilidades de compreensão e produção oral e escrita em L2.

Entre as décadas de 1960 e 1970, impulsionada pelo método audiolingual e pelas teorias behavioristas, que entendiam a aprendizagem da língua como a formação de um conjunto de hábitos, a CALL behaviorista foi bastante utilizada. De acordo com Brown (2007), o computador tinha, nessa época, o papel de tutor mecânico, já que os alunos, através de atividades de imitação e repetição, escutavam falantes nativos da língua e procuravam atingir o mesmo nível de fala.

A partir do início dos anos 80, com o questionamento pedagógico ao modelo behaviorista e, ao mesmo tempo, com a chegada do microcomputador, tivemos o início da CALL comunicativa (WARSCHAUER; HEALEY, 1998). O computador pessoal permitiu a criação de novas atividades e focou no uso da língua, ao invés de na sua forma gramatical. Assim, os alunos passaram da repetição à produção autêntica da língua, sem a pressão de ter que falar corretamente.

Nos anos 90 os educadores passaram a buscar uma forma de integrar os vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, já que as habilidades, até então, eram geralmente tratadas de maneira isolada. De acordo com Warschauer e Healey (1998) foi assim que a CALL integrativa surgiu, tendo o computador multimídia e a internet como bases principais.

Segundo Warschauer (2004), o século XXI trouxe novos desenvolvimentos na Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), tais como a substituição dos computadores de mesa pelos computadores portáteis e por dispositivos online, a alteração da banda larga para a conexão ultrarápida, a modificação da internet como uma forma de comunicação e informação exclusiva para uma forma de comunicação em massa e a substituição dos imigrantes digitais pelos nativos digitais<sup>9</sup>. Além disso, os avanços tecnológicos foram responsáveis, também, por popularizar a comunicação assíncrona.

Ao contrário da comunicação síncrona, na qual a comunicação de realiza de maneira direta, na comunicação assíncrona há um intervalo de tempo entre o envio da mensagem e o seu recebimento. Em outras palavras,

---

<sup>9</sup> Prensky (2001) diferencia os imigrantes digitais, pessoas que não nasceram inseridas no contexto das tecnologias digitais, dos nativos digitais, geração caracterizada pela conectividade e facilidade em lidar com a tecnologia. Segundo o autor, mais do que uma diferença nos hábitos, há uma diferença na forma de pensar e aprender desses dois grupos.

nesse segundo tipo de comunicação não existe, necessariamente, a obrigatoriedade de uma reação imediata. Considerando as tecnologias digitais, *chats* e *webinars* são exemplos clássicos de comunicação síncrona. Já no que se refere à comunicação assíncrona, temos, a título de ilustração, os e-mails, os fóruns e o *WhatsApp* (que pode ser usado síncrona e assincronamente). A comunicação assíncrona tem como principal vantagem a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os participantes sem a necessidade de todos estarem conectados ao mesmo tempo, o que permite que os usuários tenham maior flexibilidade na comunicação. Ademais, ela também dá margem para o planejamento, ainda que não guiado.

Warschauer (1996) argumenta que, devido ao fato do estudante ter mais tempo para planejar do que na discussão presencial, a linguagem usada nas comunicações orais e escritas assíncronas apresentam um nível lexical e sintático mais complexo, o que tem levado muitos professores de línguas a considerar esse tipo de comunicação como uma ferramenta a mais ao ensino tradicional<sup>10</sup>, em sala de aula. Duarte (2011) advoga que a comunicação assíncrona dá ao aluno uma maior possibilidade de reflexão, o que o ajuda a construir um comentário mais consistente tanto em relação ao foco de raciocínio, quanto no que se refere à linguagem utilizada.

Suler (2004), dentre os fatores que contribuem para a desinibição *online*, elenca a assincronicidade como um deles. De acordo com o autor, o fato de não precisar lidar com a reação imediata da pessoa e de ter tempo para prever respostas contribui para a desenvoltura na comunicação. Ainda de acordo com o autor, a comunicação assíncrona contribui para a desinibição também pelo fato de não haver contato visual, o que faz com que a preocupação da pessoa em relação a sua fala diminua. Assim, a comunicação assíncrona proporciona um sentimento de igualdade que não só encoraja o falante a dizer o que pensa livremente, como minimiza as relações de poder que porventura existam entre as pessoas. Em outras palavras, esse tipo de comunicação, por permitir uma variedade não instantânea de troca de informações, elimina a preocupação em ter que conquistar um espaço para se expressar (permite que todos falem ao

---

<sup>10</sup> Educação tradicional aqui pode ser caracterizada como “educação bancária”, definida por Paulo Freire (1998) como aquela em que o professor é detentor do conhecimento e irá narrar o seu saber para os alunos, que nada sabem.

mesmo tempo), já que não precisa da presença simultânea dos interlocutores (WARSCHAUER, 1996, WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

Como vimos, o desenvolvimento das tecnologias digitais tem aberto caminho para novas formas de comunicação e, com isso, para novos paradigmas de ensino e aprendizagem. A seguir passamos a discutir como as tecnologias digitais podem contribuir à aprendizagem, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de L2.

### 2.3.2 O impacto das tecnologias no desenvolvimento das habilidades de L2

Cada vez mais a aprendizagem vem se distanciando da aquisição formal de conhecimentos e informações e se aproxima de um processo social, no qual a interação, o desenvolvimento de novas competências, a colaboração e a autonomia assumem papel de destaque. Nesse contexto, as tecnologias digitais, devido à facilidade que trazem à vida das pessoas, vêm ganhando cada dia mais espaço. O processo de ensino-aprendizagem de L2 sempre esteve envolto pela tecnologia, indo desde o quadro, o piloto, o livro didático, os CDs e DVDs e chegando à era digital, com o advento da internet, dos *Smartphones* e de outros aparelhos (LEANDRO, 2015). Assim, consideramos interessante iniciar a discussão destacando que nem toda tecnologia é digital. Para ser considerada digital, é preciso que a tecnologia tenha seu funcionamento baseado em uma lógica binária, ou seja, tecnologias digitais são equipamentos eletrônicos cujos dados são processados e guardados a partir de valores lógicos. A palavra digital vem do latim e significa dedo (MATTAR, 2014). Portanto, o uso de computadores e de celulares, por exemplo, se enquadra nas tecnologias digitais.

No mundo conectado em que vivemos, as tecnologias digitais estão em constante desenvolvimento e representam um recurso importante à competência linguística. Em outras palavras, os avanços tecnológicos são muitos e crescem a cada dia. Considerando todas essas mudanças, Brown (2007) enfatiza a importância de que os professores não se sintam desencorajados por esse desenvolvimento e que, ao mesmo tempo, não esqueçam que a CALL deve ser vista como um complemento ao ensino, e não como um substituto dele. Além disso, advogamos a favor de que os

educadores procurem maneiras de se adequar a essa nova realidade escolar, incorporando-a as suas realidades.

De acordo com González-Lloret e Ortega (2014), o computador e as tecnologias de comunicação *online* contribuem para o surgimento de novas tarefas no mundo real. Assim, as autoras acreditam que a inclusão das tecnologias digitais na sala de aula L2, aliada a aplicação de tarefas, oferece uma oportunidade para que os alunos utilizem linguagem autêntica em uma interação real, auxiliando no aprendizado. Ou seja, trabalhar para criar uma sinergia entre a abordagem baseada em tarefas e as tecnologias digitais, por exemplo, pode contribuir para dar ao aprendiz oportunidades de desenvolver sua L2 fora do ambiente tradicional e controlado da sala de aula.

A nomenclatura utilizada para se referir à aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias digitais pode, à priori, representar uma barreira para que professores procurem utilizar as tecnologias digitais em suas aulas. Isto porque há, na literatura, diferentes termos para se referir a esse tipo de aprendizado. Brown (2007), por exemplo, sugere TMLL, Aprendizagem de Língua Mediada pela Tecnologia (do inglês *Technology-Mediated Language Learning*). Temos também o acrônimo TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), que envolve qualquer tipo de tecnologia presente em diversas áreas, não só na educação (MACHADO, 2009). Encontramos ainda a terminologia TELL (*Technology-Enhanced Language Learning* ou Aprendizagem de Línguas Potencializada pela Tecnologia), que diz respeito ao uso das tecnologias e da internet como ferramentas mediadoras da aprendizagem (YANG; CHEN, 2007).

Além das terminologias citadas no parágrafo anterior, nos últimos anos, tem-se observando um novo cenário do uso das TICs, o *E-Learning* (*Electronic Learning*). O *E-Learning* abrange elementos inovadores ao uso das tecnologias na educação e, por estar intrinsecamente associado à Internet, reflete a sua facilidade e rapidez do acesso à informação, independente de tempo e lugar (MATTAR, 2014). Além disso, devido à diversidade de ferramentas e serviços de comunicação disponíveis, representa um incentivo à aprendizagem colaborativa, já que permite que todos os aprendizes participem do processo de aprendizagem. Ademais, o *E-Learning* permite o *Blended Learning* (modelos

de formação mistos ou híbridos), ou seja, a integração de atividade presenciais a atividades online.

Entendemos que é preciso, ainda, fazermos referência a uma nova modalidade de ensino, que surgiu impulsionada pelo crescimento do *E-Learning*: a aprendizagem móvel ou *M-Learning* (*Mobile Learning*). Em outras palavras, o *M-Learning* (LAOURIS E ETEOKLEOUS, 2005) pode ser entendido como a junção de conceitos de mobilidade de e aprendizagem e é uma derivação do *E-Learning*. Por sua vez, o *M-Learning* também pode ser encontrado na literatura nomenclaturas. Bento e Cavalcante (2013), por exemplo, utilizam o termo TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem Fio).

A título de síntese, as diversas nomenclaturas citadas neste ponto da nossa pesquisa, assim como os autores que fazem referência a elas, encontram-se elencadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Nomenclatura utilizada para se referir à aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias digitais

Abreviação	Autor de referência (nesta pesquisa)	Significado
TMLL	Brown (2007)	Aprendizagem de Língua Mediada pela Tecnologia (do inglês <i>Techonology-Mediated Language Learning</i> ).
TELL	Yang; Chen (2007)	Aprendizagem de Línguas Potencializada pela Tecnologia (do inglês <i>Technology-Enhanced Language Learning</i> ).
TIC	Machado (2009)	Tecnologias da Informação e Comunicação.
<i>E-Learning</i>	Mattar (2014)	<i>Electronic Learning</i> .
<i>M-Learning</i>	Laouris; Eteokleous, (2005)	<i>Mobile Learning</i> .

TIMS	Bento e Cavalcante (2010)	Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem Fio.
------	---------------------------------	--

Com o intuito de sistematizar a leitura do nosso estudo e, desse modo torná-la mais fluida, deste ponto em diante, ao nos referirmos à aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias digitais, utilizaremos o termo *E-Learning*. Nessa mesma linha, ao nos reportarmos à aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias móveis, trabalharemos com a nomenclatura *M-Learning* (LAOURIS E ETEOKLEOUS, 2005).

Movidas pelo interesse em entender de que forma as tecnologias digitais podem impactar o desenvolvimento das habilidades de L2, as pesquisas nessa área têm crescido bastante nos últimos anos. Em um estudo realizado por Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012), os pesquisadores investigaram o impacto da escrita colaborativa mediada pelo *Google Docs* sobre a acurácia gramatical de aprendizes da língua inglesa. Os resultados mostram que o número de erros gramaticais dos aprendizes diminuiu e que o *Google Docs* (GD) foi útil à aprendizagem. Nessa mesma linha, Leandro (2015), investigou o impacto da escrita colaborativa mediada pela ferramenta GD no desenvolvimento da habilidade de escrita em Língua Inglesa (LI) e na percepção de erros sintáticos ou *noticing* (SCHMIDT, 1990). Nesse estudo, os participantes do grupo experimental foram expostos a uma experiência de aprendizagem híbrida, com aulas presenciais de leitura e produção escrita em LI e a escrita colaborativa de três *flash fiction* (narrativas completas contadas em 100 palavras). Os resultados mostram que os participantes passaram a produzir textos com maior densidade lexical, o que evidencia o aspecto positivo da escrita colaborativa mediada por tecnologia no processo de aprendizagem de L2.

O incentivo a trabalhos colaborativos é importante porque os alunos são expostos a mais insumo linguístico por parte dos colegas co-autores (WEISSHEIMER; BERGSLEITHNER; LEANDRO, 2012). Além disso, a colaboração permite que o foco do aprendiz deixe de ser o produto final, ou seja, o texto pronto (no caso da produção escrita) ou a mensagem completa (em se tratando da produção oral), e passe a ser o processo de construção,

contribuindo para a consolidação de conhecimentos existentes e a criação de novos conhecimentos (SWAIN, 1985; 1993).

González-Lloret (2003) se interessou em pesquisar os modos pelos quais aprendizes de L2 interagem procurando esmeraldas em um ambiente virtual. Em outras palavras, a relevância do uso das tecnologias digitais em uma abordagem baseada em tarefas, nas quais as contribuições e os *feedback* elaborados funcionam como alicerce à a aprendizagem colaborativa. Seu estudo concluiu que a comunicação e a negociação contribuíram para melhorar o nível de compreensão dos participantes. Nessa mesma linha, Soares (2012) conduziu um estudo sobre o impacto dos jogos *online* de interpretação de personagens (milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual) podem ter na aprendizagem da L2. Os resultados da pesquisadora indicam que os participantes do grupo experimental (os jogadores) apresentaram desenvolvimento no que diz respeito à acurácia ortográfica, à interpretação, à leitura e à escrita com foco no conteúdo. Os estudos de González-Lloret (2003) e de Soares (2012) indicam que os jogos de interação e baseados em tarefas podem proporcionar, além de diversão, um maior convívio com a língua inglesa e a oportunidade de aprimorar a proficiência linguística dentro de um contexto real.

Sousa (2014) verificou o impacto da prática com a ferramenta *VoiceThread* (VT) - ferramenta na qual é possível gravar e compartilhar um comentário em áudio ou vídeo a respeito de um determinado tópico - no desenvolvimento da produção oral e da capacidade de *noticing*. Os participantes do grupo experimental foram expostos a uma experiência híbrida com o VT durante oito semanas. Os resultados apontam uma correlação estatisticamente significativa entre a acurácia gramatical e o *noticing*, ou seja, que aprendizes que cometeram menos erros gramaticais foram os que perceberam mais lacunas na sua produção oral. Além disso, os resultados sugerem que houve um desenvolvimento da fluência, acurácia, complexidade e da capacidade de *noticing* dos aprendizes que praticaram a produção oral por meio do VT, na comparação entre os escores dos grupos experimental e controle.

No que diz respeito ao aluno, podemos observar, de maneira geral, algumas vantagens em um curso híbrido: a flexibilidade, o ritmo individualizado

para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de compreensão e de produção oral (LEANDRO, 2015). Ademais, no que concerne às instituições de ensino, também enxergamos pontos positivos: o foco das aulas presenciais pode ser redirecionado, já que o professor, por oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver a produção da língua fora do espaço escolar, tem mais tempo para reforçar outros conteúdos. Além disso, pode ser um estímulo para alunos que não possuem uma rotina fixa, ou cujos horários não são flexíveis, já que os encoraja a praticar a língua fora do horário pré-estabelecido pelos encontros presenciais.

Advogamos a favor do uso das tecnologias em sala, pois acreditamos serem benéficas à aprendizagem, desde que elas sejam vistas como uma ferramenta a mais ao ensino. Nessa linha, Oliveira (2014) conduziu um estudo sobre de que forma a motivação situacional ocasionada por tarefas de aprendizagem mediadas pelas Lousas Digitais Interativas (LDI) impacta nos participantes e concluiu que o impacto da LDI na motivação dos participantes foi de pequena proporção. Esse resultado corrobora nosso entendimento de que a tecnologia não é panaceia para resolver todo e qualquer problema de sala de aula e não substitui a prática pedagógica planejada e adequada.

Na próxima seção passamos a discutir o papel das tecnologias digitais móveis e de um dos aplicativos mais usados atualmente, o *WhatsApp*, na aprendizagem de L2.

### 2.3.3 O impacto do uso das tecnologias digitais móveis e do *WhatsApp* na aprendizagem de L2

Nos últimos anos, os pesquisadores, devido ao grande aumento do uso de celulares ao redor do mundo e da facilidade com a qual esses aparelhos são incorporados ao dia a dia das pessoas, têm voltado seus olhos para as potencialidades do seu uso em ambientes de ensino e aprendizagem. De acordo com dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), o Brasil encerrou o mês de julho de 2017 com 242,1 milhões de linhas móveis em operação e densidade de 117 (cento e dezessete) celulares para cada 100 (cem) habitantes, o que representa mais de um aparelho por usuário.

Impulsionada pelo grande aumento no número de pessoas que têm acesso a celulares atualmente, O *M-Learning* - a união de várias tecnologias de processamento e comunicação de dados – têm permitido uma maior interação entre professores e estudantes (PELISSORI E LOYOLLA, 2004). Costa (2013) investigou as potencialidades do uso do celular no ensino de língua inglesa, através de um estudo com 94 alunos do ensino médio no Piauí. A pesquisa constatou que o uso do celular, além de tornar o aprendizado mais motivador, contribuiu para integrar os alunos a um contexto real de aprendizagem e a melhorar suas habilidades em língua inglesa, devido à livre possibilidade de acesso às atividades.

Oliveira (2014) ilustra quatro vantagens para o uso do *M-Learning*: (1) Autonomia, já que o estudante organiza seu próprio estudo (2) Mobilidade, pois o aluno não precisa estar em sala para receber informações (3) Facilidade de entendimento, já que o aluno pode buscar, no seu ambiente virtual de aprendizagem preferido, outras visões sobre o assunto estudado (4) Flexibilidade, pois permite que os professores interajam e monitorem as atividades dos estudantes.

A comunicação assíncrona promovida pelo uso do celular pode otimizar o tempo de estudo, já que possibilita o acesso imediato às informações, por meio de pesquisas online, estimulando a autonomia do aluno. Além disso, representa uma flexibilização do aprendizado, que passa a ocorrer também fora do ambiente de ensino tradicional. Essa característica é especialmente relevante quando consideramos alunos introvertidos, que encontram dificuldades para se comunicar, pois o celular cria um espaço confortável para o desenvolvimento da comunicação oral, desenvolvendo a confiança do estudante e estimulando a privacidade (MENEZES, 2009).

No que diz respeito à comunicação através do celular, uma das ferramentas de maior popularidade mundial é o *WhatsApp*. De acordo com o site oficial, o *WhatsApp Messenger* é um aplicativo multiplataforma de mensagens que possibilita que seus usuários troquem mensagens ilimitadas pelo celular sem pagar SMS, já que utiliza o mesmo plano de dados de internet de e-mails e navegação. Ainda segundo seu site oficial, o aplicativo possui 1,2 bilhão de usuários no mundo inteiro. No Brasil, em maio deste ano 120 milhões

de pessoas o utilizam. Este número elevado de usuários se justifica principalmente por sua gratuidade e fácil manuseio.

De acordo com artigo intitulado “*WhatsApp* e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura” e publicado na revista *Educação Online* (v. 10, nº 2, 2016), nos últimos anos o referido aplicativo vem sendo usado como recurso pedagógico por professores de diferentes disciplinas no Brasil. Essa tendência reflete o entendimento de Mattar (2014) de que o *WhatsApp*, devido ao seu múltiplos recursos (envio de textos, áudios, imagens e vídeos) e à sua rapidez, representa uma ferramenta promissora de apoio à educação. O referido artigo também sugere que o aplicativo tem chamado a atenção, em especial, de professores de Línguas Estrangeiras, que o veem como uma possibilidade interessante ao desenvolvimento da língua.

O *WhatsApp*, ao dar ao aluno a possibilidade de regravar seus áudios e de se auto corrigir quantas vezes julgar necessário, pode contribuir para o aprendizado. Esse entendimento se coaduna ao apontado por Swain e Lapkin (1995), de que o fato de os alunos editarem seu *output* pode ajudá-los a melhorar sua produção oral. Porvir (2013) realizou um levantamento entre autores que utilizam o *WhatsApp* em sala de aula e elencou alguns aspectos positivos do uso do aplicativo, de acordo com o relato dos professores: aproxima o aprendizado formal do informal, melhora a aprendizagem contínua, otimiza o tempo em sala de aula, permite que se aprenda em qualquer hora e lugar, melhora comunicação e possibilita avaliação e feedback imediatos.

Em concomitância ao entendimento de Oliveira (2014) sobre o M-Learning, segundo uma pesquisa realizada por Bouhnik e Deshen (2014), o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica possui alguns propósitos principais: a comunicação com os alunos, o estímulo à sociabilidade (aumentando o diálogo) e como plataforma de aprendizagem. Os participantes do estudo indicaram vantagens de ordem técnica, educacional e acadêmica à implementação do *WhatsApp* em sala, elencadas no Quadro 2.

QUADRO 2 - Vantagens à implementação do *WhatsApp* em sala

Vantagens técnicas	Vantagens educacionais	Vantagens acadêmicas
Gratuidade, fácil manuseio, disponibilidade e imediatismo.	Estímulo à colaboração e a um sentimento de conforto em relação ao outro, o que representou um impacto positivo à comunicação.	Acesso a materias de aprendizagem após o horário da aula

Fonte: Bouhnik e Deshen (2014)

Estudos realizados pelos pesquisadores sul-africanos Ramble e Chipunza (2013) indicam que a inserção do aplicativo *WhatsApp* nas atividades pedagógicas aumenta o engajamento dos alunos, bem como fornece ao professor um canal extra de comunicação com o estudante, já que possibilita a criação de comunidades de aprendizagem, que podem ser periodicamente alimentadas pelo docente. Essa mesma pesquisa também sugere que, para os adultos maduros, o *WhatsApp*, devido à sua comunicação assíncrona (uso após o horário de aula), integra a vida acadêmica à familiar, constituindo um ponto negativo do uso do aplicativo.

O *WhatsApp* também vem sendo utilizado como ferramenta auxiliar em pesquisas cujo objetivo não é o impacto do aplicativo em si, mas que fazem uso dele como um recurso extra na coleta de dados, objetivando tornar a intervenção pedagógica mais interessante. Zaccaron (2018), ao investigar a relação entre o planejamento individual e o colaborativo no desempenho oral em L2, optou pelo *WhatsApp* para a produção das mensagens que serviram à análise. Similarmente, D'Ely e Guará-Tavares (2018) realizaram um estudo no qual o aplicativo foi coadjuvante na coleta de dados sobre o desempenho oral em L2 de uma tarefa de tradução em duas condições de implementação de tarefas, o planejamento pré-tarefa e o planejamento colaborativo pré-tarefa para repetição.

O estudo realizado por Plana (2013) para melhorar as habilidades de leitura dos alunos durante a aprendizagem de língua inglesa através do uso do *WhatsApp* indica que o aplicativo aumentou a motivação para a leitura em inglês e estimulou o engajamento nas atividades propostas pelo professor. Já

Han e Keskin (2016) focaram, em sua pesquisa, no uso do *WhatsApp* para reduzir a ansiedade dos aprendizes de inglês como Língua Estrangeira e concluíram que o aplicativo tem um efeito positivo na aquisição do idioma, contribuindo para diminuir o nível de ansiedade dos alunos.

Na mesma linha da pesquisa de Ramble e Chipunza (2013), Bouhnik e Dshen (2016) também evidenciam dificuldades a respeito do uso do *WhatsApp* como ferramenta educacional. Naquele estudo, o desafio se referia à dificuldade, por parte do aluno maduro, de sincronizar a vida acadêmica à pessoal; neste, diz respeito à perspectiva do professor, que pode se sobrecarregar de trabalho em seu tempo livre, devido ao entendimento equivocado de que os professores estarão disponíveis em horário integral.

Considerando que o aplicativo foi criado em 2009, as pesquisas sobre o impacto do *WhatsApp* à aprendizagem de um idioma, embora promissoras, ainda são bastante recentes e escassas, necessitando de uma maior investigação, tendo em vista seu grande potencial à educação. Procuramos, com esse trabalho, contribuir para trazer um novo enfoque ao assunto. Não temos conhecimento, até o presente momento, de nenhuma pesquisa que trate especificamente da lacuna que intencionamos preencher: a relação entre o uso do *WhatsApp* e o desenvolvimento do *Speaking*, considerando-se neste estudo os aspectos cognitivos envolvidos nesta habilidade.

Assim, considerando a relevância do uso das tecnologias digitais em uma abordagem híbrida para a aprendizagem de uma L2, os aspectos envolvidos na produção oral e na teoria do processamento de informação, bem como o objetivo geral desta pesquisa - verificar de que maneira a prática com o aplicativo *WhatsApp* e o tipo de feedback podem impactar a produção oral dos aprendizes de L2 – passamos, no capítulo seguinte, a detalhar os procedimentos metodológicos empregados neste estudo.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo reportado nesta dissertação teve como objetivo geral verificar de que maneira a prática com o aplicativo *WhatsApp* e dois tipos distintos de *feedback* pode impactar a produção oral dos aprendizes de L2. Com o intuito de embasar este objetivo, desenvolvemos duas hipóteses:

(1) os aprendizes poderão cometer menos erros em seus pós-testes, em comparação com seus pré-testes, por terem tido tempo para planejar suas falas e gravar seus áudios livremente. Essa linha de raciocínio se baseia em Swain (1995), que propõe a Hipótese do *Output*, na qual os aprendizes desencadeiam a percepção - *noticing*- produzindo a linguagem.

(2) Os aprendizes poderão se beneficiar mais de *feedback* baseado em gramática do que de *feedback* baseado em conteúdo, porque o primeiro contém referência direta às imprecisões gramaticais deles, enquanto o segundo se concentra exclusivamente no conteúdo da mensagem. Nossa hipótese se fundamenta em Ellis (1994), cujos resultados da pesquisa relataram que o *feedback* corretivo explícito representa uma maior vantagem no desenvolvimento da produção oral.

Tomando como base as hipóteses descritas acima, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(1) De que forma a prática sistemática com o aplicativo *WhatsApp* impacta a produção oral (em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência) dos aprendizes de inglês como L2?

(2) Qual é o impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática, através do *WhatsApp*, no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência?

(3) Quais as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e do *feedback* para o desenvolvimento da produção oral em L2?

A fim de responder a essas questões, 54 aprendizes de inglês como L2 participaram da pesquisa, divididos em grupo experimental (29 alunos) e grupo controle (25 alunos). Ambos os grupos foram expostos a uma experiência híbrida com o *WhatsApp* durante aproximadamente 2 meses, além de participarem de suas aulas regulares (3 horas por semana). O grupo controle recebeu, após cada atividade realizada, um *feedback* baseado no conteúdo, ou seja, relacionado a questões do sentido da mensagem em si. Já o grupo experimental recebeu um *feedback* baseado na gramática, apontando correções em relação à forma. Por meio de um pré e um pós-teste, verificamos se a prática sistemática com o *WhatsApp* influenciaria positivamente a produção oral destes participantes, assim como qual tipo de *feedback* (baseado no conteúdo ou baseado na gramática) se mostraria mais eficaz à nossa pesquisa. Por fim, as opiniões dos aprendizes a respeito da experiência com o aplicativo foram analisadas por meio de questionários aplicados após o pós-teste. Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada, cujo objetivo foi coletar informações adicionais acerca das tarefas e do planejamento.

Após a coleta e uma análise preliminar dos dados, sentimos a necessidade de obtermos mais informações sobre qual tarefa foi considerada a mais difícil de realizar e sobre a forma na qual o planejamento foi desenvolvido pelos participantes. Assim, optamos por realizar uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE G) com 13 participantes<sup>11</sup> do grupo experimental, objetivando ampliar nossa discussão acerca dos nossos dados qualitativos. Segundo Nunan (1999), em uma entrevista semi-estruturada o entrevistador tem uma ideia geral do que esperar da entrevista, que é guiada por tópicos e/ou problematizações. Por seu caráter flexível, a entrevista semi-estruturada nos pareceu a mais adequada, por permitir que o participante se sentisse a vontade para responder às perguntas da forma mais honesta possível e, ao

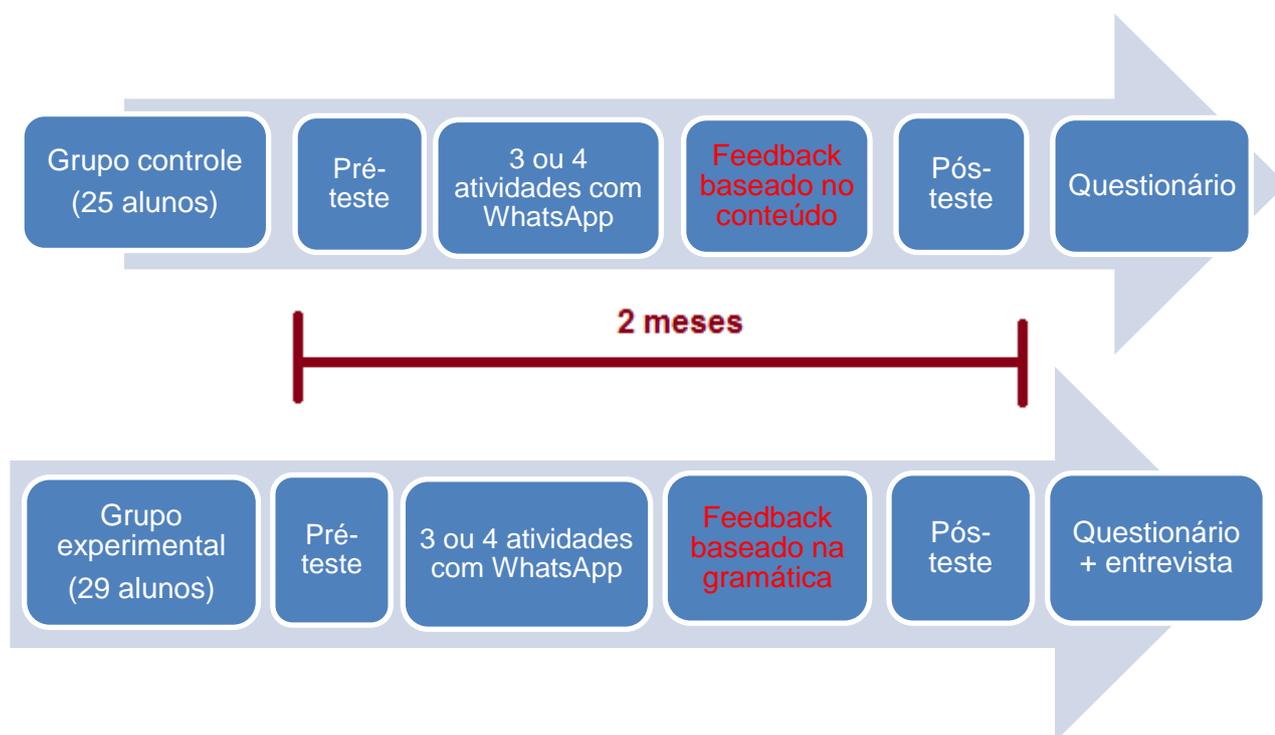
---

<sup>11</sup> Embora nosso grupo experimental seja composto por 29 participantes, justificamos a realização da entrevista com 13 devido ao intervalo de tempo decorrido entre a coleta, realizada em 2017.1 e 2017.2, e a entrevista semi-estruturada, em 2018.2. Durante este hiato, nem todos os participantes ainda continuavam na instituição ou puderam ser contactados a tempo.

mesmo tempo, por nos possibilitar direcionar o foco para os dados que pretendíamos obter. A entrevista foi feita entre participantes do grupo experimental pois, como sugere a nossa hipótese, eles parecem se beneficiar mais do *feedback* explícito e focado na acurácia gramatical.

Em suma, ambos os grupos, controle e experimental, foram submetidos à pré e pós-testes, passaram pela experiência híbrida com o *WhatsApp*, receberam *feedback* e responderam um questionário. A diferença entre os dois grupos diz respeito apenas ao tipo de *feedback* recebido, direcionado à gramática ou ao conteúdo da produção oral. A Figura 1 introduz o *design* metodológico desta pesquisa.

FIGURA 1 – *Design* metodológico preliminar da pesquisa



Nesta seção definimos o tipo de pesquisa realizado, caracterizamos os participantes e o contexto da pesquisa, além de descrevermos os procedimentos de coleta e de análise de dados, bem como os respectivos instrumentos utilizados em cada etapa.

### 3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada (LA) é um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que lida com problemas práticos de linguagem e de comunicação. Estes, por sua vez, podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com essas adversidades.

Como dito na introdução deste estudo, sabemos que diversos fatores contribuem para que o período destinado à produção oral em sala de aula seja limitado: a obrigatoriedade em se trabalhar, na íntegra, o material adotado pela escola, o número de alunos por sala, a timidez, entre outros motivos. Com isso, o aluno acaba sem tempo suficiente para testar hipóteses e para perceber as lacunas em sua interlíngua. Nesse cenário, o *WhatsApp* pode dar ao aluno a chance de desenvolver sua oralidade em seu próprio ritmo, sem a pressão frequentemente existente em sala de aula. Logo, uma vez que a intenção primordial desta pesquisa é tentar, através de teorias e metodologias existentes, solucionar problemas de linguagem em um contexto de aprendizagem de L2, como prática social, contribuindo para fins práticos e visando a resolver as necessidades encontrados na realidade (BARROS E LEHFELD, 2007), justificamos a inserção da nossa pesquisa na área da LA.

Objetivando verificar de que maneira a prática com o aplicativo *WhatsApp* pode impactar a produção oral dos aprendizes, assim como as opiniões deles em relação a essa experiência híbrida, foram coletados e analisados dados tanto quantitativos quanto qualitativos (DÖRNYEI, 2007). A opção pela abordagem mista teve por objetivo uma maior confiabilidade na análise e na interpretação dos dados, considerando o potencial único da pesquisa de métodos mistos para produzir evidências à validade dos resultados da investigação, através da convergência e comprovação dos resultados (DÖRNYEI, 2007).

De acordo com Dörnyei (2007), uma pesquisa quantitativa se caracteriza por compreender amostras de informações numéricas e emprego de instrumentos estatísticos. Assim, os dados quantitativos foram gerados através da aplicação de um pré e de um pós-teste, que foram tabulados e,

posteriormente, submetidos a testes do programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* – versão 2013, para análise do desenvolvimento da produção oral dos aprendizes em relação à acurácia gramatical, à densidade lexical ponderada e à fluência da produção oral dos aprendizes.

Ainda de acordo com Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta que resultam em dados não numéricos. Em outras palavras, dados que, por se referirem à essência das pessoas, dos objetos ou das situações, e focarem em descrever, entender e explicar as experiências humanas, não são analisados por métodos estatísticos (SOUZA, 2014). Nesse sentido, no que concerne aos dados qualitativos, ao final da pesquisa foi aplicado um questionário a fim de saber a opinião dos estudantes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento da produção oral em L2. Além disso, parte do grupo experimental também passou por uma entrevista semi-estruturada, com o intuito de obtermos uma gama maior de informações sobre o nível de dificuldade das tarefas e sobre o seu planejamento.

Considerando os ensinamentos de Nunan (2007) e Dörnyei (2007), em uma pesquisa essencialmente experimental os participantes devem ser escolhidos aleatoriamente. Por isso, nesta pesquisa, dividimos os participantes aleatoriamente em cada uma das duas condições: experimental ou controle. Com isso, optamos pela abordagem naturalística, pois os alunos foram preservados em suas próprias turmas. Desta forma, o presente estudo pode ser classificado como experimental, uma vez que atende aos três critérios estabelecidos em NUNAN, (2007), ou seja, os alunos foram aleatoriamente divididos em grupo experimental e controle, e foram aplicados pré e pós-testes a ambos os grupos.

### **3.2 Participantes e contexto da pesquisa**

Coletamos os dados em dois momentos distintos, nos períodos compreendidos entre os meses de maio e julho de 2017 e, posteriormente, entre os meses de setembro e novembro de 2017. Nosso contexto de observação foi uma escola privada de idiomas na cidade do Natal, RN. Nesta

instituição, as aulas acontecem duas vezes por semana, com uma hora e meia de duração (cada encontro) ou uma vez por semana, com 2h45 por encontro.

Devido à pesquisa, nos dois semestres de 2017, a pesquisadora entrou em acordo com a direção da escola para lecionar em turmas de nível elementar<sup>12</sup>. A escolha por turmas deste nível deu-se porque alunos inciantes apresentam uma prerrogativa de desenvolvimento maior. A ideia inicial da pesquisadora era coletar os dados com todos os seus grupos, mas, devido a problemas na carga horária<sup>13</sup>, acabou optando pela intervenção somente nas turmas com dois encontros semanais. Considerando as turmas da semana (com dois encontros), em 2017.1 a pesquisadora deu aula para três grupos, totalizando 59 alunos. Já em 2017.2, teve quatro grupos, contabilizando 47 estudantes<sup>14</sup>. Do total de 106 alunos, 54 concluíram a pesquisa.

Entre as razões que podem justificar a diferença entre o número de participantes que começaram e concluíram a coleta de dados, temos o fato de: os participantes terem achado a tarefa difícil ou desinteressante, alguns participantes terem lido um texto, ou respondido perguntas, ao invés de efetivamente produzirem oralmente, alguns participantes terem medo da exposição e não terem conseguido lidar com isso, terem dificuldade para falar pelo tempo mínimo estipulado de um minuto e terem usado a língua materna.

Resumindo, os participantes do estudo foram 54 alunos de sete turmas distintas, três no primeiro semestre de 2017 e quatro no segundo. O grupo experimental foi formado por 21 mulheres e 8 homens, enquanto o grupo controle era composto por 16 mulheres e 9 homens. Entre os 54 participantes, 17 eram do sexo masculino e 37 do sexo feminino. O número 54 representa os

---

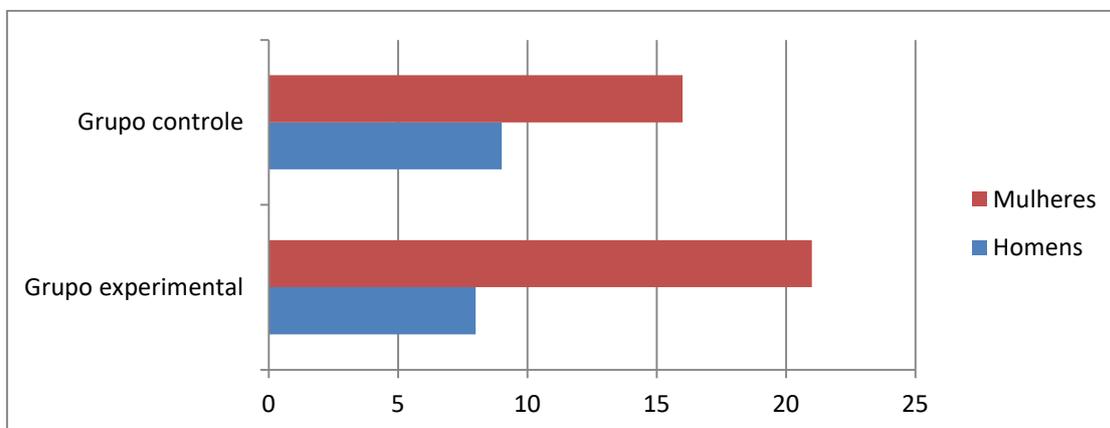
<sup>12</sup> Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, esse nível se enquadra no usuário elementar A1, que se refere a um aprendiz que pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode se apresentar e responder perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal como, por exemplo: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui. Pode ainda interagir de maneira simples com nativos desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar (Instituto Camões, 2012).

<sup>13</sup> No referido curso de idiomas, as aulas com apenas um encontro semanal são ministradas aos sábados (pela manhã e a tarde). Há um intervalo de 15 min, o que faz com que o horário total semanal seja reduzido de 3h para 2h45. Além disso, é comum alunos chegarem atrasados, ou demorarem mais que 15 min para voltar do intervalo. Assim, embora a pesquisadora tenha chegado a mencionar, em sala, a ideia das atividades com o *WhatsApp*, como os encontros precisavam ser mais “corridos” do que na semana, optou por não realizá-la.

<sup>14</sup> A diminuição no número de alunos do primeiro para o segundo semestre é uma característica comum à escola. Daí o número de alunos ter sido menor, mesmo com uma turma a mais.

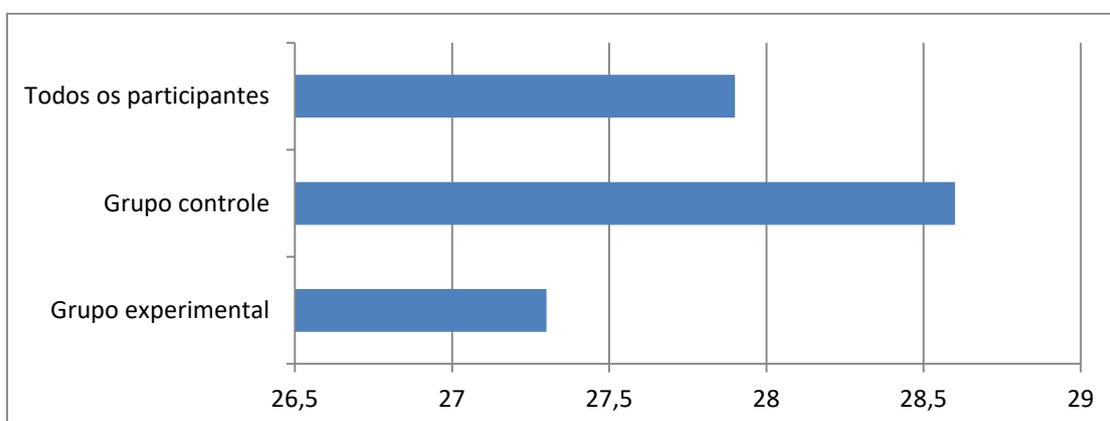
aprendizes que participaram de todas as fases da coleta e responderam o questionário<sup>15</sup>. O Gráfico 1 apresenta o gênero dos participantes.

GRÁFICO 1 – Gênero dos participantes



No que diz respeito à faixa etária, os participantes tinham entre 19 e 37 anos. No grupo experimental, a média de idade dos participantes é 27,3. Já no controle, 28,6. A média geral de idade dos participantes desta pesquisa (grupo controle + grupo experimental) é de 27,9. O Gráfico 2 representa esses dados.

GRÁFICO 2 – Idade dos participantes



A metodologia utilizada no curso de idiomas onde os dados foram coletados é a abordagem comunicativa<sup>16</sup>, e as tarefas<sup>17</sup> de produção oral foram

<sup>15</sup> Para fins de análise, ficou estabelecido que o número mínimo de áudios para que a coleta fosse validada seriam três (de um máximo de quatro). Entre os 54 participantes da pesquisa, 33 fizeram as quatro atividades e 21 fizeram três delas.

<sup>16</sup> De acordo com Larsen-Freeman (2000), a abordagem comunicativa tem como premissa básica fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino da língua, bem como reconhecer a interdependência entre a linguagem e a comunicação (WIDDOWSON, 1990).

todas baseadas nos temas propostos pelo livro didático. No nível elementar, o material didático utilizado é o *World English 1*, da *National Geographic*<sup>18</sup>.

Além de participantes de nível elementar apresentarem um potencial de desenvolvimento elevado, a escolha de participantes de nível A1 também se deu pelo nosso interesse em encontrar, desde os níveis elementares, formas concretas para ajudar nosso aluno a desenvolver a habilidade oral numa segunda língua. Ademais, justificamos a coleta nas turmas da própria pesquisadora devido à necessidade de orientação dos alunos durante as atividades com o *WhatsApp*. Além disso, era imperativo que a pesquisadora mantivesse contato frequente com os participantes, tanto para orientá-los, quanto para fornecer *feedback* das atividades propostas.

Outro ponto que merece destaque é a relação de solidariedade que se estabeleceu entre a pesquisadora e o participante, no período das atividades do *WhatsApp*. Raramente os áudios se restringiram a oito (considerando alunos que fizeram as 4 atividades – 4 áudios (uma para cada atividade proposta) + 4 *feedback*). Muitas vezes os estudantes reagem ao *feedback*, pediam orientações sobre como começar a gravação ou expressavam suas dificuldades/desânimo, instigando uma resposta da pesquisadora (para preservar o engajamento).

Uma curiosidade sobre a troca de áudios foi a ansiedade dos alunos em receber uma resposta o mais rápido possível, após cada atividade. O *WhatsApp* indica, através de duas barras azuis, quando a mensagem foi visualizada (esse recurso pode ser desativado, mas não foi esse o caso, no celular da pesquisadora). Mesmo assim, já na primeira atividade, ficou claro que os estudantes esperavam algum retorno, uma palavra de incentivo, que os assegurassem que estavam no caminho certo. Pensando nisso, a pesquisadora desenvolveu três estratégias: (1) conversar com todos os alunos em sala, explicando a eles que, devido à falta de tempo, não se preocupassem se o *feedback* deles só viesse nas madrugadas ou nos domingos, (2) só visualizar o áudio quando pudesse mandar uma resposta

---

<sup>17</sup> Embora reconheçamos o entendimento de Willis (2001) - tarefas são atividades onde a língua-alvo é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo de forma a alcançar um resultado - em nossa pesquisa, tarefa e atividade são usados como sinônimos.

<sup>18</sup> Segundo a NatGeo, alunos que utilizam o referido material (*World English 1*) são caracterizados com A1+. A escola não trabalha com o *World English Intro* que, de acordo com a editora, abrange alunos de nível A1.

padrão, agradecendo o envio (3) criar uma resposta padrão, para recortar e colar, sempre que recebesse uma atividade: *Oba! Tem áudio novo! Q ótimo!! Muito obrigada! Já estou ansiosa pra ouvir! Assim q possível, mando o feedback, tá? Vejo vc no próximo encontro! Até lá!* (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Exemplo de resposta padrão, agradecendo o envio do áudio



Devido ao fato de a pesquisadora também ser estudante (e ter tido disciplinas do mestrado para pagar no turno da tarde, nos dois semestres de 2017), com exceção de uma turma, todas as outras foram ministradas nos períodos do início da manhã e da noite. Essa informação é relevante na medida em que ajuda a explicar a faixa etária média dos participantes (adultos).<sup>19</sup> Consideramos esse resultado como uma feliz coincidência, tendo em vista, como explicado na introdução, que a origem da nossa pesquisa é a grande quantidade de perguntas de alunos adultos, ao longo dos anos, sobre formas práticas para desenvolver a produção oral.

Embora as gravações dos áudios não precisassem, necessariamente, serem feitas através dos celulares dos alunos (que foram orientados quanto à possibilidade de usarem aparelhos emprestados de familiares e/ou amigos), todos os 54 participantes possuíam *Smartphones* e usaram seus próprios dispositivos durante as atividades através do *WhatsApp*.

<sup>19</sup> Na escola em que a pesquisadora coletou os dados, a predominância de adolescentes/crianças é no período da tarde. Pela manhã e à noite, as turmas são, na sua maioria, formadas por adultos.

### 3.3 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Todos os participantes assinaram o termo de consentimento para participar da pesquisa (APÊNDICE A). Os alunos foram divididos aleatoriamente em dois grupos, controle e experimental. Ambos os grupos foram submetidos a um pré e pós-teste, no qual seu desenvolvimento oral (em termos de densidade lexical ponderada, acurácia gramatical e fluência) foi avaliado. No dia da aplicação do pré e do pós testes, a pesquisadora contou com a ajuda de uma colega de trabalho que ficou com a turma na sala de aula, fazendo atividades habituais, enquanto a pesquisadora, individualmente e em outra sala, chamava os alunos e aplicava os testes.

#### 3.3.1 Pré e Pós-teste

O Pré-teste constituiu-se em uma adaptação do teste *Key English Test* (KET), um teste de proficiência de nível básico elaborado pela Universidade de Cambridge. A razão da escolha desse exame foi o nível elementar, no que diz respeito à produção oral em inglês, dos alunos participantes desta pesquisa. A finalidade do uso desse teste foi a análise da acurácia gramatical, da densidade lexical ponderada e da fluência dos participantes, antes de realizarem as tarefas orais via *WhatsApp*. A adaptação utilizada nesta pesquisa consistiu em descrever uma figura durante, no mínimo, um minuto. Após a gravação, a pesquisadora transcreveu e tabulou as produções orais.

A densidade lexical se refere à relação entre o número de palavras com propriedades lexicais e com propriedades gramaticais produzidas. Por sua vez, a densidade lexical ponderada representa uma medida mais complexa, pois se refere à proporção de palavras repetidas e de palavras novas em um texto (MEHNERT, 1998; WEISSHEIMER, 2007). Para determinarmos esta medida, observamos os seguintes passos: primeiro, separamos os itens linguísticos<sup>20</sup> em lexicais e gramaticais. Em seguida, fizemos o mesmo com os itens gramaticais e lexicais de alta-frequência (com pelo menos duas ocorrências<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Utilizamos a noção de item linguístico adotada por Weissheimer (2007), na qual verbos com mais de uma palavra (to fall in love with), phrasal verbs (to keep up with), expressões idiomáticas (head over hills) e formas contraídas (I'm, they're) são contadas como um só item linguístico.

<sup>21</sup> As flexões e derivações (fall/fell, this/these) foram contadas como um item linguístico.

no texto) e itens de baixa-frequência (com apenas uma ocorrência). Então, aferimos meio ponto a cada item de alta frequência e um ponto a cada item de baixa frequência. Somamos os itens gramaticais e lexicais de alta e baixa-frequência, obtendo o total de itens linguísticos ponderados. Dividimos o total de itens lexicais ponderados pelo total de itens linguísticos ponderados (a soma do total de itens gramaticais ponderados e itens lexicais ponderados) e multiplicamos o resultado por 100 (WEISSHEIMER, 2007).

A título de ilustração, na fala a seguir, entre outras repetições, percebemos duas ocorrências do substantivo “*food*” e duas do verbo “*eat*”. Logo, nesse caso, “*food*” e “*eat*” são considerados itens lexicais de alta frequência e, portanto, recebem apenas meio ponto, cada.

The picture is a family / they are cooking / it is the weekend / they are doing lunch / they **eat** noodles / they are cutting the **food** / the ingredients / they are in the kitchen / they are in the kitchen of the house their / they are preparing a dinner / they dinner together / they **eat** Italian **food**

A acurácia gramatical refere-se à relação entre o número de erros cometidos e o número total de palavras produzidas pelos aprendizes. Para medir a acurácia gramatical, dividimos o número de erros gramaticais pelo número total de palavras produzidas e multiplicamos o resultado por 100 (WEISSHEIMER, 2007). O número obtido corresponde à quantidade de erros gramaticais<sup>22</sup> cometidos a cada 100 palavras. Para ilustrarmos, na fala a seguir, destacamos, entre outros erros, dois exemplos de problemas relativos à acurácia gramatical: a confusão entre plurais regulares (que recebem “s”) e irregulares (*child* – *children*), assim como a ausência de concordância entre o sujeito da frase, no plural (*the vegetables*) e o verbo, no singular (*is*).

I can see people on the picture / there are a man, a woman and kids / they are from Rio de Janeiro / they like eat delicious meals / they are in the kitchen / the **childs** are sick / they are cutting vegetables / they are making soup / it's dinner time / have a table in the kitchen / is a big table / **the vegetables is** on the table

<sup>22</sup> Embora nossa correção tenha sido majoritariamente de natureza gramatical, consideramos também como problemas relativos à acurácia os casos nos quais o participante tenha empregado um léxico que vai de encontro ao considerado correto pela língua. Por exemplo, ao dizer que “pega sol na praia” como “catch sun at the beach”, ao invés de *sunbathe*.

Por último, a fluência refere-se à capacidade de se expressar em tempo real (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2009). No que concerne à fluência, obtivemos a medida dividindo o número de palavras faladas pelo tempo total gasto (em segundos) e multiplicando o resultado por 60 (WEISSHEIMER, 2007).

O Quadro 3 resume as variáveis dependentes e como elas foram operacionalizadas neste estudo.

QUADRO 3 – Variáveis dependentes e suas medições

Variáveis	Operacionalização
Acurácia gramatical	$AG = \frac{\text{número de erros cometidos} \times 100}{\text{número de palavras produzidas}}$ <p>- Cálculo: número total de erros cometidos dividido pelo número total de palavras produzidas e multiplicados por 100.</p>
Densidade lexical ponderada	$DLP = \frac{\text{número de palavras com propriedades lexicais} \times 100}{\text{soma do número de palavras com propriedades gramaticais e lexicais}}$ <p>- Cálculo: número de palavras produzidas com propriedades lexicais dividido pela soma do número de palavras produzidas com propriedades gramaticais e lexicais e multiplicados por 100.</p>
Fluência	$P = \frac{\text{número de palavras enunciadas} \times 60}{\text{Tempo total em segundos}}$ <p>- Cálculo: número de palavras enunciadas, dividido pelo tempo total gasto (em segundos) vezes 60.</p>

Os alunos tiveram um minuto para planejar suas falas antes de elas serem gravadas por meio de um celular. Segundo Mehnert (1998) e Guarátavares (2007), uma melhora no desempenho em termos de acurácia gramatical já pode ser notada na produção oral de aprendizes que tiveram um minuto de planejamento, se comparados a aprendizes que não planejaram. Por isso, um minuto foi considerado um tempo ideal.

No que diz respeito ao pós-teste, realizamos o mesmo procedimento do pré-teste, ou seja, ambos os grupos, experimental e controle, tiveram que

descrever novamente uma figura, diferente da usada no pré-teste, para que pudéssemos reavaliar sua acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência.

As instruções do pré e pós-testes foram feitas em português, língua materna dos aprendizes, objetivando evitar dúvidas ou desentendimentos a respeito da instrução e da tarefa. A fim de controlar possíveis efeitos da tarefa (MEHNERT, 1998), foi adotado o seguinte procedimento em relação às imagens apresentadas na Figura 3: a metade dos participantes descreveu a figura da esquerda e a outra metade descreveu a figura da direita no pré-teste e vice e versa no pós-teste.

FIGURA 3 - Figuras usadas no pré e pós-teste



Após discorrermos sobre o pré e pós testes utilizados em nosso estudo, assim como sobre a forma de medição das nossas variáveis, no próximo ponto tratamos da intervenção pedagógica realizada em nossa pesquisa.

### 3.3.2 Intervenção pedagógica híbrida com o aplicativo *WhatsApp*

Segundo o site oficial, o *WhatsApp Messenger* é uma aplicativo multiplataforma de mensagens que possibilita que, por utilizar o mesmo plano de dados de internet de *e-mails* e navegação, seus usuários troquem mensagens ilimitadas pelo celular sem pagar SMS. É compatível com todas as principais marcas e sistemas operacionais de *Smartphones* do mundo, como o *iPhone* (iOS), *Android*, *Windows Phone*, *BlackBerry* e *Nokia*. Além dos

dispositivos móveis, o *WhatsApp* também pode ser usado em computadores pessoais, através dos navegadores de internet *Google Chrome* e *Mozilla Firefox*, ou seu *software* pode ser instalado direto no PC. Ademais, desde 2015, o *software* também pode ser usado na *web*, através do navegador *Google Chrome*. O aplicativo possibilita a comunicação por meio de texto, fotos, áudios e vídeos. Através de uma conexão com a internet, é possível, além da opção de efetuar ligações, enviar mensagens de texto, áudios, fotos e vídeos pelo *WhatsApp*. O aplicativo possibilita, ainda, a criação de grupos e o envio de *emoticons*. Para gravar os áudios no *WhatsApp* as orientações são bastante simples: basta segurar o ícone do microfone durante a gravação da mensagem. Ao soltá-lo, o áudio é automaticamente enviado. Há, ainda, a opção de usar o gravador do celular ou do próprio *WhatsApp*.

Na primeira semana de aulas a pesquisadora reforçou a importância do *speaking* para o aprendizado de uma segunda língua, reforçando essa capacidade como o objetivo principal de quem inicia um curso de inglês. Frases de incentivo, tais como “só se aprende inglês falando”, “o importante é participar”, “não tenha medo de errar”, “estamos aqui para aprender” foram muito repetidas (tanto na primeira semana, quanto ao longo do semestre).

A pesquisadora explicou aos alunos que a avaliação deles se daria de forma contínua e que um dos instrumentos para esse fim seriam áudios pelo *WhatsApp*. A princípio, os alunos se mostraram bastante interessados, especialmente quando a pesquisadora explicou que esses áudios seriam gravados em casa e de forma individual. Por se tratar de uma instituição particular, a pesquisadora deixou claro que os alunos também seriam avaliados de outras maneiras, procurando, ao mesmo tempo, engajar os estudantes na coleta, necessária à pesquisa, e mantê-los no curso (não assustá-los).

Tanto no primeiro semestre quanto no segundo, a pesquisadora optou por iniciar a coleta a partir do segundo mês de aulas (segunda unidade do livro). Essa decisão deu-se por dois motivos: primeiro, a pesquisadora precisava criar um vínculo de confiança com a turma (a pesquisadora acreditava que realizar o pré-teste assim que as aulas começassem seria muito intimidador e desencorajaria a participação). Segundo, por se tratar de níveis iniciantes, a pesquisadora precisava de um tempo para averiguar o conhecimento prévio dos alunos e para sistematizar noções básicas da língua.

A pesquisadora se assegurou que todos os participantes tinham acesso à *Smartphones*, bem como que estavam familiarizados com o procedimento de gravação e envio de áudios. Reforçou que o aluno não precisava ser o proprietário do aparelho para participar das atividades. Além disso, tranquilizou os participantes no sentido de que esses áudios (ou os *feedback* advindos deles) não seriam, de modo algum, compartilhados com os outros alunos. O sucesso das atividades se deveu, em grande parte, à confiança estabelecida entre a pesquisadora e cada um dos participantes.

A pesquisadora cogitou habilitar outro número, direcionado a atender somente à pesquisa, mas repensou a decisão e considerou que seria mais prático compartilhar seu número do *WhatsApp* atual com todos os alunos, e salvar os deles no seu aparelho (com o intuito de agilizar esse processo, a pesquisadora escreveu o número dela no quadro e pediu para que os alunos, no mesmo momento e usando o *wifi* da escola, mandassem uma mensagem com o nome e a turma para ela). Por fim, a pesquisadora se colocou a disposição para ajudar no que fosse necessário.

A intervenção pedagógica consistiu em, dentro de um período de dois meses, ambos os grupos gravarem entre três e quatro pequenos áudios, através do *WhatsApp*, sobre temas pré-estabelecidos (APÊNDICE B). Os alunos gravaram os áudios onde era mais conveniente para eles e por tantas vezes quanto quisessem antes de submetê-los. Além disso, também foram instruídos a fazer uma sequência de tópicos, uma revisão prévia de vocabulário e a usarem os assuntos trabalhados no material como base. O grupo experimental recebeu, da pesquisadora, um *feedback* baseado em gramática, em relação a pontos específicos dos áudios, enquanto o grupo controle recebeu *feedback* baseado em conteúdo, referente ao significado da mensagem, conforme ilustra o Quadro 4.

QUADRO 4 – Exemplos das atividades com o *WhatsApp* e dos tipos de *feedback* recebidos

PARTICIPANTE DO GRUPO EXPERIMENTAL
<p><i>I love to trip / My favorite trip is to Bahia / I tripped to Bahia with my friends / We stayed in Bahia for one week / We stayed on a hotel / We took very pictures / We ate different foods / We danced and we dranked a lot / We slept until ten o'clock / We went do the beach / We bought presents / We went in plane</i></p> <p><b>Exemplo de <i>feedback</i> de gramática:</b> “Oi! Eu de novo, kkk! Gostei muito do seu áudio, ficou ótimo! Só tem uns detalhes que eu queria apontar, pra você pensar a respeito, certo? Por exemplo, “<i>trip</i>” e “<i>travel</i>” são diferentes. O primeiro é substantivo, viagem, e o segundo é verbo, viajar. Outra coisa: a gente não usa “<i>very</i>” quando tem um substantivo depois. E lembra que a gente viu que adjetivos em inglês nunca vão pro plural? E que, antes de meios de transporte, a gente usa “<i>by</i>”? Pra fechar, “<i>drink</i>” é um verbo irregular, tá? Obrigada pelo seu <i>speaking</i>, querida! A gente se vê em sala! Até lá!”</p>
PARTICIPANTE DO GRUPO CONTROLE
<p><i>I want to travel to Canada / I want to live in Canada / I want to live in Toronto / I have a friend live in Toronto / Toronto is a beautiful city / is cold / I visit my friend in December / I take pictures / I stay in the apartment of my friend / I think Canada is a wonderful country / I have a job in Toronto</i></p> <p><b>Exemplo de <i>feedback</i> de conteúdo:</b> “Oi! Olha eu aqui de novo, kkk! Seu áudio ficou show, gostei muito! Eu também tem muita vontade de viajar pro Canadá, mas só pra visitar! Pra morar não dá, não! É muito frio! E você foi visitar seu amigo em dezembro?! Deve ter congelado, né? Eu também tenho amigos que moram em Toronto estou planejando ir visitá-los. Eles disseram que lá é fácil de arrumar emprego, que tem muitas opções. Vou fazer igual a você, vou ficar no apartamento deles. Mas vou planejar a viagem pra um mês mais quentinho, kkk! Obrigada pelo seu <i>speaking</i>! Vejo você na sala! Até mais!”</p>

De acordo com o que podemos observar, o Quadro 4 mostra a transcrição do áudio de dois participantes da pesquisa, sobre uma viagem, e o respectivo *feedback*, dado pela pesquisadora (APÊNDICE E). No primeiro caso, o participante fazia parte do grupo experimental e, portanto, recebeu um *feedback* baseado na gramática; já no segundo exemplo, o participante pertencia ao grupo controle, cujo *feedback* foi baseado no conteúdo da mensagem.

Os temas para as gravações foram sempre relacionados aos do material pedagógico, durante as aulas, tais como apresentações, preferências alimentares, uma viagem e aconselhamento a um amigo sobre a importância de estudar inglês. Cada tarefa oral foi atribuída no intervalo de 15 dias, período no qual a pesquisadora ajudou os alunos a elaborarem estratégias<sup>23</sup> para planejar suas mensagens. Os alunos também foram encorajados a ensaiar sua fala e a fazer tirar suas dúvidas sobre a produção dos áudios. Depois de ouvir cada produção oral, os pesquisadora forneceu *feedback* (considerando os grupos nos quais os alunos estavam inseridos, experimental ou controle) no português brasileiro, língua nativa da pesquisadora e dos participantes.

### 3.3.3 Questionário sobre as opiniões dos aprendizes

Decorrido o tempo destinado à realização das atividades através do *WhatsApp*, e após o pós-teste, os participantes dos dois grupos, experimental e controle, responderam a um questionário (APÊNDICE C), cujo objetivo foi verificar as opiniões dos alunos sobre a experiência híbrida. O referido questionário foi elaborado de forma simples e clara, com um duplo intuito: não tomar muito tempo do aluno, ou seja, de modo que pudesse ser respondido rapidamente e, ao mesmo tempo, que refletisse a opinião dos estudantes com a maior veracidade possível. A pesquisadora se preocupou em não induzir respostas positivas dos alunos (NUNAN, 1999) e procurou, mais uma vez, reforçar o clima de camaradagem dos encontros. A título de ilustração, transcrevemos a seguir o parágrafo inicial do questionário:

---

<sup>23</sup> Estas estratégias se referem, por exemplo, à perguntas como: Quais são as formas de começar o seu áudio? Quais são os tópicos que você pretende desenvolver na sua fala? Você sabe como dizer as palavras chave da sua mensagem em inglês? Você sabe a sequência que pretende seguir?

## QUADRO 5 – Parágrafo inicial do questionário

*Oi, gente! Vocês podem tirar uns minutos para responder este pequeno questionário, por favor? Suas respostas vão me ajudar **MUITO!** É rapidinho, é só marcar um x. Na última, vocês podem ser bem diretos. Mas sejam bastante honestos, tá?*

*De coração, **OBRIGADA!***

A pesquisadora, após a entrega do questionário aos alunos, fez a leitura do mesmo e se certificou que não havia dúvidas a respeito do seu preenchimento. Então, os participantes foram deixados à vontade para responderem. O questionário foi constituído por uma escala Likert, duas questões fechadas, nas quais os estudantes deveriam assinalar uma resposta, e duas abertas, que deveriam ser respondidas por escrito. O Quadro 6 explicita as afirmações feitas na escala Likert<sup>24</sup>.

## QUADRO 6 – Afirmações da escala Likert

- 1) Costumo usar o WhatsApp para atividades voltadas ao aprendizado de Inglês.
- 2) Tive dificuldades em falar pelo tempo mínimo de um minuto.
- 3) Gostei da experiência de gravar e enviar meu speaking.
- 4) Achei que o feedback da teacher me ajudou a melhorar meu speaking.
- 5) Gostei da liberdade de poder gravar meu speaking onde achasse melhor.
- 6) Gravei meu áudio várias vezes, antes de enviá-lo para a teacher.
- 7) Planejei cuidadosamente o meu speaking, antes da primeira gravação.

No que diz respeito às duas questões fechadas, nosso interesse foi saber quantas vezes o aluno gravou o áudio, antes de enviá-lo, e quanto tempo levou para planejar a sua fala, antes de gravar o áudio. Já em relação às perguntas duas questões abertas, nas quais os alunos puderam expressar suas opiniões de maneira livre, os estudantes deveriam apontar um fator

---

<sup>24</sup> A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica bastante utilizada em questionários, pois permite conhecer o nível de concordância dos participantes a qualquer afirmação proposta.

positivo e um negativo em relação ao uso do *WhatsApp* para a finalidade descrita nesta pesquisa.

### 3.3.4 Entrevista semi-estruturada

Após a coleta e análise preliminar dos dados, realizamos uma entrevista semi-estrutura com alguns participantes do grupo experimental (APÊNDICE G). Como dito anteriormente, nossa coleta foi realizada em dois momentos distintos, de maio a julho de 2017 e de setembro a novembro do mesmo ano. Já a entrevista semi-estruturada ocorreu entre o fim do mês de setembro e o início do mês de outubro de 2018. Dos 13 participantes da entrevista, quatro faziam parte do primeiro momento de coleta e nove, do segundo. Em outras palavras, para quatro participantes, o tempo decorrido entre a coleta e a entrevista foi de 14 meses. Para nove participantes, este intervalo foi de 10 meses. Esta diferença entre o número de participantes da primeira para a segunda coleta foi ocorreu pela dificuldade em contactar os participantes, devido ao intervalo de tempo entre a coleta e a entrevista. A pesquisadora entrou em contato com os participantes através do *WhatsApp* e agendou o encontro no curso de idiomas onde a intervenção pedagógica aconteceu. A entrevista foi feita em uma sala reservada e as questões foram formuladas para serem respondidas em, no máximo, dois minutos.

## 3.4 Instrumentos e procedimentos de análise de dados

Conforme dito anteriormente, nossa pesquisa é composta por dados quantitativos e qualitativos. A seguir passamos a descrever os caminhos utilizados para a análise dos dados do nosso estudo.

### 3.4.1 Análise quantitativa

As descrições de no mínimo um minuto referentes ao pré e pós-testes foram transcritas e tabuladas: calculando o número de palavras faladas e o tempo por minuto, tivemos os escores de fluência; a quantidade de erros gramaticais em cada 100 palavras deu origem à medida de acurácia; e o número de itens lexicais em relação ao total de palavras com propriedades

lexicais e gramaticais originou a medida de densidade lexical ponderada. A título de ilustração, expomos a seguir um exemplo da fala de um aprendiz, no pré e pós teste, seguida da tabulação de seus escores de produção oral (para a tabulação completa, ver APÊNDICE D:

*I see a picture of a family / they are cooking / they are at house / they are in the kitchen / the man and the woman are cutting vegetables / the childrens are not cutting vegetables / because is dangerous / the childrens are singing / they are in a table / they want eat / they are doing pasta food*

**Acurácia gramatical: 15,094 / Densidade lexical ponderada: 67,307 / Fluência: 52,99**

*The image is about a family / they are celebrating the boy's birthday / his name is Brad / his favorite food is pizza / his father's name Ralf / Sarah is his sister / she's six years old / his grandparents are engineers / his mother is a nurse / they are eating / they are in a restaurant / they take pictures / they love pizza / they drink soda / It's on night*

**Acurácia gramatical: 6,45 / Densidade lexical ponderada: 75 / Fluência: 53,91**

Os números gerados passaram por uma análise utilizando o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 2013, que permite a aquisição de dados de maneira rápida e eficiente, utilizando uma vasta opção de métodos. Por meio desse programa, os dados dos grupos controle e experimental foram submetidos ao teste T paramétrico, para determinar se as diferenças reveladas pelos escores médios entre o grupo controle e o experimental alcançaram significância estatística. Em nossos dados, tivemos o mesmo número de amostras normal e anormalmente distribuídas, conforme atestado pelo teste de Shapiro-Wilk. Assim, optamos por analisar e discutir nossos resultados com base no teste T, devido ao seu maior grau de confiabilidade. Nosso objetivo foi verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, com o objetivo de verificar se o *WhatsApp* e o diferentes tipos de *feedback* impactam a produção oral dos aprendizes.

Outros dados quantitativos foram obtidos através das afirmações da escala Likert do questionário aplicado, bem como das questões fechadas do mesmo. Esses dados foram discutidos e analisados nesta pesquisa com o

auxílio de gráficos. O mesmo recurso também foi usado para a análise dos dados da entrevista semi-estruturada.

### 3.4.2 Análise qualitativa

Já a análise dos dados qualitativos, gerados por meio das questões abertas do questionário aplicado a todos os alunos, foi feita de maneira interpretativa, por meio da ferramenta *wordle.net* que gera nuvens de palavras<sup>25</sup>, destacando trechos das respostas fornecidas pelos estudantes e verificando quais foram suas opiniões ao participarem dessa experiência híbrida (APÊNDICE F). A Figura 4 é um exemplo de uma nuvem de palavras.

FIGURA 4 – Exemplo de nuvem de palavras



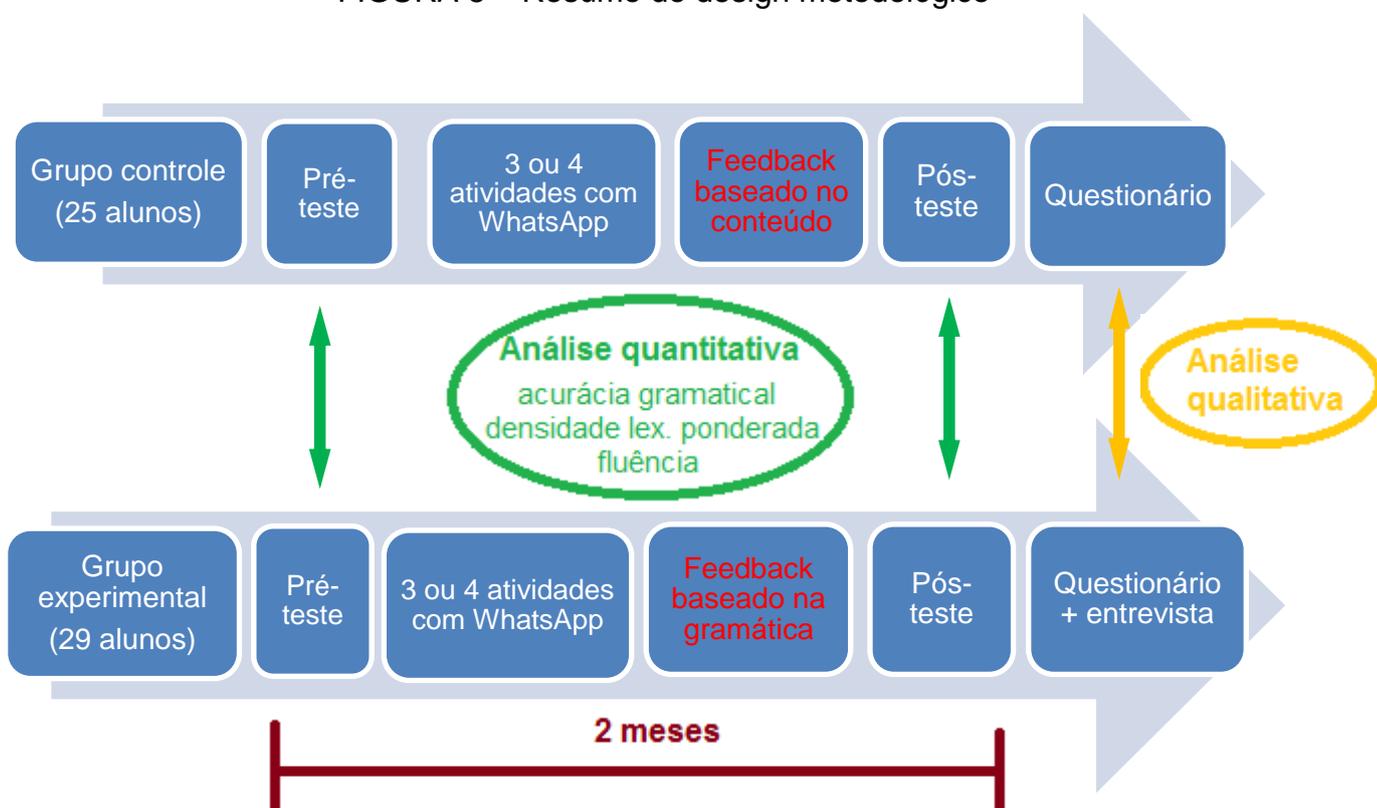
Fonte: Artigo “A utilização do *WhatsApp* como ferramenta para comunicação didática pedagógica no ensino superior” (PAIVA, FERREIRA, CORLETT, 2016).

O esquema apresentado na Figura 5 foi elaborado com a finalidade de concluir este capítulo e facilitar o entendimento do *design* metodológico empregado nesta pesquisa. Como se pode ver, todos os alunos, grupo

<sup>25</sup> *Wordle* é uma ferramenta que gera nuvens de palavras (*Word Clouds*) a partir de um texto fornecido, ressaltando as palavras que aparecem com mais frequência nesse texto. As nuvens podem ser modificadas utilizando-se diferentes tipos de fonte, layouts e esquemas de cores. Ademais, as imagens criadas com o *wordle* podem ser utilizadas para diversas finalidades, além de ser possível imprimi-las, salvá-las na galeria da ferramenta e compartilhar com amigos.

experimental e controle, passaram por um pré e por um pós teste, realizaram atividades com o aplicativo *WhatsApp*, receberam *feedback* e responderam um questionário sobre suas opiniões em relação ao uso do referido aplicativo para o desenvolvimento da produção oral. A diferença entre os dois grupos está no tipo de *feedback* recebido: baseado na gramática e baseado no conteúdo da mensagem e na realização da entrevista semi-estruturada, conduzida apenas com parte do grupo experimental. Além do uso de gráficos para a análise dos dados da entrevista semi-estruturada (conforme explicado no ponto 3.4.1), também utilizamos trechos das falas dos participantes para ilustrarmos nossos argumentos.

FIGURA 5 – Resumo do design metodológico



Após descrevermos a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhando o tipo de pesquisa, participantes, contexto de pesquisa, além dos procedimentos de coleta e análise de dados e seus respectivos instrumentos, no capítulo seguinte apresentamos os resultados e os discutimos à luz das teorias apresentadas na Fundamentação Teórica.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste capítulo é relatar os resultados deste estudo, bem como analisá-los e discuti-los, levando em consideração as teorias apresentadas na Fundamentação Teórica (capítulo 2). O presente capítulo é composto por duas seções. A primeira delas analisa e discute dados quantitativos, envolvendo as duas primeiras perguntas de pesquisa:

(1) De que forma a prática sistemática com o aplicativo *WhatsApp* impacta a produção oral (em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência) dos aprendizes de inglês como L2?

(2) Qual é o impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática, através do *WhatsApp*, no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência?

A segunda seção deste capítulo apresenta dados quantitativos e qualitativos e abarca a terceira pergunta de pesquisa, referente às opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp*:

(3) Quais as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e do *feedback* para o desenvolvimento da produção oral em L2?

#### **4.1 A relação entre os tipos de *feedback*, a produção oral e o *WhatsApp***

Como já explicado, esta seção tem por objetivo apresentar e explicar os resultados desta pesquisa no que diz respeito às duas primeiras perguntas de pesquisa desse estudo. Os referentes dados – quantitativos – foram obtidos através da aplicação de pré e pós-testes com os grupos experimental e controle. Especificamente, intencionamos verificar o impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática, além de observar de que forma a prática com o aplicativo *WhatsApp* pode influenciar a produção oral dos aprendizes.

A fim de abordar os objetivos propostos, formulamos duas hipóteses:

(1) os aprendizes poderão cometer menos erros em seus pós-testes, em comparação com seus pré-testes, por terem tido a oportunidade de planejar suas falas e gravar seus áudios livremente com o *Whatsapp*. Essa linha de raciocínio se baseia em Swain (1995), que propõe a Hipótese do *Output*, na qual os aprendizes desencadeiam a percepção - *noticing*- ao produzirem a linguagem, neste caso a linguagem oral.

(2) Os aprendizes poderão se beneficiar mais de *feedback* baseado em gramática do que de *feedback* baseado em conteúdo, porque o primeiro contém referência direta às imprecisões gramaticais deles, enquanto o segundo se concentra exclusivamente no conteúdo da mensagem. Nossa hipótese se fundamenta em Ellis (1994), cujos resultados da pesquisa relataram que o *feedback* corretivo explícito representa uma maior vantagem no desenvolvimento da produção oral.

Assim, a partir deste ponto, discutimos nossos achados, retomando nossas hipóteses e estabelecendo conexões entre nossos resultados e as ideias expressas pelos pesquisadores aos quais nos reportamos na Fundamentação Teórica (capítulo 2).

#### 4.1.1 Teste de normalidade

Para que pudéssemos definir qual teste seria a melhor escolha para analisarmos os dados quantitativos referentes às duas primeiras perguntas de pesquisa desse estudo, nosso passo inicial foi identificar se a distribuição da amostra é normal ou anormal. Para tanto, utilizamos o teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, presente no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). As amostras são consideradas anormais quando são  $\leq 0,05$  e são tidas com normais quando seus valores são  $> 0,05$ . Conforme podemos observar na tabela 1, o teste de normalidade mostra que seis das nossas amostras são anormais ( $\leq 0,05$ ) e seis são normais ( $> 0,05$ ).

TABELA 1 - Teste de normalidade Shapiro-Wilk

Amostras	Significância
EXPpréacurácia	,263
EXPpósacurácia	,005
CONpréacurácia	,861
CONpósacurácia	,020
EXPprépronúncia	,427
EXPpóspronúncia	,032
CONprépronúncia	,038
CONpóspronúncia	,006
EXPpréFluência	,295
EXPpósFluência	,179
CONpréFluência	,159
CONpósFluência	,010

Dados azuis: > 0,05      Dados vermelhos: ≤ 0,05

Assim, como podemos observar, tivemos o mesmo número de amostras normais e anormais, o que nos dava a possibilidade de, no SPSS, utilizarmos tanto o teste não paramétrico *Wilcoxon*, quanto o teste T, paramétrico. Optamos pelo uso do teste T devido ao maior grau de confiabilidade deste, já que testes paramétricos geralmente têm maior poder estatístico, quando comparados a testes não paramétricos<sup>26</sup>.

4.1.2 O impacto da prática sistemática com o aplicativo *WhatsApp* na acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência dos aprendizes de inglês como L2

Procurando responder nossa primeira pergunta de pesquisa - De que forma a prática sistemática com o aplicativo *WhatsApp* impacta a produção oral (em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência)

<sup>26</sup> Em nosso estudo, o teste T nos pareceu a opção mais segura. Mesmo assim, diante do empate dos resultados dos nossos testes de normalidade, decidimos, por segurança, rodar também os testes não paramétricos. Os resultados se mantiveram.

dos aprendizes de inglês como L2 – nesse ponto discutimos separadamente os resultados de cada uma das nossas variáveis: acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência. Para este fim, consideraremos todos os participantes da pesquisa sem, neste primeiro momento, separá-los em grupos controle e experimental. Nosso objetivo, por ora, é analisar se o aplicativo *WhatsApp* impactou – ou não – as variáveis de produção oral investigadas, de forma geral.

#### 4.1.2.1 Acurácia Gramatical

No que concerne a acurácia gramatical, analisando o resultado dessa variável no desenvolvimento geral dos grupos (sem dividi-los em experimental e controle, ou seja, sem levar em conta o tipo de *feedback* recebido), podemos observar que houve uma melhora substancial na acurácia dos aprendizes, de acordo com a Tabela 2. A média de erros caiu de 12,2648 (no pré-teste) para 10,6181 (no pós-teste), resultado que tende a corroborar nossa hipótese de que os aprendizes de ambos os grupos (experimental e controle), ao terem a oportunidade de planejar suas falas e gravar seus áudios livremente, cometeriam menos erros em seus pós-testes do que em seus pré-testes. Ao testarmos a significância da diferença entre as médias através de um teste T, observamos que o valor do  $p$  foi 0,039, atestando significância estatística para esse resultado.

TABELA 2 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à acurácia

	Média	N	Desvio padrão	Média padrão de erro
Préacurácia	<b>12,2648</b>	54	4,72976	,64364
Pósacurácia	<b>10,6181</b>	54	4,06887	,55370

Em outras palavras, a maioria dos participantes parece ter cometido menos erros em seus pós-testes, independentemente do grupo em que foram inseridos. Podemos inferir que os aprendizes foram capazes de registrar seus erros e, com isso, desencadear a percepção e mudar do processo semântico,

que prevalece na compreensão, ao sintático, essencial para a produção da linguagem (SWAIN, 1985). Nesse sentido, nossos achados se alinham à Hipótese do *Noticing*, proposta por Schmidt (1990), segundo a qual que os aprendizes precisam conscientemente registrar os aspectos linguísticos da L2 para adquiri-los. Aqui uma ressalva precisa ser feita, por ora não podemos afirmar que tal melhora na acurácia gramatical tenha sido resultado direto da intervenção por *WhatsApp*, uma vez que não tivemos neste estudo um grupo controle que não gravasse suas produções orais pelo aplicativo. No entanto, apesar desta limitação, entendemos que o fato de os aprendizes não precisarem reagir de imediato, tendo tempo para planejar e ensaiar suas falas, pode ter contribuído para que o *noticing* acontecesse e, com isso, para que os participantes tenham cometido um menor número de erros no pós testes.

Nossos resultados se alinham com Swain (1995), que afirma que é produzindo a linguagem que os alunos irão desencadear o *noticing*, percebendo o que está faltando em sua produção e como melhorá-la. Em ambos os grupos, experimental e controle, podemos supor que os alunos notaram seus erros ao longo das atividades e, como consequência, fizeram menos deles em seus pós-testes, em comparação com os pré-testes. Nossos resultados também vão ao encontro dos de Souza (2014) que, em sua pesquisa sobre o uso da ferramenta *Voice Thread* para o desenvolvimento da produção oral de aprendizes de L2, verificou que há uma correlação estatisticamente significativa entre a acurácia gramatical e habilidade de *noticing* dos aprendizes. Ou seja, assim como no nosso estudo, a produção oral sistemática contribuiu para que os participantes notassem as lacunas nas suas falas.

#### 4.1.2.2 Densidade Lexical Ponderada

No que diz respeito à densidade lexical ponderada, analisando o resultado dessa variável no desenvolvimento geral dos grupos (desconsiderando os diferentes tipos de *feedback* recebidos), observamos que as médias de densidade lexical ponderada praticamente não sofreram alterações entre o pré e o pós testes, de acordo com a Tabela 3. A média de erros variou de 70,5707 (no pré-teste) para 70,2261 (no pós-teste),

representando, assim, uma diferença ínfima (de apenas 0,3446). Ao testarmos a significância da diferença entre as médias através de um teste T, constatamos que o valor do p foi 0,792, ou seja, sem significância estatística. Este resultado vai de encontro à nossa hipótese de que os aprendizes, por terem tido a prerrogativa de planejar suas falas e de gravar seus áudios livremente, a exemplo do que ocorreu em Leandro e Weissheimer (2017), desenvolveriam uma fala mais lexicalmente densa, com menos repetições, no pós teste.

TABELA 3 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à densidade lexical ponderada

	Média	N	Desvio padrão	Média padrão de erro
PréDLP	<b>70,5707</b>	54	6,62296	,90127
PósDLP	<b>70,2261</b>	54	6,95047	,94584

Ao dar aos alunos o tempo para que eles pudessem planejar e ensaiar suas falas, imaginamos que os aprendizes, nos seus pós testes, desenvolveriam uma linguagem gramaticalmente mais elaborada e menos redundante, quando comparada aos pré testes. Isso porque o planejamento está muito próximo da produção. Ao planejarem as tarefas, a teoria do *output* emerge. Esta hipótese se baseia em Ellis (2009), que afirma que seria útil se houvesse um tempo disponível para processos de reestruturação e outros processos que não são possíveis na comunicação imediata. Em relação à densidade lexical ponderada, o fato de os participantes terem tido este tempo não parece ter atingido esta finalidade. A seguir, propomos algumas possíveis explicações para isso.

Ao considerarmos o aprendizado de uma L2, a densidade lexical ponderada se traduz no repertório de palavras que o aluno tem a sua disposição para se expressar. Esta variável se concretiza, por exemplo, no uso de sinônimos para externar uma mesma ideia. A título de ilustração, vamos observar a seguir a fala de dois participantes do grupo experimental:

EXP 1 PRÉ TESTE I see a picture of a family / **they** are cooking / **they** are at house / **they** are in the kitchen / the man and the woman are cutting **vegetables** / the **childrens** are not cutting **vegetables** / because is dangerous / the **childrens** are singing / **they** are in a table / **they** want eat / **they** are doing pasta food

EXP 4 PÓS TESTE I talk about picture / **have** **people** / the **people** are in a restaurant / **they** are a family / **have** men, womans and kids / **they** are eating pizza / because **they** love pizza / **they** are drinking wine / **they** are in a **table** / the restaurant is **big** / in the **table** I see plates, glasses and pizza / the pizza is **big**

Em ambos os casos observamos que, ao invés de procurar outras palavras de mesmo campo semântico, tornando a produção oral menos repetitiva e, conseqüentemente, mais lexicalmente densa, os participantes optam pela repetição de palavras. No primeiro excerto, temos a repetição dos substantivos “vegetables” e “children”, bem como do pronome “they”. No segundo, do pronome “they”, dos substantivos “people” e “table”, do adjetivo “big” e do verbo “have”. Estas repetições podem sugerir que, ao voltarem seu foco para a acurácia gramatical (conforme discutido na seção anterior), os aprendizes deixam de considerar, consciente ou inconscientemente, outros itens lexicais para expor suas descrições.

De acordo com pesquisa conduzida por Fortkamp (2000), a relação entre a capacidade de memória de trabalho é inversamente proporcional à densidade lexical, ou seja, pessoas com maior capacidade lexical tendem a utilizar um número menor de itens lexicais diferentes ao desenvolverem suas produções em L2. Este achado é importante porque nos ajuda a explicar os nossos dados. Para justificar a tendência encontrada em seu estudo - de que indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho produzem falas com menor densidade lexical – Fortkamp (2000) defende que a produção oral em L2 é lexicalmente dirigida e que, por esta razão, os falantes reutilizam os itens lexicais. E que é devido a esta reutilização que os recursos atencionais podem ser direcionados para outros aspectos da produção, no nosso caso, a acurácia gramatical.

Embora não tenhamos trabalhado com medidas de capacidade de memória de trabalho em nosso estudo, consideramos que um caminho para entendermos porque a intervenção pedagógica não impactou a densidade lexical ponderada dos participantes pode ser devido ao fato de a atenção deles

ter sido voltada para a acurácia que, conforme discutido na seção anterior, foi impactada positivamente. Aqui consideramos importante ressaltar que os participantes do nosso estudo estavam inseridos em um contexto formal de instrução da L2 e que contextos como este geralmente enfatizam aspectos formais no desenvolvimento da L2, como, por exemplo, a acurácia gramatical.

Complementar a este raciocínio, podemos alegar que o curto espaço de tempo entre o pré e o pós teste e o nível de proficiência dos alunos não permitiu que eles internalizassem vocabulários suficientes para que pudessem realizar as trocas linguísticas necessárias para impactar esta variável. Em outras palavras, não possibilitou que os alunos voltassem seus olhos para aspectos mais sutis da produção oral, tais como trocas linguísticas e orações mais rebuscadas. Ocorreu o chamado efeito *trade-off*, discutido na nossa fundamentação teórica. Ou seja, o falante, por não conseguir direcionar a atenção, ao mesmo tempo, para todos os aspectos da produção oral, opta por priorizá-los, o que faz com que alguns deles sejam deixados de lado. Foi o que parece ter acontecido no nosso estudo, já que os nossos dados indicam que houve uma melhora no desenvolvimento geral de ambos os grupos (ponto 4.1.2.1).

Por fim, não podemos deixar de reconhecer que o fato de o *feedback* só ter focado em aspectos relacionados a substituições lexicais quando eles diziam respeito à acurácia lexical também pode representar uma justificativa para que a variável densidade lexical ponderada não tenha sido impactada em nosso estudo.

#### 4.1.2.3 Fluência

No que diz respeito à fluência, observando o resultado dessa variável no desenvolvimento geral dos grupos (sem levar em consideração os diferentes tipos de *feedback* recebidos), analisamos que as médias de fluência, semelhantemente às de densidade lexical, permaneceram praticamente as mesmas no pré e no pós testes, de acordo com a Tabela 4. A média de erros variou de 55,3774 (no pré-teste) para 56,1930 (no pós-teste), representando, assim, uma diferença de apenas 0,8156. Ao testarmos a significância da diferença entre as médias através de um teste T, constatamos que o valor do  $p$

foi 0,394, ou seja, sem significância estatística. Este resultado contraria nossa hipótese de que os aprendizes, através das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica, apresentariam um desenvolvimento da fluência no pós teste.

TABELA 4 - Estatística descritiva das amostras pareadas em relação à fluência

	Média	N	Desvio padrão	Média padrão de erro
PréFluência	<b>55,3774</b>	54	5,27539	,71789
PósFluência	<b>56,1930</b>	54	4,22581	,57506

O efeito *trade-off*, discutido na fundamental teórica e nos resultados da medida de densidade lexical ponderada, pode servir de base, mais uma vez, para justificar os resultados da nossa pesquisa no que concerne à fluência. Ao darem mais atenção á acurácia gramatical, os participantes, devido às limitações em seus recursos atencionais, parecem ter priorizado outros aspectos da língua (SKEHAN, 1996). Ou seja, de acordo com o observado pelos dados estatísticos, o foco na acurácia interferiu no desenvolvimento da fluência.

Além do efeito *trade-off*, outro ponto que também precisa ser considerando para explicar nossos resultados de fluência está relacionado à própria definição dessa variável. Ao levarmos em conta o aprendizado de uma L2, a fluência é um componente da proficiência linguística e está relacionada à habilidade de lidar com a fala em tempo real (SKEHAN, 1996). Nessa mesma linha, Ellis (2009) defende que para ser considerado fluente em uma língua, é preciso ser capaz de utilizá-la em tempo real, através de sistemas mais lexicalizados. Ou seja, é necessário que a mensagem seja transmitida de modo coerente, com poucas repetições linguísticas e de forma espontânea. Esta capacidade de ser expressar em tempo real (apontada pelos autores) nos leva a considerar que, além do efeito *trade-off*, a forma como armazenamos informações na nossa memória também pode nos ajudar a explicar nossos dados, em especial quando caracterizamos a fluência como a capacidade do falante de automatizar processos psicolinguísticos (SCHMIDT, 1995).

Segundo Brandão (2014), a memória se divide em declarativa e não declarativa. A memória declarativa (ou explícita) diz respeito a fatos e informações que são adquiridos através da aprendizagem e que são acessados de forma consciente. Pode envolver tanto eventos datados, que se relacionam à história de cada pessoa (memória episódica), quanto não datados, que se referem a conhecimentos sobre o mundo (memória semântica). A memória declarativa é rápida e se caracteriza pela associação de estímulos simultâneos. Em contrapartida, a memória não declarativa (ou implícita), envolve a associação de estímulos sequenciais e, devido a isso, é lenta. Em outras palavras, a memória não declarativa – também chamada de memória de procedimento – não necessita de uma ação consciente e é armazenada após treinamento continuado. A título de ilustração, vamos pensar em dois exemplos: no primeiro, pretendemos que nosso aluno aprenda os verbos irregulares (memória declarativa); no segundo, que perceba a ligação entre fonemas na pronúncia de frases (memória não declarativa). É fácil perceber, por exemplo, que os caminhos para que o aluno internalize a sequência *eat – ate – eaten* e a pronúncia de “*What are you doing?*” como “*Whadaya doing?*” são bastante distintos.

A memória declarativa pode ajudar a construir, de forma consciente, uma nova gama de conhecimentos. Regras gramaticais, planejamento, treino, observância de padrões linguísticos podem ajudar a estabelecer conexões que, com o tempo, podem promover o conhecimento procedimental e o aprendizado implícito. Por isso mesmo, os pesquisadores entendem que o ideal é que o aprendizado implícito e o explícito andem juntos, que não se advogue a favor de um só tipo (ELLIS, 2015). Assim, no que diz respeito à fluência, a palavra chave é tempo e prática sistemática. Isto porque, para que processos controlados se tornem automatizados, eles precisam, primeiro, serem cognitivamente registrados.

A fluência leva tempo para se desenvolver também porque o repertório de expressões automatizadas do falante ainda está em construção. Com isso, consciente de que sua *performance* ainda encontra-se aquém do almejado, o falante pode se sentir desencorajado a correr riscos em sala de aula, se expondo à pressão de ter que se comunicar de forma imediata. Conforme enfatizamos na introdução desta pesquisa, o tempo destinado à produção oral

presencial é curto (o que reduz as oportunidades para praticar a fala). Somado a esta dificuldade, muitos alunos tendem a não priorizar a produção oral devido a diferenças individuais (timidez, por exemplo). O problema é que o desenvolvimento da fluência está diretamente ligado à automatização dos conhecimentos que, por sua vez, só demandam a exposição e a prática sistemática e contínua (com o tempo). Deste modo, em nosso estudo, imaginamos que se a intervenção pedagógica tivesse ocorrido em um período maior de tempo, a fluência poderia ter sido impactada.

#### 4.1.3 O impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática na acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência dos aprendizes de inglês como L2

Agora que nós já analisamos e discutimos o resultado do grupo como um todo no que diz respeito às variáveis, passaremos à nossa segunda pergunta de pesquisa: Qual é o impacto do *feedback* baseado no conteúdo e do *feedback* baseado na gramática, através do *WhatsApp*, no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência. Seguiremos o mesmo padrão do ponto anterior, ou seja, analisaremos cada das três variáveis do nosso estudo. Neste segundo momento, entretanto, consideraremos os grupos em separado (experimental e controle) e, conseqüentemente, o tipo de *feedback* recebido.

##### 4.1.3.1 Acurácia Gramatical

No que concerne à acurácia gramatical, analisando o desenvolvimento dessa variável no desenvolvimento dos grupos experimental e controle, podemos observar (mesmo que de forma preliminar) que, comparando as pontuações médias entre o pré e o pós-teste na Tabela 5, houve uma diminuição no número de erros cometidos tanto pelo grupo controle quanto pelo experimental (EXPpósacurácia: 9,30, EXPpréacurácia: 11,59; CONpósacurácia: 12,14, CONpréacurácia: 13,04). Além disso, ainda levando em conta as estatísticas descritivas apresentadas na Tabela 3, também podemos dizer que tal declínio parece ser mais substancial dentro do grupo experimental (-2,29) em comparação ao grupo controle (-0,9).

TABELA 5 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à acurácia

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
EXPpréacurácia	29	4,00	24,56	<b>11,59</b>	5,43
EXPpósacurácia	29	4,55	16,00	<b>9,30</b>	3,13
CONpréacurácia	25	4,61	19,61	<b>13,04</b>	3,70
CONpósacurácia	25	4,34	26,22	<b>12,14</b>	4,54

Isto sugere que o grupo que recebeu *feedback* baseado na gramática parece ter se beneficiado mais da experiência, ou seja, podemos argumentar que o *feedback* baseado em gramática foi mais eficaz do que o baseado no conteúdo. Em outras palavras, os dados do grupo experimental nos permitem inferir que o *feedback* baseado em gramática pode aumentar a probabilidade de os alunos registrarem cognitivamente seus erros e, portanto, evitar que voltem a cometê-los no futuro.

Em seguida passamos para as análises estatísticas inferenciais, comparando as médias dos participantes dentro dos grupos, controle e experimental (TABELA 6) separadamente, para ver se a diferença observada na seção 4.1.2.1 para o grupo como um todo se manteria para algum dos grupos, experimental ou controle. Embora no todo a diferença entre pré e pós testes tenha sido significativa, podemos observar que os resultados de nenhum dos grupos alcançou significância estatística (0,07 grupo experimental e 0,338 grupo controle são  $> 0,05$ ). Entretanto, no grupo experimental o valor de  $p$  (0,07) é bastante próximo de um resultado significativo ( $\leq 0,05$ ).

TABELA 6 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da acurácia dos grupos controle e experimental

	EXPpréacurácia EXPpósacurácia	CONpréacurácia CONpósacurácia
Média	2,29141	,89868
Significância - valor de p	,070	,338

\* Os resultados são estatisticamente significativos quando são  $\leq 0.05$

Por fim, visando observar se a diferença das médias dos pós testes entre grupos controle e experimental foi significativa, checamos, através de um teste T para amostras independentes no SPSS, a diferença entre grupos. No que concerne à acurácia, os resultados indicam que essa diferença foi significativa nos dois grupos - ,009 no grupo experimental e ,012 no grupo controle – com vantagem para o experimental, o que reforça nosso entendimento de que o *feedback* explícito é mais vantajoso ao aprendiz de L2.

Em outras palavras, no que diz respeito à nossa segunda hipótese, a julgar pelas médias e proximidade de significância estatística, imaginamos que os aprendizes se beneficiariam mais do *feedback* baseado em gramática do que do *feedback* baseado em conteúdo, porque o primeiro contém referência direta às suas imprecisões gramaticais, enquanto o segundo simplesmente foca no conteúdo. Nossos resultados também parecem corroborar essa hipótese, uma vez que o *feedback* baseado na gramática teve um impacto positivo mais significativo no desenvolvimento da produção oral dos aprendizes, em comparação com o *feedback* baseado no conteúdo (ELLIS, 1994).

A título de ilustração, trazemos o exemplo de uma das atividades realizadas por um participante do grupo experimental, seguida pelo *feedback* recebido:

EXP 1 ATIVIDADE 2 My favorite restaurant is Subway / I always ask the same sandwich / I like chicken, cheddar and lettuce / I like barbecue sauce / I put tomatoes too / I eat on Subway when I have money / Subway is expensive / I usually eat at home / I eat on Subway on Sundays / I like drink orange juice / I not like soda / Sometimes I eat pizza too / I eat pizza on Pizza Hut

Participante experimental 1, atividade 2

EXP 1 FEEDBACK ATIVIDADE 2 Oi! Obrigada pelo seu áudio. Ficou ótimo! Só tem umas coisinhas que você precisa observar, tá? Por exemplo, em inglês, quando a gente vai pedir comida a gente usa o verbo “order”, ao invés de “ask”. Pra falar de um ponto específico geralmente a preposição é “at”, tipo “I eat pizza at Pizza Hut”. E entre dois verbos a gente usa “to”, lembra? “I like to drink...”. Outra coisa importante: pra negar não pode colocar “not” sozinho. Ele fica triste, lembra? Tem que usar um auxiliar “I don’t like soda”. Pense sobre o que eu falei, certo? A gente se vê na sala! Até lá!

Swain (1995) argumenta que o *feedback* tem um papel importante no aprendizado da segunda língua porque, em geral, é um passo essencial para confirmar ou refutar as hipóteses dos aprendizes. No excerto, o aluno, por estar

acostumado a associar o verbo “ask” a “pedir”, o utiliza para “pedir comida”. Com o *feedback*, o aluno percebe que a generalização não é possível neste caso. Além disso, segundo a pesquisadora, o *feedback* pode orientar os alunos a repensar e, portanto, modificar sua produção. No exemplo, é o que ocorre no comentário sobre o “not” e o pedido para que o aluno “lembre” o que foi trabalhado em sala.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ellis (1994) defende que o *feedback* explícito, ou seja, o *feedback* que indica claramente o problema, é a maneira mais eficaz de promover o aprendizado, porque quando os alunos recebem *feedback* explícito sobre suas tentativas de comunicação, a aprendizagem tem mais chance de ocorrer. O *feedback* explícito não só torna o problema mais claro para o aluno, como também contribui para a internalização da regra. Além disso, receber *feedback* explícito por meio do *WhatsApp*, em vez de receber presenciais em sala de aula, pode ser mais vantajoso para os alunos, uma vez que, por não precisarem responder e por não terem seus erros expostos na frente de todos, o grau de estresse dos estudantes diminua.

Da mesma forma, os resultados de uma pesquisa experimental sobre os efeitos do *feedback* corretivo implícito e explícito na aquisição do tempo simples no idioma inglês, conduzido por Ellis, Loewen e Erlam (2006) sugerem que o *feedback* explícito é mais efetivo do que o implícito, devido ao alto nível de consciência que esse *feedback* traz para os aprendizes, pela comparação entre a língua-alvo e sua própria produção, contribuindo assim para o processo de aprendizagem.

Philp (2003), em uma pesquisa na qual falantes nativos forneciam *feedback* em formato de *recast* a falantes não nativos, com o intuito de observar o quanto estes últimos percebiam essas reformulações, sugere, com bases nos resultados obtidos, que, além dos fatores atencionais, outras causas (tais como o nível do aprendiz, o número de mudanças no *recast*, a complexidade do *feedback* e a familiaridade do *input*) precisam ser considerados quando se trata do aprendiz perceber ou não um lacuna entre o que produziu e o *feedback* recebido.

Embora nosso estudo trate especificamente da relação entre *feedback* e produção oral, o *feedback* também pode auxiliar na produção escrita, conforme reporta a pesquisa de Ellis, Sheen, Murakami e Takashima (2008), que

voltaram seus olhos para os efeitos do *feedback* com e sem foco em tarefas escritas em L2. Segundo os resultados dos pesquisadores, o *feedback* trouxe melhora tanto ao grupo controle, quanto ao experimental. Em outras palavras, o *feedback* pode ser um aliado no desenvolvimento tanto de produções orais quanto escritas.

*Feedback* explícito pode resultar em evidência positiva ou negativa. Evidência positiva traduz-se em expor o aluno a estruturas linguísticas que são possíveis na língua-alvo, enquanto a evidência negativa engloba a indicação de que não é possível. Embora ambas as evidências sejam consideradas relevantes, a negativa é uma condição necessária para o desenvolvimento de L2, pois leva o aprendiz a perceber os erros (GASS, 1997; SWAIN, 1995; LONG, 1998; LIGHTBOWN, SPADA, 2006).

Assim, nossos achados parecem reforçar o que aponta a literatura, no que diz respeito à acurácia gramatical. Ao comparar o grupo experimental e o grupo controle, podemos inferir que, no que diz respeito ao nosso estudo, o *feedback* baseado em gramática (em outras palavras, *feedback* explícito) parece ser o mais eficaz para ajudar a desenvolver a produção oral de L2, o que reforça a compreensão de que fornecer *feedback* explícito pode ser uma maneira mais eficaz de ajudar os alunos a desenvolver proficiência em L2. Além disso, o *feedback* também pode ajudar a promover o *noticing*, contribuindo para a aprendizagem da L2 (MACKEY, 2006).

Para ilustrar nosso argumento trazemos a seguir o pré e o pós teste de um dos participantes do grupo experimental, acompanhado da transcrição do áudio de uma das atividades realizadas por ele e pelo respectivo *feedback*:

EXP 26 PRÉ TESTE I can see a family / I can see **peoples** two mans, two **womans** and two **childrens** / They are in a restaurant / They are eating / I can see a table / On the table I can see glasses and plates / The man and the woman are helping the kids / They are eating pizza because they like. They eat pizza in the restaurant / They go restaurant on weekends

EXP 26 ATIVIDADE 1 I am from Pau dos Ferros but I live in Natal / I always travel to Pau dos Ferros / I am a teacher / I teacher **childrens** / I work in three schools / I have very students / I correct very exams / at night I go to gym / at weekends I go to beach / I watch Netflix / I sleep / I wake up at five o'clock / I go sleep at midnight

EXP 26 FEEDBACK ATIVIDADE 1 Olá! Gostei muito do seu áudio! Tem só alguns detalhes pra você dar uma olhadinha, tá? Por

exemplo, “teacher” é o substantivo “professor”. Quando você quiser o verbo “ensinar”, é “teach”, sem o “er”, lembra? **Lembra também que a gente viu que alguns plurais em inglês são irregulares, tipo “child-children”, “person-people”, “tooth-teeth”...** Outra coisinha: não pode usar “very” com substantivos, não é? E, quando tem dois verbos juntos, a gente usa “to” pra separá-los, “I go to sleep”. Muito obrigada pelo seu speaking e amanhã!

EXP 26 PÓS TESTE I talk about picture / The picture show **people** in the kitchen / Have four **people** / a mother, a father, two **children** / They are cook / They are cook lunch / They like cook noodles / They are not fat / They can eat noodles / They are in the kitchen / They are a man, a woman, a boy and a girl.

Conforme destacado em vermelho, percebemos que o participante 26, tanto no pré teste quanto na atividade, apresentava dificuldades em relação ao uso dos plurais irregulares, como “*children*” ao invés de “*chidrens*” ou “*people*” no lugar de “*peoples*”. Após o *feedback*, no pós teste, este problema parece ter sido superado, o que nos leva a inferir que o *feedback* explícito pode ter contribuído para que o participante internalizasse a informação sobre plurais irregulares e para que realizasse o registro cognitivo da regra gramatical.

Neste ponto é importante deixarmos claro que, embora advogemos a favor de que o *feedback* explícito teve um papel relevante no aprendizado, ele não foi o único responsável pela internalização da regra sobre plurais irregulares pelo aprendiz. O livro didático, as atividades em sala de aula, a explicação da professora e a revisão dos pontos mais importantes sobre o tópico, somados ao *feedback*, permitiram o resultado positivo mostrado no exemplo. Seria presunção nossa afirmarmos que somente o *feedback* nesta atividade com o *Whatsapp* tenha sido suficiente para que o aluno percebesse o problema e o corrigisse. Dito isso, consideramos que, de mãos dadas com os outros recursos pedagógicos disponíveis, o *feedback* explícito pode contribuir para o desenvolvimento oral do aprendiz.

#### 4.1.3.2 Densidade Lexical Ponderada

No que concerne a densidade lexical ponderada, analisando o desenvolvimento dessa variável no desenvolvimento dos grupos experimental e controle, podemos observar, comparando as pontuações médias entre o pré e o pós-teste na Tabela 7, que, embora pequeno, houve um aumento da densidade lexical ponderada do grupo controle (CONpósDLP: 71,1800,

CONpréDLP: 70,6368, aumento de 0,5432). Já em relação ao grupo experimental, constatamos uma pequena diminuição dessa variável (EXPpósDLP: 69,4038, EXPpréDLP: 70,5138, diminuição de -1,11).

TABELA 7 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à densidade lexical ponderada

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
EXPpréDLP	29	59,25	82,14	<b>70,5138</b>	6,50647
EXPpósDLP	29	55,17	84,09	<b>69,4038</b>	7,19534
CONpréDLP	25	55,93	82,69	<b>70,6368</b>	6,88964
CONpósDLP	25	57,57	84,31	<b>71,1800</b>	6,67201

Embora tanto no grupo experimental quanto no controle a diferença entre o pré e o pós teste tenha sido pequena, o fato do grupo controle ter recebido *feedback* baseado no conteúdo pode ter contribuído para que o foco dos aprendizes se desviasse, ainda que de forma bastante tímida, da acurácia gramatical para aspectos relacionados à densidade lexical ponderada, justificando, assim, o pequeno aumento dessa variável no grupo controle.

A seguir comparamos as médias dos grupos controle e experimental (TABELA 8) separadamente, apenas para reforçarmos a não significância desta variável na diferença entre pré e pós testes (seção 4.1.2.2). Podemos observar que os resultados de nenhum dos grupos alcançou significância estatística (0,539 e 0,781 são números mais altos que 0,05). Isto que sugere que o tipo de *feedback* recebido (baseado no conteúdo ou na gramática) não parece ter tido grande impacto no que diz respeito à densidade lexical ponderada dos participantes deste estudo.

TABELA 8 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da densidade lexical ponderada dos grupos controle e experimental

	EXPpréDLP EXPpósDLP	CONpréDLP CONpósDLP
Média	1,11000	-,54320
Significância - valor de p	,539	,781

\* Os resultados são estatisticamente significativos quando são  $\leq 0.05$

Por fim, com o intuito de observarmos se a diferença das médias dos pós testes entre grupos controle e experimental foi significativa, checamos, através de um teste T para amostras independentes no SPSS, a diferença entre grupos. No que concerne à densidade lexical ponderada, os resultados indicam que essa diferença não foi significativa - ,354 no grupo experimental e ,351 no grupo controle – o que reforça nosso entendimento de que o *feedback* não impactou esta variável.

Além das limitações linguísticas dos participantes e do curto período de tempo entre o pré e o pós teste, retomamos a discussão sobre as limitações atencionais dos aprendizes, realizada na nossa fundamentação teórica. Enquanto em uma situação ideal de aprendizagem o perfeito equilíbrio entre todas as variáveis fosse o melhor, na prática sabemos que o aprendiz, numa situação comunicativa, tende a priorizar, de forma consciente ou não, determinados aspectos (em detrimento de outros), no chamado efeito *trade-off* (SKEHAN, 1996). Este parece ter sido o caso da nossa pesquisa. Ao darem mais atenção à acurácia gramatical (conforme visto nos pontos anteriores), os aprendizes parecem terem deixado de lado a preocupação em produzir uma fala mais elaborada em termos de densidade lexical. Em outras palavras, ao focarem na produção de uma fala gramaticalmente correta, os aprendizes colocaram outros aspectos da produção oral, tais como a atenção ao uso de novas palavras e/ou estruturas linguísticas, em segundo plano. Ou, ainda, esse resultado pode indicar que os aprendizes preferiram não correr riscos experimentando outros itens lexicais, uma vez que sentiam-se mais seguros repetindo itens já internalizados e automatizados.

#### 4.1.3.3 Fluência

Em relação à fluência, primeiro comparamos as pontuações médias entre o pré e o pós-teste dessa variável no desenvolvimento dos grupos experimental e controle (TABELA 9), e observamos que a diferença entre elas é quase imperceptível (0,8964 no grupo controle e 0,7459 no experimental).

TABELA 9 – Estatística descritiva dos dados do Pré e Pós-teste dos grupos experimental e controle em relação à fluência

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
EXPpréFluência	29	46,99	67,16	<b>55,8138</b>	5,18055
EXPpósFluência	29	49,68	62,76	<b>56,5597</b>	3,92984
CONpréFluência	25	40,64	62,81	<b>54,8712</b>	5,44511
CONpósFluência	25	42,60	61,73	<b>55,7676</b>	4,58986

Em seguida comparamos as médias dos grupos controle e experimental (TABELA 10) separadamente, apenas para reforçarmos a não significância desta variável na diferença entre pré e pós testes (seção 4.1.2.3). Observamos que os resultados de nenhum dos grupos alcançou significância estatística (0,538 e 0,565 são números mais altos que 0,05) o que sugere que o tipo de *feedback* recebido (baseado no conteúdo ou na gramática) não parece ter tido grande impacto no que diz respeito à fluência dos participantes desta pesquisa.

TABELA 10 - Análise estatística das amostras pareadas (teste T) da fluência dos grupos controle e experimental

	EXPpréDLP EXPpósDLP	CONpréDLP CONpósDLP
Média	-,74586	-,89640
Significância - valor de p	,538	,565

\* Os resultados são estatisticamente significativos quando são  $\leq 0.05$

Por fim, com o intuito de observarmos se a diferença das médias dos pós testes entre grupos controle e experimental foi significativa, checamos, através de um teste T para amostras independentes no SPSS, a diferença entre grupos. Mais uma vez os resultados indicam que essa diferença também não foi significativa ( $p=,497$  no grupo experimental e  $p=,503$  no grupo controle).

Consideramos que procurar formas de estimular nosso aluno a desenvolver sua produção oral é imperativo para que o aprendiz seja capaz de se comunicar com confiança e eficácia em uma segunda língua. Nesse sentido, atividades como as propostas nesse estudo, nas quais o estudante tem a

oportunidade de ouvir seu output e de praticar a fala são essenciais a todos aqueles que desejam responder de forma positiva ao principal objetivo de um estudante de língua inglesa: “*Do you speak English?*” (ver introdução). Dito isso, não podemos deixar de reconhecer que o desenvolvimento da fluência necessita de um maior período de tempo para ser percebido. Como mencionado anteriormente, a fluência, diferentemente da acurácia, é um conhecimento procedimental, ou seja, não está sujeito diretamente a regras declarativas. Em outras palavras, ao darmos ao nosso aluno a possibilidade de reforçar regras gramaticais, através do *feedback* de gramática, podemos observar o desenvolvimento da acurácia deste estudante (conforme nossos dados sobre acurácia mostram) de forma mais rápida. Já no que diz respeito à fluência, por se tratar de uma variável cujo desenvolvimento tem por base processos mais sutis, esse desenvolvimento ocorre mais lentamente.

De acordo com Ellis (2015), o aprendizado pode acontecer de forma implícita, ou seja, de forma natural e sem operações conscientes, ou de maneira explícita, em um processo no qual o aprendiz seleciona informações e testa hipóteses ou, ainda, pela assimilação de uma regra devido a uma instrução explícita. Algumas capacidades cognitivas são adquiridas de forma implícita, enquanto outras são melhores internalizadas de maneira explícita. Nesse sentido, é possível afirmar, com base nos nossos achados, que as intervenções pedagógicas são menos relevantes, a curto prazo, no que concerne às habilidades implícitas, mas são essenciais para as explícitas.

O conhecimento implícito se baseia em um tipo de conhecimento que não é registrado de forma consciente pelo aprendiz. Ao discutirmos as semelhanças e diferenças entre a produção oral em L1 e L2 (2.2.1 da Fundamentação teórica), observamos que a aquisição da L1 acontece majoritariamente de forma implícita. Em outras palavras, não há atenção à forma ou o propósito de aprender – o aprendizado se dá de forma tácita e não consciente. Neste sentido, Foster e Skehan (1996) afirmam que a fluência é alcançada quando o falante, no momento da produção oral em L2, usa seu conhecimento implícito em um desempenho autêntico.

No entanto, ao considerarmos o aprendizado em uma L2, principalmente levando em consideração um contexto no qual a L2 não é língua oficial e em que a exposição à segunda língua é limitada a contextos formais de sala de

aula, concluímos que somente o conhecimento implícito não é suficiente para determinar o sucesso do aprendiz (SCHMIDT, 1990; LONG, 1991; LIGHTBOWN, SPADA, 2006). Isso acontece porque, embora os aprendizes estejam inseridos no contexto de aprendizagem da língua alvo, nem todos os aspectos dela são efetivamente incorporados. Schmidt (1990) faz uma distinção entre *input*, ou seja, a língua alvo disponível, e *intake*, a parte do *input* que é internalizada e utilizada pelo aprendiz. De acordo com Ellis (2015), a fluência de um falante nativo é inconsciente e automatizada. No entanto, no que diz respeito a uma segunda língua, muitas vezes é difícil para o aprendiz passar do processo controlado para o automático porque perceber a nuance linguística de uma nova língua requer tanto tempo de treino quanto uma capacidade de atenção extra, para que associações relevantes sejam apreendidas.

Conforme discutido na fundamentação teórica (ponto 2.2.1), ao produzir uma segunda língua, em especial quando o nível de proficiência do falante é baixo, a língua, a formulação e articulação são realizadas de forma consciente, ou seja, demandam recursos atencionais e, com isso, o processamento e a produção da linguagem sofrem um atraso e a fluência pode ficar comprometida (DORNYEI; KORMOS, 1998). Colocando de outra maneira, o efeito *trade-off* faz com que o falante, ao priorizar outros aspectos da fala, precise de um tempo maior para automatizar a produção.

Em suma, podemos dizer que os caminhos que levam à produção oral não são simples. Isso porque a fala é uma habilidade que exige que o indivíduo realize diferentes ações ao mesmo tempo: além de planejar o conteúdo da mensagem (o que se pretende dizer), é preciso escolher uma forma adequada para externar esse pensamento, articulá-lo em um plano fonético e monitorá-lo. Ademais, esta habilidade está em constante movimento (LEVELT, 1989), seja porque o falante está aprendendo palavras novas ou porque a língua passa por um processo contínuo de desenvolvimento (com o surgimento de neologismos, por exemplo).

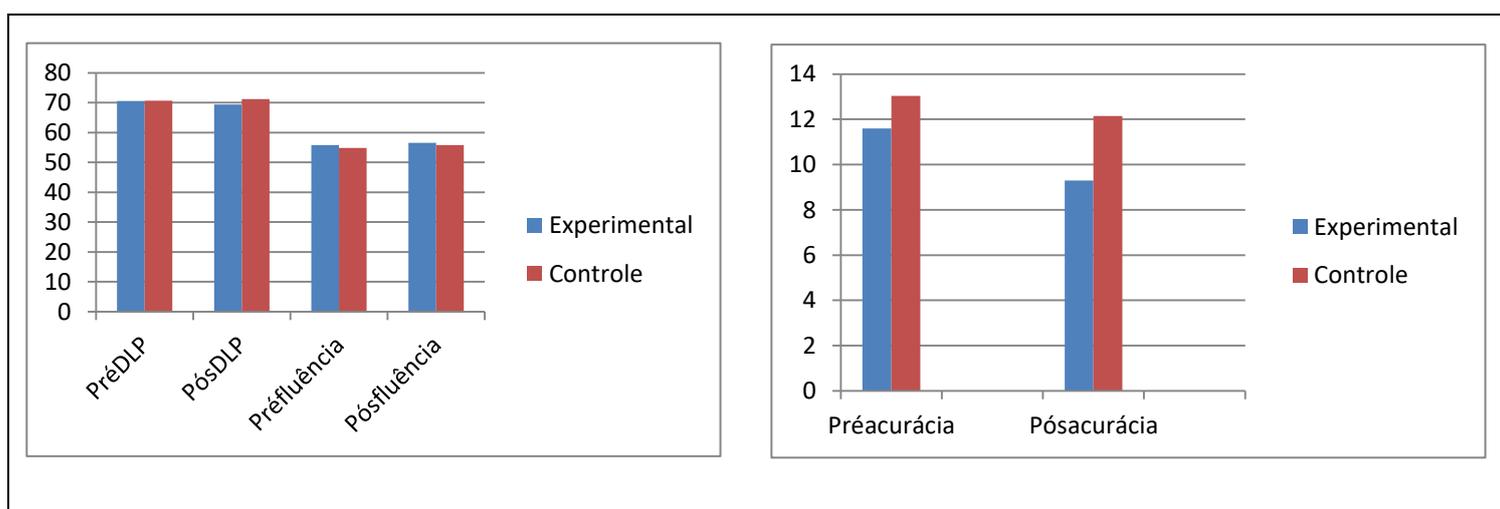
Além disso, ao analisarmos a produção de uma segunda língua, não podemos deixar de retomar o Modelo de Acesso Lexical (POULISSE; BONGAERTS, 1994), que afirma que os itens lexicais da L1 e da L2 estão armazenados em uma única rede e podem ser ativados ao mesmo tempo,

podendo originar confusão entre as duas línguas. Em outras palavras, a produção oral é complexa porque, além de ter que realizar as ações de planejamento, adequação, articulação e monitoramento, o conhecimento lexical e gramatical do falante de L2 não é completo, não há automaticidade da produção oral e o falante ainda está desenvolvendo a capacidade de juntar ou separar dois ou mais códigos. Todos estes aspectos nos ajudam a entender porque a fluência não foi impactada em nosso estudo.

Por fim, é importante salientarmos que, devido ao fato do *feedback* explícito ser mais saliente para o aluno (ELLIS; LOEWEN; ERLAM, 2006), a própria orientação da nossa pesquisa, pode ter contribuído para que a acurácia gramatical tenha sido a variável impactada no nosso estudo, em detrimento da densidade lexical ponderada e da fluência. Isto porque, em nossa implementação pedagógica, nossos participantes do grupo experimental receberam um *feedback* baseado na gramática, ou seja, foram orientados a perceber imprecisões gramaticais.

Antes de passarmos à seção seguinte, consideramos importante destacar os pontos mais relevantes dos nossos achados até aqui.

**FIGURA 6** - Resumo dos achados estatísticos desta pesquisa



Observando os gráficos na Figura 6, podemos ver que a diferença entre o pré e pós testes em relação às variáveis de fluência e densidade lexical ponderada praticamente não se alterou. Em contrapartida, ao considerarmos a acurácia gramatical, podemos afirmar que a implementação pedagógica

impactou esta variável de forma positiva, já que, tanto no grupo experimental quanto no controle, o número de erros diminuiu. Além disso, conforme discutido anteriormente, embora a comparação das médias dos participantes dentro dos grupos separadamente não tenha sido significativa, o valor de  $p$  no grupo experimental foi próximo disso (0,07). Ademais, ao checarmos a diferença das médias dos pós testes entre os dois grupos, vimos que os resultados indicam que ela foi significativa nos dois grupos - ,009 e ,012 - com vantagem para o experimental. Assim, nossos resultados estatísticos nos permitem advogar a favor do uso do *feedback* explícito como um aliado importante ao aprendizado de L2, principalmente no caso da acurácia gramatical, em contexto instrucional.

#### **4.2 Opiniões dos aprendizes em relação à experiência com o aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento da produção oral**

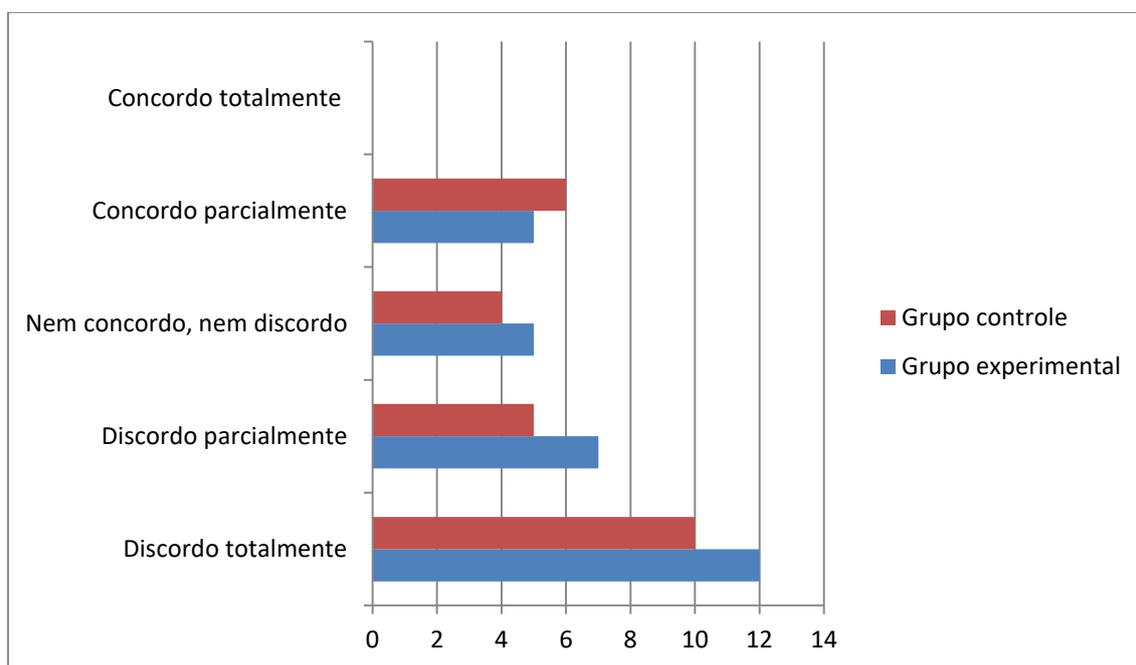
Nossa terceira pergunta de pesquisa investigou quais foram as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e do *feedback* para o desenvolvimento da produção oral. Intencionando atingir o objetivo proposto, os aprendizes responderam a um questionário constituído por uma escala Likert, duas questões fechadas, nas quais os estudantes deveriam assinalar uma resposta, e duas abertas, que deveriam ser respondidas por escrito (ANEXO C). Os dados quantitativos gerados pela escala Likert e pelas duas questões fechadas foram analisados por meio de gráficos. Já os dados qualitativos, abarcados pelas duas questões abertas, foram analisados por meio da ferramenta *wordle.net*.

##### **4.2.1 Análise e discussão dos dados da escala Likert**

No que diz respeito à primeira afirmação da escala Likert - Costumo usar o *WhatsApp* para atividades voltadas ao aprendizado de Inglês – nenhum dos participantes concordou totalmente. Cinco participantes do grupo controle discordaram parcialmente e sete do grupo experimental fizeram o mesmo. Nove participantes (observando os dois grupos juntos) nem concordaram, nem discordaram. Ainda considerando os dois grupos juntos, onze participantes concordaram parcialmente. A maioria concordou ou discordou parcialmente da

afirmação, 10 no grupo controle e 12 no grupo experimental (ver gráfico 3). Conforme podemos observar, os dados mostram que, independente do grupo, a maior parte dos participantes relatou não ter o hábito de usar o *WhatsApp* para atividade voltadas ao aprendizado de inglês, o que pode representar um indicativo de que o potencial desse aplicativo no desenvolvimento de uma L2 ainda é subutilizado.

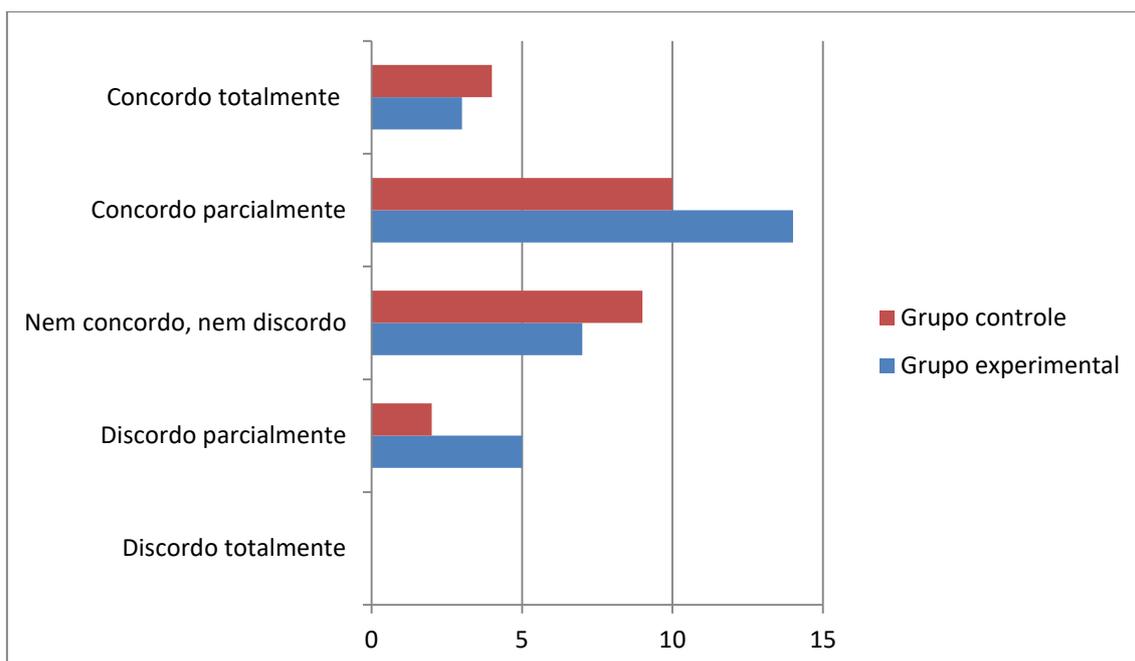
GRÁFICO 3 – Resposta à primeira afirmação da escala Likert –  
Experiência com o aplicativo para aprendizado de Inglês



Conforme discutido na fundamentação teórica, estes dados parecem explicitar que as tecnologias digitais e, em especial, o *M-Learning* (LAOURIS E ETEOKLEOUS, 2005), vêm ganhando cada vez mais espaço nos dias atuais. Em paralelo, considerando a popularidade do aplicativo *WhatsApp* no Brasil (de acordo com o seu site oficial, cerca de 120 milhões de pessoas o utilizam) e os resultados da nossa pesquisa, nós, assim como outros pesquisadores trazidos na nossa fundamentação teórica (COSTA, 2013; PORVIR, 2013; BOUHNİK, DESHEN, 2016), defendemos que o referido aplicativo pode representar uma ferramenta com potencial ao aprendizado de uma L2 e que seu uso sistemático para esse fim deve ser explorado mais explorado pelos professores no futuro.

Considerando a segunda afirmação da escala Likert - Tive dificuldades em falar pelo tempo mínimo de um minuto – o gráfico 4 mostra que nenhum dos participantes discordou totalmente, ou seja, nenhum participante afirmou achar fácil a tarefa de gravar sua fala. Observando os dois grupos juntos, sete participantes concordaram totalmente e sete discordaram parcialmente. Dezesesseis participantes nem concordaram, nem discordaram. A maioria concordou parcialmente com a afirmação, 10 no grupo controle e 14 no grupo experimental. Mesmo tendo a liberdade de gravar seus áudios onde achassem mais conveniente, de poder praticá-los quantas vezes desejassem e de não sofrer a pressão de ter que produzir uma fala imediata, aqui consideramos especialmente relevante destacar o fato de que não houve participantes que declarassem ter achado simples falar pelo tempo mínimo.

GRÁFICO 4 – Resposta à segunda afirmação da escala Likert -  
Dificuldades em falar pelo tempo mínimo

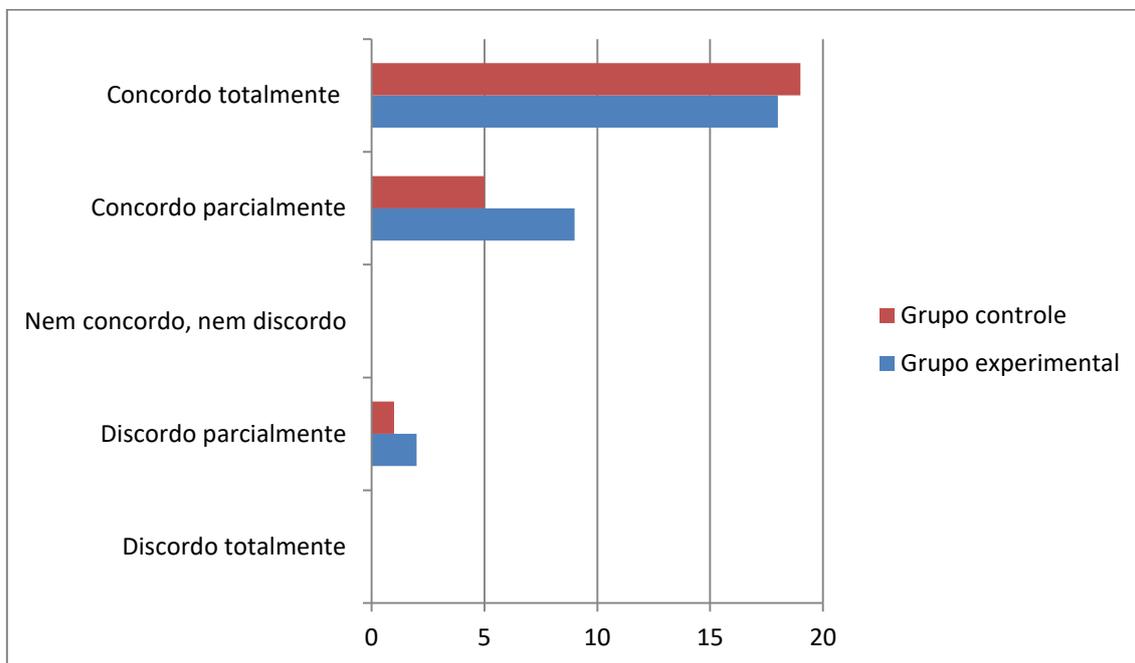


Baseados na nossa discussão teórica, é possível desenvolver um alto grau de compreensão em uma segunda língua sem que o mesmo aconteça na produção. Porém, de acordo com Swain (1995), é somente na produção que o aprendiz testa hipóteses e, com isso, se torna capaz de entender o que consegue ou não expressar. Ou seja, por um lado, a fala requer um maior

esforço do aprendiz, já que o compele a ser um sujeito ativo. Por outro lado, representa o caminho mais eficaz para o desenvolvimento da produção oral. No nosso estudo, o curto período de tempo destinado à intervenção pedagógica, somado ao nível de proficiência dos participantes, pode ter contribuído para as respostas obtidas.

No que tange à terceira afirmação da escala Likert - Gostei da experiência de gravar e enviar meu speaking – analisando os grupos controle e experimental juntos, nenhum dos participantes discordou parcialmente ou nem concordou, nem discordou. Três participantes discordaram parcialmente. A maioria concordou totalmente, dezoito no grupo experimental e dezenove no grupo controle. Nove participantes do grupo experimental concordaram parcialmente, e cinco fizeram o mesmo, no grupo controle. Ou seja, com base nas respostas, é seguro dizer que a experiência de gravar e enviar o *speaking*, embora tenha sido novidade, foi vista com bons olhos pelos participantes.

GRÁFICO 5 – Resposta à terceira afirmação da escala Likert –  
Impressões sobre a eficácia da atividade

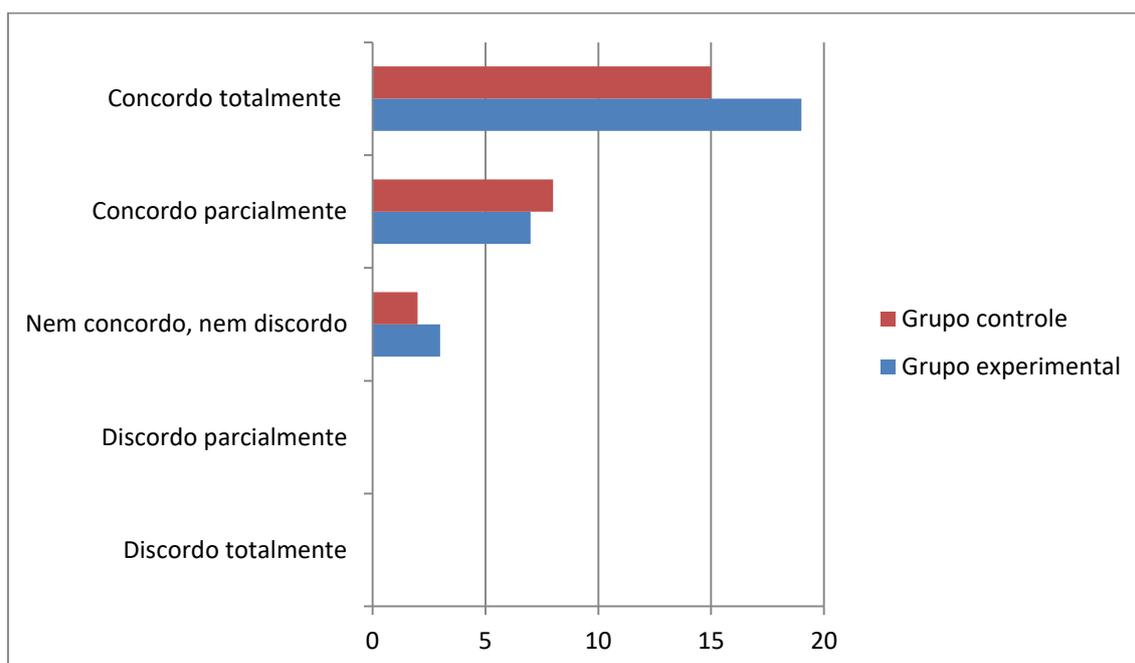


Embora o uso do *WhatsApp* para desenvolver a produção oral ainda não seja uma prática recorrente nas escolas, as pesquisas vêm sinalizando que o aplicativo contribui para otimizar o tempo de sala de aula, permite que se

aprenda em qualquer hora e lugar e melhora a comunicação e a aprendizagem contínua (PORVIR, 2013). O fato de a maioria dos alunos ter declarado que gostou da experiência é importante porque representa mais uma porta para auxiliar a aprendizagem de uma segunda língua, em especial devido a três grandes vantagens trazidas pelo *M-Learning*: a autonomia, a mobilidade e a flexibilidade (OLIVEIRA, 2014). Autonomia porque dá ao aluno a prerrogativa de organizar seu próprio estudo. Mobilidade porque garante que o aprendizado aconteça em qualquer ambiente (não só na sala de aula). Flexibilidade, pois permite que professores e alunos interajam além do horário regular.

Em relação à quarta afirmação da escala Likert - Achei que o *feedback* da *teacher* me ajudou a melhorar meu *speaking* – nenhum dos participantes discordou parcial ou totalmente. Cinco participantes nem concordaram, nem discordaram. Quinze concordaram parcialmente e a maioria concordou totalmente, 19 no grupo experimental e 15 no controle. Neste ponto julgamos importante destacar que, além da maioria dos participantes ter declarado que o *feedback* os ajudou a melhorarem suas falas, este número foi mais expressivo no grupo experimental, o que corrobora nossa hipótese de que *feedback* de gramática (*feedback* explícito) favorece mais o desenvolvimento oral.

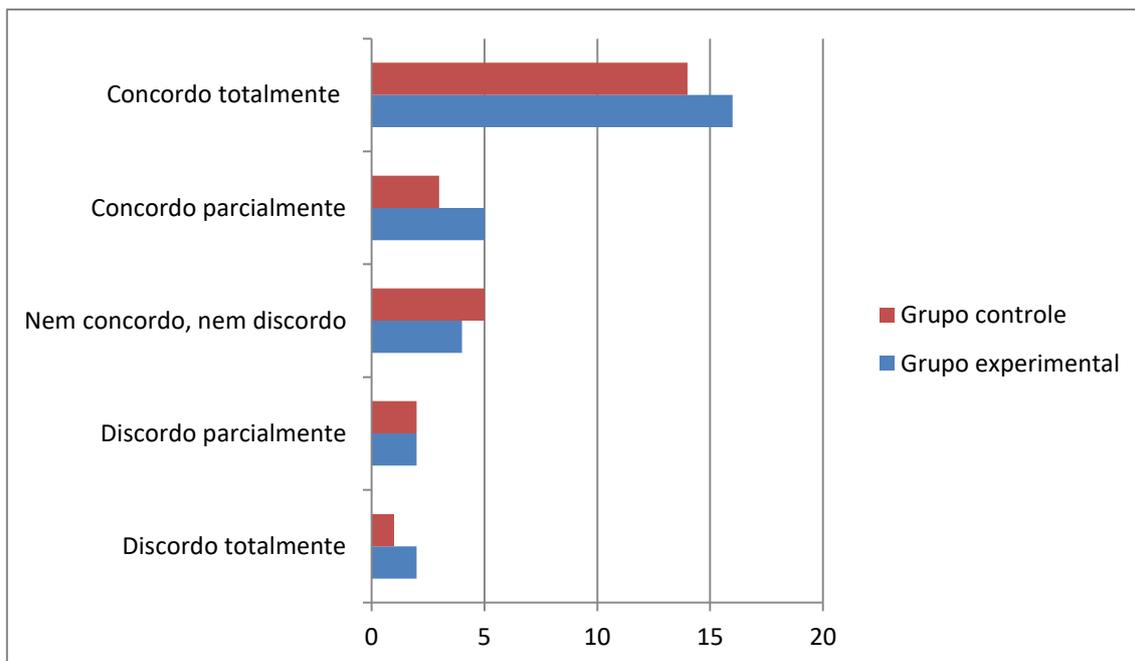
GRÁFICO 6 – Resposta à quarta afirmação da escala Likert –  
Impressões sobre o *feedback*



De acordo com a literatura, *feedback* não deve ser entendido apenas como reflexão, tanto para que os aprendizes identifiquem os pontos fracos das suas produções, quanto para encorajá-los a continuar produzindo. Para que o *feedback* seja efetivo, é preciso que todos os envolvidos (quem recebe e quem dá o *feedback*) o vejam como uma troca de experiências e conhecimentos (NASSAJI; SWAIN, 2000). Ou seja, o *feedback*, pelo seu caráter dialogado, pode ser uma aliado no processo de aprendizagem. Ademais, o *feedback* incentiva os alunos a testarem suas hipóteses, além de orientar os aprendizes na modificação ou no reprocessamento de seu output (SWAIN, 1993; 1995). O fato da maioria dos participantes, em ambos os grupos, terem achado que o *feedback* ajudou a melhorar o *speaking* representa um indicativo de que o *feedback* pode ter ajudado os participantes a desenvolver sua produção oral. Mais ainda, nossos dados explicitam que o grupo experimental gostou mais de receber o *feedback* do que o controle, o que representa um indicativo de que os alunos preferem receber *feedback* explícito e vai ao encontro da nossa hipótese de que o *feedback* de gramática traria mais benefícios aos participantes.

Analisando as respostas à quinta afirmação da escala Likert - Gostei da liberdade de poder gravar meu *speaking* onde achasse melhor – observando os dois grupos juntos, sete participantes discordaram parcial ou totalmente. Nove nem concordaram, nem discordaram. Oito concordaram parcialmente. A maioria concordou totalmente, 16 no grupo experimental e 14 no controle. Ou seja, conforme podemos observar no Gráfico 7, a maior parte dos participantes considerou o fato de poder gravar o *speaking* onde achasse melhor como algo positivo. Aqui achamos interessante comparar estes dados com os obtidos na primeira afirmação da escala Likert (Costumo usar o *WhatsApp* para atividades voltadas ao aprendizado de Inglês), pois o fato de os participantes tenham gostado da autonomia que tiveram parecem reforçar nosso entendimento acerca da relevância de voltarmos nossos olhos para o uso do *WhatsApp* como uma ferramenta a mais na aprendizagem de L2.

GRÁFICO 7 – Resposta à quinta afirmação da escala Likert – Liberdade para escolher onde gravar

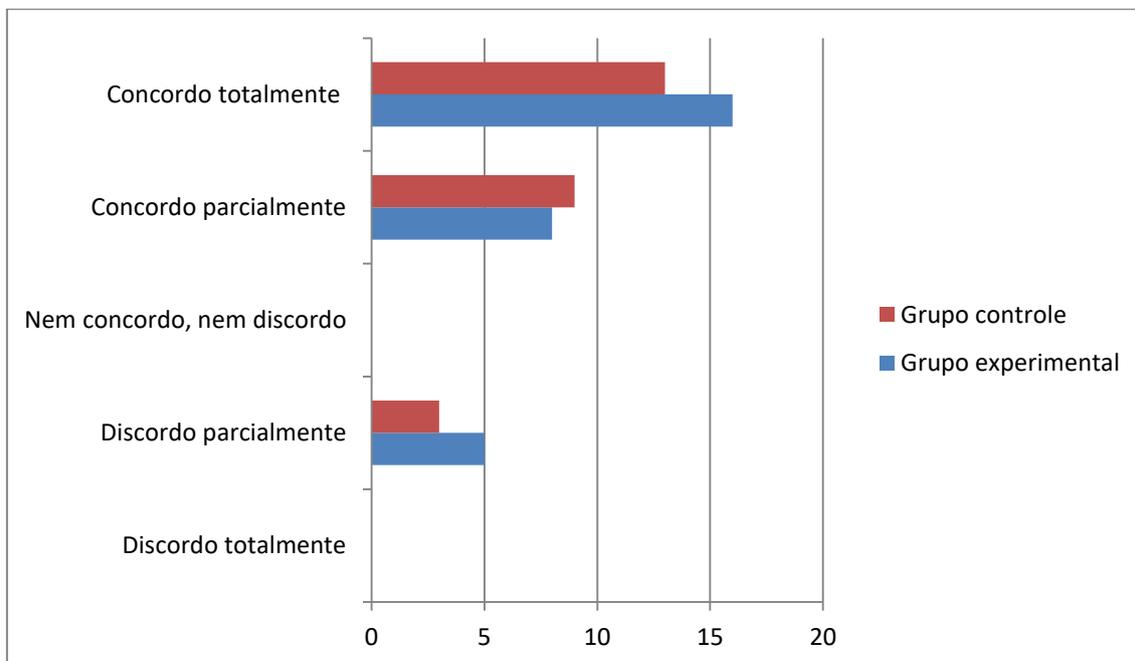


O uso do celular no aprendizado de uma segunda língua pode representar uma flexibilização do aprendizado, que passa a ocorrer também fora do ambiente de ensino tradicional. Segundo Menezes (2009), essa prerrogativa é especialmente benéfica quando levamos em conta alunos que têm dificuldades para se comunicar (que são tímidos, por exemplo), já que o celular proporciona um ambiente confortável para o desenvolvimento da comunicação oral, desenvolvendo a confiança do estudante e estimulando a privacidade. O *WhatsApp* também pode contribuir para reduzir o nível de ansiedade dos alunos (HAN; KESKIN, 2016). Assim, o *WhatsApp*, ao dar ao aluno a possibilidade de regravar seus áudios e de se auto corrigir quantas vezes julgar necessário, pode contribuir para o aprendizado, como indica nosso estudo.

No que concerne à sexta afirmação da escala Likert - Gravei meu áudio várias vezes, antes de enviá-lo para a *teacher* – nenhum dos participantes discordou totalmente ou nem concordou, nem discordou. Oito participantes, considerando os grupos controle e experimental juntos, discordaram parcialmente. A maioria dos participantes concordou. No grupo experimental, 8 concordaram parcialmente e 16 totalmente; no controle, estes números foram 9 e 13, respectivamente. Na prática, o Gráfico 8 mostra que, de maneira geral, os participantes disseram ter gravado o áudio várias vezes, antes de enviá-lo.

Estes dados se alinham com nossos achados em relação a acurácia (ver seção 4.1). e parecem corroborar nosso entendimento de que, ao praticarem, os aprendizes desenvolvem sua produção oral.

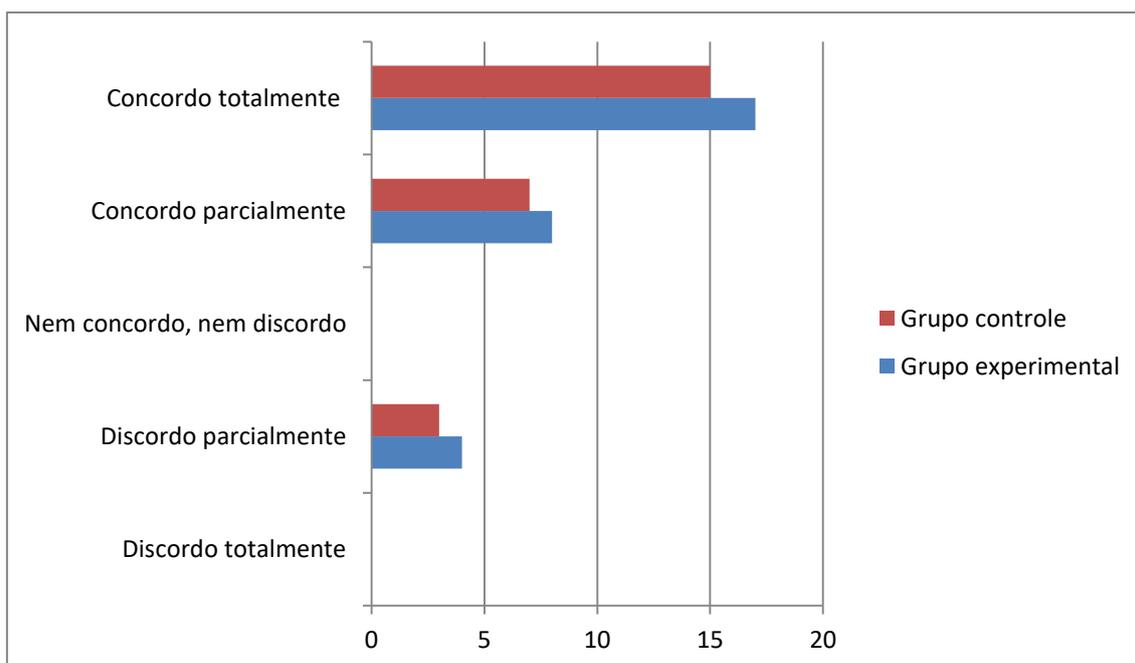
GRÁFICO 8 – Resposta à sexta afirmação da escala Likert – Número de áudios gravados



Em consonância com o que trabalhamos na nossa fundamentação teórica, a mente humana possui limitações no que tange à sua capacidade de armazenamento de informações. Atividades que, em princípio, exigem bastante atenção para serem realizadas, tendem, com a prática, a se tornarem automáticas. Em outras palavras, segundo Gass (1997), uma tarefa que, no começo, exige alta capacidade de processamento pode, através de repetições, se tornar automática. Nesse sentido, quanto mais o aprendiz pratica, mais ele desenvolve a automaticidade. Além disso, de acordo com o entendimento de Swain (1995), ao terem a oportunidade de editarem seu output, os alunos podem melhorar sua produção oral. Logo, os resultados sugerem que o interesse dos participantes em regravam seus áudios, antes de enviá-los, pode ser um indicativo da relevância desse tipo de atividade no desenvolvimento da produção oral em L2.

Por fim, considerando a sétima e última afirmação da escala Likert - Planejei cuidadosamente o meu *speaking*, antes da primeira gravação – nenhum dos participantes nem concordou, nem discordou ou discordou totalmente. A maioria concordou totalmente (17 no grupo controle e 15 no experimental). Analisando os dois grupos juntos, sete participantes discordaram parcialmente e quinze concordaram parcialmente, conforme representado no gráfico 9. Em suma, conforme podemos observar no Gráfico 9, a maioria dos participantes disse ter planejado o *speaking* com cuidado, antes da primeira gravação, o que significa que esse planejamento pode ter impactado nossos resultados de forma positiva, pelo menos no que diz respeito à acurácia.

GRÁFICO 9 – Resposta à sétima afirmação da escala Likert -  
Planejamento da produção oral



Conforme discutido na fundamentação teórica, o aprendiz não consegue focar a atenção, ao mesmo tempo, em todos os aspectos necessários à produção da língua. Com isso, temos o efeito *trade-off*, no qual o aprendiz tenta equilibrar a lacuna em algum aspecto focando em outro. O planejamento feito antes de desempenhar uma tarefa oral pode ajudar a equilibrar esse processo. Segundo Skehan (1996), o planejamento pré tarefa pode levar o aprendiz a

entender melhor o que deve fazer e refletir sobre a atividade, além de contribuir para que o falante tenha um tempo para planejar o que pretende dizer. Nesse sentido, o fato de terem um tempo para pensarem sobre o que querem falar pode representar uma vantagem no nível de desempenho de aprendizes de uma segunda língua (FOSTER; SKEHAN, 1996).

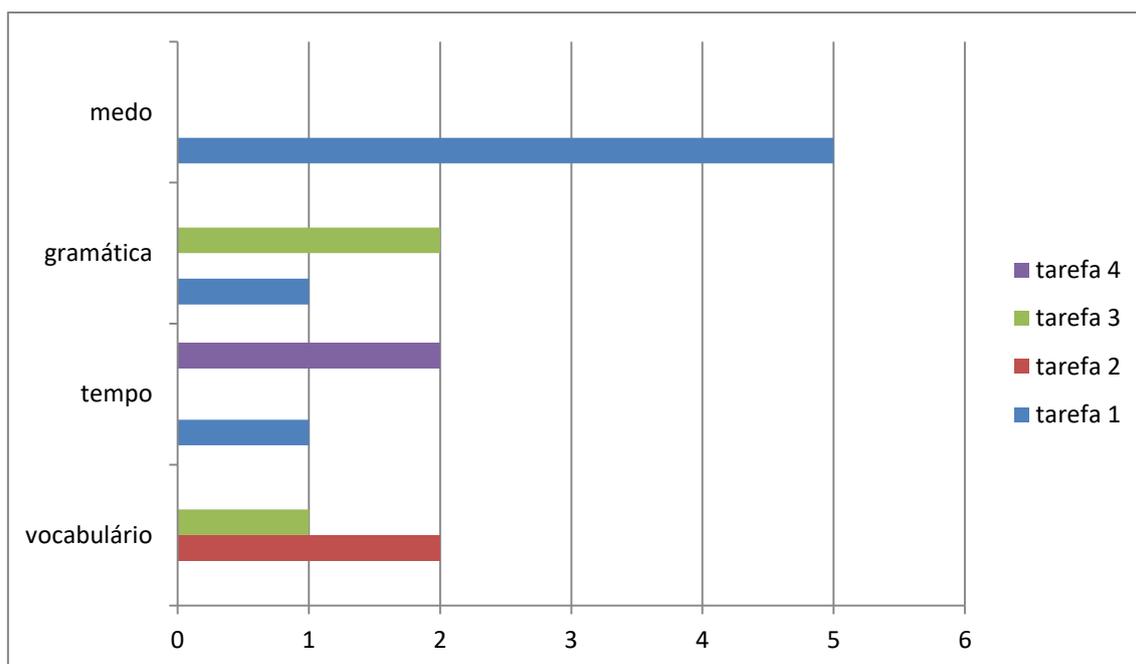
#### 4.2.2 Análise e discussão dos dados da entrevista semi-estruturada

Conforme explicado na metodologia, após a coleta e a análise preliminar dos dados, sentimos necessidade de explorar de forma mais aprofundada qual tarefa foi considerada a mais difícil de ser executada e quais foram as estratégias usadas pelos participantes ao planejarem suas falas. Nosso objetivo principal foi trazer mais subsídios para discutir nossos dados. Para isso, optamos pela realização de uma entrevista semi-estruturada com alguns participantes do grupo experimental.

A análise dos dados da escala Likert do questionário (ponto 4.2.1) nos permite afirmar que, embora os participantes tenham reportado uma opinião positiva em relação à experiência híbrida com o *WhatsApp*, em sua maioria também admitiram que tiveram dificuldade para falar pelo tempo mínimo estabelecido e que não estavam acostumados à realização de tarefas que unissem a aprendizagem de uma língua à tecnologia digital móvel. Esses dados despertaram nosso interesse em saber qual tarefa os participantes consideraram a mais difícil e o porquê dessa dificuldade.

As respostas à primeira pergunta da entrevista - Qual tarefa você achou mais difícil de fazer? - mostram que sete, dos treze entrevistados, afirmaram que a primeira tarefa havia sido a mais complicada. Ao perguntarmos o motivo, embora dificuldades gramaticais, lexicais e de tempo também tenham sido citadas, a grande maioria reportou que o maior empecilho à realização da atividade foi o medo, conforme mostra o gráfico 10.

GRÁFICO 10 – Respostas à questão “Qual tarefa você achou mais difícil de fazer?” da entrevista semi-estruturada



Embora a vontade em aprender a falar uma segunda língua com segurança seja, muitas vezes, o principal fator que leva o aprendiz a estudá-la (UR, 1996; NUNAN, 1999), sabemos que transformar este sonho em realidade não é uma tarefa fácil. Isso porque: (1) a produção oral se caracteriza por processos complexos, nos quais o falante precisa, simultaneamente, realizar diferentes ações (LEVELT, 1989); (2) línguas diversas estão alocadas em uma única rede, podendo ser ativadas ao mesmo tempo (POULISSE; BONGAERTS, 1994); (3) o conhecimento lexical e gramatical de uma língua (seja ela materna ou não) nunca será estável, pois está sempre evoluindo e se adaptando; (4) é impossível para o falante priorizar, ao mesmo tempo, todos os aspectos relacionados à fala (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2009). O efeito *trade-off*, embora seja parte indissociável da aprendizagem de uma segunda língua, pode desencorajar os aprendizes a seguir adiante nos estudos da L2, já que pode frustrá-los, em especial porque a memória implícita, importante para que processos controlados sejam automatizados, leva tempo para se desenvolver (BRANDÃO, 2014).

As dificuldades elencadas no parágrafo anterior, somadas ao fato dos participantes nunca terem feito esse tipo de atividade antes e de, via de regra, não serem estimulados à produção oral fora do ambiente da sala de aula (PORVIR, 2013) podem ter contribuído para aumentar o medo em realizar a

primeira tarefa. Somado a isso, imaginamos que o sentimento de insegurança tenha sido ampliado devido ao fato dos participantes, até esse momento, não terem como saber se estavam desenvolvendo a produção oral dentro do esperado, já que não haviam, ainda, recebido nenhum *feedback*. Os trechos das falas dos participantes, destacados em vermelho, deixam essa dificuldade bem clara:

E9: A primeira, sem nenhuma dúvida! Eu quase desisti de enviar um monte de vezes. Só não desisti porque falei com você e você me incentivou tanto que eu **fiquei com vergonha de não tentar**. Mas foi horrível. Gravei um monte de vezes e nunca ficava bom. **O problema maior foi o medo, porque eu achava que estava tudo errado e que você não ia entender nada.**

E19: Eu achei a primeira, porque **eu nunca tinha feito nenhuma atividade parecida com estas e fiquei morrendo de medo de estar fazendo errado**. Você explicou como era, mas, quando comecei a tentar em casa, me enrolei. É diferente quando a gente tá ouvindo de quando tá tentando falar. As palavras meio que somem!

E21: A primeira, **porque era novidade** e a gente ainda estava começando a estudar inglês. Deu muito trabalho, mas foi bem legal quando eu consegui. Nem acreditei! Mesmo com os erros, eu falei e você entendeu! **Tava morrendo de medo de você dizer que não tinha entendido nada.**

Além do medo, dentre as respostas dos participantes duas chamaram nossa atenção e achamos interessante reportá-las aqui, com grifo nosso, em vermelho:

E29: Eu achei a última, a de dar conselho, porque **eu não sabia o que dizer para dar o tempo. Sempre dava bem pouquinho e eu tinha que fazer de novo. Tinha pouca coisa para falar.**

E10: A primeira tarefa, de falar sobre mim mesmo. Não era difícil, porque a gente fez muito isso em sala. **Tinha muita coisa pra dizer. Acho que problema foi esse. Era tanta coisa pra dizer que, toda vida que eu gravava, me perdia e tinha que gravar de novo.** A coisa que eu tive mais dificuldade foi a gramática, porque às vezes é diferente do português e eu queria falar igual. Tipo a idade e o “do” e “does”.

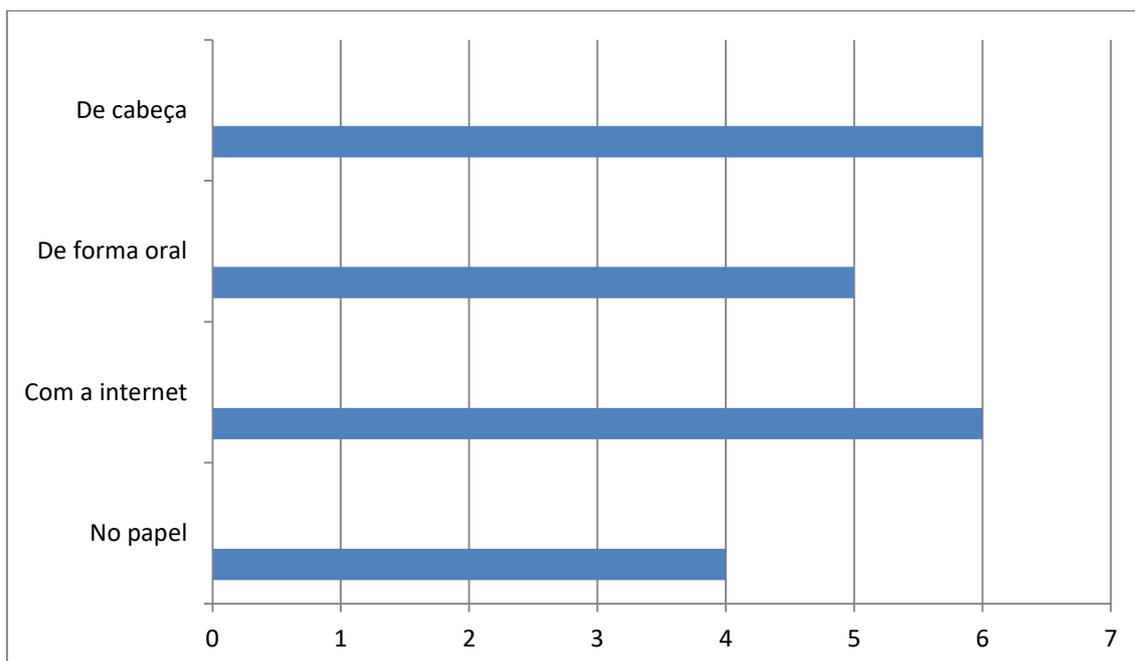
Selecionamos esses excertos pois eles exemplificam bem duas dificuldades contrárias. No primeiro trecho, o participante afirma que teve problemas para cumprir o tempo mínimo estipulado porque não sabia o que dizer. Em outras palavras, provavelmente devido à necessidade de um leque maior de palavras e/ou expressões. Já no segundo trecho, a reclamação é

oposta: segundo o participante, havia muito a dizer e, por isso mesmo, era trabalhoso manter a linha de raciocínio. Ou seja, o efeito *trade-off* - ter que prestar atenção em diferentes aspectos ao mesmo tempo (gramática, vocabulário, tempo) – contribuiu para determinar o nível de dificuldade das tarefas.

Ao longo dos últimos anos, diversos pesquisadores têm voltado seus olhos para o uso do aplicativo *WhatsApp* como uma ferramenta a mais à aprendizagem da L2 (PORVIR, 2013; RAMPLE; CHIPUNZA, 2013; OLIVEIRA, 2014). No entanto, o uso do aplicativo especificamente para o desenvolvimento da produção oral em uma segunda língua ainda não é recorrente nas instituições educacionais. Este fato nos permite dizer que, de maneira geral, as respostas dos participantes em relação à primeira pergunta da entrevista semi-estruturada sinalizam que intervenções pedagógicas como as do nosso estudo podem ajudar aprendizes de L2 a desenvolverem confiança nas suas produções orais.

Para se tornar fluente em uma língua, tempo e prática sistemática são essenciais. Sabendo disso, e considerando as diferenças individuais dos aprendizes, a capacidade da memória de trabalho e a complexidade envolvida no desenvolvimento da produção oral, consideramos relevante analisarmos de forma mais aprofundada de que forma os participantes planejaram seus áudios em nosso estudo. Embora não tenhamos como confirmar como o planejamento realmente se deu, já que foi feito em horário extra aula, nossa segunda pergunta da entrevista – Como você planejou? – nos permite dizer que parece ter havido uma mistura de estratégias de planejamento, conforme mostra o gráfico 11.

GRÁFICO 11– Respostas à questão “Como você planejou?” da entrevista semi-estruturada



Entre os participantes entrevistados (APÊNDICE H), apenas quatro reportaram terem usado papel para planejar suas falas, elencando tópicos ou criando esquemas. Cinco disseram ter realizado o planejamento de forma oral, falando em voz alta, sozinho ou para alguém. A grande maioria afirmou ter planejado de cabeça, simulando ou respondendo às perguntas da tarefa, ou com a internet, procurando vocabulários ou recorrendo à tradução.

Segundo Izumi (2003), ao produzir os aprendizes monitoram seu *output*, para terem certeza que a intenção comunicativa foi realmente atingida. Com isso, conseguem traçar um paralelo entre o que sabem e não sabem expressar na L2, o que, em última instância, pode ajudar a desenvolver a consciência linguística. Diversos pesquisadores sugerem que a incorporação do planejamento de tarefas à prática pedagógica pode ajudar a chamar a atenção dos aprendizes para aspectos formais da língua (MEHNERT, 1998; ELLIS, 2009; GUARÁ-TAVARES, 2011). Em outras palavras, o planejamento pode contribuir para que o falante veja as lacunas em suas produções. Ademais, o planejamento pode auxiliar o falante a executar a tarefa, pois, através dele, recursos atencionais e cognitivos são liberados, tornando o processamento durante a tarefa mais fácil. Além disso, o planejamento também pode ajudar o

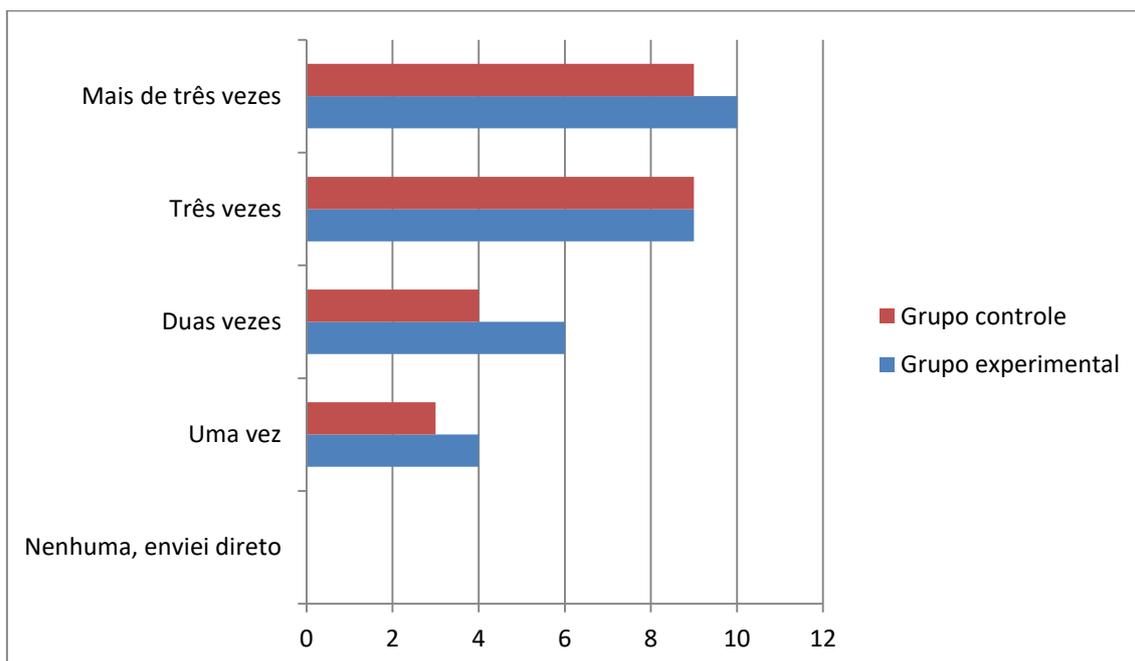
registro cognitivo a ocorrer já que, de acordo com Swain (1985), é somente quando o aprendiz tenta produzir a língua ele consegue ver onde precisa melhorar. Nesse sentido, o planejamento, em especial quando realizado de forma oral, pode ajudar o aprendiz a desenvolver o *speaking*, já que, ao escutar seu próprio *output*, o falante pode ter uma oportunidade a mais para voltar sua atenção para aspectos da língua.

Assim, em relação à segunda pergunta da entrevista, de maneira geral os dados nos permitem inferir que, mesmo ainda tendo certa dificuldade em fazer o planejamento de forma oral, o fato dos participantes terem declarado o uso de diferentes estratégias sinaliza, conforme acreditamos, que o planejamento, somado ao *feedback*, é o melhor caminho para o desenvolvimento da produção oral. Além disso, ao recorrerem à tecnologia (internet) para auxiliá-los nesse processo, os participantes reforçam o argumento que vem sido discutido ao longo deste estudo, de que a tecnologia pode auxiliar a aprendizagem da L2.

#### 4.2.3 Análise e discussão dos dados das questões fechadas do questionário

Após as afirmações da escala Likert, os participantes responderam a duas perguntas fechadas no questionário. Em relação à primeira pergunta - Quantas vezes você gravou seu áudio, antes de enviá-lo para a *teacher*? – os alunos tinham cinco opções de respostas e, conforme mostra o gráfico 12, a maioria dos participantes declarou que gravou o áudio mais de três vezes, antes de enviá-lo (10 no grupo experimental e 9 no grupo controle). Em seguida, podemos observar que 18 participantes gravaram o áudio três vezes, 10 fizeram isso duas vezes e 8, uma vez. Segundo as respostas, nenhum dos participantes enviou o áudio sem regravá-lo antes, pelo menos uma vez. O gráfico 12 nos permite afirmar que, em ambos os grupos, a maioria dos participantes gravou o áudio pelo menos três vezes antes de enviá-lo. Embora não possamos garantir que os participantes do grupo experimental tenham realizado um número maior de gravações em relação ao grupo controle (já que uma de nossas alternativas de resposta não especificava uma quantidade exata), a análise dos dados sugere que isso tenha ocorrido, conforme mostra o gráfico 12.

GRÁFICO 12– Resposta à primeira pergunta fechada do questionário –  
Quantidade de gravações

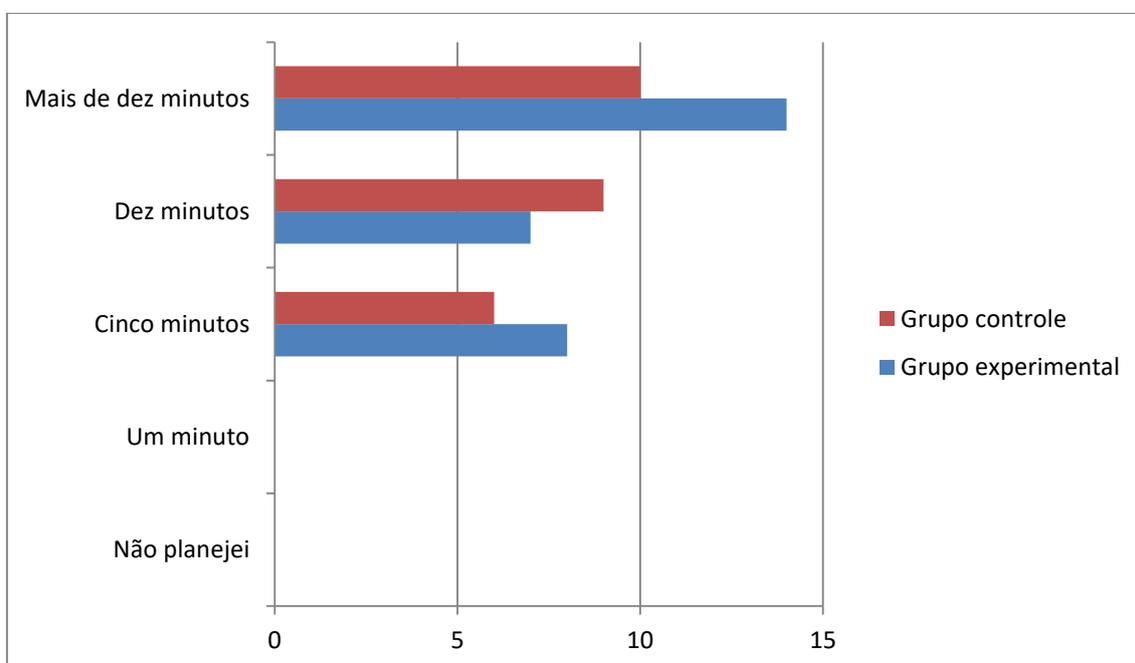


O fato de a maioria dos participantes ter afirmado que gravou os áudios pelo menos três vezes antes de enviá-lo é importante porque, segundo os pontos abordados na fundamentação teórica, o *noticing* pode acontecer quando o aprendiz, ao falar, percebe uma lacuna entre o que pretendia externar e o que, de fato, disse. Com isso, o aprendiz é levado a refletir e a buscar novos recursos para aprimorar sua produção oral. Ou seja, ao produzir a língua, o aprendiz é capaz de ver o hiato existente na sua produção e, assim, tenta solucionar o problema. Ou seja, as respostas a esta pergunta expressam que todos os estudantes regravaram os áudios pelo menos uma vez antes de enviá-los, o que pode ter contribuído para que o *noticing* ocorresse, em especial entre os participantes que gravaram mais vezes. Podemos argumentar também que o *feedback* baseado na gramática parece ter tido um efeito positivo maior para que os participantes se sentissem mais estimulados ao treino.

No que diz respeito à segunda pergunta fechada do questionário - Quanto tempo você levou para planejar a sua fala, antes de gravar o áudio? – o gráfico 13 evidencia que a maioria dos participantes disse ter levado mais de dez minutos (14 no grupo experimental e 10 no controle). Dezesesseis

participantes responderam que planejaram por dez minutos e catorze falaram que fizeram o mesmo por cinco minutos. Nenhum dos participantes reportou não ter planejado, ou tê-lo feito por um minuto. Ou seja, de acordo com nossos dados, todos os participantes (em ambos os grupos) afirmaram que planejaram suas falas por pelo menos cinco minutos e, mais uma vez, podemos argumentar que os participantes do grupo experimental parecem ter planejado suas falas por um tempo maior que o grupo controle, conforme vemos no gráfico 12.

GRÁFICO 13– Resposta à segunda pergunta fechada do questionário –  
Tempo de planejamento



O planejamento faz com que os aprendizes pensem sobre o que pretendem falar e sobre como devem fazer isso; em outras palavras, estimula o falante a procurar o vocabulário adequado, a refletir sobre estruturas linguísticas, a organizar melhor as ideias e a colocar em prática o que aprendeu em sala.

Segundo Mehnert (1998), o planejamento é responsável por fazer o falante decidir o que quer transmitir e é a partir dessa decisão que ele começa a procurar recursos apropriados para esse fim. Em outras palavras, o planejamento é importante porque prepara o aprendiz linguística e

cognitivamente para desempenhar a tarefa. De acordo com os estudos da pesquisadora, os aprendizes que realizam planejamento prévio tendem a produzir uma fala mais fluente e mais correta gramaticalmente, quando comparados aos aprendizes que não tiveram essa chance. Conforme discutido na seção 4.1.3.1, nossos resultados, no que diz respeito à acurácia, se alinham aos de Mehnert (1998).

Um ponto que consideramos interessante destacar diz respeito ao tempo de planejamento ideal e os nossos resultados. Segundo Mehnert (1998), ao priorizar a acurácia – como parece ter sido o caso dos participantes da nossa pesquisa – o tempo de planejamento deve ser de um minuto. No entanto, nossos dados mostram que nenhum dos participantes afirmou ter planejado pelo tempo de um minuto e que a maioria deles reportou ter planejado por mais de dez. Devido a esse planejamento ter sido realizado em casa, não temos como determinar o tempo exato que cada participante planejou, mas as respostas obtidas aqui nos permitem dizer que a maior parte dos participantes teve a sensação de ter planejado por bem mais de um minuto, contrariando o estudo de Mehnert (1998). Este dado pode representar um indicativo acerca da relevância de novas pesquisas sobre o tema e, por isso, voltamos a esta questão nas Considerações Finais. Em nosso estudo, para termos uma ideia um pouco mais clara de como esse planejamento se deu, optamos por realizar, após a coleta e a análise dos dados, uma entrevista semi estruturada, com alguns participantes do grupo experimental. Os nossos resultados acerca deste ponto foram reportados na página 111 e devem ser visto como indicativos, e não como conclusivos.

#### 4.2.4 Análise e discussão dos dados das questões abertas do questionário

Nas duas questões abertas do questionário, os alunos elencaram um ponto positivo e um ponto negativo em relação ao uso do *WhatsApp* nas atividades. Estes dados foram analisados por meio da ferramenta *wordle.net*. A nuvem de palavras da figura 7 representa os pontos positivos listados pelos estudantes. Mais à frente a nuvem de palavras 8 ilustra os pontos negativos citados pelos participantes.



FIGURA 7 - Nuvem de palavras relativa às respostas às questões abertas do questionário, a respeito dos fatores positivos do uso do *WhatsApp* nas atividades.

Entre os pontos positivos mais comentados pelos alunos sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* está o fato da atividade ter proporcionado a oportunidade de falar e de praticar a língua. Outro fator positivo que se destacou foi a importância dessa prática para ajudá-los a perder o medo de trabalhar o *speaking* e, com isso, desenvolver a confiança nessa habilidade:

*E1 - Achei legal porque deu pra ver o quanto eu já consigo falar em inglês.*

*E13 - Foi bom porque me deu coragem pra falar inglês.*

*E23 - Ter que encontrar um jeito de falar que fizesse sentido é legal porque ajuda a praticar o que aprendemos em sala.*

*E28 - Me ajudou a colocar em prática o que a gente estudou na sala.*

*C2 - Gostei porque acho que me ajudou a perder um pouco o medo de falar.*

*C18 - Gostei porque a gente treinou a fala.*

Por um lado sabemos que a produção oral é um fator primordial para o desenvolvimento da habilidade de fala. É apenas através do próprio *output* que o estudante será capaz de perceber e corrigir suas lacunas (Schmidt, 1990; Swain, 1995). Assim, tendo em vista que um dos principais objetivos de um

estudante de segunda língua é desenvolver a capacidade de se comunicar nela (ver introdução), atividades que incentivem o *speaking* são essenciais ao aprendizado de uma L2.

Por outro lado, vimos que a produção oral é uma das habilidades mais complexas do homem (LEVELT, 1989). Entre os motivos para esta complexidade temos o fato de que, para que produção seja realizada ela precisa, antes, ser cognitivamente processada. Além disso, em especial considerando uma segunda língua, a produção oral do falante está sempre em desenvolvimento (o aprendiz está constantemente aprendendo palavras novas). Ademais, ocorre a influência da primeira língua na segunda, quando o falante as alterna (*code-switching*). O medo de cometer erros na L2 é bastante comum entre nos alunos e pode ser reflexo de todas essas razões combinadas. Nesse sentido, Suler (2004) afirma que o fato de não ter que reagir imediatamente contribui para a desinibição *online*. Daí a necessidade de que pesquisadores voltem seus olhos ao desenvolvimento de atividades que ajudem os estudantes a superarem seus receios, como o nosso estudo.

Alguns participantes afirmaram que o *feedback* foi importante para que eles pudessem perceber suas dificuldades linguísticas e para que continuassem positivos em relação à produção oral:

*E26 - Eu adorei os seus feedback. Eles me ajudaram a ver os meus erros.*

*C16 - Achei legal ouvir os seus feedback.*

*C21 - Acho que o feedback me ajudou a continuar tentando falar.*

Um ponto a ser destacado no que diz respeito ao *feedback* é que participantes do grupo controle – que recebeu o *feedback* baseado no conteúdo – também reportaram que o *feedback* foi relevante ao aprendizado, o que nos leva de volta ao entendimento de que o *feedback*, além de ajudar na produção de uma fala mais correta, também pode incentivar os alunos a praticarem mais o *speaking*. Embora advogemos a favor de que o *feedback* explícito representa um ganho maior ao desenvolvimento oral do estudante (ELLIS, 2009) – hipótese confirmada pelos nossos dados qualitativos (ver seção 4.1.3.1) – não podemos deixar de reconhecer o impacto dos diferentes tipos de *feedback*.

A maioria dos participantes reportou ter gostado de realizar a atividade e que a liberdade de poder treinar em casa (ou em qualquer outro lugar), com tempo para revisar os assuntos, repetir e procurar palavras novas contribuiu para uma maior autonomia no aprendizado da língua.

*E3 - Eu aprendi palavras novas porque tinha que procurar pra saber como dizer em inglês.*

*C4 - Foi bom porque me estimulou a aprender a falar palavras novas.*

*C5 - Gostei porque deu pra revisar os assuntos. Tinha coisa que eu sabia, mas, mesmo assim, estava usando errado.*

*C6 - Foi bom porque as atividades eram pra serem feitas em casa, dava pra pensar com calma no que falar.*

*C12 - É bom porque dá mais autonomia pra gente, a gente aprende a colocar a teoria em prática.*

*C13 - A possibilidade de praticar o speaking em casa, sem o estresse de ter que responder logo e na frente de todo mundo.*

Segundo pesquisa realizada por Ramble e Chipunza (2013), inserir o aplicativo *WhatsApp* nas atividades pedagógicas tem o potencial de aumentar o engajamento dos alunos. Nessa mesma linha, Mattar (2014) acredita que o *WhatsApp* representa uma ferramenta promissora de apoio à educação. Entendemos que o fato dos alunos poderem desenvolver sua L2 fora do ambiente tradicional e controlado da sala de aula serve de estímulo para que eles desenvolvam a autonomia, seja procurando formas para se expressarem, seja revisando assuntos. Além disso, o fato de ter tempo para pensar, já que a resposta não é imediata, contribui para a desenvoltura na comunicação, para a desinibição (SULER, 2004) e para diminuir a ansiedade (HAN; KESKIN, 2016).

Ao justificarmos nosso interesse em desenvolver esta pesquisa, nos reportamos à nossa própria prática docente e à constante preocupação por parte dos alunos em o que fazer para desenvolverem a produção oral em uma segunda língua. Entendemos que, ao direcionarmos o uso de um aplicativo como o *WhatsApp*, tão popular entre os estudantes, à aprendizagem de L2, estamos contribuindo para responder esta pergunta. Entretanto, mesmo o número de pontos positivos listados sendo abrangente (conforme vimos) e a maioria dos participantes não ter apontado nenhum ponto negativo (de acordo com a figura 8), tivemos alguns poucos fatores negativos no que diz respeito a essa experiência, os quais trataremos a seguir.

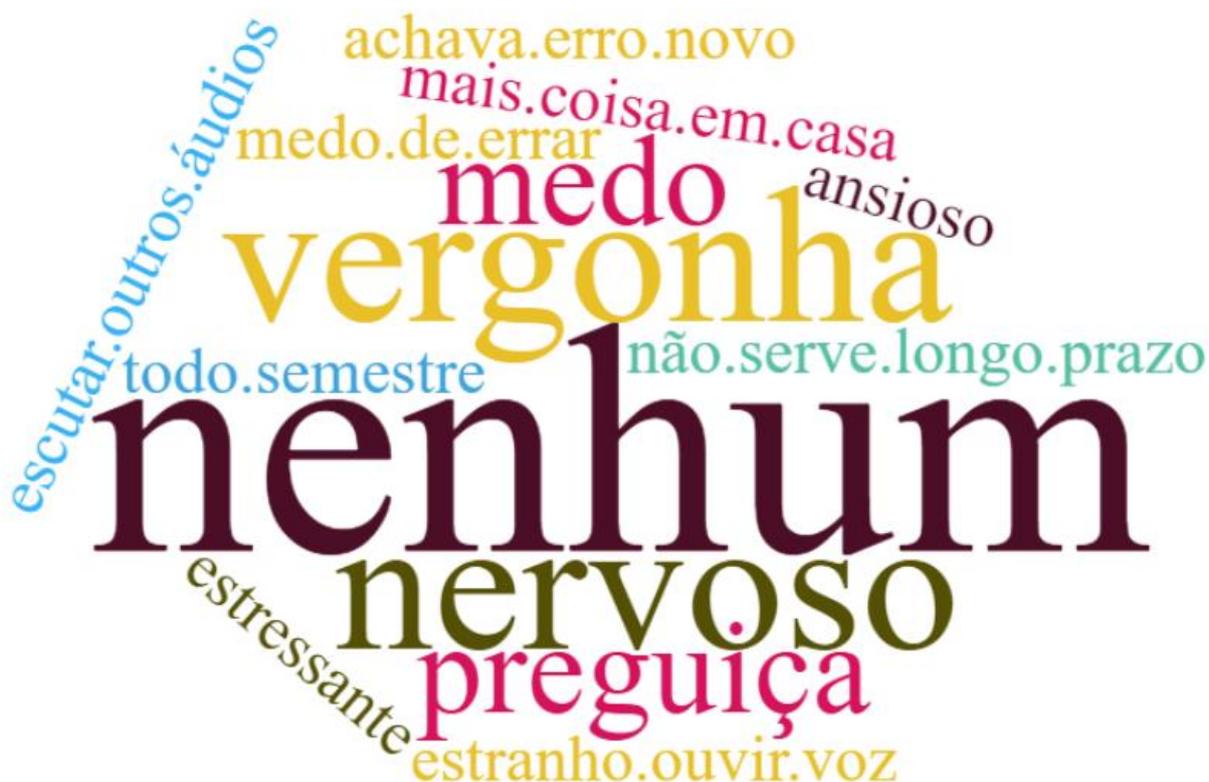


FIGURA 8 - Nuvem de palavras relativa às respostas às questões abertas do questionário, a respeito dos fatores negativos do uso do *WhatsApp* nas atividades.

Alguns participantes reportaram que sempre que escutavam seus próprios áudios, percebiam um novo erro. Outros disseram que a atividade despertou um sentimento de vergonha em compartilhar os áudios e/ ou de medo de errar:

*E12 - Toda vida que eu me escutava, achava um erro novo.*

*C6 - Teve áudio que eu sabia que estava com erros, mas enviei mesmo assim, porque não quis refazer.*

*E17 - Fiquei com vergonha de mandar os áudios.*

*E26 - Dá muito nervoso saber que você vai ouvir os áudios.*

*C3 - Dá muito medo de errar.*

*C22 - Dava vergonha de enviar os áudios.*

Embora estes fatores tenham sido listados como pontos negativos, entendemos que, ao identificarem seus próprios erros, os participantes estavam dando mais um passo em relação ao aprendizado da língua e que esse registro cognitivo contribuiu para o desenvolvimento da habilidade oral.

No que diz respeito ao sentimento de vergonha, nossa opinião é a de que ele ocorreu muito mais pelo fato de que esse tipo de atividade era um campo inexplorado para os aprendizes (eles nunca haviam feito nada do tipo) do que pela produção oral em si, visto que, como discutido ao longo desse estudo, o fato de os participantes realizarem a atividade em casa e de terem tempo para planejá-la contribui para aumentar a confiança do falante de L2. No que concerne ao receio em cometer erros, voltamos ao argumento de que esse medo está intrinsecamente relacionado à complexidade envolvida no desenvolvimento oral de uma língua, em especial de uma segunda língua. Entendemos que o planejamento e o treino são etapas fundamentais para que o aprendiz deixe de ver o erro como uma falha e passe a enxergá-lo como parte necessária ao processo de aprendizagem.

Alguns participantes apontaram que a não regularidade da atividade é um ponto negativo e sugeriram que, para que o efeito dela fosse mais robusto, ela deveria ser realizada de forma contínua, em todos os níveis do curso.

*E7 - Não é uma atividade que todos os professores fazem.*

*E9 - Só teria resultado de verdade se fosse feita todo semestre.*

*E22 - Como foi só esse semestre, não serve a longo prazo.*

*C8 - Devia ser feita mais vezes e por outros professores também.*

Conforme abordado na introdução, uma das nossas motivações para a realização desta pesquisa foi tentar encontrar uma forma de ajudar nosso aluno a desenvolver a produção oral. Acreditamos que este ponto de vista corrobora nosso entendimento de que o uso das tecnologias, em especial aquelas cujo manuseio já faz parte do dia a dia do estudante (como o aplicativo *WhatsApp*) pode representar um importante aliado no desenvolvimento da produção oral em L2. Portanto, advogamos a favor de que outros pesquisadores também voltem seus olhos ao potencial dessas tecnologias e que um número cada vez maior de professores os utilizem em suas aulas. Ademais, entendemos que é de suma importância ensinar o aluno a planejar e a treinar suas produções. O simples fato de dar ao aluno tempo para planejar não se traduz, necessariamente, em resultados positivos, mas, ao auxiliar os aprendizes, orientando-os quanto aos procedimentos a serem seguidos, as chances de este aprendiz ser bem sucedido podem aumentar consideravelmente. De

acordo com D'Ely (2006), os aprendizes de segunda língua podem se beneficiar de um tempo para pensar sobre o conteúdo e sobre a forma da mensagem, antes de produzi-la. Na mesma linha, Zaccaron (2018) reforça que o planejamento estratégico também é importante porque permite o auto monitoramento e a reconceitualização do que se intenciona produzir.

Alguns participantes consideraram o fato de terem mais essa responsabilidade para fazer em casa (a gravação dos áudios) representou um ponto negativo do uso do *WhatsApp* para o desenvolvimento da produção oral.

*E21 - É mais coisa pra fazer em casa.*

*E28 - Acho que podia ter tido menos atividades.*

*C16 - Não gostei de ter mais essa atividade pra fazer em casa. Já que tinha essa, podia não ter tido as outras.*

Nossa coleta de dados foi realizada em um curso de idiomas, no qual há um material e um cronograma a serem respeitados. O cumprimento dos planos de aulas da instituição, somado às atividades propostas pelo nosso estudo, pode ter contribuído para esse sentimento de sobrecarga. Nesse sentido, nossos dados se alinham com os reportados por Ramble e Chipunza (2013) que, em sua pesquisa, sugerem que, para adultos maduros, o uso do *WhatsApp* para fins educacionais, fora do horário de aula, conflita com o tempo dedicado à vida familiar. Alguns participantes disseram, ainda, que tinham preguiça de fazer as atividades, ou que poderiam ter se dedicado mais a elas, o que pode tanto ser uma consequência das diferenças individuais entre os participantes, quanto do possível excesso de tarefas proposto durante o semestre.

Por fim, dois participantes sugeriram que os áudios fossem compartilhados, para que todos pudessem ter acesso a eles:

*C10 - A gente podia ter escutado os áudios dos outros alunos também.*

*C15 - Acho que a gente podia ter feito no grupo do WhatsApp, pra todo mundo ouvir os áudios.*

Nos últimos anos, vários pesquisados vêm se dedicando ao estudo do impacto dos trabalhos colaborativos à aprendizagem de uma L2 (GONZÁLEZ-LLORET, 2003; LEANDRO, 2015; SOUSA, 2014). O fato de produzirem um

*output* (executando suas próprias falas) e, ao mesmo tempo, receberem um *input* (ouvindo as produções dos colegas) pode contribuir para consolidar o aprendizado. Entretanto, na nossa pesquisa, por se tratar de alunos que ainda estão iniciando seus estudos em uma segunda língua, consideramos que realizar as atividades de forma colaborativa, ou mesmo compartilhar os áudios entre os estudantes, poderia inibir a participação e aumentar o nível de estresse dos grupos. Além disso, embora em nosso estudo todos os participantes possam ser considerados nativos digitais<sup>27</sup> (já que as idades dos nossos participantes variou entre 19 e 37 anos), tivemos receio de desestimular a participação de alguns participantes, em especial dos mais velhos.

Em suma, considerando as opiniões dos aprendizes de uma maneira geral, é possível concluir que a experiência com o aplicativo *WhatsApp* para o desenvolvimento da habilidade de produção oral teve um impacto positivo e contribuiu para criar mais uma ponte entre o uso das tecnologias no aprendizado de uma L2, o registro cognitivo (*noticing*) e a produção oral. Os participantes do nosso estudo tiveram a oportunidade de praticar o *speaking* e, através desse movimento, de testar suas hipóteses e de desenvolver uma maior autonomia em relação ao aprendizado que estão construindo.

---

<sup>27</sup> De acordo com Prensky (2001), as pessoas que nasceram e cresceram envoltas pelas tecnologias digitais são consideradas nativos digitais. Mais especificamente, este termo refere-se aos nascidos a partir da década de 1980.

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Conforme salientado na introdução deste estudo, nosso ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a nossa imensa vontade encontrar novas formas de ajudar nosso aluno a desenvolver sua produção oral. A relevância do *speaking* para o aprendizado da L2 é inquestionável e, ao sermos perguntados pelos estudantes sobre o que fazer para melhorar esta habilidade, a resposta batida de que “só se aprende inglês falando”, embora legítima, sempre soava como uma meia verdade, na falta de uma opção concreta para oferecer ao nosso aluno.

Os resultados da nossa pesquisa nos permitem, mesmo que de forma modesta, advogar a favor de implementações pedagógicas similares a nossa, não só em contextos iguais aos nossos (curso de idiomas), mas também, com as devidas adaptações, a escolas regulares, para auxiliar na aprendizagem de uma segunda língua. Assim, passamos a discutir algumas possíveis implicações pedagógicas deste estudo, no que concerne os seus três pontos fundamentais: planejamento, tecnologia digital móvel (*WhatsApp*) e *feedback*.

O planejamento permitiu que os alunos percebessem lacunas linguísticas, testassem hipóteses, e refletissem sobre suas produções, além de estimulá-los a manterem contato com a língua fora do horário da aula. Tivemos uma ideia de quais estratégias os alunos mais utilizaram para planejar suas falas, o que ajuda a abrir caminhos para que tais estratégias sejam abordadas em sala. Devido às características da nossa pesquisa (planejamento não presencial), não tivemos como acompanhar de perto como os participantes planejaram, mas entendemos que, em implementações similares a nossa, seria interessante que o professor também procurasse formas de, em sala de aula, observar como o planejamento foi operacionalizado.

Trabalhar com tecnologias digitais móveis de fácil acesso e manuseio também abre uma janela de oportunidade interessante, não só em relação às pesquisas, mas, principalmente, no que diz respeito a como essas tecnologias podem impactar a sala de aula de forma positiva, ajudando professores e alunos a construir uma ponte entre o conhecimento adquirido nos encontros presenciais e o aprendizado contínuo fora da sala de aula. Devido às características do nosso estudo, optamos por utilizar o *WhatsApp* de maneira

individual, por aprendizes com o mesmo nível de proficiência e no ambiente de preferência do aluno. Contudo, nada impede que o aplicativo seja trabalhado, de modo similar à nossa implementação pedagógica, em sala, em pequenos grupos, com estudantes de diferentes níveis.

No que concerne especificamente ao nosso estudo, não podemos deixar de ressaltar o aumento na carga de trabalho do professor, decorrente da intervenção pedagógica. Isto porque, somadas atribuições rotineiras da prática docente, temos: (1) a responsabilidade em ouvir todos os áudios, e produzir seus respectivos *feedback* dentro do prazo estabelecido; (2) o jogo de cintura para lidar com mensagens de alunos em horários inapropriados; (3) o cuidado em a manter a comunicação professor-aluno fluindo, o que muitas vezes se traduz em um número maior de mensagens do que as destinadas às tarefas e ao *feedback*; (4) a importância, em nossa pesquisa, da transcrição dos áudios e dos *feedback*, gerando um trabalho extra nos horários de descanso; (5) a constante preocupação em preservar o interesse dos participantes na realização das tarefas, para que pudéssemos ter dados suficientes para a análise.

Em outras palavras, o modo como a implementação pedagógica foi operacionalizada em nosso estudo – de forma individual, nas turmas da pesquisadora e com quatro tarefas, cada uma com um *feedback* correspondente -, embora essencial à nossa pesquisa, representa um aumento significativo no volume de trabalho do professor, o que, por sua vez, pode desestimular implementações pedagógicas similares a nossa. Considerando a importância de oferecer *feedback* aos alunos, uma possível alternativa para diminuir estas atribuições extras é a criação de grupos de *WhatsApp*, para que o *feedback* seja feito de forma coletiva, ou com o auxílio de alunos que estejam em níveis avançados, que podem agir como uma espécie de monitores.

Considerando a soma dos participantes dos dois momentos da coleta (2017.1 e 2017.2), nosso estudo, a princípio, deveria ter tido a colaboração de 106 aprendizes (baseado no número de alunos nas turmas selecionadas para a intervenção pedagógica). No entanto, durante a implementação pedagógica, quase a metade dos envolvidos optou por não dar continuidade aos áudios, por diferentes motivos (reportados no capítulo de metodologia). Assim, somadas às dificuldades elencadas no parágrafo anterior, a pesquisadora também teve que

lidar com um sentimento de culpa, como se não estivesse se empenhando o suficiente para estimular os participantes à realização das tarefas. Consideramos pertinente relatar esta angústia pois agora, olhando nossa pesquisa com um pouco mais de distanciamento (sem a pressão advinda da coleta e tabulação dos dados), entendemos que o número de participantes do nosso estudo, mesmo com todas as dificuldades citadas (e talvez também devido a elas) é notável. Esperamos que nosso singelo relato possa servir de estímulo para que outros pesquisadores sintam-se instigados a realizar intervenções pedagógicas semelhantes a nossa.

De uma perspectiva pedagógica, implementações como a realizada nesta pesquisa são relevantes principalmente por dois motivos: (1) porque funcionam como um termômetro para que os professores possam observar as dificuldades dos alunos e, com isso, redirecionem suas aulas para saná-las, reforçando assuntos cujos erros são recorrentes nos áudios; (2) porque estimulam a autonomia dos estudantes, incentivando-os a procurarem maneiras de se expressarem e, com isso, desenvolverem suas produções orais.

Somos defensores ferrenhos de que o papel do professor vai muito além do de simples transmissor de conhecimentos. Acreditamos realmente na importância de ajudarmos nossos alunos a serem capazes de comunicarem-se de maneira eficaz. Valores como respeito e amor ao próximo só se constroem através do diálogo e este, por sua vez, só faz sentido quando a autonomia e a reflexão são encorajadas. Nossos resultados, em especial no que diz respeito à acurácia gramatical, sinalizam que o casamento entre as tecnologias digitais móveis e o *feedback* pode gerar frutos positivos. Além disso, ajudar nosso aluno a desenvolver sua produção oral e a ser capaz de ouvir um *feedback*, e a refletir sobre ele, é a nossa modesta forma de contribuir para um mundo com mais empatia, tão necessária nos dias de hoje. Esperamos que nosso estudo produza frutos também nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como base três objetivos: (1) Investigar se a prática sistemática com o *WhatsApp* influencia positivamente a produção oral dos estudantes de L2 no que diz respeito ao desenvolvimento da acurácia gramatical, da densidade lexical ponderada e da fluência; (2) Analisar o impacto do *feedback* baseado na gramática e do *feedback* baseado no conteúdo no desenvolvimento da produção oral em L2, em termos de acurácia gramatical, densidade lexical ponderada e fluência; (3) Averiguar as opiniões dos aprendizes em relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* e dos diferentes tipos de *feedback* recebidos para o desenvolvimento da produção oral em L2.

Nosso estudo foi composto por 54 aprendizes de inglês como L2, divididos em grupo experimental (29 alunos) e grupo controle (25 alunos). Independente do grupo, todos os aprendizes, além das aulas regulares, foram expostos a uma experiência híbrida com o *WhatsApp* durante 2 meses e responderam um questionário sobre suas opiniões acerca da experiência. O grupo controle recebeu um *feedback* baseado no conteúdo, ou seja, referente à mensagem em si. Já o grupo experimental recebeu um *feedback* baseado na gramática, apontando correções em relação à forma. A diferença entre os dois grupos consistiu unicamente nos dois tipos distintos de *feedback* recebidos.

Em consonância com a literatura e com os nossos objetivos, trabalhamos com duas hipóteses. Primeiro, que os aprendizes, por terem tempo para planejar suas falas e gravar seus áudios livremente, desencadeariam a percepção (*noticing*) e, com isso, apresentariam uma melhora em suas produções orais, em seus pós testes. Segundo, que o *feedback* baseado na gramática, por fazer referência direta às imprecisões gramaticais, seria mais benéfico do que o *feedback* baseado no conteúdo.

Nossos resultados quantitativos indicam que, no que diz respeito à densidade lexical ponderada e à fluência, o uso do aplicativo *WhatsApp* e os diferentes tipos de *feedback* não parecem ter impactado positivamente o desenvolvimento oral dos aprendizes. Em contrapartida, no que concerne à acurácia gramatical, os resultados mostram que ambos os grupos foram beneficiados pela intervenção pedagógica, com vantagem para o experimental, corroborando nossas hipóteses. Na parte qualitativa, nossos achados sinalizam

que os aprendizes, em geral, avaliaram como positiva a experiência de utilizar o *WhatsApp* para desenvolverem suas produções orais e para receberem *feedback* sobre elas.

Nossos resultados são especialmente relevantes quando consideramos que alguns estudantes tendem a subestimar a importância da acurácia gramatical no desenvolvimento da produção oral. Por um lado, os professores precisam salientar que a falta de acurácia gramatical pode levar a uma comunicação ineficiente que, em última análise, pode frustrar o aluno. Por outro lado, pressionar os alunos a produzir a linguagem corretamente pode resultar em falta de vontade de participar de outras tarefas orais. Assim, a chave é encontrar o equilíbrio entre encorajar os alunos a perceberem problemas gramaticais e dar a eles um espaço seguro para testar suas hipóteses.

A fim de encontrar esse equilíbrio, utilizar o *WhatsApp* para praticar a habilidade oral em L2, assim como fornecer *feedback* aos alunos e ajudá-los a identificar seus pontos fracos, pode fazer diferença no desenvolvimento da aprendizagem, especialmente porque estimula a reflexão. Nesse sentido, nossa modesta pesquisa parece corroborar essas premissas, já que tende a enfatizar a relevância do *feedback* explícito para melhorar a produção oral.

Dito isto, há algumas limitações que precisam ser abordadas em relação a este estudo. Primeiro, há o fato de o nosso estudo não ter tido um grupo que realizasse as atividades, mas não recebesse *feedback* algum sobre elas, o que não nos permitiu averiguar se somente a produção das tarefas teria um efeito positivo no desenvolvimento da produção oral dos aprendizes. Segundo, há a restrição temporal; ou seja, o período reduzido entre o pré e o pós-teste e a falta de mais tempo para planejar e ensaiar as atividades podem ter contribuído para limitar nossos resultados. Terceiro, há a impossibilidade de averiguar como o planejamento e os ensaios foram materializados, visto que foram feitos de forma não presencial. Embora tenhamos realizado uma entrevista semi-estruturada com alguns participantes do grupo experimental, objetivando averiguar como esse planejamento ocorreu, não temos como traçar um panorama 100% confiável acerca dos dados obtidos. Quarto, nosso pequeno número de participantes (54 alunos), o que não nos permite fazer generalizações com base em um conjunto de dados tão restrito. E quinto, a inexistência um quarto grupo, que não usasse o *WhatsApp*, para que

podéssemos afirmar com maior segurança que o uso da tecnologia digital móvel contribuiu para impactar o desenvolvimento da acurácia gramatical dos aprendizes. Portanto, é importante ressaltar que os achados do presente estudo devem ser vistos como sugestivos e não como conclusivos.

À luz das limitações mencionadas acima, as seguintes sugestões são propostas. Primeiro, entendemos que ter um terceiro grupo gravando os áudios, mas não recebendo nenhum tipo de *feedback* sobre eles, nos ajudaria a fornecer dados mais consistentes sobre a importância do *feedback*. Indo mais longe, talvez a existência de um grupo que não usasse o *WhatsApp* também fosse também fosse útil para fortalecer nossos achados, pois nos ajudaria a observar melhor o papel desempenhado pela tecnologia digital móvel no desenvolvimento da produção oral dos aprendizes. Segundo, acreditamos que um número maior de participantes e um período maior entre o pré e o pós teste se traduziria em melhores resultados. Por fim, mais tempo para ajudar os alunos na produção das atividades, em especial com estratégias de planejamento e com ensaios realizados durante os encontros presenciais, contribuiriam para que o impacto da intervenção pedagógica tivesse sido maior.

Em sala de aula, devido a várias razões (por exemplo, grande número de alunos por turma, diferenças individuais, obrigação do professor de preencher todos os conteúdos pré-estabelecidos), os alunos geralmente não têm tempo suficiente para praticar a produção oral. Sabendo da importância de falar em inglês e ansiosos para encontrar maneiras de ajudar os alunos a atingir esse objetivo, os professores buscam maneiras simples e motivadoras de incentivar os alunos a falar o idioma. Nesse sentido, o *WhatsApp*, que já faz parte da vida dos alunos, pode representar um grande diferencial para professores e alunos. Os professores têm a chance de acompanhar o progresso de cada estudante e os alunos desenvolvem a confiança para falar em uma segunda língua.

Por fim, gostaríamos de abordar a importância de olhar para a produção oral não apenas como meio de praticar a língua, mas principalmente como um aspecto indissociável da aprendizagem de línguas, que não deve ser deixado de lado, nem pelos alunos, nem pelos professores. Portanto, esperamos ter contribuído para a discussão sobre o uso da tecnologia no que diz respeito ao aprendizado de L2. Entendemos que é apenas indo além das limitações da

sala de aula que realmente poderemos ajudar nossos alunos a atingirem o objetivo de falar efetivamente uma segunda língua. Esperamos que, neste sentido, nossa pequena contribuição ajude a chamar a atenção e estimule novas pesquisas sobre o potencial do *WhatsApp* e do feedback no aprendizado de L2.

## REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. Working memory: an interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v.4, n.3, p. 281-287, 1992b.

BARROS, A.; LEHFELD, N. *Fundamentos de metodologia científica*. 4ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BATTISTELLA, T.; LIMA, M. O processo de interação em torno do feedback corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. *Revista do GELNE*, v.19, n.1, p. 52-67, 2017.

BENTO, M.; CAVALCANTE, R. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. *ECCOM*, v. 4, n. 7, p.113-120, 2013.

BERGSLEITHNER, J. *Working memory capacity, noticing, and L2 speech production*. 2007. Tese (doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. Mas afinal o que é a Noticing Hypothesis? *Interdisciplinar*, Sergipe, v.9, n.2, Ano IV, p. 101-106, 2009.

\_\_\_\_\_. The role of noticing and working memory capacity in L2 oral performance. *Organon*, Porto Alegre, v.26 n. 51, p. 217-266, 2011.

BERGSLEITHNER, J.; FORTKAMP, M. The relationship among individual differences in working memory capacity, noticing, and L2 speech production. *Revista Signo*, v.32, n.52, p. 40-54, 2007.

BERGSLEITHNER, J.; FROTA, S.; YOSHIOKA, J. (Eds.). *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2013.

BOTTENTUIT, J. Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação. *Revista EducaOnline*, v.6, n.1, p. 125-149, 2012.

BOTTENTUIT, J.; ALBUQUERQUE, O.; COUTINHO, C. Whatsapp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. *Revista Educação Online*, v.10, n. 2, p.67-87, 2016.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education*, v.13, n. 2, p. 217-231, 2014.

BRANDÃO, M. Aprendizagem e Memória. In: *As bases biológicas do comportamento: introdução à Neurociência*. São Paulo: Editora EPU, 2004. p. 99-118.

- BROWN, D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 3ed. Londres: Pearson Education, 2007.
- BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* Cambridge: Cambridge University Press, 2001a. p. 14-20.
- CLARK, H.; CLARK, E. *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- COSTA, G. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- DANEMAN; M.; GREEN, I. Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, v.25, 1986.
- DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, v.13, n.1, p.1-24, 1992.
- D'ELY, R. *A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- D'ELY, R.; GUARÁ-TAVARES, G. Translation Tasks, Collaborative Pre-Task Planning for Repetition and L2 Speech Performance. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 44, p. 346-360, 2018.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DORNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-Solving Mechanisms in L2 Communication. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, n. 1, p. 349-385, 1998.
- DUARTE, L. *A utilização da aplicação online voice thread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa*. 2011. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança.
- ELLIS, N. Implicit AND Explicit Language Learning: Their dynamic interface and complexity. In: REBUSCHAT, P (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 3-23.
- ELLIS, Rod. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Instructed Second Language Acquisition: a Literature Review*. Auckland: Auckland UniServices Limited, 2005.

\_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics*, v.30, n. 4, p. 474-509, 2009.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, v.28, n.2, p. 339-368, 2006.

ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M., TAKASHIMA, H. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *ScienceDirect*, v. 12, n. 2, p. 353-371, 2008.

FALCÃO, C. *Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FORTKAMP, M. Working memory capacity and aspects of L2 speech production. *Communication and Cognition*, v. 32, p. 259-296, 2000.

FOSTER, P.; SKEHAN, P.. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, v.18, n. 3, p. 299–323, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARDNER, R. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GASS, S. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. 3 ed. New York: Routledge, 2008.

GREEN, D. Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in Bilinguals. *Brain and language*, n.27, p. 210-223, 1986.

GONZÁLEZ-LLORET, M. Designing task-based CALL to promote interaction: en busca de esmeraldas. *Language learning & Technology*, v.7, n.1, p. 86-104, 2003.

GÓNZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. (Eds.). *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing, 2014.

GUARÁ TAVARES, G. The Output Hypothesis, The L2 Teacher, and the Spkeaking Skill. *The ESPecialist*, Florianópolis, vol.28, n.2. p. 185-210, 2007.

\_\_\_\_\_. The relationship among pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance: a pilot study. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 12, p. 165-194, 2009.

\_\_\_\_\_. Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance. *Organon*, v. 51, p. 245-266, 2011.

\_\_\_\_\_. Learners' processes during pre-task planning and Working Memory Capacity. *Ilha do Desterro*, v. 69. N. 1, p. 79-94, 2016.

HALLIDAY, M. *Spoken and written language*. Melbourne, Australia: Deakin University Press, 1985.

HAN, T.; KESKIN, F. Using a Mobile Application (WhatsApp) to Reduce EFL Speaking Anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, n.12, p. 29-50, 2016.

INSTITUTO CAMÕES. Página institucional do Instituto Camões. Lisboa: IC, 2012. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/>>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition?. *TESOL Quarterly*, v. 34, p. 239-278, 2000.

IZUMI, S. Output, Input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p. 541-577, 2002.

IZUMI, S. Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, v. 24, n.12, p. 168-196, 2003.

KRASHEN, S. The input hypothesis. In: ALATIS, J. (Ed.) *Current issues in bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1980. p. 168-180.

\_\_\_\_\_. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LAOURIS, Y.; ETEOKLEOUS, N. *We need an educational relevant definition of mobile learning*, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.9650&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEANDRO, D. *Escrita colaborativa com google docs: flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

LEANDRO, D.; WEISSHEIMER, J. Escrita colaborativa de flash fiction e aprendizagem de inglês como L2: o desenvolvimento da acurácia gramatical e densidade lexical. *Ráido*, Dourados, v. 12, n. 27, p.323-337, 2017.

LEOW, R. Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, v. 47, p. 467-506, 1997.

\_\_\_\_\_. A study of the role of awareness in foreign language behavior: aware vs. unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 22, p. 557-584, 2000.

\_\_\_\_\_. Chapter 2: *Input Enhancement and L2 Grammatical Development: What the Research Reveals*. Georgetown University, p.14-32, 2009.

LEVELT, W. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. 3ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* Amsterdam: John Benjamin, 1991. p. 39-52.

\_\_\_\_\_. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BAHTIA, T. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996. p. 413-68.

MACKEY, A. Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 3, p. 405-430, 2006.

MATTAR, J. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. London: Arnold, 1990.

\_\_\_\_\_. Restructuring. *Applied linguistics*, v.11, n, 2, p. 113-128. Oxford University Press, 1990.

MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, p. 83-108, 1998.

MENEZES, C. *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: o impacto do podcast no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Informática Educacional) – Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

MOITA LOPES, L. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. e ROCA, M. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2006.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. *Language Awareness*, v. 8, p. 34-51, 2000.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OLIVEIRA, E.; MEDEIROS, H.; LEITE, J.; ANJOS, E.; OLIVEIRA, F. Proposta de um modelo de cursos baseado em mobile learning: um experimento com professores e tutores no *whatsapp*. In: *XI ESUD Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Pesquisa na EaD: reflexões sobre teoria e prática. Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, S. *O impacto das tarefas de aprendizagem mediadas pela lousa digital interativa na motivação situacional dos aprendizes de inglês*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PAIVA, L., FERREIRA, A., CORLETT, E. A utilização do *WhatsApp* como ferramenta para comunicação didática pedagógica no ensino superior. *V Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, p. 751-760, 2016.

PATTEN, B.; SANZ, C. From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks. In: ECKMAN, R.; HIGHLAND, D.; LEE, P.; MILEHAM, J.; WEBER, R. *Second Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 169-185.

PELISSOLI, L.; LOYOLLA, W. Aprendizado móvel (Mlearning): dispositivos e cenários. In: *Congresso internacional de educação a distância - ABED*, Salvador, v. 11, p. 2004.

PEREIRA, P. *A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a Abordagem Baseada em Tarefas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PHILP, J. Constraints on “noticing the gap”- Nonnative Speakers’ Noticing of Recasts in ND-NNS Interaction. *SSLA*, v. 25, p. 99-126, 2003.

PLANA, M.; ESCOFET, M.; FIGUERAS, I.; GIMENO, A.; APPEL, C.; HOPKINS, J. Improving learners’ reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. *4th WorldCALL Conference*, Glasgow, 2013.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the horizon*, Bradford: MCB University Press, v.9, n.5, 2001.

\_\_\_\_\_. *Don’t bother me, mom, I’m learning!: How computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. St. Paul, MN: Paragon House Publishers, 2006.

PORVIR. *10 dicas e 13 motivos para usar celular na aula*. Site Porvir. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/>>. Acesso em: 30 de out. de 2017.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language use in second language production. *Applied Linguistics*, v. 15, p. 36-57, 1994.

POULISSE, N. Language production in bilinguals. In: GROOT, A.; KROLL, J.(Eds.). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 201-225.

RAMBLE, P.; CHIPUNZA, C. Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: a case of Whatsapp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced ICT*, v. 33, p. 331-337, 2013.

SAURO, S. Computer Mediated Corrective Feedback and the Development of L2 grammar. *Language Learning and Technology*, v. 13, n. 1, p. 96-120, 2009.

SEGALOWITZ, N. Automaticity and second language acquisition. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers, 2003. p. 382-408.

SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based research. In: WILLIS, J. WILLIS, D. (Eds.) *Challenge and change in language teaching*. Heinemann: Oxford, 1996. p. 17-30.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task based learning. Thames Valley University. *Working Papers in English Language Teaching*, v. 3, 1996.

\_\_\_\_\_. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings, *Language Learning*, v. 49, n. 1, p. 93–120, 1999.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

\_\_\_\_\_. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Manoa: Second Language & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 1995. p. 1-63.

\_\_\_\_\_. "Attention." In: Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

\_\_\_\_\_. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, W.; CHI, S.; CIN, K. INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J.; Suthiwan, T.; WALKER, I. *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December v. 2, n.4, p. 721-737, 2010.

SCHMIDT, R.; FROTA, S.. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SOARES, W. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUSA, L. *A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SULER, J. The psychology of cyberspace: online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, Cambridge, v. 7, n. 3, p. 321-326, 2004.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235–253.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 50, n. 1, p.158-64, 1993.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

TREVISOL, J. *Investigating efl learners' L2 oral performance and engagement in a cycle of tasks using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT*. 2017. Tese (doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

UR, P. Teaching Speaking In: UR, P; *A Course in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 120-133.

URE, J. Lexical density and register differentiation. In: PERREN, G.; TRIM, J. (Eds.), *Applications of linguistics*. New York: Cambridge University Press, 1971. p. 443-452.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, v. 13, n. 2, p. 7-26, 1996.

\_\_\_\_\_. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, v. 53, p. 61-67, 2000.

\_\_\_\_\_. Technological change and the future of CALL. In: S. FOTOS, S.; BROWN, C. (Eds.). *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, v. 31, p. 57-71, 1998.

WEISSHEIMER, J. *Working memory capacity and the development of L2 speech production: an exploratory study*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WEISSHEIMER, J.; BERGSLEITHNER, J.; LEANDRO, D.. Escrita colaborativa com GoogleDocs na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: BECK, M.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S.; XAVIER, R. (Orgs.). *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. Individual differences in working memory capacity and the development of L2 speech production. *Issues in Applied Linguistics*, v. 17, p. 93-112, 2009.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Task- based language learning. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 173-79.

YANG, S.; CHEN, Y. Technology-enhanced language learning: A case study. *Computers in Human Behavior*, v. 23, p. 860–879, 2007.

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 as an L2 in Brazil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA)  
Pós-Graduação em Letras (PPgEL)

Caro(a) Aluno(a),

Com o objetivo de realizar o estudo intitulado "A Tecnologia Digital Móvel *WhatsApp* em uma Abordagem Híbrida: O Desenvolvimento da Habilidade de *Noticing* e da Produção Oral na Aprendizagem de Inglês como L2", necessitamos coletar dados com participantes, envolvendo a realização de dois protocolos orais e o preenchimento de um questionário.

Solicitamos, então, sua colaboração e autorização para que possamos compreender melhor o desenvolvimento da oralidade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto de uma escola de idiomas.

Garantimos que os dados fornecidos e coletados serão absolutamente sigilosos e que você não será identificado em momento algum.

Muito atentiosamente,

Prof. Vaneska Oliveira Caldas  
Mestranda (PPgEL-UFRN)  
E-mail: vaneskawatford@gmail.com

Prof. Dra. Janaina Weissheimer  
Orientadora (PPgEL-UFRN)  
E-mail: janaina.weissheimer@gmail.com

Termo de Consentimento

Estou de acordo com o que me foi acima mencionado e expresso aqui minha vontade em participar da pesquisa acima definida. De acordo:

---

(Nome completo)

---

(Assinatura por extenso)

## APÊNDICE B - Descrição das atividades

## ATIVIDADE 1:

# Speaking time

Oi, povo lindo! Vamos começar a diversão? Espero que vocês estejam tão animados quanto eu! Não vejo a hora de escutar vocês arrasando no inglês! Relaxem, deitem na rede e me matem de orgulho!!

Antes de começar, vamos lembrar o que pode e o que não pode?

<b>PODE</b> <b>#façaateacherfeliz</b>	<b>NÃO PODE</b> <b>#nãodeixeateachertriste</b>
Gravar várias vezes, antes de enviar.	Ler.
Fazer uma sequência de tópicos, para organizar a fala.	Apenas responder perguntas, sem naturalidade.
Lembrar de todas as atividades que a gente vem fazendo em sala.	Enviar a atividade sem pensar, por pelo menos 5 minutos, sobre ela.
Fazer uma revisão prévia de vocabulário.	Falar português.
Gaguejar ou pensar um pouco (ficar em silêncio), entre uma ideia e outra.	Enviar uma gravação com menos de um minuto ou mais de 1:30.

É o que a gente sempre conversa:



A pergunta é “Você lê em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você entende inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você escreve em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “**VOCÊ FALA INGLÊS?**” E só se aprende a falar, **FALANDO!**

A primeira tarefa é muito simples, parecida com o que a gente faz nas aulas:

## Talk about yourself!

Para isso, vocês podem usar tudo o que aprendemos até agora. Por exemplo (só exemplos mesmo, fiquem à vontade para pensarem em vários outros pontos, dentre os que a gente vem trabalhando): seu nome, sua idade, de onde você é, onde/com

quem você mora, como você é (características físicas e/ou emocionais), seu trabalho, sua rotina, o que você faz no tempo livre, seu esporte favorito, o que você assiste na TV, que tipo de música você curte, se você gosta/tem um animal de estimação, quais são os seus planos pro futuro, a importância do inglês na sua vida, etc.

Qualquer dúvida, estou à disposição!

## ATIVIDADE 2:

# Speaking time

Oi, povo lindo! Vamos continuar a diversão?

Antes de começar, vamos lembrar o que pode e o que não pode?

<b><u>PODE</u></b> <b>#façaateacherfeliz</b>	<b><u>NÃO PODE</u></b> <b>#nãodeixeateachertriste</b>
Gravar várias vezes, antes de enviar.	Ler.
Fazer uma sequência de tópicos, para organizar a fala.	Apenas responder perguntas, sem naturalidade.
Lembrar de todas as atividades que a gente vem fazendo em sala.	Enviar a atividade sem pensar, por pelo menos 5 minutos, sobre ela.
Fazer uma revisão prévia de vocabulário.	Falar português.
Gaguejar ou pensar um pouco (ficar em silêncio), entre uma ideia e outra.	Enviar uma gravação com menos de um minuto ou mais de 1:30.

É o que a gente sempre conversa:



A pergunta é “Você lê em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você entende inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você escreve em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “**VOCÊ FALA INGLÊS?**” E só se aprende a falar, **FALANDO!**

A tarefa é muito simples, parecida com o que a gente faz nas aulas:

# Talk about food!

Para isso, vocês podem usar tudo o que aprendemos até agora. Por exemplo (só exemplos mesmo, fiquem à vontade para pensarem em vários outros pontos, dentre os que a gente vem trabalhando): que tipos de comida você gosta/não gosta, o que você come nas refeições diárias/em dias especiais, qual é o seu restaurante/lanchonete favorito, com que frequência você come fora, a importância de ter uma alimentação saudável, comidas diferentes que você gostaria (ou não gostaria) de experimentar, onde você compra/guarda os alimentos, quem cozinha, se você tem hora certa para comer, se você come muito à noite, etc.

Qualquer dúvida, estou à disposição!

### ATIVIDADE 3:

# Speaking time

Oi, povo lindo! Vamos continuar a diversão?

Antes de começar, vamos lembrar o que pode e o que não pode?

<b><u>PODE</u></b> <b>#façaateacherfeliz</b>	<b><u>NÃO PODE</u></b> <b>#nãodeixeateachertriste</b>
Gravar várias vezes, antes de enviar.	Ler.
Fazer uma sequência de tópicos, para organizar a fala.	Apenas responder perguntas, sem naturalidade.
Lembrar de todas as atividades que a gente vem fazendo em sala.	Enviar a atividade sem pensar, por pelo menos 5 minutos, sobre ela.
Fazer uma revisão prévia de vocabulário.	Falar português.
Gaguejar ou pensar um pouco (ficar em silêncio), entre uma ideia e outra.	Enviar uma gravação com menos de um minuto ou mais de 1:30.

É o que a gente sempre conversa:



A pergunta é “Você lê em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você entende inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você escreve em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “**VOCÊ FALA INGLÊS?**” E só se aprende a falar, **FALANDO!**

A tarefa é muito simples, parecida com o que a gente faz nas aulas:

# Talk about a trip!

Para isso, vocês podem usar tudo o que aprendemos até agora. Por exemplo (só exemplos mesmo, fiquem à vontade para pensarem em vários outros pontos, dentre os que a gente vem trabalhando): para onde você viajou, com quem você foi, onde você ficou, quanto tempo, se foi a sua primeira viagem para este lugar, se você gostou, o que você fez lá, o que comprou, o que comeu, quem conheceu, quais pontos turísticos você visitou, em que época do ano você foi, como estava o clima, se você pretende voltar um dia, porque você escolheu este destino, etc. Se preferir, você também pode falar sobre uma viagem que pretende fazer no futuro.

Qualquer dúvida, estou à disposição!

## ATIVIDADE 4:

# Speaking time

Oi, povo lindo! Vamos continuar a diversão?

Antes de começar, vamos lembrar o que pode e o que não pode?

<b><u>PODE</u></b> <b>#façaateacherfeliz</b>	<b><u>NÃO PODE</u></b> <b>#nãodeixeateachertriste</b>
Gravar várias vezes, antes de enviar.	Ler.
Fazer uma sequência de tópicos, para organizar a fala.	Apenas responder perguntas, sem naturalidade.
Lembrar de todas as atividades que a gente vem fazendo em sala.	Enviar a atividade sem pensar, por pelo menos 5 minutos, sobre ela.
Fazer uma revisão prévia de vocabulário.	Falar português.
Gaguejar ou pensar um pouco (ficar em silêncio), entre uma ideia e outra.	Enviar uma gravação com menos de um minuto ou mais de 1:30.

É o que a gente sempre conversa:



A pergunta é “Você lê em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você entende inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “Você escreve em inglês?” NÃO!!!

A pergunta é “**VOCÊ FALA INGLÊS?**” E só se aprende a falar, **FALANDO!**

A tarefa é muito simples, parecida com o que a gente faz nas aulas:

## Advise a friend to study English!

Para isso, vocês podem usar tudo o que aprendemos até agora. Por exemplo (só exemplos mesmo, fiquem à vontade para pensarem em vários outros pontos, dentre os que a gente vem trabalhando): você pode falar da importância do inglês, dar exemplos de atividades que você gosta de fazer na aula, convidar seu amigo para estudar com você, explicar o que levou você a estudar o idioma, dizer para que você usa o inglês no seu dia a dia, falar sobre os seus planos para quando você estiver fluente na língua, etc.

Qualquer dúvida, estou à disposição!

## APÊNDICE C - Questionário



Oi, gente! Vocês podem tirar uns minutos para responder este pequeno questionário, por favor? Suas respostas vão me ajudar **MUITO!** É rapidinho, é só marcar um x. Na última, vocês podem ser bem diretos. Mas sejam bastante honestos, tá?  
De coração, **OBRIGADA!**

Your  
Opinion  
matters

Afirmações	1 Discordo totalmente	2 Discordo em parte	3 Não concordo, nem discordo	4 Concordo em parte	5 Concordo totalmente
Costumo usar o <i>WhatsApp</i> para atividades voltadas ao aprendizado de Inglês.					
Tive dificuldades em falar pelo tempo mínimo de um minuto.					
Gostei da experiência de gravar e enviar meu <i>speaking</i> .					
Achei que o <i>feedback</i> da <i>teacher</i> me ajudou a melhorar meu <i>speaking</i> .					
Gostei da liberdade de poder gravar meu <i>speaking</i> onde achasse melhor.					
Gravei meu áudio várias vezes, antes de					

enviá-lo para a <i>teacher</i> .					
Planejei cuidadosamente o meu <i>speaking</i> , antes da primeira gravação.					

Quantas vezes você gravou seu áudio, antes de enviá-lo para a *teacher*?

- ( ) Nenhuma, enviei direto  
 ( ) Uma vez  
 ( ) Duas vezes  
 ( ) Três vezes  
 ( ) Mais de três vezes

Quanto tempo você levou para planejar a sua fala, antes de gravar o áudio?

- ( ) Não planejei  
 ( ) Um minuto  
 ( ) Cinco minutos  
 ( ) Dez minutos  
 ( ) Mas de dez minutos

Aponte um fator positivo e um negativo em relação ao uso do *WhatsApp* nesta atividade.

Fator positivo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Fator negativo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Transcrição do pré e pós teste

<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>		
	<b>Pré teste</b>	<b>Pós teste</b>
<b>PE1</b>	<p>I see a picture of a family / they are cooking / they are <b>at house</b> / they are in the kitchen / the man and the woman are cutting vegetables / the <b>childrens</b> are not cutting vegetables / because <b>is</b> dangerous / the <b>childrens</b> are singing / they are <b>in</b> a table / they <b>want eat</b> / they are <b>doing pasta food</b></p> <p><b>Acurácia: 15,09</b>  <b>Dens. L. Pond.: 67,30</b>  <b>Fluência: 52,99</b></p>	<p>The image is about a family / they are celebrating the boy's birthday / his name is Brad / his favorite food is pizza / his father's <b>name Ralf</b> / Sarah is his sister / she's six years old / his grandparents are engineers / his mother is a nurse / they are eating / they are in a restaurant / they <b>take</b> pictures / they love pizza / they <b>drink</b> soda / It's <b>on</b> night</p> <p><b>Acurácia: 6,45</b>  <b>Dens. L. Pond.: 75</b>  <b>Fluência: 53,91</b></p>
<b>PE2</b>	<p>The picture <b>is</b> a family / they are cooking / it is the weekend / they are <b>doing</b> lunch / they <b>eat</b> noodles / they are cutting the food / the ingredients / they are in the kitchen / they are in <b>the kitchen of the house their</b> / they are <b>preparing</b> a dinner / they <b>dinner</b> together / they <b>eat</b> Italian food</p> <p><b>Acurácia: 17,30</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,17</b>  <b>Fluência: 49,52</b></p>	<p>My picture is about <b>the</b> family / they are Kate, Rodolfo / and Lia, Marcos / and Lucy / Lucy and Marcos are kids / the other <b>peoples</b> are not kids / they are from Canada / their favorite food is pizza / they are at a pizza <b>store</b> / celebrating <b>the birthday of Kate</b> / Kate <b>has</b> twenty nine years old today / they are drinking juice / the kids like juice / they are talking</p> <p><b>Acurácia: 7,81</b>  <b>Dens. L. Pond.: 60</b>  <b>Fluência: 56,47</b></p>
<b>PE3</b>	<p>They are a family / they are in the kitchen / <b>mother's name</b> is Amanda / She is a nurse / <b>father's name</b> is Paul / he is <b>a</b> engineer / they have two children / <b>son's name</b> is Mark / <b>daughter's name</b> is Liz / they are cooking <b>a</b> pasta for <b>birthday of Liz</b> / Liz loves pasta / They are from Italy / but they live in Brazil / Liz is <b>using</b> a new dress and <b>a</b> beautiful sandals</p> <p><b>Acurácia: 13,23</b>  <b>Dens. L. Pond.: 63,63</b>  <b>Fluência: 61,81</b></p>	<p>Here we have a family / the family is <b>in</b> different countries / we have a father / a mother / a son / a daughter / a grandfather / a grandmother / and they are eating lunch / and talking about life / it is <b>the birthday of the son</b> / they are in a restaurant / they are <b>in</b> a big table / they are eating pizza</p> <p><b>Acurácia: 5,35</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,07</b>  <b>Fluência: 53,33</b></p>
<b>PE4</b>	<p>I can see people <b>on</b> the picture / there <b>are</b> a man, a woman and kids / they are from Rio de Janeiro</p>	<p>I <b>talk</b> about picture / <b>have</b> people / the people are in a restaurant / they are a family / <b>have</b> men, <b>womans</b></p>

	<p>/ they <b>like eat</b> delicious meals / they are in the kitchen / the <b>childs</b> are sick / they are cutting vegetables / they are making soup / it's dinner time / <b>have</b> a table in the kitchen / <b>is</b> a big table / the vegetables <b>is</b> on the table  <b>Acurácia: 11,29</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,33</b>  <b>Fluência: 54,70</b></p>	<p>and kids / they are eating pizza / because they love pizza / they are drinking wine / they are <b>in</b> a table / the restaurant is big / in the table I see plates, glasses and pizza / the pizza is big  <b>Acurácia: 9,09</b>  <b>Dens. L. Pond.: 62,16</b>  <b>Fluência: 53,22</b></p>
PE5	<p>This is the family Lima in picture / the father is Adam / the mother is Eva / the grandfather is José / the daughter is Marina / and the son is Leo / they are <b>celebrate</b> Leo's birthday / in <b>kitchen of home</b> / they are <b>dining</b> pizza / <b>is</b> Sunday night / <b>is</b> a very special day / and Leo is a special boy / the family loves Leo / the father is <b>give</b> pizza to Leo / because <b>is your</b> favorite food  <b>Acurácia: 12,67</b>  <b>Dens. L. Pond.: 75</b>  <b>Fluência: 59,16</b></p>	<p>They are <b>have a</b> breakfast / they are celebrating / because the man <b>have</b> a new job / the man is a pilot / they are <b>speaking</b> about the future / they are wearing <b>normal</b> clothes / they are at home / they are cooking / they are <b>have a</b> lunch / they are <b>doing</b> pasta / they love pasta  <b>Acurácia: 16</b>  <b>Dens. L. Pond.: 76,74</b>  <b>Fluência: 49,99</b></p>
PE6	<p>The photo shows a family / they are friends / they are together in a restaurant / they are eating pizza / the man is helping the children / they are wearing beautiful clothes / it is <b>a</b> important day / it is the <b>birthday of the dad</b> / they are <b>congratulating</b> / they <b>eat</b> pizza in the restaurant / the pizza is hot / they <b>drink</b> water and juice  <b>Acurácia: 8,47</b>  <b>Dens. L. Pond.: 82,14</b>  <b>Fluência: 55,31</b></p>	<p>In the picture I see a family / they are <b>new</b> / they are beautiful / they are working / they are <b>doing a</b> dinner / they <b>prepare</b> the food / they are wearing beautiful clothes / they are happy / they like pasta / they eat pasta with meat / they like meat / they cook together every day / they are not fat  <b>Acurácia: 7,54</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,07</b>  <b>Fluência: 49,68</b></p>
PE7	<p>In my opinion / the picture <b>show</b> <b>the Dave family</b> cooking for <b>the</b> mother's day brunch/ the son is helping the mother/ and the daughter is helping the father / they are from England / but now they live in Zurique / because the man is a doctor / and they are happy with <b>your</b> new home / the children <b>love play</b> / They love <b>colding</b> days  <b>Acurácia: 11,66</b></p>	<p>In the picture I see a family / it is Sunday / every Sunday the family <b>go eat</b> at a restaurant / there is a mom, a dad, a sister / a grandpa and two children / they are eating pizza / <b>in</b> the table I can see <b>very</b> things / I can see glasses, plates / I can see <b>breads</b> / the family is drinking juice and water / they love pizza / they eat pizza every weekend / the restaurant is very beautiful</p>

	<b>Dens. L. Pond.: 63,88</b> <b>Fluência: 54,54</b>	<b>Acurácia: 6,84</b> <b>Dens. L. Pond.: 67,69</b> <b>Fluência: 60,83</b>
<b>PE8</b>	I see a family / <b>In</b> the picture shows a happy family / They are in a restaurant / <b>have</b> six people / have two <b>childrens</b> / and <b>have</b> four adults / it is a birthday party / the family <b>are in</b> a table / they are eating pizza / they love pizza / they are drinking water and juice / they are not drinking wine / they <b>having</b> lunch <b>Acurácia: 12,06</b> <b>Dens. L. Pond.: 60</b> <b>Fluência: 51,94</b>	This picture shows Dave's family / they are cooking for <b>the</b> mother's day party / the son is helping the mother / and the daughter is helping the father / they are celebrating / they are cutting vegetables / they are <b>doing</b> dinner / it is a hot day / they are wearing beautiful clothes / they are talking / they are in the kitchen / it is hot in the kitchen / the kitchen <b>have</b> a table <b>Acurácia: 4,54</b> <b>Dens. L. Pond.: 80,35</b> <b>Fluência: 60,92</b>
<b>PE9</b>	I can see <b>in the picture</b> six people / two <b>womans</b> , two <b>mans</b> and two <b>childrens</b> / they are in a restaurant / they are <b>dinner</b> / they are eating pizza / they like <b>of</b> pizza / they are <b>celebrate</b> the birthday of João / João is <b>one</b> boy <b>of</b> the picture / João is with <b>your</b> father / the family is together <b>Acurácia: 22,22</b> <b>Dens. L. Pond.: 59,25</b> <b>Fluência: 52,25</b>	In this picture we can see a couple / they are not <b>boyfriends</b> / they are brothers / the <b>man name</b> is Edward / she is thirty seven years old / and she is an engineer / the <b>woman name</b> is Camila / She is a police officer / the boys are <b>your</b> nephews / they are spending the weekend in the <b>house of the family</b> / they are <b>cook</b> a family recipe <b>Acurácia: 9,52</b> <b>Dens. L. Pond.: 68,96</b> <b>Fluência: 57,27</b>
<b>PE10</b>	My picture <b>show</b> people eating and drinking / They are a family / they are celebrating a birthday / they are <b>on</b> a restaurant / they are eating pizza / they love pizza / <b>is</b> <b>they</b> favorite food / it is Saturday / it is <b>on</b> night / they are <b>dinning</b> / they are <b>listening music</b> / they are talking / they are <b>doing</b> a party <b>Acurácia: 16,66</b> <b>Dens. L. Pond.: 81,63</b> <b>Fluência: 51,42</b>	It's the weekend / I can see a family / they are making dinner / they are hungry / the woman is cutting vegetables / the man is <b>using a</b> apron / the <b>childrens</b> are helping the man and the woman / the man and the woman are <b>the parents of the kids</b> / they are cooking / they are <b>a</b> happy / they are a happy family <b>Acurácia: 8,62</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,56</b> <b>Fluência: 56,12</b>
<b>PE11</b>	<b>Is</b> Sunday / the relatives <b>bring to meet</b> each other / today is the <b>nephew birthday</b> / his name is Pedro / the family <b>know</b> Pedro <b>love</b> pizza / Pedro's mother is Emilia / She <b>invent</b> many people	The four people in the picture are a family / They live together / They live in a <b>house big</b> / the family is <b>a</b> happy / the <b>mother name</b> is Jane / She is twenty nine years old / She is <b>a</b> actress and he is a doctor /

	<p>for party / There is very drinks / Pedro is drinking soda / his friends are drinking water / they want drink beer but the parents not say yes</p> <p><b>Acurácia: 24,56</b> <b>Dens. L. Pond.: 66,66</b> <b>Fluência: 51,81</b></p>	<p>they have two children / the children are students / they are in the kitchen / they are cooking dinner / they are doing pasta</p> <p><b>Acurácia: 7,81</b> <b>Dens. L. Pond.: 70,49</b> <b>Fluência: 60,95</b></p>
PE12	<p>The image is a photo / have six people / they are have dinner together / is Saturday / the grandfather is João / the grandmother is Maria / the man and the woman are married / the childrens is Júnior and Ana / they have dinner together / they like pizza / they like eat / they like speak / they not have very time free / but they are a family good</p> <p><b>Acurácia: 21,31</b> <b>Dens. L. Pond.: 77,96</b> <b>Fluência: 60,99</b></p>	<p>I see a family / They are Kate, Pedro, John and Leo / I see a man, a woman and two childrens / Kate is a journalist / Pedro is a student / John is a student / Leo is a lawyer / is Pedro's party / they are very very happy / they are Brazilians but they live United States / they love Brazil / they are cooking / they are doing pasta / it's dinner time / they are talking</p> <p><b>Acurácia: 8,82</b> <b>Dens. L. Pond.: 75,86</b> <b>Fluência: 60,89</b></p>
PE13	<p>In the photo there is people / they are sit / there is the table / the table have food / have glasses / have plates / the people are a family / they like pizza / they eat pizza in weekends / they are wearing nice clothes / because is a party / the restaurant is beautiful</p> <p><b>Acurácia: 19,14</b> <b>Dens. L. Pond.: 75,55</b> <b>Fluência: 46,99</b></p>	<p>I see a picture / at the picture I see four peoples / I see a man, a woman and two childs / they are in the kitchen / they are cooking / they are cooking because is dinner time / is Sunday / the man and the woman are married / the kitchen is big / the house is modern and beautiful / they are cooking pasta / they love pasta</p> <p><b>Acurácia: 8,19</b> <b>Dens. L. Pond.: 64,44</b> <b>Fluência: 56,30</b></p>
PE14	<p>I see a photo of the happy family / have two childrens / have parents and grandfather / they are very happy / they are eating they favorite food / it's pizza / it's night / it's family is from Italy / but they live in Brazil / they are wearing beautiful clothes / it's a happy family</p> <p><b>Acurácia: 14,58</b> <b>Dens. L. Pond.: 62,71</b> <b>Fluência: 47,21</b></p>	<p>I'm looking at a picture / in the picture I see four peoples / they are a family / they are cooking / and they are talking / they are cutting vegetables / they are in the kitchen / they are cooking pasta / I see a table / in the table I see very things / I see vegetables, knives / I see things of the kitchen</p> <p><b>Acurácia: 7,01</b> <b>Dens. L. Pond.: 57,14</b> <b>Fluência: 55,16</b></p>
PE15	<p>I see four people / I see four people in the kitchen / they are a man, a woman and two childrens /</p>	<p>In the image there's friends. I can see two man, two womans and two children. They are nice peoples.</p>

	<p>they are cooking / they are <b>doing</b> noodles / they are cooking / she is cutting tomatoes / <b>in</b> the table / I see vegetables <b>in</b> the table / they are a family / he <b>is dad</b> / she <b>is mom</b> / the <b>childrens</b> are brothers</p> <p><b>Acurácia: 12,28</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,04</b> <b>Fluência: 50,29</b></p>	<p>They are in a house. They are <b>under</b> a table. They are talking and eating. They love pizza. <b>Is the food favorite</b>. They have <b>much</b> pizzas <b>in</b> the table. They live in a big house. They are rich</p> <p><b>Acurácia: 15,78</b> <b>Dens. L. Pond.: 77,19</b> <b>Fluência: 52,61</b></p>
<b>PE16</b>	<p>I can see a family. I can see a grandfather, a father, a mother, <b>a</b> aunt and two <b>sons</b>. They are eating pizza. They are in the grandfather's house. They always eat in the grandfather's house on Sundays. The grandfather <b>buy</b> pizza. <b>Have</b> a big table. I can see pizzas on the table. I can see drinks too. The man is helping the <b>son eat</b> pizza</p> <p><b>Acurácia: 7,57</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,23</b> <b>Fluência: 59,10</b></p>	<p>In the picture <b>have</b> a family / a father, a mother, a son and a daughter / they are <b>in</b> house / they are in the kitchen / the kitchen is white / the kitchen is big / the kitchen <b>have</b> a table / <b>in</b> the table <b>have</b> vegetables / the woman is cutting vegetables / they are preparing dinner / they are <b>doing</b> noodles / it's the <b>favorite food the family</b></p> <p><b>Acurácia: 11,47</b> <b>Dens. L. Pond.: 84,09</b> <b>Fluência: 59,03</b></p>
<b>PE17</b>	<p>in the image I can see two <b>mans</b>, two <b>womans</b> and two kids / they are in a restaurant / they are eating pizza / I can see <b>too</b> a table / <b>in</b> the table <b>have</b> pizza, plates, glasses / they are <b>using</b> beautiful clothes / it's a celebration / it's Sunday / it's at night / they love pizza / they are talking / and they are eating</p> <p><b>Acurácia: 10,34</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,23</b> <b>Fluência: 54,37</b></p>	<p>I can see a picture / in this picture I can see four <b>peoples</b> / a woman , a man and two children / they are a family / and they are at home / in <b>your</b> kitchen / <b>your</b> kitchen is big and white / mom and dad are helping <b>your</b> kids to prepare <b>the</b> dinner / the mom is helping <b>your</b> son to cut vegetables / <b>and dad</b> is helping <b>your</b> daughter to prepare pasta / I think they are happy</p> <p><b>Acurácia: 11,11</b> <b>Dens. L. Pond.: 67,21</b> <b>Fluência: 61,71</b></p>
<b>PE18</b>	<p>I can see a family in the picture. They are eating pizza and talking. They are in a restaurant. In the restaurant <b>have</b> tables. They are <b>using</b> one table. They are <b>in</b> chairs. I see six people. I see two women, two <b>mans</b> and two kids. They are smiling. I can see a dad and four <b>sons</b>. Two adults and two kids</p> <p><b>Acurácia: 8,06</b></p>	<p>I see a picture. <b>At</b> the picture <b>have</b> four people. <b>Have</b> a woman, a man, a boy and a girl. The boy and the girl are <b>brothers</b>. The woman <b>is mother</b>. The man <b>is father</b>. The people are in the kitchen <b>theirs</b>. They are cooking. They are cooking noodles. <b>Have</b> a table in the kitchen. <b>In</b> the table I see food and a stove. The man is <b>on</b> the stove.</p> <p><b>Acurácia: 15,71</b></p>

	<b>Dens. L. Pond.: 69,38</b> <b>Fluência: 56,36</b>	<b>Dens. L. Pond.: 65</b> <b>Fluência: 59,15</b>
<b>PE19</b>	At the image I see a kitchen / the kitchen has a table / <b>in</b> the table <b>have</b> vegetables / I can see four peoples / they are in the kitchen / they are cooking / they are helping <b>they</b> / they are cutting a tomato / they are talking / I can see a man, a woman and two kids / they are a family / they are <b>doing</b> dinner / they are hungry / they <b>want eat</b> / they love pasta <b>Acurácia: 8,69</b> <b>Dens. L. Pond.: 71,18</b> <b>Fluência: 60,88</b>	In the picture <b>there's</b> two <b>mans</b> , two <b>womans</b> and two kids. They are together. They are <b>doing</b> a birthday party. <b>Is the birthday of man</b> . The old man. He <b>has</b> sixty years old today. The people are his family. The son is a doctor. The <b>womans</b> are teachers. The kids are students. They are eating pizza together. They like pizza. Pizza is <b>the</b> favorite food <b>them</b> <b>Acurácia: 15,15</b> <b>Dens. L. Pond.: 68,75</b> <b>Fluência: 57,39</b>
<b>PE20</b>	The picture <b>show</b> people / four people two adults and two kids / They are <b>Americans</b> / they live in New York / they are in house <b>his</b> / they are John, Kate, Lucy and Adam. John is the man / Kate is the woman / Lucy and Adam <b>is</b> the kids / they live together / they are a family / they are preparing <b>one</b> dinner / they are cooking pasta <b>Acurácia: 8,33</b> <b>Dens. L. Pond.: 73,07</b> <b>Fluência: 53,73</b>	I can see a family in the picture / they decided to make a family lunch to celebrate <b>the holiday of the father's day</b> / they are <b>eat</b> pizza / the grandparents are <b>drink</b> champagne / the girl is <b>drink</b> water / and the boy is <b>drink</b> soda / they are happy / very happy / they are in the <b>restaurant of shopping</b> / the father and the grandparents are Italian / and the mother and the children are American <b>Acurácia: 10</b> <b>Dens. L. Pond.: 78,33</b> <b>Fluência: 59,15</b>
<b>PE21</b>	In the picture there's a family / they are talking and cooking / they are <b>doing</b> pasta for dinner / they are wearing cool clothes / they are helping them / they are cooking together / the woman is cutting tomatoes / the man is cooking <b>a</b> pasta / the kids are helping / they are in the kitchen / they are talking <b>on</b> the dinner / they are talking <b>on</b> food <b>Acurácia: 6,66</b> <b>Dens. L. Pond.: 77,35</b> <b>Fluência: 52,94</b>	This picture <b>have</b> six people / two <b>mans</b> / two <b>womans</b> / and two kids / one boy and one girl / they are <b>on</b> a restaurant / and they are eating pizza / the man is <b>giving piece</b> of pizza to the boy because he's hungry / and the other people are eating pizza / and they are drinking wine, water and juice <b>Acurácia: 9,09</b> <b>Dens. L. Pond.: 60</b> <b>Fluência: 51,56</b>
<b>PE22</b>	I can see four people <b>at</b> the picture. I can see a woman, a man, a girl and a boy. They are in home <b>theirs</b> . They are in the	They are in a restaurant. They are eating pizza. They are drinking juice. They are two <b>mans</b> , two <b>womans</b> and two kids. They are

	<p>kitchen. The kitchen is white. I can see a fridge, a oven and a table. The table is big. The people are near the table. They are cooking a lunch. The boy is helping the woman. He is cutting the food. The girl is helping too. The man is making noodles</p> <p><b>Acurácia: 5</b> <b>Dens. L. Pond.: 64,70</b> <b>Fluência: 64,86</b></p>	<p>wearing beautiful clothes. They live in a place hot. I can see a table and chairs. The people are in the chairs. The boy is with his father. His father is helping he eat pizza. The people are a family</p> <p><b>Acurácia: 7,81</b> <b>Dens. L. Pond.: 72,88</b> <b>Fluência: 56,47</b></p>
PE23	<p>I am going to talk about a picture. It is a beautiful picture. Have people eating pizza. I tell six people. They are in a restaurant. They are eating pizza. They are talking. The restaurant is good. Is cheap. They like pizza. They eat in the restaurant because is a party. A birthday. The man is helping the boy. I can see chairs and a table. The table is pizza. And drinks. And plates. And glasses</p> <p><b>Acurácia: 6,57</b> <b>Dens. L. Pond.: 63,93</b> <b>Fluência: 65,14</b></p>	<p>I can see a family in the kitchen / they are cooking pasta / the man is using a apron / the woman is cutting vegetables / the kids are helping the woman / I can see a big table in the kitchen / they are cooking in the table / because the table have a stove / the man is in front of the stove / I can see a refrigerator / I can see a sink / the kitchen is white</p> <p><b>Acurácia: 5,55</b> <b>Dens. L. Pond.: 72,34</b> <b>Fluência: 61,71</b></p>
PE24	<p>This is João, Catarina, Rodrigo and Ana. They are the picture. They are a family / They are from Canada / they live in Toronto / João is a doctor / Catarina is a teacher / the kids are students / they are at home / they are in the kitchen / in the kitchen I can see a table / a refrigerator and a stove / the table is big / the stove is on the table / the kitchen is modern / the kitchen is white</p> <p><b>Acurácia: 4</b> <b>Dens. L. Pond.: 64,91</b> <b>Fluência: 67,16</b></p>	<p>I go talk about a picture / in this picture I can see six peoples / four adults and two children / I think they are a family / and they are have lunch / I think they are eating pizza in a restaurant / they are happy / and they are wear white clothes / and I think they are happy</p> <p><b>Acurácia: 7,40</b> <b>Dens. L. Pond.: 55,17</b> <b>Fluência: 51,42</b></p>
PE25	<p>I can see a family / They are together / They are in a bar / They are eating pizza / They are drinking drinks / They are drinking water, juice, soda / They are talking / The man is helping the boy / They are in a table / I can see chairs / I can see very things</p>	<p>I can see a family in this picture / they are in the kitchen / I can see too the mom and her son cutting a tomato / to do the pasta / the father is doing spaghetti / the daughter is near the stove / this is dangerous / and I can see that they are very happy together / They like the lunch</p>

	<p>in the table / I can see plates, glasses, pizza / The kids <b>loves</b> pizza</p> <p><b>Acurácia: 4,76</b> <b>Dens. L. Pond.: 80</b> <b>Fluência: 55,58</b></p>	<p>together</p> <p><b>Acurácia: 8,62</b> <b>Dens. L. Pond.: 62,5</b> <b>Fluência: 54,37</b></p>
PE26	<p>I can see a family / I can see <b>peoples</b> two <b>mans</b>, two <b>womans</b> and two <b>childrens</b> / They are in a restaurant / They are eating / I can see a table / On the table I can see glasses and plates / The man and the woman are helping the kids / They are eating pizza because they <b>like</b>. They <b>eat</b> pizza in the restaurant / They <b>go</b> <b>restaurant</b> on weekends</p> <p><b>Acurácia: 10,60</b> <b>Dens. L. Pond.: 65,78</b> <b>Fluência: 57,39</b></p>	<p>I <b>talk</b> <b>about picture</b> / The picture <b>show</b> people in the kitchen / <b>Have</b> four people / a mother, a father, two children / They are <b>cook</b> / They are <b>cook</b> lunch / They <b>like cook</b> noodles / They are not fat / They can eat noodles / They are in the kitchen / They are a man, a woman, a boy and a girl</p> <p><b>Acurácia: 12,5</b> <b>Dens. L. Pond.: 63,46</b> <b>Fluência: 52,5</b></p>
PE27	<p>The photo <b>show</b> a family in <b>your</b> house / They are cooking / They are in the kitchen / The man is preparing <b>a noodle</b> / The woman is helping / The kids are playing / They are <b>youngs</b> / The man is a chef / The woman is a housewife / I see a table in the kitchen / I see a refrigerator / I see a stove / The kitchen is very big / <b>Is</b> ugly</p> <p><b>Acurácia: 9,23</b> <b>Dens. L. Pond.: 80</b> <b>Fluência: 55,71</b></p>	<p>The image <b>show</b> beautiful people / They are celebrating <b>the</b> birthday / The boy's birthday / The boy and the girl are <b>brothers</b> / The man is helping the son <b>eating</b> pizza / The woman is helping the girl / <b>all</b> are eating pizza / The pizza is delicious / They buy pizza <b>in</b> weekends / They are in a restaurant / They like the restaurant / They love pizza</p> <p><b>Acurácia: 10,16</b> <b>Dens. L. Pond.: 76,08</b> <b>Fluência: 53,63</b></p>
PE28	<p>The image shows two men, two women and two children / They are <b>using</b> beautiful clothes / They live in a hot place / They are together in a restaurant / They are eating pizza / They are drinking juice / They <b>doesn't</b> like soda / I can see a table / They are <b>on</b> the table / On the table I can see a pizza / The man is helping the boy / The old man is happy / He is the <b>father of family</b></p> <p><b>Acurácia: 5,40</b> <b>Dens. L. Pond.: 75,36</b> <b>Fluência: 60,82</b></p>	<p>I can see four people in the picture / I can see a man, a woman, a boy and a girl / They are <b>in</b> home / They are <b>in kitchen</b> / They are cooking <b>the</b> lunch / They cook <b>the</b> lunch every day / They don't like restaurants / They <b>like cook</b> / They like noodles / They are cooking noodles / They are a family / They are a dad, a mom and <b>sons</b> / They are smiling</p> <p><b>Acurácia: 8,82</b> <b>Dens. L. Pond.: 71,42</b> <b>Fluência: 62,76</b></p>
PE29	<p>I <b>speak</b> about a photo / The photo is beautiful / The photo is colorful /</p>	<p>I'm going to talk about the photo / <b>At</b> the photo there's a family / They</p>

	<p>The photo <b>show a</b> image / <b>Have a</b> woman, a man and two <b>childrens</b> / They are talking / They are cooking too / They are preparing dinner / They are in the kitchen / The kitchen is big / The kitchen is white / The kitchen have a table / They are a family  <b>Acurácia: 8,47</b>  <b>Dens. L. Pond.: 69,38</b>  <b>Fluência: 53,63</b></p>	<p>are in a pizza place / They are eating pizza / They are drinking soda / They are wearing colorful clothes / They live in <b>the Brazil</b> / <b>At</b> the photo I can see two <b>woman</b>, two men and two kids / They are happy because they are celebrating / They are celebrating father's day / They are <b>under</b> a table / The table is big  <b>Acurácia: 7,04</b>  <b>Dens. L. Pond.: 63,76</b>  <b>Fluência: 61,73</b></p>
--	--	--

<b>GRUPO CONTROLE</b>		
	<b>Pré teste</b>	<b>Pós teste</b>
<b>PC1</b>	<p>I <b>go</b> speak about the picture / the picture <b>speaks</b> a family / <b>in</b> kitchen / cooking for <b>a</b> dinner on <b>a Friday</b> / they are called Maria, João / and kids are Felipe and Michael / Maria <b>has</b> thirty years old / João <b>has</b> forty / the <b>childrens</b> <b>has</b> eight years old/ They <b>are live</b> in Natal / they are celebrating the <b>birthday of Maria</b> / they are <b>doing</b> the food  <b>Acurácia: 19,35</b>  <b>Dens. L. Pond.: 65,07</b>  <b>Fluência: 58,12</b></p>	<p><b>A</b> family is <b>on</b> a beach house / they are <b>making</b> a party / they are <b>lunching</b> / the man and the woman have two <b>sons</b>, John and Mary / they are talking / they are eating pizza / they are <b>in a table big</b> / they <b>drink</b> wine / the kids <b>drink</b> water / they like <b>pizza of chicken</b> / they like cheese  <b>Acurácia: 20,37</b>  <b>Dens. L. Pond.: 77,58</b>  <b>Fluência: 53,11</b></p>
<b>PC2</b>	<p>In this picture I see a family / they are eating / there are two adults and two <b>childrens</b> / it is <b>at</b> the weekend / <b>is</b> a family lunch / they are wearing casual clothes / <b>the</b> favorite food <b>are</b> pasta / they live in <b>the</b> Natal / they are <b>at</b> vacation / they are smiling in the picture / they are a <b>family happy</b>  <b>Acurácia: 14,28</b>  <b>Dens. L. Pond.: 62,06</b>  <b>Fluência: 55,08</b></p>	<p>The picture <b>have</b> people / the people are <b>on</b> a restaurant / it's <b>a</b> Italian restaurant / they are eating pizza / they are drinking wine / the kids aren't drinking wine / the kids <b>drink</b> juice / the people are talking / they are together / <b>the time is dinner</b> / they are taking pictures / they <b>like eat</b>  <b>Acurácia: 14,28</b>  <b>Dens. L. Pond.: 78,94</b>  <b>Fluência: 46,66</b></p>
<b>PC3</b>	<p>In the picture the woman is teaching the boy <b>cut onions</b> / the man is cooking noodles / it's Saturday night / they are in <b>your</b> home / they are in the kitchen / they are <b>doing a</b> dinner / <b>they</b> favorite food is Italian food / the man is <b>using a</b> apron / they are</p>	<p>In the picture I see six people / they are in a restaurant / they are happy / they are eating pizza / I see two mans, two <b>womans</b> and two kids / they <b>eat</b> pizza / it is in the weekend / they are in a table / they are drinking water / they are not <b>using</b> <b>clothes cold</b> / <b>is</b> at night / <b>is</b> a hot</p>

	<p>happy / they <b>like cook</b> together  <b>Acurácia: 15,09</b>  <b>Dens. L. Pond.: 82,69</b>  <b>Fluência: 48,92</b></p>	<p>night / they are <b>celebration</b> a birthday / they are <b>sing</b> happy birthday  <b>Acurácia: 11,76</b>  <b>Dens. L. Pond.: 69,49</b>  <b>Fluência: 60,89</b></p>
<b>PC4</b>	<p>This is Tom's family / Tom and Allison are married / they have two children / <b>the name the children</b> are Bia and Pedro / <b>at</b> the weekend they usually cook / spaghetti is the <b>family</b> favorite food / they always talk about recipes / <b>cook</b> is fun for <b>they</b> / they <b>listen music</b> / they <b>cut</b> the vegetables / they are cooking lunch / they love Italian food  <b>Acurácia: 13,79</b>  <b>Dens. L. Pond.: 74,60</b>  <b>Fluência: 57,99</b></p>	<p>This is a happy family / they are in a restaurant / they are celebrating <b>the birthday of Peter</b> / Peter is seven years old / they are eating pizza / and they are drinking water / Peter is very happy / Peter <b>love</b> pizza / the family <b>live</b> in Natal / but they are in Fortaleza / they are visiting <b>a</b> grandfather / the grandfather <b>pay to</b> the pizzas  <b>Acurácia: 11,86</b>  <b>Dens. L. Pond.: 63,46</b>  <b>Fluência: 57,09</b></p>
<b>PC5</b>	<p>In the image / there is a family / they are cooking lunch / in the family / there is a mother / a father / and two sons / <b>ehr</b> / they are making soup for dinner / <b>is</b> the weekend / they are happy / they are <b>celebrate</b> the <b>father birthday</b> / soup is <b>a favorite food the family</b> / the father <b>has</b> fifty years old today  <b>Acurácia: 10,90</b>  <b>Dens. L. Pond.: 68,51</b>  <b>Fluência: 48,52</b></p>	<p>In the photo <b>have</b> a family / they are a happy family / they are celebrating / it's Sunday / it's a birthday / <b>have</b> a dad, a son and a mom / and different people / they are in a restaurant / they are eating / they are <b>in</b> a table / they are drinking juice / <b>is</b> late / they are having dinner / the restaurant is <b>Italy food</b> / the family <b>like</b> pasta  <b>Acurácia: 11,29</b>  <b>Dens. L. Pond.: 84,31</b>  <b>Fluência: 60,98</b></p>
<b>PC6</b>	<p>I see four people <b>at</b> the picture / <b>have</b> a man, a woman and two kids / they are cooking / they are cooking lunch / they are cutting vegetables / they are in the kitchen / they <b>eat</b> pasta / they are a mother, a father and <b>a sons</b> / they are a family / <b>have</b> a table in the kitchen / they are happy  <b>Acurácia: 10,71</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,07</b>  <b>Fluência: 54,19</b></p>	<p>The picture <b>show</b> a big family / they are very happy / it's Sunday / there are six <b>person</b> in the family / a grandfather, a grandmother / a father, a mother / and <b>your</b> two children / they <b>eat</b> lunch / the son is eating a piece of pizza / the family like Italian <b>foods</b> / they like <b>go</b> to eat out on Sundays  <b>Acurácia: 10,90</b>  <b>Dens. L. Pond.: 57,57</b>  <b>Fluência: 50,76</b></p>
<b>PC7</b>	<p>In the picture the family is <b>celebration</b> father's birthday / his name is Augusto / he <b>have</b> two <b>daughter</b>, one son / he <b>have</b> two</p>	<p>They are in the kitchen / they are very happy / the mom is called Jennifer / the dad is called Thiago / they are cooking / for <b>the</b> Christmas</p>

	<p><b>grandsons</b> / a boy and a girl / Augusto is <b>celebration</b> eight six <b>year</b> old / they are eating pizza / it's a night Friday / they are happy / they <b>love eat</b></p> <p><b>Acurácia: 16,32</b> <b>Dens. L. Pond.: 62,29</b> <b>Fluência: 48,99</b></p>	<p>/ the mom is making the <b>eat</b> / they are a happy family / they are together <b>always</b> / they are in the kitchen / the kitchen is big and comfortable / the kitchen <b>have very</b> electronics / the dad <b>cut</b> the vegetables</p> <p><b>Acurácia: 11,47</b> <b>Dens. L. Pond.: 72,54</b> <b>Fluência: 58,09</b></p>
<b>PC8</b>	<p>Today <b>it's</b> Liam's birthday / Liam and <b>your</b> family are <b>on</b> a restaurant / Liam is talking a picture / <b>at</b> the picture <b>have</b> Liam's father / Liam's mother / <b>your</b> cousins and uncle / they are eating pizza / pizza is Liam's favorite food / he is eight years old / he loves pizza / the restaurant is good / it is comfortable / it is cheap</p> <p><b>Acurácia: 10,71</b> <b>Dens. L. Pond.: 71,42</b> <b>Fluência: 55,08</b></p>	<p>In the image <b>have</b> a family / a mother, a father and two <b>sons</b> / a little girl and a little boy / the family <b>are</b> in the kitchen / they are cooking in the kitchen / the mother is cooking <b>the</b> vegetables / and / the little boy is helping the mother / the father and the little girl are cooking / they are <b>in</b> the stove / they are cooking <b>the</b> lunch</p> <p><b>Acurácia: 9,37</b> <b>Dens. L. Pond.: 70,96</b> <b>Fluência: 59,07</b></p>
<b>PC9</b>	<p>In the photo I see a happy family / there are five <b>persons</b> / four adults / and <b>child</b> / they <b>have not</b> lunch / they are <b>waiting the</b> waiter / and / the father is giving some <b>breads</b> to the son / and / they are talking / they are talking about <b>the movie</b> / the woman <b>like</b> to drink wine / <b>is</b> Sunday / the family is <b>on</b> a restaurant</p> <p><b>Acurácia: 18,64</b> <b>Dens. L. Pond.: 67,64</b> <b>Fluência: 55,31</b></p>	<p>In the image I see a man, a woman and two kids / the man and the woman are married / <b>your</b> kids are <b>new</b> / they are ten years old / they are <b>in the</b> home / they are in the kitchen / they are cooking / <b>in</b> the table <b>have</b> vegetables / the woman is cutting the vegetables / the man is cooking pasta / the kids are helping <b>cook</b> the food</p> <p><b>Acurácia: 10,93</b> <b>Dens. L. Pond.: 70,21</b> <b>Fluência: 58,18</b></p>
<b>PC10</b>	<p>The picture <b>have</b> a family / the family is eating / <b>is</b> the grandfather's birthday / he is fifty years old / the family is <b>doing</b> a party / the grandfather is a chef / he <b>is made</b> pizza / the family <b>love</b> pizza / they eat <b>very</b> / the day is hot / they <b>drink</b> juice with ice / they <b>drink</b> water</p> <p><b>Acurácia: 15,38</b> <b>Dens. L. Pond.: 71,42</b> <b>Fluência: 55,14</b></p>	<p>The picture <b>show</b> a family / they live in Canada / the woman is the mom / her name is Mary / the man is the dad / His name is John / and the kids <b>it's</b> Benjamin and Julie / they are <b>a</b> children / <b>is</b> Sunday / they are cooking together / <b>is</b> John's birthday / John is <b>completing</b> forty five years old / they are cooking / they favorite <b>eat</b> is pasta</p> <p><b>Acurácia: 11,29</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,01</b> <b>Fluência: 58,12</b></p>

<p><b>PC11</b></p>	<p>This is a family / the man is the father / <b>he's</b> name is Carlos / the woman is the mother / her name is <b>Lúcia</b> / the other woman is <b>sister of Lúcia</b> / the old man is <b>father of Lúcia</b> / <b>have</b> two kids / they are <b>kids of Carlos</b> / they are having dinner / they are eating <b>a</b> pizzas / they are in a restaurant / Carlos is helping <b>your</b> kid <b>for</b> eat / <b>is</b> father's day / the family <b>are</b> having fun  <b>Acurácia: 13,69</b>  <b>Dens. L. Pond.: 58,92</b>  <b>Fluência: 62,57</b></p>	<p>In the photo there's a family / they are in the kitchen / they are cooking dinner / I see a father, a mother, a boy and a girl / the mother is <b>cutting</b> vegetables / the father is <b>doing</b> the noodles / <b>is the birthday of the boy</b> / the family <b>are</b> celebrating / they are in the kitchen / they are <b>in</b> a table / the table is big  <b>Acurácia: 8,19</b>  <b>Dens. L. Pond.: 68,88</b>  <b>Fluência: 59,03</b></p>
<p><b>PC12</b></p>	<p>The picture has a family / they are in a restaurant <b>celebration</b> his father's birthday / the <b>father name</b> is John / he <b>is doctor</b> / he is from Italy / the mother's name is Joana / she is <b>Italy</b> too / she <b>is housewife</b> / the grandfather <b>is mechanic</b> / they usually eat out / they go <b>to restaurant</b> / <b>and favorite</b> food is pizza / they are eating pizza / and they are very happy / they eat pizza every Sunday / <b>In</b> Sunday they <b>not work</b>  <b>Acurácia: 13,51</b>  <b>Dens. L. Pond.: 67,60</b>  <b>Fluência: 60,82</b></p>	<p>I see <b>in the picture is a family</b> / the <b>mother name</b> is Mary / the <b>father name</b> is John / <b>the names the children</b> are Eva and Bob / Mary is a teacher / John is a chef / Mary is from Japan / and John, Bob and Eva <b>is</b> from Brazil / they live in Brazil / they are in the kitchen / it is lunch time / and they are cooking / they are making lasagna  <b>Acurácia: 8,95</b>  <b>Dens. L. Pond.: 78,84</b>  <b>Fluência: 57,42</b></p>
<p><b>PC13</b></p>	<p>In the picture there is a family / they are <b>marking</b> lunch / it's Sunday / the man and the woman are <b>celebration your marriage</b> / the two children are helping in the kitchen / the family <b>are</b> in the kitchen / they are cutting vegetables / they are <b>doing</b> a different dinner / they are <b>doing</b> noodles / they are cooking / <b>have</b> a big table in the kitchen  <b>Acurácia: 11,66</b>  <b>Dens. L. Pond.: 73,21</b>  <b>Fluência: 55,38</b></p>	<p>This is a photo of a family / I can see happy people / they are happy because they are eating / they <b>love eat</b> / they are <b>on</b> a restaurant / the <b>childs</b> love pizza / the adults love pizza <b>also</b> / They are <b>sitted</b> / They table is big / the restaurant is noisy / the people are talking / the family <b>are</b> taking pictures / they are <b>celebration</b> the father's birthday  <b>Acurácia: 11,29</b>  <b>Dens. L. Pond.: 71,66</b>  <b>Fluência: 54,70</b></p>
<p><b>PC14</b></p>	<p><b>At</b> the photo <b>have</b> a family / <b>have</b> a dad, a mommy and two kids / they are beautiful / they are young / the mommy <b>has</b> twenty-five</p>	<p>I can see six people in the picture / I can see <b>mans</b>, <b>womans</b> and kids / they are a family / they are in <b>a</b> Italian restaurant / they are eating</p>

	<p>years old and the dad <b>has</b> twenty-nine / the kids <b>has</b> ten and seven / they are at home / they are eating / they are wearing beautiful clothes / they are cooking / they <b>are happy</b> family</p> <p><b>Acurácia: 12,5</b> <b>Dens. L. Pond.: 64,44</b> <b>Fluência: 50,90</b></p>	<p>pizza / <b>is the</b> night / the restaurant is beautiful / <b>is</b> big / they are <b>in</b> a table / <b>in</b> the table I can see pizza, water, juice / the boy is eating pizza with <b>your</b> dad</p> <p><b>Acurácia: 15</b> <b>Dens. L. Pond.: 68,75</b> <b>Fluência: 56,25</b></p>
<b>PC15</b>	<p><b>Have</b> six people in the picture. They are a family. They are <b>on</b> a party. They are <b>on</b> a restaurant. They are eating pizza. I can see a table. On the table <b>have</b> pizza and have drinks. The restaurant is Italian. The restaurant <b>have</b> many people. They are talking. The restaurant is big. The <b>time is night</b>. The family is <b>dinner</b></p> <p><b>Acurácia: 11,47</b> <b>Dens. L. Pond.: 66,66</b> <b>Fluência: 55,45</b></p>	<p>I see four people in the picture / I see <b>the</b> man, <b>the</b> woman and <b>the</b> two <b>childrens</b> / they are in <b>the house</b> <b>theirs</b> / they are in the kitchen / they are cooking / they are <b>doing</b> dinner / the woman is cutting vegetables / the man is cooking noodles / the <b>childrens</b> are helping the mom and the dad / they are talking / they are tired</p> <p><b>Acurácia: 11,86</b> <b>Dens. L. Pond.: 75</b> <b>Fluência: 56,19</b></p>
<b>PC16</b>	<p>I can see a family / <b>have</b> six people in the picture / two <b>mans</b>, two <b>womans</b> and two <b>childrens</b> / they are in a restaurant / they are eating pizza / they are <b>celebrate the birthday of the boy</b> / the father is <b>help</b> the boy <b>eat</b> / they are <b>drink</b> water, juice, wine / they are happy</p> <p><b>Acurácia: 19,60</b> <b>Dens. L. Pond.: 72,88</b> <b>Fluência: 50,16</b></p>	<p>The picture shows a family. I can see a man, a woman and two kids. The man and the woman are married. The kids are <b>them</b>. The mother and the father are <b>youngs</b>. They have a big house. They are in the kitchen. The kitchen is modern and big. <b>Her</b> color is white. The family is cooking. They are <b>doing</b> pasta. The kids love pasta</p> <p><b>Acurácia: 6,15</b> <b>Dens. L. Pond.: 68,51</b> <b>Fluência: 59,09</b></p>
<b>PC17</b>	<p>I see a happy family in the kitchen / I see a man, a woman and her <b>childrens</b> / helping her daughter <b>is</b> making the pasta / with her father / and <b>son cutting</b> the vegetables / with <b>her</b> mother / for a fun and <b>taste</b> family lunch</p> <p><b>Acurácia: 11,90</b> <b>Dens. L. Pond.: 75</b> <b>Fluência: 40,64</b></p>	<p>In my photo <b>have a</b> image. <b>A</b> image of people. <b>Have</b> six people. They are in a house. They are in the yard. They are celebrating. <b>Is</b> a birthday. They <b>asked</b> pizzas. They have food. The pizzas are good. They like pizzas. They are a family. It's Saturday. They <b>not</b> work. They are drinking alcohol. The children aren't</p> <p><b>Acurácia: 12,06</b> <b>Dens. L. Pond.: 68</b> <b>Fluência: 54,37</b></p>
<b>PC18</b>	<p>the picture <b>show</b> a family / they are at home / they are in the</p>	<p>In the photo there's a family. They have dinner <b>at</b> weekends. They live</p>

	<p>kitchen / they are <b>doing</b> lunch / the woman is cutting vegetables / the man is cooking noodles / they are happy / they are speaking / they are <b>using</b> beautiful clothes / <b>have</b> a big table in the kitchen / I can see a stove <b>in</b> the table / the <b>childrens</b> are helping the mom and the dad</p> <p><b>Acurácia: 9,52</b> <b>Dens. L. Pond.: 80</b> <b>Fluência: 56,41</b></p>	<p>in Italy. The old man is <b>the dad of the womans</b>. The other man is the husband. The kids are the <b>grandsons</b>. The other woman is the <b>uncle</b>. They are eating pizza. They love Italian food. They eat pizza <b>at</b> weekends</p> <p><b>Acurácia: 11,11</b> <b>Dens. L. Pond.: 80,85</b> <b>Fluência: 49,09</b></p>
<b>PC19</b>	<p>The picture has six <b>peoples</b>. They are eating pizza. They are eating tomatoes, chicken, cheese. They are drinking juice, water, wine. They are a family. They are <b>using</b> beautiful clothes. They are not <b>with</b> cold. They are <b>with</b> hot. They are <b>lunching</b>. The children like pizza. They are in a restaurant. I see a big table. The table is dirty</p> <p><b>Acurácia: 8,33</b> <b>Dens. L. Pond.: 79,03</b> <b>Fluência: 59,01</b></p>	<p><b>At</b> the image I can <b>look</b> four people / I can <b>look</b> a woman, a man and two <b>chidrens</b>. The <b>childrens</b> are helping the woman. The woman is <b>the mother childrens</b>. The man is the father <b>childrens</b>. The people are in the kitchen. They are making the <b>eat</b>. They are cutting a tomato. They are talking. And they are <b>listening music</b></p> <p><b>Acurácia: 16,66</b> <b>Dens. L. Pond.: 65,90</b> <b>Fluência: 57,14</b></p>
<b>PC20</b>	<p><b>I describe</b> photo to my dear teacher. The photo <b>show</b> a family. I see two <b>mans</b>, two <b>womans</b> and two <b>childrens</b>. They are happy. They are good. They are big family. <b>The</b> family is important. The four <b>peoples</b> are doctors. They are from Canada. They <b>eat</b> pizza. They drink water. They <b>like eat</b> food. <b>The</b> favorite food is pizza. They eat pizza everyday</p> <p><b>Acurácia: 15,87</b> <b>Dens. L. Pond.: 72,58</b> <b>Fluência: 59,06</b></p>	<p>I can see <b>in the picture one family</b> / they are cooking / they are very happy / the kitchen is <b>bigger</b> / the color of the kitchen is white / the <b>childrens</b> are between the parents / I can see <b>one</b> man, <b>one</b> woman, <b>boy</b> and <b>girl</b> / the mother and son are cutting tomatoes</p> <p><b>Acurácia: 14,28</b> <b>Dens. L. Pond.: 70,58</b> <b>Fluência: 42,60</b></p>
<b>PC21</b>	<p>I see a family eating pizza / and having fun together / the father is giving food to <b>the</b> his son / and I think they are at home / and I think those old ones are <b>childrens grandparents</b> / and the mother is also giving / also giving food to <b>the</b> her girl</p> <p><b>Acurácia: 8,33</b> <b>Dens. L. Pond.: 55,93</b></p>	<p>In the picture I can see a man, a woman and two children / They are in the kitchen. They are <b>doing</b> dinner. They are helping <b>them</b>. They are cutting vegetables. They are cooking noodles. The children love noodles. The man and the woman <b>too</b> like noodles. In the kitchen I can see a table. <b>In</b> the table I can see vegetables, a stove</p>

	<b>Fluência: 45,71</b>	and <b>very</b> things. The family is beautiful <b>Acurácia: 5,71</b> <b>Dens. L. Pond.: 66,66</b> <b>Fluência: 58,33</b>
<b>PC22</b>	I can see six people in the photo. They are eating. They are eating pizza. They are in a restaurant. I can see a table. I can see <b>much</b> things in the table: glasses, plates, wine, pizza. They are talking. The man is helping the boy. The boy is <b>new</b> . They are friends. They are drinking wine. The <b>childrens</b> are drinking soda. They are happy <b>Acurácia: 4,61</b> <b>Dens. L. Pond.: 80,43</b> <b>Fluência: 58,20</b>	This is an image. It's a picture. It is a photo of a family. They are <b>using</b> beautiful clothes. The clothes are not dark. They are cooking. They are smiling. They are cutting vegetables. They are speaking. They are in the kitchen. The kitchen is white. <b>Have</b> a stove, a refrigerator and a table. They are near the table. They are <b>doing</b> noodles. They are happy. They are together <b>Acurácia: 4,34</b> <b>Dens. L. Pond.: 71,66</b> <b>Fluência: 61,73</b>
<b>PC23</b>	I see six people in the picture / They are in a restaurant / They are <b>in</b> a table / They are eating pizza / They are <b>talk</b> / In the picture <b>have</b> two <b>mans</b> , two <b>womans</b> and two kids / They are together / They <b>love eat</b> pizza / <b>Is the favorite food them</b> / They are traveling / They are in Italy / They are <b>eating big</b> pizza / The pizza <b>is very</b> cheese / They like cheese <b>Acurácia: 17,91</b> <b>Dens. L. Pond.: 69,23</b> <b>Fluência: 62,81</b>	<b>On</b> this image I can see four people / one woman, one man, one boy and one girl / and <b>a woman are</b> cutting the vegetable / and <b>a man are</b> cooking <b>on</b> the kitchen / and girl and <b>a boy</b> are helping the parents for cooking / the woman <b>are</b> wearing a <b>t shirt white</b> / <b>a man wearing a t shirt yellow</b> and girl <b>are</b> seeing the boy <b>Acurácia: 26,22</b> <b>Dens. L. Pond.: 58</b> <b>Fluência: 54,62</b>
<b>PC24</b>	In the picture I can see a family / They <b>are happy</b> family / They are in the kitchen / They are <b>one</b> mom, <b>one</b> dad and two kids / They are <b>doing</b> a lunch / They are cooking / I can see a table in the kitchen / The table is big / The table <b>have</b> things / The woman is cutting a tomato / the boy is helping <b>she</b> <b>Acurácia: 9,83</b> <b>Dens. L. Pond.: 72</b> <b>Fluência: 55,45</b>	I <b>go</b> talk about the picture / I can see six <b>peoples</b> / They are eating pizza / They are a family / I can see two <b>womans</b> , two <b>mans</b> and two kids / They are in a restaurant / The restaurant is big / The restaurant <b>have</b> Italian food / They love pizza / The pizza <b>have</b> cheese and tomatoes / They are drinking soda / The boys is eating <b>on a</b> father <b>Acurácia: 12,69</b> <b>Dens. L. Pond.: 70</b> <b>Fluência: 52,5</b>
<b>PC25</b>	In the photo I can see people and things / I can see a man cooking / I can see a woman <b>cutting</b> a fruit /	They are in a house / They are outside / They are <b>doing</b> a party / They are in the garage of the house

<p>I can see kids helping <b>a</b> man and <b>a</b> woman / I think the people are a family / They are in <b>your</b> house / They are in <b>your</b> kitchen / They are talking about lunch / They are <b>doing</b> lunch / They love pasta / <b>Is</b> <b>the</b> favorite food</p> <p><b>Acurácia: 12,12</b>  <b>Dens. L. Pond.: 79,24</b>  <b>Fluência: 61,87</b></p>	<p>/ They are <b>in</b> a table / They are eating pizza / They are drinking soda / <b>Have a</b> old man, a <b>new</b> man, two <b>womans</b> and two kids / They <b>live</b> in the house / <b>Is</b> Sunday / <b>Is</b> dinner time / They are <b>using</b> beautiful clothes / They are happy</p> <p><b>Acurácia: 15,62</b>  <b>Dens. L. Pond.: 82,14</b>  <b>Fluência: 58,18</b></p>
---	--

## APÊNDICE E – Transcrição das atividades e dos seus *feedback*

### **GRUPO EXPERIMENTAL**

**1**

**PE1A1** I'm twenty-six years old / My birthday it's at December / I'm from Pelotas but I live in Natal / I'm an secretary / I like to go to beach for fun / I study English / My dream is travel on the world / On the my routine I get up at seven o'clock and take a shower / Next I eat breakfast / Then I go to job / I back home at six o'clock / I eat a dinner and I go to the bed

**PE1A1F** Oi! Gostei muito do seu áudio, tenho só alguns comentários pra ele ficar melhor ainda, tá? Por exemplo, cuidado com as pronúncias de "birthday", "world", "routine" e "dinner". Em relação à gramática, lembra que a gente viu que "an" é pra quando a palavra seguinte começa com vogal, tipo "an egg"? Pra "secretary" a gente usa "a", "a secretary". Você tem que colocar o "the" quando diz que vai à praia, "go to the beach". Back não é verbo, lembra? "I come back home". E "My dream is to travel around the world". Até amanhã!

**PE1A2** My favorite restaurant is Subway / I always ask the same sandwich / I like chicken, cheddar and lettuce / I like barbecue sauce / I put tomatoes too / I eat on Subway when I have money / Subway is expensive / I usually eat at home / I eat on Subway on Sundays / I like drink orange juice / I not like soda / Sometimes I eat pizza too / I eat pizza on Pizza Hut

**PE1A2F** Oi! Obrigada pelo seu áudio. Ficou ótimo! Só tem umas coisinhas que você precisa observar, tá? Por exemplo, em inglês, quando a gente vai pedir comida a gente usa o verbo "order", ao invés de "ask". Pra falar de um ponto específico geralmente a preposição é "at", tipo "I eat pizza at Pizza Hut". E entre dois verbos a gente usa "to", lembra? "I like to drink...". Outra coisa importante: pra negar não pode colocar "not" sozinho. Ele fica triste, lembra? Tem que usar um auxiliar "I don't like soda". Pense sobre o que eu falei, certo? A gente se vê na sala! Até lá!

**PE1A3** I love to trip / My favorite trip is to Bahia / I tripped to Bahia with my friends / We stayed in Bahia for one week / We stayed on a hotel / We took very pictures / We ate different foods / We danced and we drank a lot / We slept until ten o'clock / We went do the beach / We bought presents / We went in plane

**PE1A3F** Oi! Eu de novo, kkk! Gostei muito do seu áudio, ficou ótimo! Só tem uns detalhes que eu queria apontar, pra você pensar a respeito, certo? Por exemplo, "trip" e "travel" são diferentes. O primeiro é substantivo, viagem, e o segundo é verbo, viajar. Outra coisa: a gente não usa "very" quando tem um substantivo depois. E lembra que a gente viu que adjetivos em inglês nunca vão pro plural? E que, antes de meios de transporte, a gente usa "by"? Pra fechar, "drink" é um verbo irregular, tá? Obrigada pelo seu speaking, querida! A gente se vê em sala! Até lá!

**PE1A4** English is very important for have a good job / You have to study English / you have to look for a course of English / my is great / the teacher is funny and patient / my course have classes with musics and series / have big classrooms / you should listen to musics in English / you should talk Americans / I like my course because is cheap and I like the teacher

**PE1A4F** Olá! Lembra que em inglês a gente viu que tem uma diferença entre o ter de possuir, que é "has" ou "have", e o ter de haver, que é "there is" ou então "the are"? Então você tem que dar uma olhadinha lá no seu texto. Quando você

fala assim “have big classrooms”, aí é a ideia de haver, de existir, então “there are”. Outra coisinha: Em inglês não existe “musics”, nunca vai para o plural, é sempre “music”, no singular mesmo, certo? E você precisa dar uma olhadinha também na pronúncia do verbo escutar em inglês, esse “tezinho” é mudo, é “listen”. Tudo bem? A gente se vê na sala.

## 2

**PE2A1** I have 26 years old and my birthday it's on October / I love animals / I am administrative assistant / It's a boring job / In my free time I like go to the cinema / I like go out to eat / I like go to the lagoons / I like games / My favorite sport it's volleyball / English is very important because I want to travel

**PE2A1F** Bom dia! Lembra que a gente viu que em inglês quando a gente vai dizer a idade não usamos o verbo to be? Dizemos “I am...” e o número. Outra coisinha também é que entre dois verbos, lembra que a gente viu que tem que separar com o to? Você fala assim: “I like to go”, você não fala “I like go”. E tem diferença entre o it's e o is, porque o it's é com o sujeito ele ou ela e o is é só o verbo. Então, quando você fala “My favorite sports it's volleyball” não funciona, “My favorite sport is volleyball”. Outra coisinha que tem que olhar é pronúncia de aniversário em inglês, que tem a aquele th que tem o som diferente. Então “birthday”. Certo? A gente se vê na sala!

**PE2A2** My favorite food is lasagna / I like eat lasagna of meat / I live lunch time / I always eat out / I eat out on weekends / I go to the Midway Mall with my friends / My favorite fruit is passion fruit / I don't like vegetables / but I like potatoes / I think food is very important / My favorite restaurant is Camarões because I live shrimp / I love ice cream e chocolate too

**PE2A2F** Olá! Gostei muito do seu texto, mas só uma coisinha para melhorar, tá? Lembra que quando a gente pronuncia camarão é “shrimp”, e a gente não fala verduras do jeito que você falou, a gente fala “vegetables”, dá uma olhadinha lá depois, certo? Aí, além disso, tem que lembrar que entre dois verbos tem que colocar o to: “I like to eat”. Certo? Mas, são só besteirinhas. Está muito bom mesmo, continue assim! Até a sala!

**PE2A3** One day I want to trip to New York / I want to speak English in New York / I want to go with my friends / I want to visit the park / I want to go to Broadway, to watch all the famous places / I want to go at the winter / I want to see the snow fall / I take many pictures / I walk many and I meet many people / New York is wonderful

**PE2A3F** Oi, ficou ótimo o seu áudio, só umas coisinhas para você pensar, certo? Primeiro: Tem que lembrar que quando você está com uma ideia de futuro, aí tem que colocar o “will”, lembra? Então: “Eu vou tirar muitas fotos”, “I will take many pictures”, ou “Eu vou conhecer muitas pessoas”, “I will meet many people”. Tem que lembrar que tem diferença entre “travel”, que é o verbo viajar e “trip”, que é o substantivo viagem. Tem que lembrar que normalmente a gente o usa o “watch” para assistir alguma coisa, então quando você vai visitar usamos geralmente “visit”, certo? E, em relação à pronúncia, tem que ter um cuidado com a pronúncia de “inverno”, é “winter”, tá? Beijos. Até mais tarde!

**PE2A4** Hello, my friend / you want to study English? / really? / great / you come to study with me / my school is the best / we are stay together, in the same class / we are converse a lot in English / we watch series and speak English with the teacher / we gain a lot of lollipops / we play games and have classes on the mall / I wait for you, ok?

**PE2A4F** Olá! Tem umas coisinhas no seu áudio que a gente não viu ainda, mas eu vou comentar aqui umas que a gente já viu em sala, certo? Para você dar uma olhada. Geralmente quando você está contando alguma coisa no futuro, você usa “will”, então, por exemplo, você vai dizer: “A gente vai assistir série”, “We will watch series”. Tem uma hora que você fala assim: “We are converse”, eu acho que na verdade você quis dizer “We will speak English a lot”, e aí tem que dar uma olhadinha na pronúncia de “juntos”, “together”. E “I’ll be waiting for you”, “Eu vou estar esperando você”, porque você falou: “Eu espero por você”. Mas são besteirinhas, o resto está ótimo, continue assim. A gente se vê na sala. Beijo.

**3**

**PE3A1** Hi teacher / Good evening / I’m from Brazil / I’m live in Natal / I’m live with my parents my mother, my brother, my father / I am twenty years old / I want to travel in the world / I am student / I love English / I need speak English / I love animals / I not have job / I like play video games / this is my audio / good night.

**PE3A1F** Oi! Vamos lembrar umas coisinhas? Em inglês tem uma diferença entre dizer “eu”, e dizer “eu sou” ou “eu estou”. Para você dizer “eu” é “I”, e pra dizer “eu sou” ou “eu estou” é “I am”. Por exemplo: “Eu moro em Natal”, “I live in Natal”, sem o “I am”. Em inglês, quando tem o substantivo normalmente a gente coloca “a” ou “an” antes dele, então “I am a student”. Lembra que entre dois verbos tem que ter o “to”? “I need to speak English”. E lembra que a gente viu que em inglês quando vamos negar tem que colocar o auxiliar, se não o verbo fica “triste”? O verbo não pode ficar sozinho. Então, a gente não fala “I not have job”, mas sim “I don’t have job”. Mas, está tranquilo, show de bola!

**PE3A2** My favorite food is pizza / I like to eat everything / I like to eat chicken, rice, beans, bread, cheese / I don’t like onions / My favorite fruit is apple / My favorite vegetable is carrot / My favorite drink is water, milk and coffee / Usually in lunch I eat pasta / I don’t eat off the house / rarely happens / I cook the food / or I buy the food on the supermarket

**PE3A2F** Olá, só umas coisinha para você olhar. Primeiro: tem que ter cuidado com a pronúncia de “maçã” em inglês, é “apple”, e com a pronúncia de “água”, é “water”. Em relação à gramática, tem que ver que quando você colocar mais de uma coisa, quando for plural, o verbo tem de ir para o plural também, quando diz assim: “My favorite drinks is...” e você dá mais de uma opção, tem que ser “My favorite drinks are...”. Quando a gente diz que vai comer fora de casa, esse “comer fora” é “eat out”, e quando você compra comida esse “no supermercado” é “at the supermarket”. A gente se vê na sala, tá?

**PE3A3** I talk about a trip / last year I went to Rio de Janeiro / Rio de Janeiro is very, very beautiful / I went to a hotel in front of the beach / I visited the famous places / I bought presents for my family / I tripped for five days / I went with my friends / we went by airplane / We like Rio de Janeiro / we want to trip to Rio de Janeiro again / but is expensive

**PE3A3F** Oi! Lembra que a gente viu que a ideia de futuro geralmente é com “will”? Então, se for falar sobre uma viagem é “I will I talk about a trip”, certo? Quando a gente fica num hotel dizemos “I stayed in a hotel”, certo? “Você ficou num hotel”. Tem uma diferença entre o verbo “viajar” e o substantivo “viagem”, o verbo é “travel” e o substantivo é “trip”. E em inglês só usamos frase sem sujeito se for imperativo. Você fala assim: “but is expensive”; tem que ter um “it”

aí, “but it is expensive”. Em relação à pronúncia, tem que dar uma olhadinha na pronúncia de avião em inglês, “airplane”, certo? A gente se vê na sala.

**PE3A4** Hello, my friend / good evening / I am happy you want to study English / English is important for have a good job / I recommend to you go to my school / in my school is cheap and is near of your house / you walk to the school / and you study with me / we study together / my school has many games fun / my teacher is very good / she is happy and she sings

**PE3A4F** Boa noite! Só umas coisinhas para você olhar, certo? Lembre que em inglês a gente estudou que primeiro colocamos o adjetivo e depois o substantivo? Então, quando você fala: “jogos divertidos” você fala “fun games” e não “games fun”. Lembra também que quando queremos dar uma ideia de futuro temos que usar o “will”? Então, “Vamos estudar juntos”, “We will study together”. E aí, quando você fala assim “É importante para ter um bom trabalho”, “It’s important to have a good job”. Em relação à pronúncia, tem que dar uma olhadinha em “barato” em inglês, “cheap”, e em “juntos”, “together”. Mas você está indo super bem, é assim mesmo!

#### 4

**PE4A1** Hi teacher / Good evening / I’m from Brazil / I’m live in Natal / I’m live with my parents, my mother, my brother, my father / I am twenty years old / I am student / I love English / I need speak English / I love animals / I not have job / I like playing / I study on UFRN / I study journalist / I work on Globo on the future

**PE4A1F** Oi, boa tarde! Lembra que em inglês, quando a gente vai negar, sempre tem que colocar um auxiliar? Então, colocamos “I don’t have job”, a gente nunca deixa o “not” sozinho, “I not have job”. Lembra que quando é futuro a gente coloca “will”? “Eu vou trabalhar na globo”, “I will work on Globo”. Outra coisa, entre dois verbos tem que ter a preposição “to”, “I need to speak English” e sempre que temos um substantivo, por exemplo, quando você vai dizer sua profissão, tem que colocar o artigo antes, lembra? “I am a student”. E tem uma diferença entre o “I am”, que é “eu sou” ou “eu estou” e o “I”, que é só o “eu”. O certo é “I live in Natal”, ok? Mas tá show! Até mais tarde!

**PE4A2** I don’t eat shrimp / I am allergic / I like fish / I eat many fish / In the morning I eat breads and cheese / I drink coffee / in the lunch I eat fish, meat or chicken / I eat salad / I drink juice / in the dinner I eat soup of vegetables / My favorite food is ice cream / I love chocolate ice cream / I not have a favorite drink / I like very drinks

**PE4A2F** Oi! Quando a gente vai falar de refeições, geralmente colocamos a preposição “for”, “for lunch”, “for breakfast”. A gente nunca usa o “not” sozinho quando tá negando, lembra? Tem que se usar o auxiliar, então fica “I don’t have a favorite drink”. Lembra que “very” a gente só usa quando depois tem um adjetivo? Então, não pode dizer “I like very drinks”, tem que dizer “many” ou “a lot of”. Em inglês, não existe o plural de pão, a gente não fala “breads”, mesmo que sejam vários pães falamos só “bread” mesmo. E tem que ter um cuidado na pronúncia de “verdura” que é “vegetables”, e de “chocolate”, certo? Mas, tá show! Até a sala.

**PE4A3** I want to travel to different places / I like hot places and I like cold places / Last year I went to Gramado / Gramado is very beautiful city / I went to Gramado in Christmas / I went alone but my friends live there / I stayed in the house of my friend / I bought very chocolates / I visited very places / I want to go back in the end of this year

**PE4A3F** Boa noite! Lembra que a gente viu que adjetivo em inglês não pode ir para plural de jeito nenhum? Então, não existe “different” e sim “different”, mesmo no plural. E, sempre que vamos colocar o adjetivo junto do substantivo, tem que ter artigo, então se fala “Gramado is a very beautiful city”. Sempre quando a gente está tratando de uma celebração, falamos “on”, “on Christmas”. E lembra quando vimos sobre caso genitivo, que quando você vai dizer assim “na casa dos meus amigos”, usamos o apóstrofo, então fica “my friend’s house”? Nos vemos na sala. Beijo.

**PE4A4** You have to study on my school / is the best school of English of Natal / I love my teacher / she is very funny / she is a very good teacher / she explain all the things / she is musics / we watch series / we talk very / she pass homework but is fun homework / we use cell phone at the class / she not say no / my teacher is great

**PE4A4F** Olá, bom dia! Lembra que em inglês o verbo não pode ficar sozinho? Então, quando você vai dizer que dever de casa é divertido, você tem que dizer “It is fun homework”. Lembra também que, em inglês, não existe plural de “music”? Não existe “musics”. Lembra que a gente viu que na afirmativa de presente simples para “he”, “she” ou “it” colocamos o “s” no verbo? Então, quando se fala assim “ela explica as coisas”, “she explains”. Lembre também que quando a gente coloca “escola de inglês” puxamos o “inglês” para frente, “English school”. Na pronúncia, de “usar” esse “u” tem som de “iu”, parecido com a pronúncia de “you”, certo? A gente se vê lá na sala. Beijo.

## 5

**PE5A1** Hi / I’m from Natal / I lives with my parents, my mom, my dad, my dog, my brother / I am student / I like to dance, soccer, gym / I am lazy, cool, nice / My routine is wake up, brush my teeth, shower, get dressed / I shower and slept / I pretend to be a police office / I like read / I like books of suspense

**PE5A1F** Oi, boa tarde! Lembra que em inglês a gente viu que na afirmativa nós só colocamos o “s” no verbo se for “he”, “she” ou “it”? Então, se quer dizer assim “eu moro com os meus pais” você fala “I live...” sem o “s” mesmo. E lembra também que, quando a gente tem substantivo, normalmente colocamos artigo antes? Então “I am a student”. Você tem sempre que bater o verbo com o substantivo, então, por exemplo fala assim “eu gosto de dançar”, “I like to dance”, mas aí você muda para futebol e para academia, tem que mudar o verbo também “jogar futebol”, “ir pra academia”, porque senão vai ficar sempre o mesmo verbo, aí dá problema. Tem uma diferença em inglês entre “pretend”, que é fingir, e “intend”, que é pretender. Entre os verbos têm sempre que usar o “to”, então “eu gosto de ler”, “I like to read”. Você está indo super bem é assim mesmo! A gente se vê na sala. Beijo.

**PE5A2** I don’t have a favorite food / I like to eat very food / I don’t like vegetables / but I eat vegetables on lunch sometimes / is important / I eat beans, rice and chicken / I eat bread and cake / I eat papayas, bananas, apples, oranges, grapes / I drink coffee, juice, milk, water, beer / I don’t drink tea / I hate tea / is the drink for people sick / I love coffee

**PE5A2F** Bom dia. Lembra que a gente viu em inglês que quando temos adjetivo ele sempre tem que vir antes do substantivo? Então, quando vai dizer “pessoas doentes” você fala “sick people”. Geralmente antes de “café da manhã”, “almoço” e “jantar” a gente usa o “for”, “for lunch”. E lembra que “very” a gente só usa quando depois tem um adjetivo? Então, não fala “very food” e sim “a lot of food”, e nunca deve colocar o verbo sozinho sem o sujeito, então

se você vai falar “é importante” você diz “it’s important”, tem que ter o “it” na frase. Tem que dar uma olhadinha também na pronúncia de verdura que é “vegetables”, tá? Beijo.

**PE5A3** I don’t like to travel. I like to stand home / I don’t have money to travel / Sometimes I go to interior / My grandmother live in Caicó / I sometimes visit my grandmother / I go on bus / I go when I don’t have to work / but I prefer to stand home and watch Netflix / I stand tired when I travel / I like to sleep at my bed

**PE5A3F** Oi! Quando você vai usar a ideia de ficar, não use “stand” e sim “stay”, “I like to stay at home”. Quando você vai usar qualquer sentimento, por exemplo cansado, triste, feliz, aí não pode usar “stay”, e sim o verbo “to be”, por exemplo “eu fico cansado”, “I am tired” ou “I get tired”. Geralmente “interior”, a gente fala “country”, ou então “countryside”. E lembra que a gente viu que quando tem uma afirmativa no presente simples para “he”, “she” ou “it” o verbo tem que levar “s”? Então “My grandmother lives...”. E a gente viu também que quando tem meio de transporte, a preposição é sempre “by”, então tem que ter cuidado com essas coisinhas, tá? Beijo.

**PE5A4** You are thinking of study English? / study with me / you love my school / it’s near your house / I study in the morning but you can study other hours too / you can choose the best hour for you / my school is very good/ I do classes in the mall and in the street / I do competitions with other classes / I gain candy / I love candy

**PE5A4F** Bom dia. Só umas coisinhas para você pensar. Lembra que a gente viu que quando é futuro usamos “will”? Então “Você vai amar a minha escola”, “You will you love my school”. Tem uma diferença entre “hours” e “time”, aí você iria usar o time ao invés do hours, por exemplo “você pode escolher a melhor hora para você”, “you can choose the best time for you”. Quando você vai falar “na rua”, você diz “on the street”, a preposição é “on”. E aí você falou assim “I do classes in the mall...” lembra que o do é o verbo “fazer”? Então seria “I have classes in the mall...”. E “I receive candy”, “eu recebo doces”, ao invés de “I gain candy”, certo? E, em relação à pronúncia, tem que ter cuidado com o “th”, que é aquele som diferente que estamos vendo em sala. Mas isso aí vamos com mais calma, tá? Até mais.

## 6

**PE6A1** Good afternoon, teacher / I am thirty eight years old / I’m from Fortaleza / I live in Tirol / I am a public worked / I work in the public defense of the union / In my free time I play with my son / I like to go to the beach and go to the movie / I like music / my favorite singer is Chico Buarque / I don’t have a pets / I study English for travel.

**PE6A1F** Bom dia! Tem uma diferença que a gente viu entre usar “ed” e usar “er”. Quando se usa ed normalmente é passado e quando usa o er é a pessoa do verbo, por exemplo “teacher” é professor, e “teach” é ensinar. Então, quando você fala assim “I am a public worker” com o er, quer dizer que você é um funcionário público. Lembra que só vai usar o artigo “a” ou “an” quando se tratar de singular? Então, você vai dizer assim “I don’t have pets” tem que tirar esse “a” aí. Tem que olhar também a pronúncia do “th” no “thirty eight” e a pronúncia de “singer”, tá? Beijo.

**PE6A2** I like to eat / I eat everything / in the morning I eat breads, eggs and cheese / on lunch I eat beans, rice, vegetables and chicken / sometimes I eat fish / I don’t eat meat / I drink juice / in the morning I drink coffee / in the night I eat breads again / I drink milk / I drink water too / my favorite fruit is banana

**PE6A2F** Bom dia! Só uns comentários para você pensar a respeito, tá? Em inglês pão não tem plural, a gente não fala “breads” e sim “bread”. Geralmente antes de café da manhã, almoço e jantar usamos o “for”, “for lunch”, e falamos assim “in the morning”, mas à noite falamos “at night”, lembra que a gente viu? Além disso tem que ter cuidado com a pronúncia de “verdura”, “vegetables” e de “água”, “water”, tá? Até mais tarde. Beijo.

**PE6A3** I want to travel to United States / I want to speak English with Americans people / I want to visit very famous places in United States / I learn English for travel / I want to live in United States / I have a job there / I have a big house and a car / I go with my family and my dog

**PE6A3F** Oi! Só uns comentários. Lembra que quando a gente está tratando de futuro usamos o “will”, então por exemplo “eu vou ter um trabalho lá “I will have a job there”. Lembra que para Estados Unidos tem que ter o “the” na frente? Você fala assim “I want to travel to the United States”. E lembra que adjetivo em inglês não pode ter plural? Então a gente não fala “Americans people” e sim “American people”. E tem que lembrar que a pronúncia de “com” é aquele “th”, então “with”, tá? Até mais tarde.

**PE6A4** Hello, my dear friend / you need to study English with me / my school is wonderful / in my class have many people / have a television / we watch videos in youtube / we play games / we wear the cell phone in class / we talk in English / we are friends / we go to the mall

**PE6A4F** Oi! Só umas coisinhas para você pensar. Lembra que tem diferença entre “have”, possuir” e “there is/are”, existir? Então, quando você fala assim “na minha sala tem muitas pessoas” esse “tem” é de existir, o correto é “There are many people in my classroom”, em “tem uma televisão” o correto é “there is a television”. Usamos o verbo “wear” na ideia de vestir uma roupa, mas, para celular, usamos “use”, então você tem que dizer “we use cell phones in class”. Outra coisinha, quando você assiste alguma coisa, você assiste “on..” algum lugar, então por exemplo “we watch videos on youtube”. Em relação à pronúncia, um cuidado em especial com o “maravilhoso”, “wonderful”, tá? Até mais!

## 7

**PE7A1** Hello teacher / I am twenty-eight years old / I live in Cidade Nova / I am slim / I have brown hair / I am calm and shy / In my day I do not eat breakfast / I am on the computer, studies / In the afternoon in my lunch I eat / Then I watch series or movie / I like to play video game too / / Then I go to the course / I home at eleven o'clock

**PE7A1F** Oi! Quando a gente fala “eu chego em casa às onze horas” tem que ter o verbo, então “I get home”, “I arrive home”, porque home não é verbo, mas sim o substantivo casa. Tem uma hora que você fala assim “Eu estou no computador estudando”, lembra que quando a gente fala no gerúndio, coloca “ing”? Então, “studying”, só coloca esse “s” no verbo quando é presente simples, lembra que vimos essa diferença? E aí “eu assisto séries ou filmes”, filmes é substantivo e vai para o plural, então “movies”. E aí tem que ter um cuidado com a pronúncia de cabelo, que é “hair”, e curso, que é “course”, certo? A gente se vê na semana que vem. Até lá!

**PE7A2** Today I'm going to talk about food / I don't like onions, peppers and lettuce / I like tomatoes and carrots / I like very fruits / I like oranges, apples, bananas, papayas / My favorite fruit is mango / I love ice cream of mango / my favorite restaurant is McDonalds / I love sandwiches / I drink soda in McDonalds

**PE7A2F** Bom dia! Quando a gente fala de lugar específico, quando a gente não está neste lugar, usamos “at”, então “eu tomo refrigerante no McDonalds”, “I drink soda at McDonalds”. Lembra que very a gente só usa quando tem um adjetivo depois? Com fruta você não vai usar very, mas sim “many” ou “a lot of”. E aí “sorvete de manga” essa manga vai funcionar como substantivo, então ela vem para frente do sorvete, ficando “mango ice cream”. E lembra que para presente simples, para he, she ou it, o verbo tem que levar “s”? Então você tem que dizer “My mom lives”. Cuidado com a pronúncia de alface, “lettuce” e de tomates, “tomatoes”. Beijo!

**PE7A3** Last year I went to Fortaleza / I went to Fortaleza because my mom live there / I went to visit my mom / I went to the beach / I watched TV / I listened music / I traveled on plane / I went alone / I stayed in Fortaleza on January / it was very hot / I was in vacation / I back on February, for job

**PE7A3F** Olá! Lembra que a gente viu que listened, verbo escutar, sempre é “listened to”? Então é “I listened to music”. Lembra que a preposição antes de “meio de transporte” é by e antes de “vacation” é on? E, que para o presente simples, o he, she e it devem levar “s”? “My mom lives there”. Outra coisinha é que back não é verbo, então “I came back” e é “In February”, porque lembra que antes de mês é sempre in, não é on? Certo? Mas, são só umas coisinhas. Você está indo super bem! A gente se vê na semana que vem!

**PE7A4** You have to study English / English is very important / with English you have a good job / you speak with American / you sing musics / you watch series / I like my teacher / she is very amazing / you have to study with she / the class is very good / we speak English / we listen English / we write in the book

**PE7A4F** Bom dia! Primeiro, lembra que a gente tá tratando de uma ideia de futuro? Tem que usar o “will”, então “você vai ter um bom emprego”, “You will have a good job”. Quando você fala assim “Você vai falar com americanos”, “You will speak with American people”. Em inglês, não existe “musics”, é sempre “music”, mesmo com a ideia de plural. E, no final, depois que a gente põe o verbo, quando o pronome é pronome objeto, lembra que não é “she”, é “her”? Então é “you have to study with her” e não “...with she”. E, quando a gente usa o verbo escutar, depois dele tem que ter o “to”, “listen to English”. Até mais!

## 8

**PE8A1** Hi, teacher / I’m from Natal / I live with my brother / In my free time I like to read / I read books about history, fantasy, wizards, how Harry Potter / I don’t like sports but I did six months volleyball / I don’t like watch TV / I watch The Simpsons sometimes / and my favorite type of music is pop music / In my free time I like to eat and to listen to music

**PE8A1F** Oi! Bom dia! Só umas coisinhas. Geralmente a gente usa how quando vai fazer alguma pergunta, tipo “how are you?”, “como vai você?”. Aí nesse caso a gente usa like, “like Harry Potter”, porque a gente está comparando. Entre dois verbos normalmente se usa o to, então “like to watch TV”, lembra que a gente viu isso? Tem uma hora que você fala assim “Eu fiz seis meses...” aí acho que esqueceu a preposição “I did six months of volleyball”. E tem que ter um cuidado na pronúncia do listen, do verbo escutar, esse “tezinho” é mudo, certo? Até mais!

**PE8A2** My favorite restaurant is Sal e Brasa / I go there with my family and with my friends / I love meat / I go in the weekends / I lunch there / I eat meat, rice,

green beans and vegetables / I drink orange juice / I eat dessert / I eat chocolate cake / sometimes I eat ice cream / and sometimes I drink soda

**PE8A2F** Oi! Boa noite! Lembra que a gente viu que quando coloca final de semana, colocamos “on weekends”? E sempre quando vamos usar almoço, café da manhã e jantar, eles não são verbos em inglês, são substantivos, então tem que colocar “I have lunch”, você vai dizer “Eu almoço lá”, “I have lunch there”. Dê uma olhadinha também nas pronúncia de verdura, “vegetables” e de sobremesa, “dessert”, tá saindo meio estranho, certo? Até mais!

**PE8A3** My last trip went in Carnaval / I went to Olinda/ I went with my friends / we stayed in a hotel / we danced and dranked many beer / we took pictures / we slept in the morning / in the night we don't sleep / we went to party / we met many people / we met people from American / we were happy

**PE8A3F** Bom dia! Você fala assim “A minha última viagem foi no carnaval”, então “My last trip was in Carnaval”, porque went é o passado do verbo ir “go”. Não existe “drinked” com ed, como você falou, ele tem passado irregular, é “drink”. E, quando a gente fala de cerveja, falamos geralmente “A lot of beer”, porque cerveja é incontável, então não pode usar many, lembra? E a gente coloca “at night”. A gente fala “In the morning”, “In the afternoon” e “At night”. E tem uma hora que você fala assim “Nós conhecemos pessoas americanas”, então “We met American people”, a gente puxa esse American para frente de people, porque ele vira um adjetivo, e lembra que o adjetivo vem antes do substantivo em inglês? Mas, são só algumas coisinhas para você pensar. Está indo super bem! Até semana que vem!

**PE8A4** My school is cheap / My book is beautiful / my teacher is good / my classroom have many chairs / we play games / we sing songs together / we give lollipops / you should go to my school / you should study English / you should study English in my class / we divide the book

**PE8A4F** Bom dia! Vamos dar uma olhadinha numas coisinhas, para melhorar? Primeiro, lembra que a gente viu que para he, she ou it a gente vai trocar have por has? Então, você vai falar “my classroom has many chairs”. Você falou “Nós damos pirulitos”, mas só que vocês ganham pirulitos, sou eu quem dou (risos), então você vai falar “We receive lollipops”, porque “give”, que você falou, é o verbo dar. No finalzinho, você falou assim “we divide the book”. Geralmente nós usamos “share”, quando compartilhamos algo com alguém. Tipo no Facebook. Tem que ter um cuidado com a pronúncia de “juntos”, “Together”, e de “barato”, que é “cheap”. Certo? Até mais tarde!

9

**PE9A1** Hi / I'm from Natal / I live in Neópolis / I live with my father and my mother / My routine is in the morning I get up at seven o'clock / I take a shower and I brush my teeth / I go to my job / at twelve o'clock I go to gym / I back home / Sometimes I go to the beach in weekends and I always watch the movies / I like listen to reggae.

**PE9A1F** Bom dia! Lembra que a gente viu que back não é verbo, que precisa precisa de um verbo para complementar? Então, por exemplo, quando você faz assim “Eu volto para casa”, você fala “I go back home”, tem que ter o go, tem que ter o verbo. E lembra que a gente viu uma regrinha que entre dois verbos tem que colocar o to? Então “Eu gosto de ouvir reggae”, “I like to listen, e presta atenção na pronúncia de listen, o t é mudo, to reggae”. E quando a gente vai a algum lugar geralmente colocamos o artigo, por exemplo, “eu vou à

academia”, “I go to the gym”. Antes de “final de semana” usamos o on “on weekends”. A gente se vê na aula!

**PE9A2** In the weekend I eat pizza / sometimes I eat sandwich with French fries / I drink soda / in the week I don't eat pizza / I eat vegetables, rice, beans, fruits, fish / I don't eat meat / I'm vegetarian / I don't like coffee / I like drink milk, tea, water, juice / My favorite restaurant is Lettuce / I eat salad there

**PE9A2F** Olá! Lembra que a gente viu que antes de “final de semana” usamos a preposição on? Então “On the weekend”. E lembra que antes de substantivo tem que ter artigo? Falamos “I'm a vegetarian”. Entre dois verbos tem que ter o to, então “I like to drink milk”. E você tem que prestar atenção também nas pronúncias de alface, que é “lettuce”, e de verdura, que é “vegetables”, tá? A gente se vê na aula! Até lá!

**PE9A3** I am a swimmer / I swim at competitions / I go to different cities / when I travel I stay in a hotel / in May I went to Recife, to compete / I won a medal / in Recife I went to the beach / I went to the mall / I like Recife / I go there always / at night I go to a club / I danced / I don't drink beer

**PE9A3F** Bom dia! Lembra que em inglês os adjetivos nunca vão para plural? Então, não falamos “different” e sim “different”, sem o s. Lembra que a gente viu que quando tem advérbio, tipo as vezes, sempre, nunca, normalmente, eles ficam entre o sujeito e o verbo? Então “Eu sempre vou lá”, “I always go there”. E a gente viu também que quando usamos don't o verbo tem que ficar no infinitivo, assim “I don't drink beer”, certo? Só para você pensar. Beijo!

**PE9A4** You want to study English? / great / I am happy for you / I think it's a great idea / you have to speak English / all people speak English / the best musics are in English / in my class we listen very musics / we learn to sing / my teacher sings and dances/ she is very fun / I like my teacher / she is nice

**PE9A4F** Oi! Quando você quer dizer “todo mundo fala inglês”, fala “everybody”, daí o verbo leva o s “everybody speaks English”, que é aquela ideia de he, she ou it. Em inglês não existe “musics”, é sempre “music”, no singular. E lembra que a gente só usa very quando tem substantivo depois? Então, nunca falamos “very music” e sim “a lot of music”. E “ela é muito engraçada”, “she is very funny”, não é fun, e sim funny. Tem que ter cuidado na pronúncia de “music” e de “listen”, esse t é mudo. A gente se vê mais tarde!

## 10

**PE10A1** Hello / I have twenty-seven years old / I'm from Paraíba but I live in Natal / I live with my mother and I do not have a brothers / I don't have a pet / I like dance / I like watch cooking shows but I do not like cooking / On weekends I like go to the beach and sleep / Bye.

**PE10A1F** Boa tarde! Vamos lembrar umas coisinhas? Lembra que a gente viu que quando estamos falando em idade, não colocamos o verbo ter? É diferente de português. A gente usa o verbo to be, então você diz “I am... + o número da sua idade”. Em inglês, se você quiser dizer só irmãos homens aí é “brothers” e se for irmãos+irmãs aí é “siblings”, “I do not have siblings”. E, entre dois verbos, tem que colocar o to. “I like to dance”, “I like to go” e “I like to watch”. Até mais tarde!

**PE10A2** Hi / my favorite food is meat / I love go to Tábua de Carne / it's my favorite restaurant / I go to Tábua de Carne in the weekends / I go with my parents / sometimes I go with my friends / I eat meat and cheese / I drink juice / sometimes I drink beer / I eat cake too

**PE10A2F** Bom dia! Adorei! Só umas besteirinhas, para melhorar ainda mais. Entre dois verbos tem que ter o to. lembra? “I love to go”. Quando a gente vai falar de final de semana a gente coloca o on “on the weekends”. E tem que ter cuidado na pronúncia de suco “juice” e na de com “with”, tá? Até mais tarde!

**PE10A3** Good morning teacher / One day I want trip to New Zealand / Is beautiful / Is the place of movie Lord of the Rings / I love Lord of the Rings / I want do beautiful pictures / I want speak English for go to New Zealand / I want go my husband / He love Lord of the Rings / I want understand all / I want trip in July / Is vacation

**PE10A3F** Oi! Lembra que a gente viu que quando queremos dar ideia de futuro usamos o will? Por exemplo, “eu vou tirar foto”, “I will take pictures”, “eu vou ficar no apartamento”, “I will stay”. Lembra que quando a gente está tratando de uma coisa que é de alguém, que a gente estudou caso genitivo? Então “Apartamento do meu amigo”. “My friend’s apartments”, lembra? Nós invertemos a ordem, primeiro a pessoa e depois põe a coisa. Sempre quando quiser dizer assim “Eu tenho um amigo que mora”, aí deverá ser “I have a friend who lives”. E lembra que a gente viu que para he, she ou it na afirmativa o verbo tem que levar o s? E vimos também que não existe em inglês frases que começam com verbo, em português dizemos “É frio”, mas em inglês não se fala “Is cold” e sim “It’s cold”, certo?

**PE10A4** Hi my friend / you should study English in my school / my school have good teachers, have good books, have good students / the class are big / the teacher give lollipops / English is very important for future / for travel / for have a job / for speak with differents people

**PE10A4F** Bom dia! Lembra que em inglês tem uma diferença entre have e has? Se for he, she ou it, a gente vai usar has, então, por exemplo, “Minha escola tem bons professores”, “My school has good teachers” e “bons livros”, “has good books”. E tem outra regrinha que diz que não pode deixar o verbo sozinho, tem que ter o sujeito, então “it has good books”, “It has good students”. Em inglês, quando a gente fala “class”, quer dizer aula, se você quiser dizer sala de aula, aí é “classroom”. E também tem que lembrar que em inglês a gente nunca coloca o adjetivo no plural, então se fala “different” e não “different’s”. Beleza?

## 11

**PE11A1** I’m from Brazil / I live in Tirol and my routine is I get up at seven o’clock / I brush my teeth / I go to job / I have a lunch / I take a shower / I go sleep / My favorite sport to watch in TV is football / I like to mix my cell phone / I have a dog / It’s the my favorite animal.

**PE11A1F** Oi! Tem uma diferença em inglês entre job, que é substantivo trabalho, e work que é o verbo trabalhar, então você fala “I go to work”. Sempre quando você for colocar “eu almoço”, “I have for lunch”. E entre dois verbos tem que ter o to, lembra que a gente viu isso? Então “eu vou dormir”, “I go to sleep”. Quando você assiste alguma coisa na TV esse “na” é on, “My favorite sport to watch on TV...”. E aí tem uma hora que você falou assim “I like to mix my cell phone”, acho que você quis dizer “I like to use my cell phone”, porque mix é o verbo mexer, aí ele não funcionou aí não, certo? Nos vemos amanhã!

**PE11A2** Hi, teacher / I’m going to talk about food / my favorite food is chocolate and shrimp / I eat shrimp in weekends / I go to the beach eat shrimp / I eat chocolate always / I love chocolate of milk / I don’t like white chocolate / in the

morning I eat bread, cheese and coffee / in lunch I eat meat, beans and rice / in the night I drink soup / I like eat noodles and bread too / I love bread of coconut

**PE11A2F** Olá! Só umas coisinhas. Por exemplo, a gente geralmente usa a ideia de adjetivo na frase na frente do substantivo, então a gente fala “chocolate milk”, “coconut bread”. Entre dois verbos usamos o “to”, lembra? “Eu gosto de comer macarrão”, “I like to eat noodles”. A gente fala “in the morning”, “in the afternoon”, mas a gente fala “at night” e não “in the night”. Lembra que vimos que always usamos geralmente entre o sujeito e o verbo? Então, “always eat chocolate”. Tem que ter cuidado com a pronúncia de camarão, tá saindo estranho, é “shrimp”. Até mais!

**PE11A3** in the future I want to travel to United States / I want to speak English in United States / I want to visit very places / I want to travel with my family / I want to have very money to travel / I save money / I want to travel in summer / I want to travel in hot / I don't like a cold / I take very pictures

**PE11A3F** Oi! Lembra que a gente viu que só usamos very quando não tem o substantivo depois? Então, não se diz “very pictures” e sim “many pictures” ou “a lot of pictures”. Lembra também que a gente viu que quando colocamos Estados Unidos tem que ter o the? Então, “the United States”. E a ideia de futuro é com will, então “vou economizar dinheiro”, “I will save money”. E, normalmente quando se fala estação do ano você coloca “on” “I want to travel on summer”, tá? Tem que ter cuidado na pronúncia de fotos, “pictures”. Beijo!

**PE11A4** English is very important for have a job / you have to study English / for understand musics / for understand movies / for understand series / for speak with American / for travel / for all / you need to study in my school / you learn English with my teacher / she is very great / we speak English / we use the cell phones / we give lollipops in games

**PE11A4F** Oi! Geralmente a gente evita usar o “great” com o very, porque fica estranho, fica com “muito ótimo”, geralmente falamos “she is great” ou “she is very good”, “ela é muito boa”, certo? Aí funciona. Quando usar o verbo no infinitivo tenta falar o “to” ao invés do for, então “to understand movies” “to understand series”, “to travel”, certo? Em inglês, não existe “musics” e sim “music” no singular. E você tem que ter cuidado quando for pronunciar série, é “series”, tá? Até mais tarde!

## 12

**PE12A1** I'm from Recife / I live with two friends / I'm short / I have a long hair / I start job at nine o'clock / I lunch at one o'clock / I'm going home at six / I like go out with my friends / I like to watch TV shows/ I like country music / I have three dogs / I love my dogs / They are beautiful

**PE12A1F** Oi! Lembra que a gente viu que só coloca “a” ou “an” quando depois tem um substantivo que está no singular? E aí cabelo a gente não coloca, porque dá ideia de plural, então você não diz “a long hair” e sim “long hair”. Lembra que a gente viu também que café da manhã, almoço e jantar não são verbos em inglês? Eles têm que vir com o verbo “have”, então você diz “I have lunch at one o'clock” para dizer que almoça às uma. E quando você vai dizer que vai para casa é “I go home”, né? O presente simples, que a gente viu. E lembra também que entre dois verbos tem que ter o “to”? Então, se fala “I like to go out with my friends”. E tem que ter um cuidado na pronúncia de “music”, música. Certo? Até mais!

**PE12A2** On breakfast I like to eat bread, cake and butter / on lunch I eat rice, beans, vegetables, chicken, meat, fish, noodles / on breakfast I drink coffee with

milk / on lunch I drink juice / on dinner I eat soup, bread, cheese, cookies / I drink juice or coffee / on weekends I eat pizza, lasagna, sandwich / I drink soda or beer / I love beer

**PE12A2F** Oi! Geralmente quando a gente fala do que comemos no café da manhã, no almoço ou no jantar a gente usa o “for”, então “for breakfast”, “for lunch” e “for dinner”. Tem que ter cuidado quando você for falar verdura “vegetables” e quando for pronunciar almoço, é “lunch”, lembra? A gente viu na sala que a pronúncia tem um “tezinho”, então a gente fala “lunch” com o t, certo? Até mais tarde!

**PE12A3** Last year I went to Rio de Janeiro / I went with my family / my father, my mother and my brothers / we was on Rio for five days / Rio is a very beautiful city / but is very expensive / we stay in a hotel / we take very pictures / we knew very people / we want to go to Rio again

**PE12A3F** Oi! Quando a gente vai dizer que ficou em um lugar por um determinado tempo nós usamos o verbo stay, então “stayed”, coloca o ed nele, pois é passado, in Rio”, porque é dentro do Rio. E lembra que a gente viu que em inglês as frases não podem vir sem sujeito? Então não pode dizer “but is very expensive” e sim “but it is very expensive”. E aí tem uma hora que você fala “nós conhecemos muitas pessoas” e, para conhecer pessoas, geralmente usamos o verbo “meet”, então fica “we met people”, não falamos “knew people”. E só mais uma coisinha, a gente não usa very quando depois tem substantivo, lembra? Se tem substantivo a gente usa many ou a lot of. Nos vemos na sala, tá? Até lá!

**PE12A4** My teacher never pass homework / we speak in WhatsApp with her / she pass activities for speak / we make games in class / we make competitions / we make activities in groups / we go to midway Mall / we watch series / we listen music / we use cell phones in class / we eat chocolate / we make party

**PE12A4F** Oi! Lembra que a gente viu que na afirmativa do presente simples, para os sujeitos he, she ou it ,o verbo tem que levar o s? Então, você fala “she passes” e não fala “she pass”. Geralmente quando tem verbo no infinitivo, ao invés de usar a preposição “for”, nós usamos “to”, então “to speak”. E você usa várias vezes o make, make é “fazer” quando você vai construir alguma coisa, mas no caso aí era para usar o verbo have, ter, então “have games in class”, “have competitions”, “have activities”, funciona melhor. E lembra que quando usamos o listen em inglês temos que usar o “to”? É obrigatório. Então, “listen to music”. Beleza?

### 13

**PE13A1** I’m Brazilian / I’m from Recife / I live in Natal / I live in Natal for 4 years / I live in Alecrim / I live with my mother, my father and my brothers / I have a dog and cat / I am tall and black hair / I am thin / I am white / I am nice / I am friend / I like watch series / I like eat on restaurants / I work every day / I not work on Sundays / I like sleep

**PE13A1F** Oi! Lembra que em inglês a gente não pode colocar o not sozinho quando vai negar? Que tem que ter o auxiliar, a gente nunca diz “I not work” e sim “I don’t work”. Lembra que entre dois verbos sempre tem que ter o to? “I like to sleep”, “I like to watch”. E tem uma hora que você disse “I am tall and black hair”, aqui são dois verbos diferente “eu sou alta” e “tenho cabelo preto”, então “I am tall and I have black hair”. E quando diz que é uma pessoa amigável “I am friendly”, certo? Só umas coisinhas para você pensar. Até mais!

**PE13A2** I love to eat / I eat very much / I go to gym everyday for eat / My favorite restaurant is Reis Magos / I eat pizza, lasagna, spaghetti / I love eat cheese with wine / I like pink wine / I go to Reis Magos with my friends / I eat very fruits / I like bananas, oranges, papayas, mangos, watermelon / I don't like vegetables / I like salad of fruit

**PE13A2F** Oi! Lembra que quando usamos o go a gente diz "I go to the gym", "I go to the school", "I go to the mall"? Tem que ter o "the" entre o go e o lugar que você "go". Geralmente quando usamos o verbo no infinitivo é melhor usar a preposição to, então "to eat" e não "for eat". E entre dois verbos também tem que ter o to "I love to eat". E lembra que very a gente só usa quando depois tem um adjetivo ou advérbio? Quando tem substantivo não pode usar very, e sim many ou a lot of, então "a lot of fruit", e geralmente falamos "fruit salad", ao invés de "salad of fruit". Tem que ter cuidado com a pronúncia de verdura "vegetables". Certo? A gente se vê na sala! Até lá!

**PE13A3** I want travel to São Paulo in the future / because I want see the shows of plays in São Paulo / in Natal not have theaters / in São Paulo have many theaters / I want go to every all theaters in São Paulo / the city have many things at night / many bars / many good restaurants / many movies / many shows / São Paulo is a very big city / I meet different people / and eat different food

**PE13A3F** Em inglês tem diferença entre o "have" de "ter", "possuir", e o there is ou there are, que é "haver" ou "existir", lembra? Então, quando você fala assim "in São Paulo have many theaters", o certo é "in São Paulo there are many theaters". Sempre que tiver dois verbos, tenta colocar o to no meio, então "I want to see", "I want to travel". Lembra que em inglês não se pode colocar o not sozinho no presente simples? Então, "Natal doesn't have theaters". Tem uma diferença em inglês entre show, que é "mostrar", e concert que são os shows que a gente vai. Tem que dar uma olhadinha na pronúncia de teatro, que é aquele som do th que estávamos falando, tá? "theater". Beleza?

**PE13A4** A good thing about my course is the people / the teacher, the friends, the secretaries / I like because the people is very nice / we speak English and we speak Portuguese / we eat cake on class / we watch series / we eat popcorn / we win lollipops / you should study with me / we speak English together / and we eat / English is important for have a good job

**PE13A4F** Lembre que people é plural, então, quando usar o people tem que colocar o verbo no plural também. Fica "A good thing about my course are the people", certo? Mesma coisa em "because the people are very nice". Aí você falou uma hora que "We win lollipops". O win realmente quer dizer "ganhar", mas neste caso é melhor usar o receive, de "receber". "We eat cake on class" a gente coloca "in class" porque não quer dizer "dentro da sala"? Tem que dar uma olhadinha também em "English is important for have", você coloca o to ao invés do for, é melhor, tá? "English is important to have". A gente se vê na sala. Até lá!

#### 14

**PE14A1** I am a happy people / I love God / I go to church on Sundays / I live with my family / I respect my parents / I have health / I have education / I have friends good / I wake up at six o'clock / I run / I go to work / In the night I read / I don't watch TV / I study English / I make guitar classes / I am a singer / and I am a architect

**PE14A1F** Oi! Bom dia! Primeira coisinha que você deve pensar é que a gente viu que adjetivo em inglês vem antes de substantivo, lembra? Se diz “good friends”. E lembra que tem uns substantivos que são com plurais irregulares? People é um deles, se você está dizendo singular, só uma pessoa, é person. People são pessoas, no plural. Não se fala “in the night” e sim “at night”, lembra? Nesse “I make guitar classes”, esse make é “fazer”, mas fazer no sentido de construir, então seria melhor usar o have “I have guitar classes”. Cuidado com a pronúncia de health, que é saúde, que tem o th que a gente está aprendendo. Beleza? Beijo.

**PE14A2** My favorite food is pizza / I eat pizza in weekends / I go to eat pizza with my friends / sometimes we ask on phone / and we eat at home / because we are watch a movie / I like pizza of chicken / I don't like pizza with eggs / because I don't like eggs / I don't drink soda / is bad for health / I drink juice or coconut water / I like pizza of chocolate

**PE14A2F** Boa noite! Geralmente quando a gente vai colocar assim “pizza de chocolate”, “pizza de galinha”, puxamos essa última parte para o começo, então dizemos “chocolate pizza”, “chicken pizza”, certo? Para funcionar como adjetivo, por isso vem antes. Quando se fala em final de semana usamos a preposição on, lembra? Então “on weekends”. E quando a gente vai pedir comida no telefone, geralmente o ask é pedir, mas não de pedir comida, para pedir comida o verbo vai ser “order”. E tem uma hora que você fala “We are watch” pra “a gente está assistindo”. É “watching”, com ing.

**PE14A3** I want to travel to Gramado / Gramado is in Rio Grande do Sul / Gramado is very beautiful / is cold / I want to travel with my family / I want to travel on Christmas / because is decoration / I want to take very pictures / I want to buy chocolate / I want to use clothes of cold / I want to stay in a hotel / I want to stay in Gramado five days / Gramado is expensive / I travel by plane / is far

**PE14A3F** Quando a gente quer dar ideia de futuro, usamos o will, lembra? “I will travel by plane”, não pode usar só “I travel by plane”. Lembra que em inglês a gente não pode começar a frase com verbo? Nunca se diz “is cold”, “é frio”, e sim “it's cold”. Very só pode usar quando tem adjetivo depois. A gente não fala “very pictures” e sim “a lot of pictures”. O adjetivo vem antes do substantivo em inglês, então coloca “cold clothes” e não “clothes of cold”, beleza? Só para você pensar. Até mais!

**PE14A4** I think you should study English with my / because we take bus together / we study together / we speak English / we make the activities / the teacher make games / we win lollipops / we watch series / we use internet / we use cell phones on class / we play ball on class / we read books / we listen musics / we speak about famous people / is not boring / is very fun

**PE14A4F** Oi! Bom dia! Só para retomar alguns pontos. Lembre que quando você “listen”, você “listen to”, a preposição é obrigatória. Não existe “musics”, é sempre “music” no singular mesmo. E aí lembra também que tem uma diferença entre my, que é meu/minha, e o me, que é pronome objeto, então “You should study English with me”. E quando você tá falando do futuro se usa o will, “We will take bus”, “We will study together”. E lembra que você não pode começar a frase com verbo, então tem que ser sempre “it's not boring”, “it's very fun”, tá?

**15**

**PE15A1** Hello / I am a woman / I live Mãe Luíza / I am married / I have a daughter / My job is teacher / I teacher childrens / I job on Alecrim / I like study

English / I like watch films and series / I like go to beach / I wake up at six o'clock / I like dance / I live my husband, my daughter and my mother. I have two dogs. I have a bird.

**PE15A1F** Oi! Bom dia! Tem diferença entre child, que é criança no singular, e children, que é no plural, esse “childrens” que você falou não existe. Lembra que quando você vai dizer “eu trabalho” você fala “I work”? Porque work é o verbo trabalhar e job é o substantivo trabalho, então “I job on Alecrim” não funciona, o certo seria “I work at Alecrim”. Entre dois verbos tem que ter o to, lembra? “I like to dance”, “I like to study”. E tem uma hora que você fala que mora com seu marido, só que esqueceu o com, né? “I live with my husband”. Mas está indo super bem, é assim mesmo! A gente se vê na sala!

**PE15A2** Good afternoon teacher / This is activity / I talk about food / In the breakfast I eat bread, egg and cheese / I drink coffee and milk / in the lunch I eat beans, rice, salad, meat, fish / I drink juice / In the dinner I eat soup and bread / I drink coffee / My favorite eat is beans and pasta / My favorite drink is coffee / In my snack I eat popcorn, chocolate, fruits / I like banana, grape and apple / I don't like papaya / Is bad

**PE15A2F** Bom dia! Lembra que você tá contando uma coisa que ainda vai acontecer no futuro? Então vai usar o will, né? “I will talk about food”. Geralmente quando falamos de refeição, utilizamos a preposição for, então “for breakfast”, “for lunch”, “for dinner”. Tem uma diferença entre o verbo comer, eat, e comida, food. Então você fala assim “My favorite food” e não “My favorite eat”. Tem colocar sujeito na frase, lembra? Não se diz “is bad” e sim “it's bad”, porque tem que ter sujeito na frase em inglês. Tem que ter cuidado com a pronúncia de “chocolate”, pois você está falando como se fosse em português. É diferente, a pronúncia é “chocolate”. Certo? A gente se vê mais tarde!

**PE15A3**Hi teacher / Last week I went to beach of Bahia Formosa / I went with friends / I went in weekend / I went to house of friend / I went in car of friend / I went to party / to birthday of friend / I went to beach / for catch sun / I ate crab / I ate fish / I dranked beer / I dranked coconut water / I like trip very much

**PE15A3F** Tá show, é isso mesmo! Só lembra que a gente viu caso genitivo, que é o apóstrofo s, que colocamos quando queremos dizer que possuímos alguma coisa? Então, quando você vai dizer “a casa do meu amigo”, você diz “My friend's house”, “My friend's car”. Cuidado com a pronúncia de “brithday”, é aquele som do “th” que vimos em sala. Não existe o verbo “drinked” como você colocou, ele é verbo irregular, então é “drank” no passado. Lembra da diferença entre trip, viagem e travel, viajar, no final era para você falar “I like to travel very much”. Quando você quis dizer “pegar sol”, eu entendi o que quis dizer, mas, em inglês, o correto é “to be on the sun”, certo? Até mais!

**16**

**PE16A1**I am from Brazil / I am from Areia Preta. I live in Natal. Natal is beautiful city / like Natal / I like beach / I go to beach on weekends. On Sunday / I not work on Sunday / I work in the morning and afternoon/ I am salesman / I work on Midway Mall/ I live with my family / my mother, my father and my sister.

**PE16A1F** Oi, bom dia! Lembra que a gente tem que colocar o “a” ou o “an” antes do adjetivo com substantivo? Então “Natal is a beautiful city”, “I am salesman”. E que em inglês se pode deixar o not sozinho que ele fica “triste”? A gente tem que colocar ele com auxiliar, então a gente não diz “I not

work” e sim “I don’t work”, lembra? Quando você “go”, você “to go beach”, certo? Mas, são só umas coisinhas para você observar!

**PE16A2** I love eat açaí / I eat every Sunday / I eat with my friends / We go after church / Is near / I like banana / I eat condensed milk / I not like vegetables / just fried potatoes / I like chicken / I love barbecue / I love meat / My favorite restaurant is Cantinho da Carne / Is delicious / I like candy / I like very lollipop / My favorite food is American / I love hamburgers / My favorite drink is Coke / but is not good for you

**PE16A2F** Oi, bom dia! Só para te dar o feedback. Lembra que a gente viu que não pode deixar só o verbo sem o sujeito, então, se você vai dizer que é perto, vai dizer “It’s near”, e dizer que não é bom para você “It’s not good for you”, tem que ter o “it” na frente. Lembra que entre dois verbos tem que ter a preposição to? Então “I love to eat”. E lembra que inglês a gente nunca nega colocando somente o not, se diz “I don’t like vegetables”. Tem que ter cuidado com essa pronúncia de “vegetables”, certo? E quando vamos dizer batata frita, falamos “French fries”. Beleza? Nos vemos na sala!

**PE16A3** Teacher I want go to very places / I want trip to around Brazil / And to around United States / I go to São Paulo last year / I go because work / I stay four days / I went alone / But there have people / São Paulo is beautiful / Have very buildings / In future I want go again / And I want go to Rio de Janeiro / And Bonito / And Fernando de Noronha / United States I want go to New York

**PE16A3F** Oi. Está ótimo! Mas, vamos reforçar umas coisinhas: Lembra que a gente viu que entre dois verbos tem que ter o “to”? Então “I want to go”. lembra também que não pode usar o “very” quando depois é substantivo? Então “A lot of places” ou “many places”. Aí você fala assim: “I want trip to around Brazil”, o certo é “travel”, que é o verbo. “Trip” é o substantivo. Então “I want travel around Brazil”. Quando você tá falando no passado, o verbo tem que vir no passado, então “I went to São Paulo last year”, “I went because of my work”, certo? Os verbos têm que estar no passado. E lembre também que tem diferença entre “possuir” do “have” e “haver” do “there are”, então o certo é: “There are many buildings”, “There are many people”, certo? A gente se vê na sala!

**17**

**PE17A1** Hi, teacher / I talk about myself / I am tall / I am thin / I am black hair / I am brown eyes / I am white / I am student / I study History / I love my course / I work / I am teacher / My students are very beautiful / I study in the morning / I work in the afternoon / I like sleep and eat

**PE17A1F** Oi! Tem uma diferença entre o verbo ter e o verbo ser ou estar, lembra? Então se vai dizer assim “eu tenho cabelo preto”, não se usa o verbo to be, você fala “I have black hair”, “I have brown eyes”. Lembra que quando você vai falar da sua profissão tem que usar o artigo antes? Então “I am a student”, “I am a teacher”. Quando estamos falando no futuro, lembra que o auxiliar é will? Então “I will talk about myself”. A gente se vê na sala, tá?

**PE17A2** I am vegetarian for one year / I not eat animals / Is cruel / I eat vegetables / I eat fruits / I eat pasta / My favorite food is Italian food / I love lasagna / My favorite fruits are strawberry and watermelon / My favorite vegetables are carrot and tomatoes / I drink very water / Is important / I drink tea / I drink juice / I drink beer sometimes

**PE17A2F** Oi! tem que ter cuidado nas pronúncias de “vegetables”, “vegetarian” e “strawberry”, tá? Lembra que a gente não nega colocando somente o not,

usamos o don't "I don't eat animals". E a que a gente não começa a frase em inglês com o verbo? Tem que ser "it's cruel", "it's important". E que a gente só usa very quando tem um adjetivo depois, por exemplo "muito bonito", "very beautiful". Tem uma hora que você fala "very water", só que não funciona porque water é substantivo, então você tem que dizer "a lot of water", certo? Até mais tarde!

**PE17A3** I will talk about a trip / I went to Touros last weekend / Touros a beach in Natal / I went with my family / I went in Friday / I back in Monday at morning / I stayed in a beach house / A beach house of my dad / I went to the beach / I walked in the beach / I swimed / I played volleyball in the beach / I ate good foods / I slept

**PE17A3F** Lembra que antes dia da semana a preposição é sempre "on"? Então "on Friday", "on Monday". O correto é "in the morning". Não sei se você lembra, mas "back" não é verbo "I came back", tem que ter o verbo antes, ou fica incompleto. Quando falamos "a casa do meu pai", falamos "my dad's house". Outra coisa, os verbos nadar e dormir em inglês são irregulares, nadar fica "swam" e dormir "slept", certo? Beijo.

**18**

**PE18A1** I am mechanic / I job at Natal Veículos / I job everyday / I not job at Saturday and Sunday / I play football / I drink beer / I go to beach / I am married / I am married for two months / My wife is cook / The her name is Sandra / Her is wonderful / I live in Rocas / I live in apartment / I not have childrens

**PE18A1F** Oi! Lembre que tem uma diferença entre work, trabalhar e job, trabalho. Então você tem que falar "I work at Natal Veículos", "I work everyday", e "I don't work" porque lembra que na negativa não deixamos o not sozinho? Tem que usar o auxiliar. E quando fala no trabalho da sua esposa, tem que ter o artigo, então "My wife is a cook". E lembra também que vimos plurais irregulares? Crianças em inglês é sempre children, sem o "s", quando dizemos uma criança é "child". Até mais!

**PE18A2** Hello teacher / I talk about food / I like food / I like eat / I eat all / But I not like salad / But I eat / My favorite food is Japanese / I like Brazilian too / I eat beans with rice everyday / I eat Japanese on weekends / I go to Ira Chai / Is my favorite restaurant / I like fish / I like candy / My favorite candy is cake of chocolate / I do in my house

**PE18A2F** Bom dia! Quando a gente quer falar "bolo de chocolate", falamos "chocolate cake" e sempre quando vamos falar que fazemos uma comida, não se usa o do e sim make, então "I make it in my house". Quando vamos falar algo que ainda vamos fazer, no futuro, usamos o will, lembra? "I will talk about food". Entre dois verbos geralmente usamos o to, então "I like to eat". E lembra que na negativa não pode colocar somente o not, tem que colocar também o auxiliar "I don't like salad". Vejo você na sala, tá?

**PE18A3** I want to travel to England / I go with my family / I want to speak English with the people / I want to visit very famous places in London / I learn English for travel / I want to visit Watford city / I want to visit Liverpool city / I take very picture on Big Ben / I meet the Queen Elisabeth.

**PE18A3F** Oi, seu áudio ficou ótimo, só umas coisinhas: Lembra que no futuro usamos o "will"? Você vai dizer "I will learn English". E geralmente quando estamos no infinitivo nós usamos o to "...English to travel". Só usamos "very" quando depois tem substantivo, então "I want to visit a lot of famous places" e "a lot of pictures". Certo? A gente se vê na sala. Beijo.

## 19

**PE19A1** I am nice / I am beautiful / I am intelligent / I am dancer good / I am teacher of dance / I work in two works / I work in gym / Two gyms / I work in morning and in night / I live in Candelária / I live with two friends / My family live in Caicó / I visit sometimes my mother / Is expensive travel

**PE19A1F** Oi, está muito bom! É assim mesmo! Lembra que adjetivos em inglês sempre tem que vir antes do substantivo? Então “I am a good dancer”. Aí tem uma diferença entre o verbo trabalhar, work e o substantivo trabalho, job, então você fala “I work in two jobs”. Quando vai falar “a noite” você diz “at night” e não “in night”. E lembra que quando é he, she ou it na afirmativa o verbo tem que levar o s? Então “My family lives...” com s. E para fechar, lembra que quando tem uma frase que começa com verbo em português, em inglês tem que colocar it “It’s an expensive trip” porque trip é viagem e travel é viajar. Beijo!

**PE19A2** I like eat and cook / I cook good / I cook desserts / In morning I eat coffee with bread / Or milk with cereal / I lunch noodles, beans, meat / I dinner pizza sometimes / I love ice cream / My favorite ice cream is in Midway Mall / Is Italian / Is very delicious / But is expensive / I not eat everyday / I eat when have money / I eat sandwich too

**PE19A2F** Tem uma diferença entre português e inglês nas refeições, porque em inglês tem que colocar o verbo have, pois as refeições são substantivos, então se fala “I have lunch”, “I have dinner”. Tem também uma diferença entre o adjetivo good e o advérbio well, então quando você fala “eu cozinho bem”, o certo é “I cook well”. Tem que lembrar que em inglês não pode negar usando somente o not, tem que colocar o don’t “I don’t eat everyday”. Tem que ter cuidado quando for pronunciar “sobremesa” é “dessert”. E tem que lembrar que tem que ter sujeito nas frases “it’s expensive”, “it’s delicious”. Até mais tarde!

**PE19A3** Hi teacher / I will talk about a trip / Last year I go to Brasília / I go to Brasília on January / My mother live in Brasília / I visit my mother / I go to Brasília in others years too / I like Brasília / I don’t like politics but I like city / Because is clean and beautiful / Because has beautiful places / Because I see my mother / I stay with my mother and my brother / He is a boy

**PE19A3F** Oi, lembra que quando vamos falar uma frase no presente e vamos usar he, she ou it, tem que levar “s”? Então “My mother lives”. Quando estamos tratando de futuro utilizamos o “will”, então, lá no finalzinho era para você ter falado “I will stay with my mother”, “I will visit my mother”. E, quando estamos falando no passado, os verbos têm de estar no passado, então “I went to Brasília”, certo? Beijo.

**PE19A4** Hello, my friend / You need speak English / Because English is very important for to have a job, for to travel, for to communication / For to everything / You should study English / Is tired but is necessary / You should study English with me / You should study English in my school / You should study together / I help you / You like

**PE19A4F** Oi! Está ótimo! Só umas coisinhas pra lembrar: tem que separar dois verbos com o “to”, “You need to speak English”. Geralmente se usa ou o “for” ou o “to” e você está usando os dois numa construção só, então “English is very important to have a job”, geralmente quando o verbo é no infinitivo, nós usamos o “to”, e “For everything”. E no final você diz “eu vou ajudar você”, mas o certo é “I will help you”, certo?

## 20

**PE20A1** Hi teacher / This is first activity / I talk about myself / I am a nurse / I work at Onofre Lopes hospital / Is near beach / I like my work / I help people sick / I wear clothes white / I work during day and during night / I not sleep very / But I like / I like watch soap opera / My favorite program is Video Show / I watch when lunch / I like study / I study very

**PE20A1F** Oi! Está direitinho, é isso mesmo! Lembra que a gente viu que em inglês o adjetivo tem que vir antes do substantivo? Então, falamos “sick people”, “white clothes”. Entre dois verbos tem que ter o “to” “I like to study”. E não pode negar usando somente o not, tem que usar também o auxiliar “I don’t sleep very much”, tem que ter o much! Em inglês, não existe o almoçar verbo, a gente diz “have lunch” e não somente o lunch, beleza? A gente se vê na sala!

**PE20A2** Hi teacher / I speak about food now / My favorite food is sea food / I like fish / I love shrimp / And I love crab / I eat crab in the beach Tabatinga / I eat with my family / I stay dirty but is very good / My favorite drink is coconut water / My favorite drink alcohol is wine / I cook shrimp with garlic / Is delicious / My friends say me is delicious

**PE20A2F** Oi! Tem que ter o cuidado quando for pronunciar camarão, é “shrimp”. Quando a gente fala o nome da praia, geralmente colocamos o nome antes de beach, então, “Tabatinga beach”. Não usamos somente o “is” para iniciar a frase, então, “it’s delicious” e não “is delicious”, e também “it’s very good” e não “is very good”. Quando você começa fala “ I speak about”, é melhor “I will talk about”, o will porque é futuro e talk porque a atividade é “talk about food”. E, no finalzinho, você fala assim “ My friends say me”, o correto “ My friends tell me it’s delicious”. Até mais!

**PE20A3** I love trip / I trip with my family in the final of the year / We go always / We go to places near / We stay in hotel / We rest / We walk / We go to famous places / We eat / We take pictures / Trip is important for relax / Work is important but relax is too / I go in the final of the year because is vacation

**PE20A3F** Oi, só umas coisinhas: A gente não fala “the final of the year” e sim “end of the year”. Lembra que tem diferença entre trip e travel? Trip é “viagem”, o certo é “I love to travel”. Tem que ter o “to” entre os dois verbos, e “I travel with my family”, “Travel is important”. Lembra que o “always” tem que ficar entre o sujeito e o verbo? Então “We always go”. Certo?

**21**

**PE21A1** I speak about my routine / I wake up at six o’clock / I go to university / I study law / I want be lawyer / I back University at midday / I lunch / I go work / I work in office / I am assistant juridic / I back my house at seven o’clock / I study / I study for university / I sleep at midnight / On weekends I not work / But I study / and I play soccer

**PE21A1F** Oi, bom dia! Lembra que back não é verbo, ele tem que vir junto de algum verbo “I come back from the University”, “I go back”, certo? Lembra também que lunch também não é verbo, não pode colocar lunch sozinho, “I have lunch”. Aí lembra que em inglês o not não pode vir sozinho e que entre dois verbos tem que ter o to “I go to work”, “I want to be”. E, quando for falar da sua profissão, é melhor dizer “I am a legal assistant”. E, no comecinho da sua fala é melhor “I will talk about” do que “I speak”. Até mais!

**PE21A2** Teacher I eat very things / I eat fruits / I eat oranges, bananas, apples / I eat lettuce, potatoes, tomatoes, carrots / I eat pizza, hamburgers, beans, rice / I eat pasta / I eat Brazilian food / I eat cake, bread, cheese / I eat chicken / I eat

fish / I drink coffee / I drink milk, water, juice / I love food / like very foods / I not cook / I buy and I eat

**PE21A2F** Ei, tem que ter cuidado com a pronúncia de galinha, “chicken”, e de “things”, coisas. Além disso, tem que lembrar que só usa very quando depois tem um adjetivo ou advérbio, então você não fala “very things” e sim “a lot of things”. E lembra também que, para negar, tem que ter o auxiliar, então “I don’t cook”, certo? A gente se vê na sala. Mas, está ótimo, é assim mesmo!

**PE21A3I** I don’t travel / I like but I don’t have money / I have money but don’t for travel / For things different / I travel with my family sometimes / My father pay / I go to Caicó because my grandmother live in Caicó / I visit / I like / Have a lot of people / party / I go on weekends / Don’t everything weekend / When my father want go / And my mother too

**PE21A3F** Oi. Tem que ter cuidado com o uso do “s” no presente simples, lembra? “My grandmother lives in Caicó”, “My father pays”. Quando você gosta, verbo “like”, você gosta de alguma coisa, então você tem que colocar essa “alguma coisa”. E lembra que a gente viu o verbo “ter” para “existir” e para “possuir”? Então, “There are a lot of people”. Mas, está show! é isso mesmo. A gente se vê na aula! Beijo.

**22**

**PE22A1I** I am Brazilian / I am from Jucurutu / I live in Capim Macio / I live with my mother and my aunt / My father live in Jucurutu / I study English because is important / Is difficult / My job is computer technician / I job in a company / I like play video game / I like listen music / I like go to beach with friends / like speak

**PE22A1F** Oi! Lembra que para usar na afirmativa o he, she ou it o verbo tem que ter o “s”? Então “My father lives”. Lembra também que tem diferença entre work e job, então você vai falar “I work in a company”, “eu trabalho numa empresa”. Entre dois verbos tem que ter o to “I like to play”, “I like to listen”. Cuidado com a pronúncia de “listen” o “t” é mudo, e também que depois do listen tem que ter o “to” “I like listen to music”. E lembra que a gente não começa frase só com verbo, tem que ser “It’s difficult”. A gente se vê na sala, até mais tarde!

**PE22A2** Hello teacher / Today I talk about food for you / I talk about foods that I like eat / For breakfast I like tapioca with cheese / I like eggs with bread / I like drink coffee with milk / For lunch I like salad, noodles, meat / I like rice, beans, chicken / For dinner I like cuscus with meat / I like soup with bread / For snack I like cake, cereal bar / I like fruits / I have a apple in my bag always

**PE22A2F** Oi! Lembra que quando é no futuro temos que usar o will? “I will talk about food”. Lembra que entre dois verbos tem que ter o to? “I like to drink”, “I like to eat”. Lembra também que só colocamos o “a” quando depois vem um substantivo que começa com consoante? Então, se você vai dizer “uma maçã”, o correto é “an apple”. E lembra que sempre, always, nunca vem no final da frase? Ele vem entre o sujeito e o verbo “I always have an apple”. Certo? Mas, são só coisinhas para você relembrar que a gente viu em sala de aula. Está indo super bem! Beijo.

**PE22A3** One day I want go to United States / I don’t know the place but in United States / Because I want practice my English / I want speak English / I want understand everybody / I want everybody understand me / I want work in United States / Because salary is good / Good in Brazil / In Brazil is bad / I want money open business / Open business in Ponta Negra

**PE22A3F** Oi. Lembra que Estados Unidos tem que ter o artigo antes? Então “the United States”. Entre dois verbos tem que ter o “to”, então “I want to work”, “I want to practice”. Cuidado com a pronúncia de “practice”. Aí, acho que você quis comparar o salário no Brasil com o dos EUA, então seria “Because the salary in the US is better than in Brazil”, “melhor que no Brasil”. Certo? Tem que ter cuidado também com a pronúncia de “business”. Beijo.

**PE22A4** Study English because you understand the musics and the series in English / You don't read legends / You speak with Americans / You speak about series with Americans / You travel alone to every place / In every place speak English / My teacher help you / She is wonderful / She speak about everything series / She speak about musics / She do games for speak / It's very fun

**PE22A4F** Olha, você tem que ter cuidado com a ideia da terceira pessoa no presente, tem que levar o “s”, “She speaks about everything”, “My teacher helps you”. Você falou “Você viaja sozinho para todo lugar”, esse “todo lugar” é “everywhere”. Tem uma hora que diz “não precisa ler as legendas”, o certo seria “don't have to read the subtitles”. Outra coisinha, “musics” não existe, é sempre “music”, mesmo que seja várias músicas, tá?

### 23

**PE23A1** I am a student / I not work now / I am hairdresser / I not work now because I study / I study English and I study cook / I want have a restaurant in future / I live in Mirassol / I live with my parents / I not have brothers / I am short / I am little fat / I have red hair / I have brown eyes / I have a boyfriend / He name is Gustavo / He is a student of Geography / We marry next year

**PE23A1F** Oi! Lembra que quando vamos dizer uma coisa que ainda vai acontecer usamos o will? Então “I will marry next year”. Quando você vai apresentar o seu namorado “o nome dele é Gustavo”, se lembra que é o his? “His name is Gustavo”. Quando vai falar da profissão, tem que ter um artigo, então você vai falar “I am a hairdresser”. Quando você fala que o seu namorado é estudante de geografia, o certo é “He is a Geography student”. Na negativa tem que ter o “don't” ou o “doesn't”, lembra? “I don't have”. E quando você diz que não tem irmãos, homens e mulheres (não sei se é o seu caso), não pode ser brothers e sim “siblings”, mas, se for só irmãos homens, então é brothers mesmo. Mas, são coisinhas que a gente está vendo em sala de aula e estamos reforçando aqui. Certo? Até mais!

**PE23A2** Food is very important for the person life / Because give energy for work / Is important eat good food / Good food is fruits, vegetables, meat / Bad food is hamburgers, soda, sandwiches / I eat good food / But I love bad food / My favorite food is fast food / Is bad food / My favorite restaurant is McDonald's / I like potatoes fried, hamburgers, ice cream / I not eat always / Is bad food / But is good

**PE23A2F** Oi! é assim mesmo, tá ótimo! Só umas coisinhas. Lembra que quando você usa mais de um exemplo o verbo tem que ir para o plural? “Good food are fruits, vegetables” e “Bad food are hamburgers, soda, sandwiches”. Tem que usar o don't e o doesn't quando está negando, então, “I don't eat”. Lembre que “always” tem que vir sempre entre o sujeito e o verbo “I don't always eat”. Lá no comecinho você deve falar “Food is very important for a person's life”, lembra do apóstrofo s, pra indicar posse quando tem pessoa? E, em “Because food gives energy for work”, porque, na afirmativa, o verbo tem que levar “s”. Mas, são só coisinhas para você melhorar. Está indo super bem, é desse jeitinho mesmo, relaxe! Tá dando certo!

**PCE23A3** Good morning teacher / We have to travel together / The English class / We go to my house in Martins / We go on holiday / We speak English all / We take pictures together / We play / We sleep / We eat / We cook / We sing / Is very good / My house is good / Is big and all sleep / in bedroom and in living room / Is normal / Martins is very beautiful / All like Martins / Is cold and beautiful

**PE23A3F** Oi! Cuidado com a ideia de futuro, você tem que colocar o “will”, “We will go on holiday”, “We will take pictures”, “We will cook”, sempre no futuro! Quando você vai falar “Todo mundo gosta de Martins”, você diz “Everybody likes Martins”. Lembre que em inglês não pode começar a frase com verbo, então “It’s cold and beautiful”. Tem que ter cuidado com a pronúncia de juntos, é “together”. Até mais!

## 24

**PE24A1** Hello teacher / Good morning / I do the first audio / I talk about me / I am a happy woman / I have very friends / I have beautiful family / I have job / I have car / I have house / My house is in Neópolis / Is in Natal / I live with my mother, my father, my brother, my sister and my dog / The my dog name dog is Melado / Is black and white / I love my family / I am a student

**PE24A1F** Oi! Lembra que em inglês tem vários tipos de “muito”? E “very” só usamos quando tem um adjetivo ou advérbio depois? Não fala “very friends” e sim “a lot of friends” ou “many friends”. Em inglês, tem que botar artigo, então “I have a beautiful family”, “I have a car”, “I have a house” tem que ter esse “a”. E lembra que estudamos caso genitivo? Quando quer dizer assim “o nome do meu cachorro” você fala “My dog’s name is Melado”. E não pode começar frase com verbo, então fica “It’s black and white”. Beleza? A gente se vê na sala!

**PE24A2** I talk about food / I like eat pizza / I eat with my friends / I eat in weekends / In my routine I eat healthy food / In the breakfast I eat toast, papaya and coffee / In the lunch I eat beans, rice, meat, chicken, vegetables / In the dinner I eat sandwich, cake, tapioca / My favorite food is liver / My favorite drink is orange juice / My favorite restaurant is Pinga Fogo / I go on weekends / I eat all

**PE24A2F** Oi! Tem que ter cuidado com a pronúncia de saudável “healthy” e de verdura que é “vegetables”. Tem que lembrar que quando se fala no futuro tem que colocar o will “I will talk about food”. Geralmente quando dizemos o que comemos no café, almoço ou jantar a gente usa a preposição “for”, então “for lunch”, “for dinner”, “for breakfast”. Lembra que você “vai a algum lugar” em inglês, então “I go to Pinga Fogo on weekends”. E, para dizer que come tudo, você fala “I eat everything”, Certo? Até mais!

**PE24A3** My favorite trip went to Rio de Janeiro / Rio is the city more beautiful I know / The places are beautiful / The people are beautiful / Everything is beautiful / I went to famous places/ Cristo, Copacabana, Pão de Açúcar / I like because I take pictures with Fábio Assunção / The actor of Globo / in the mall / He is very nice / We take selfie / I want back to Rio in future / Because I like very much

**PE24A3F** Olha, quando você está falando no passado, os verbos têm de ir para o passado também. Então, “I took pictures”, “I took a selfie”. “Back” não é verbo, então tem que colocar o verbo antes “I want to go back”. Cuidado com a pronúncia de futuro, é “future”. Você fala “Rio is the city more beautiful”, mas é “Rio is the most beautiful city”. E no começo você diz “My favorite trip went”, o

“went” é passado de “go”, então não funciona aí, o correto é “My favorite trip was”. Certo? Bom final de semana!

**PE24A4** I will convince my friend / My friend you have to study English / I haven't to stop / You have to speak English / Because speak English is very important for future / Speak English in my school / In my school have games / Don't have exams / Have good people / The friends / The teacher / We receive lollipops / I love lollipops / Study and win games for lollipops

**PE24A4F** Oi, está ótimo. Só umas coisinhas: Tem uma hora que você fala “I haven't to stop”, você quis dizer “Você não deve parar”, então “you shouldn't stop”. Esse “haven't” sem o auxiliar não funciona. Você diz “Tem jogos, tem pessoas legais”, o certo “In my school there are games”, “there are good people”, certo? Você fala que “não tem prova”, então “My school doesn't have...”. A gente se vê na sala!

## 25

**PE25A1** Hi teacher / I speak about me / I speak in classroom and I speak here / I am dentist / I work in Pitimbu / I work everyday / I work in clinic / I am from João Pessoa but I live in Cidade Satélite / I have cat / Is very beautiful / Is white / Is intelligent / I live with my cat and my friend / My friend is dentist too / We work together

**PE25A1F** Lembra que a gente viu que quando vamos falar sobre profissão usamos o artigo antes? Então, você fala “I am a dentist”, “My friend is a dentist”. Lembra também que não pode começar a frase com verbo? O certo é “It's intelligent”, “it's beautiful”. E, quando você vai falar com alguém, aí é “talk” mesmo “I will talk about myself”. Certo? A gente se vê na sala. Até lá!

**PE25A2** I talk about food / I talk about food I eat for breakfast, for lunch and for dinner / For breakfast I eat bread, cheese, cake / I drink coffee and milk / For lunch I eat rice, noodles, meat, chicken, salad / I drink juice / I not like beans / I not like fish / For dinner I eat soup with bread / I eat cookies / popcorn / snacks / I eat very / I go to gym / I drink water / I love barbecue / I love meat

**PE25A2F** Oi! Lembra que na negativa não pode usar o not sozinho, tem que ser o don't ou o doesn't? Então se diz “I don't like beans”, “I don't like fish”. Quando você quer dizer que come muito, esse “very” aí no final de frase tem que ser “very much”, “I eat very much”. Quando você falou que vai para a academia faltou o artigo, então “I go to the gym”. E lembra que quando você vai falar alguma coisa que vai acontecer, se usa o will? Então “I will talk about food”, sempre no futuro, certo? Tem que ter cuidado quando for pronunciar “cheese”, e “noodles”, tá? Até mais!

**PE25A3** My best friend lives in Toronto / in Canada / I want to visit / I plan the trip / I save money / I have the passport / I will travel in the end of the year / I am very happy / I will stay in the house of my friend / But I will pay my food and my ticket of plane / My friend said is very cold in Toronto in the end of the year / I will pay clothes too / I will buy clothes in Toronto because is more cheap / in Brazil is very expensive

**PE25A3F** Oi, quando estamos falando algo que está acontecendo neste momento, temos que usar o verbo “to be” e acrescentar o “ing”, lembra? Então, “I am planning”, “I am saving”. Quando se fala “a casa do meu amigo” tem que colocar o apóstrofo e o “s”? Então, “in my friend's house”. E quando se diz que algo é mais barato, dizemos “cheaper”, não fala “more cheap”. E só mais uma coisinha: Lembre que em inglês não pode começar frase sem sujeito, então “in Brazil it's very expensive”. Até mais!

## 26

**PE26A1** I am from Pau dos Ferros but I live in Natal / I always travel to Pau dos Ferros / I am a teacher / I teacher childrens / I work in three schools / I have very students / I correct very exams / at night I go to gym / at weekends I go to beach / I watch Netflix / I sleep / I wake up at five o'clock / I go sleep at midnight

**PE26A1F** Olá! Gostei muito do seu áudio! Tem só alguns detalhes pra você dar uma olhadinha, tá? Por exemplo, “teacher” é o substantivo “professor”. Quando você quiser o verbo “ensinar”, é “teach”, sem o “er”, lembra? Lembra também que a gente viu que alguns plurais em inglês são irregulares, tipo “child-children”, “person-people”, “tooth-teeth”... Outra coisinha: não pode usar “very” com substantivos, não é? E, quando tem dois verbos juntos, a gente usa “to” pra separá-los, “I go to sleep”. Muito obrigada pelo seu speaking e amanhã!

**PE26A2** My favorite restaurant is Espaço e Sabor / Is near of my house / I live in Lagoa Nova / I go to restaurant in Sunday / I go with my family / The food is delicious / I love desserts / I eat every / I like eat fruits / My favorite fruit is banana / My favorite vegetable is potato / My favorite drink is coffee / My favorite dessert is all with chocolate / I love chocolate

**PE26A2F** Oi! Boa noite. Só umas coisinhas para você pensar. Cuidado com a pronúncia de “dessert”, sobremesa e de chocolate, “chocolate”. Lembra que a gente viu que antes de dia da semana a preposição é “on”? A gente fala “on Sunday”. Para dizer que “come de tudo” o correto é “I eat everything”. E aí você fala “Minha sobremesa favorita é tudo com chocolate”, o certo é “My favorite dessert is everything with chocolate”, certo? A gente se vê na semana que vem. Até lá!

**PE26A3** Hello teacher / A trip I want is to the south of Brazil / I want to go to Rio Grande do Sul / I want to go to Gramado / I think Gramado is a place beautiful / And is cold / I like cold / Natal is hot every time / Gramado has chocolate / My friend go last year and buy delicious chocolate delicious / I want to travel with my friends / I want to stand in Gramado for ten days / Because I want to take pictures / I want to eat the food in Gramado

**PE26A3F** Oi, só umas coisinhas para lembrar: Quando tem adjetivo a gente sempre usa antes do substantivo “beautiful place”, “delicious chocolate”. Cuidado com as pronúncias “delicious” e de “south”. Quando você fala no passado, os verbos têm que ir para o passado “My friend went last year...”. Outra coisa: Quando dizemos que ficamos em algum lugar = “I want to stay”, certo? Até daqui a pouco! Beijo.

## 27

**PE27A1** Hello teacher / I am happy person / I live with family / I live in house / I live in Nova Parnamirim / I job in Natal Shopping / I am saleswoman / I job in clothes store / I wake up at six o'clock / I go job at ten o'clock / I job until night / I go to gym / I study English / I not work every day / I like English

**PE27A1F** Oi! Você confundiu o substantivo “job” com o verbo trabalhar “work”, você disse “I job in Natal Shopping”, mas é “I work in Natal Shopping”, “Eu trabalho...”, “I work in clothes store” e “I go to work at ten o'clock”. Porque lembra que entre dois verbos se usa o to? Lembra também que tem que ter artigo quando coloca substantivo? Então, quando você diz sua profissão “I am a saleswoman”, “I am a happy person”, certo? Até mais!

**PE27A2** I love eat / Food is very food / I love junk food / I love hamburgers, soda, French fries / But I not eat every day / I eat sometimes / Because is bad food / Every day I eat good food / I eat vegetables / I eat fruits / I drink water / I

not drink coffee / I not like / I like coconut water / My favorite food is fish / I eat always / My mother do the fish delicious / You eat my house teacher / I invite

**PE27A2F** Oi! Lembra que quando a frase é na afirmativa e tem he, she ou it o verbo tem que levar o “s”? Então, quando você diz assim “minha mãe faz um peixe delicioso” tem essa regrinha e também tem que lembrar que o verbo fazer de “fazer comida”, é “make”; e tem que lembrar que o adjetivo tem que vir antes do substantivo em inglês, como a gente viu em sala. Então, a frase fica assim “My mother makes a delicious fish”. Lembre que na negativa não pode colocar só o not, tem que colocar “don’t”, então “But I don’t eat every day”, “I don’t like”, “I don’t drink coffee”, certo? Mas você está indo super bem, é assim mesmo! Obrigada pelo convite para comer na sua casa! Eu vou!

**PE27A3** São Paulo is my favorite trip always / I like because I visit my aunt / My aunt live in São Paulo because of job / I travel to São Paulo one time during the year / When I have vacation / I usually stay in São Paulo during a month / I like the restaurants / I like the theaters / I watch very plays / My aunt go and pay for me / I love my aunt / She is my best friend / I go to São Paulo in December / I’m happy

**PE27A3F** Oi! Quando estamos falando algo no presente e usamos he, she ou it, o verbo tem que levar o “s”. “My aunt lives”, “My aunt goes”. Quando falamos “uma vez no ano”, dizemos “once a year” e não “one time during the year”. Quando falamos em férias, usamos o verbo to be, então “When I am on vacation”, e quando você diz “Eu assisto muitas peças”, o certo é “I watch a lot of plays”. Beijo.

**28**

**PE28A1** I live with my mother, my father, my brother and my sister / My mother is dentist / My father is office worker / My brother is computer technician / My sister is student / I am nurse / I work in Gramoré / I go every day / I go in bus / Is tired / I study English for to travel in future

**PE28A1F** Oi, boa noite! Super certinho, é isso mesmo! Só umas coisinhas para relembrar... Quando vai falar a profissão de alguém, tem que colocar o artigo, então, “My mother is a dentist”, “My father is an office worker”, porque lembra que quando a palavra começa com vogal depois é “an”? “My brother is a computer technician”, “I am a student”, “I am a nurse”, certo? Lembra também que antes de meio de transporte a preposição é by? “By bus”. E tem que colocar “to”, ao invés de “for”, “I study English to travel” porque o travel está no infinitivo, então, neste caso, usamos o “to”. Beleza? Tchauzinho!

**PE28A2** Hi teacher / For breakfast I eat papaya / I eat toast / I drink coffee / Sometimes I eat cereal with milk / I lunch always beans with rice / I eat meat or chicken / I not eat salad / I not like / I dinner pasta / I dinner noodles / I dinner lasagna / On weekend I eat pizza / I eat ice cream / I eat sandwich / I not cook / I eat / I like every food

**PE28A2F** Oi! Lembra que para negar você tem que usar o don’t ou o doesn’t? Então “I don’t eat salad”, “I don’t like”, “I don’t cook”. Lembra que a gente viu em sala que, em inglês, almoçar/jantar não são verbos? Eles são substantivos, então, tem que acompanhar o “have”, “I have lunch”, “I have dinner”. O “always” vem entre o sujeito e o verbo, então “I always have lunch”. Quando você quer dizer “Eu gosto de todas as comidas”, é melhor “I like all kinds of food”, o “I like every food” fica estranho. Até mais!

**PE28A3** I will talk about a trip / I will travel to Recife next year / I will travel with my friends / I will stay in a hotel / I will visit Olinda / I will visit Olinda on bus / I

will travel to Recife on bus too / I like Recife because have a lot of party / I don't know Olinda, but I think have party too / I will dance / I will drink beer / I will fun

**PE28A3F** Oi, lembra que a gente viu que quando vamos falar meio de transporte usamos o “by”? Então “by bus”. Tem uma diferença entre o “have”, de existir e o de possuir. Então ,quando você diz “Eu gosto de Recife porque tem muitas festas” esse “tem” aí é “there are”: “because there are a lot of parties”. No finalzinho, você falou “I will fun”, faltou o verbo “I will have fun”. Certo? Bom final de semana!

**29**

**PE29A1** Good morning teacher / I talk about myself / I am from Maranhão but I live in Natal for six years / I am married / My husband is from Natal / I love Natal/ I city beautiful / I not work / I am housewife / My husband work / He is policeman / I have two childrens, a boy and a girl / I love my family / I woman happy

**PE29A1F** Oi! Está ótimo! Só umas coisinhas que precisa lembrar... Em inglês o adjetivo tem que vir antes do substantivo, né? Então “beautiful city”, “happy woman”. Em inglês, temos o que chamamos de plural irregular, então para dizer “crianças” falamos “children” sem o “s”. Lembre que quando vamos falar da profissão temos que ter o artigo “I am a housewife”. E lembra que quando tem he, she ou it, o verbo tem que levar “s”? Então, “My husband works”. Mas, são só coisinhas. Está super bem! A gente se vê na sala!

**PE29A2** In the morning I eat fruits / I have work / I eat apple or banana / In work I eat coffee with bread / Or coffee with cake / I lunch sandwich sometimes / I lunch rice, beans, meat / I like carrots, potatoes, tomatoes / I drink soda, juice, water / My favorite food is sushi / I love Japanese food / I eat in weekends / I go to shopping eat sushi / I eat pizza in shopping too / My favorite restaurant is Reis Magos / I like pasta

**PE29A2F** Oi! Antes de weekends a preposição é “on”, então “on weekends”. Você fala “I eat coffee”. Lembre que coffee é bebida, você vai usar o verbo “drink”, que é beber, já “eat” é “comer”. Entre dois verbos tem que ter o to, então “I have to work”. Geralmente quando a gente diz “no trabalho”, falamos “at work”, a preposição correta é at. E lembra que almoçar em inglês não é verbo, tem que colocar o verbo have “I have lunch”. Até semana que vem!

**PE29A3I** I want to go to Europe in the future / I want to visit England and Ireland / I want to speak English for travel too / I like British English / British English is more beautiful / And more easy for understand / I want to visit the famous places / I will take pictures / I want to travel with my family / I want to travel when I speak English good / I will speak with everybody

**PE29A3F** Oi. Está certinho! é isso mesmo. Só tem que ter cuidado na pronúncia de “Europe” e de “future”. Quando se trata de um verbo no infinitivo, geralmente a preposição que vem perto é o “to”, então “speak English to travel”. Lá no finalzinho você diz “falar inglês bem”, aí você deve usar o “well”, que é o advérbio “bem”. Quando for dizer “mais fácil”, ao invés de dizer “more easy”, você fala “easier to understand”, certo? Até mais!

## **GRUPO CONTROLE**

**1**

**PC1A1** Hi / I am short / I am fat / I have black hair and have black eyes / I have three tattoo / I like to parties / I don't like study / I like English / I like heavy metal / I want sing heavy metal / I have a band / I play guitar / and I sing / I work in

weekends in bars / I sleep in mornings / I work in afternoon too / I work in a office / I am talk a lot / I like drink beer

**PC1A1F** Nossa, acabei de descobrir muita coisa sobre você! Você tem três tatuagens? Onde, que eu nunca vi nenhuma delas? E você falou que não gosta de estudar, mas gosta do inglês. Que bom! Ufa! Fiquei super surpresa em saber que você tem uma banda! Estou doida para assistir um show, quando tiver o próximo, me convide, que eu vou! E é uma vida muito corrida a sua, porque você trabalha em um escritório e ainda tem uma banda? Menina, aperreado, kkk! Gostei!

**PC1A2** in the morning I eat bread, cheese, papaya / I drink coffee / in the lunch I eat beans, rice, salad, meat, chicken, fish / I drink juice / sometimes I drink soda / in the dinner I eat bread, ham, cheese, and cake / I drink milk, coffee, juice / in weekends I eat hamburger, French fries, ice cream / I like chocolate / is my favorite food / I don't like white chocolate, only black

**PC1A2F** Eu também sou louca por chocolate, mas, diferente de você, tanto faz o chocolate branco ou o preto, gosto dos dois! E eu adoro essas comidas que você falou que gosta: bolo, hamburguer, batata frita, sorvete... Só essas coisas sem futuro! Mas eu ouvi que você também come as comidas saudáveis, né? Arroz, salada, peixe. Legal! Porque aí mistura as duas coisas, não fica só na comida sem futuro e a vida fica mais divertida porque também come as sem futuro, kkk! Beijo!

**PC1A3** Last year I went to Bonito / was the best travel of my life / I stay in a hotel / I dived / I hiked / I went with four friends / we went by plane / we went in July / we stay in Bonito five days / we take very pictures / we met different people / we are tired because we not sleep very / we woke up early / and we walk very / we like adventure

**PC1A3F** Nossa, parece mesmo ter sido uma grande aventura! Eu morro de vontade de conhecer Bonito, as pessoas dizem que é um lugar lindo! Depois leva as fotos para eu dar uma olhada! Mas, acho que eu não gostaria desse tipo de viagem, porque você disse mergulhou, escalou... Eu tenho medo dessas coisas, ficaria só tirando fotos mesmo! Mas eu quero ver as fotos, devem ser lindas! Até mais!

**PC1A4** My teacher is great / my teacher is very funny / my teacher like the series I like / she talk about series / she like the musics I like / we sing musics in class / we understand the musics / we use the cell phone / we play games all every day / we respond activities not alone / we respond in groups / we help all

**PC1A4F** Ou, fiquei tão feliz com o seu áudio! Você que é maravilhosa! Muito obrigada por dizer que eu sou divertida! Mulher, sou doida mesmo, mas é assim que a gente aprende, kkk! Eu adoro série, por isso falo muito sobre séries, adoro música, ainda bem que você também gosta! E eu acho que é legal trabalhar em grupo, por isso eu faço muitas atividades assim em. Acho que a gente se ajuda e aprende mais, né? Um ajuda o outro! Obrigada pelo áudio!

**2**

**PC2A1** Hello teacher / good afternoon / I talk about myself / I from Brazil / I from Natal / I live in Alecrim / I married / I have son / My son have five years / I work in Midway / I saleswoman / I work always / I study in UFRN / I study Physics / I love Physics / I like watch movies / I like go to beach / I like sleep

**PC2A1F** Oi! Gostei muito do seu áudio, mas você sabe a minha opinião sobre quem estuda física, né? Que estuda física é doido, kkk! Eu não sabia que você

tinha um filho de 5 anos, nossa! Já é grande, né? Mas eu já sabia que você trabalhava no Midway, lembra que a gente já se encontrou lá uma vez? E você mora no Alecrim? Eu gosto do Alecrim, mas eu me perco muito ali; o bom são as lojas com promoções. Aí, sempre quando vou é uma festa! A gente se vê na sala. Até lá!

**PC2A2** I love fruits / I love all fruits / mangos, bananas, strawberries, apples, grapes / in the morning I eat papaya or melon / in the lunch I eat pineapple / in the night I eat watermelon / I don't like vegetables / but I eat / I eat carrots, potatoes, tomatoes, onions / I don't eat lettuce / I hate lettuce / is food of diets / I love Coke and Guaraná / I like Jesus too

**PC2A2F** Eu dei uma gargalhada quando ouvi você dizendo que alface era comida de dieta! Eu não gosto não, mas eu como. Só presta para mim quando está dentro de um sanduíche do McDonald's, kkk! Eu concordo com você, verdura não é muito a minha praia não. Eu como todas, mas gostar, eu não gosto. Eu adoro frutas, que nem você, eu como todas elas! Eu achei engraçado quando disse que gostava do guaraná Jesus, que eu não conhecia, vi um dia desses porque uma aluna trouxe para mim. É do Maranhão, né? Eu experimentei, é bom! Beijo!

**PC2A3** I want to trip to Olinda / I want to trip to Olinda in Carnaval / I love Carnaval / I drink beer / I dance / I go to party / in Olinda have different shows / the people don't sleep / the people stay in streets every days / only sleep in the morning / I trip with my friends / we go by car / we stay in the house of friends / we buy food and beer

**PC2A3F** Nossa, você tem que ir para Olinda no carnaval, é bom demais! Eu fui uma vez, sete anos atrás, fomos eu e uma amiga, nós fomos de carro porque tínhamos medo de ir de ônibus e nos perder. Foram cinco dias praticamente sem dormir, a gente até tenta dormir, mas o barulho é tão grande, é tanta coisa acontecendo lá fora, que a pessoa não quer perder tempo dormindo, só dorme quando está exausta! Vale muito a pena! Vá mesmo!

**PC2A4** you have to study English / English is very important for future / with English you meet a good job / you speak with Americans / you understand musics / you study in my school / I give the my book to you / we divide / I help you / my teacher help you / my teacher is cool / she play games / she not pass homework / we pass homework in the cell phone

**PC2A4F** Ei, como assim eu não passo dever para a casa? Eu passo sim, viu? É que eu não passo muito, kkk! Eu achei legal você dizer que eu sou legal! Você é mais legal ainda! E eu concordo com você quando você diz que o inglês é muito importante para o futuro, é mesmo! É importante para a carreira, para entender as músicas, tudo isso que você falou, acho que está certíssimo. Tem que estudar inglês, pois é a língua do futuro! Né?

3

**PC3A1** I'm twenty-four years old / My birthday it's at March / I'm from Fortaleza but I live in Natal / I'm an assistant / I like to go to beach for fun / I study English / My dream is travel on the world / On the my routine I get up at five o'clock and take a shower / Next I eat breakfast / Then I go to job / I back home at seven o'clock / I eat a dinner and I go to the bed.

**PC3A1F** Ah, é o seu sonho conhecer o mundo! Pra falar a verdade, tem alguns lugares do mundo que eu não me animo muito pra conhecer, tipo China/Japão, que as pessoas têm vontade, mas eu não. Eu gostaria mesmo era de conhecer toda a América e toda a Europa! Mas, se for de graça, eu vou para esses

outros lugares também, kkk! E você é de Fortaleza? Sabia não! Gosto muito de lá, acho uma cidade linda! Acho um pouco longe, pois sou preguiçosa para ir, mas, sempre que vou, me divirto pra caramba. É muito bonita a sua cidade!

**PC3A2** My favorite food is meat / I like to eat / I like to eat chicken, cookies, ice cream, bread / I don't like cheese / My favorite fruit is mango / My favorite vegetable is potato / My favorite drink is juice, milk and coffee / For lunch I eat salad / I don't eat out the house / eat out sometimes / I cook the food / or I buy the food on Nordestão

**PC3A2F** Eita, minha fruta preferida é manga! Sou apaixonada por suco de manga. E carne. Quem é que não gosta de carne? Aff, é bom demais! Eu queria poder comer todo dia! Eu achei legal quando falou que faz compras no Nordestão, eu também, tem um perto da minha casa, aí é sempre onde faço as compras. Tem gente que diz que é caro, mas eu não acho não, eu gosto muito do atendimento de lá! Obrigada pelo áudio! A gente se vê na sala!

**PC3A3** I don't like to travel. I like to stand home / I don't have money for travel / Sometimes I go to Currais Novos / My mother live in Currais Novos / I sometimes visit my mother / I visit my father too/ in Caicó / I go on bus / I go when I don't have to work / I stand tired when I travel / I like to sleep at my bed

**PC3A3F** Eu também sou muito caseira, eu gosto de ficar em casa, mas também gosto de viajar; é porque às vezes dá preguiça porque para viajar tem que organizar as coisas, tem que ter dinheiro, aí é complicado! Mas, ficar em casa é muito bom também! Uma curiosidade que você falou é que às vezes vai para Currais Novos, né? A minha melhor amiga é de Currais Novos, a gente é amiga há mais de vinte anos e você acredita que não conheço a cidade? Ela vive me convidando e nunca dá certo por um motivo ou outro. Mas minha próxima viagem vai ser para lá, vamos combinar de ir juntas, você e eu!

**PC3A4** My teacher is wonderful / I love she / You should to study English / Because English is very important / for you have a good job /for you speak with American / for you understand musics, series / you have to study with together / go to the my class / is very good / we learn English / we speak in future fast

**PC3A4F** Você disse que eu sou maravilhosa, amei! Estou me achando a última bolacha do pacote, kkk! Você que é maravilhosa! Concordo com você quando diz que inglês é muito importante, e é mesmo, pelas razões que falou: pra arranjar emprego, pra falar com os americanos, pra cantar, pra ver as séries. Imagina só você assistir uma série todinha sem precisar de legenda, entendendo tudo? É maravilhoso!

#### 4

**PC4A1** I'm from Alagoas / I live with two friends / I'm tall / I have a short hair / I start job at eight o'clock / I lunch at one o'clock / I'm going home at six / I like go out with my friends / I like to watch TV shows/ I like cooking shows / I like pop music / I have two dogs / I love my dogs / They are amazing

**PC4A1F** Eu sou apaixonada por TV, sou daquelas que quando ficar velhinha vai passar o dia inteiro na frente da televisão. Mas você disse que gosta de programa de culinária, já eu não sou muito fã, porque me dá fome. Fico com vontade de comer aquelas coisas gostosas e quando vou tentar nunca fica do mesmo jeito! Nunca desenrolo. Você falou que é de Alagoas, né? Morro de vontade de conhecer, todo mundo diz que é lindo. Nunca fui, mas pretendo ir um dia. E você tem dois cachorros? Aff, dá muito trabalho! Eu não tenho nenhum, quanto mais dois! Eu tenho muito medo de cachorro.

**PC4A2** On breakfast I like to eat bread, cake and cheese / on lunch I eat rice, beans, vegetables, chicken, meat, fish, noodles / on breakfast I drink coffee with milk / on lunch I drink juice / on dinner I eat soup, bread, cheese, cookies / I drink juice or coffee / on weekends I eat pizza, lasagna, sandwich / I drink soda or orange juice / I love juice of all kinds

**PC4A2F** Eu gosto de vários tipos de sucos, mas meus favoritos são de mangaba e de manga. E eu odeio sopa, só tomo quando estou doente, e mesmo assim, é porque minha mãe leva lá pra casa. Eu tomo porque já está pronta, mas fazer, eu não faço não, acho comida de doente. Mas as outras coisas que você falou que gosta, eu gosto também, principalmente queijo. E você falou em refrigerante, né? Estou tentando evitar o refrigerante, mas tem comida que só funciona com refrigerante! Tipo pizza!

**PC4A3** Last year I went to Recife / I went with my family / my father, my mother and my brothers / we was on Recife for five days / Recife is a beautiful city / but is very dirty / we stay in a hotel / we take very pictures / we knew very people / we want to go to Recife again / is fun in the night

**PC4A3F** Eu gosto muito de ir à Recife, só não gosto do jeiro em alguns lugares. É que, como tem aqueles rios e aqueles canais, a cidade fica meio fedorenta, mas compensa porque tem muita coisa para fazer, nunca fica parado, já aqui em Natal, eu não sei você, mas às vezes eu fico procurando algum lugar para ir e quase sempre não tem. Já lá em Recife tem muitas opções, tem tanta coisa acontecendo, tanto durante o dia quanto a noite. Por isso acho legal! E também porque fica perto aqui de Natal.

**PC4A4** I advise my friend to study English / is important to study English / is a good thing / study with me / with my teacher / she is funny / in class she sing / she is actress / she dance / she do competitions / she is fun / English is important because everybody speak / And you understand all / musics, series, games

**PC4A4F** Eu fiquei morrendo de vergonha porque eu canto e danço, kkk! Assim, eu canto e danço muito mal, mas é para divertir mesmo! Que bom que você entende que é só pra divertir. E eu concordo com você quando você diz que tem que aprender inglês, que todo mundo fala inglês. É verdade. Toda a nossa vida gira em torno do inglês, né? Até umas palavras nós nem usamos em português, já usamos as palavras diretamente em inglês. Então, o inglês é muito, muito importante!

## 5

**PC5A1** I am from Lajes but I live in Parnamirim / I live in Parnamirim for ten years / I travel to Lajes always / I am a cook / I work in a restaurant // I work in Ponta Negra / I love cooking shows / I love to eat / at night I go to gym / at weekends I go to beach / I watch television / I sleep / I cook shrimp, meat, chicken / I wake up at five o'clock / I go sleep at eleven

**PC5A1F** Eu já falei, mas tenho que falar de novo: Eu tenho que conhecer o local que você trabalha! Tenho que tirar um dia para ir lá experimentar sua comida! Você falou que gosta de show de culinária, eu não gosto porque eles me dão fome! Mas, entendo você gostar, pois você cozinha. Então, você consegue fazer e deixar daquele jeito da TV. Quando eu faço fica um desastre! Nunca fica tão bonito! E você falou que mora em Lajes, né? Eu não conheço, apenas passei por ela indo para outros lugares, porque é caminho. Mas, eu nunca parei lá. Quem sabe um dia eu não te faço uma visita?

**PC5A2** My favorite food is lasagna / I eat lasagna in weekends / I go to eat lasagna with my friends / sometimes we ask on phone / and we eat at home / because we are watch series / I like lasagna of meat / I don't like lasagna with tuna / because I don't like tuna / I don't drink soda / is bad for body / I drink juice or coffee / I like cheese

**PC5A2F** Lasanha de atum? Nunca experimentei, geralmente eu como de carne ou então de frango. Eu prefiro a de carne, igual a você. E eu faço uma lasanha muito boa, qualquer dia eu te convido para comer lá em casa, já que você disse que gosta! E você pede lasanha pelo telefone? Nunca pedi por telefone. E olha que eu peço muita coisa pelo Ifood, mas lasanha nunca pedi. Mas é uma combinação muito boa, comer lasanha assistindo série, porque comer lasanha é bom e assistir série é maravilhoso, então, os dois juntos, deve ser perfeito!

**PC5A3** One day I want to trip to Canada / I want to speak English in Canada / I want to go with my friends / I want to visit the park / I want to go to waterfall, to take pictures of the famous places / I want to go at the winter / I want to see the snow / I buy many presents / I walk many and I meet many people / Canada is amazing

**PC5A3F** Eu também tenho muita vontade de conhecer o Canadá! Eu tenho dois amigos que estão morando lá e dizem que é maravilhoso e que não voltam nunca mais! E você fala das cataratas, esses meus amigos têm umas fotos lindas lá. Você falou que tem vontade de ir no inverno, já eu não, não tenho vontade de ir a lugar nenhum no inverno. Porque nesses lugares é inverno mesmo, é muito, muito frio. Eu não sou fã de frio não, prefiro calor. Então, eu não iria no inverno, eu procuraria ir no verão, caso eu pudesse escolher.

**PC5A4** My friend, you should study in my school / I like my school because my friends, my teacher / The people is cool / we speak English and Portuguese / Sometimes English, sometimes Portuguese / We do cooking class / we eat cake / we watch series / we eat popcorn / we eat lollipops / go study with me / we speak English together / and we eat / English is important / and eat is good

**PC5A4F** Eu dei uma gargalhada quando você disse que a gente come muito no inglês, que a gente come bolo, pipoca, chupa pirulitos... Menina, a gente não faz outra coisa que não seja comer, é? Mas eu vi que colocou que também falamos inglês, que falamos também em português, né? Pois é, estamos aprendendo. E eu gostei muito que no final você disse que estudar inglês é muito importante. É verdade. Hoje inglês é importante para tudo. Tem que saber inglês, é uma necessidade.

**6**

**PC6A1** I'm from Natal / I live in Candelária and my routine is I get up at five o'clock / I brush my teeth / I go to job / I have a lunch / I take a shower / I go sleep / My favorite sport to watch in TV is volleyball / I like to play volleyball on weekends/ I play with my friends / mix my cell phone / I play games on cell phone

**PC6A1F** Você acorda às cinco da manhã? É muito cedo! Se eu acordo às seis e já acho cedo, imagina às cinco! Você falou que gosta de assistir voleibol na TV, né? Eu também! Principalmente o masculino. Você disse que joga vôlei no final de semana, já eu não sei jogar não, sei nem para onde vai! Quando eu era adolescente, eu entrei para tentar aprender, daí passei uns seis meses e aí eu vi que não dava certo mesmo e pedi a minha mãe para desistir. Você falou que

gosta de jogar no celular. Eu também! Acho divertidíssimo! Quando tenho uns minutinhos sobrando, pego o celular e fico jogando alguma coisa.

**PC6A2** Good morning, teacher / Today I talk about food / my favorite food is chocolate / I eat chocolate every day / I like Italian food too / pasta, lasagna, pizza / eat in weekends / I sometimes go to the restaurant / in the morning I eat bread, cheese and coffee / in lunch I eat fish, salad, and rice / in the night I drink soup

**PC6A2F** Pense numa comida que eu nunca como: sopa! Tipo, eu tenho que estar muito doente para tomar e, ainda assim, é quando alguém traz pra mim. Mas, se for pra eu fazer e tomar, não mesmo! Você disse que gosta muito de chocolate. Eu também gosto! Tem alguém que não gosta de chocolate? Porque tem que ser muito doido para não gostar de chocolate, né?. E você falou que gosta de comida italiana. É bom demais! Eu gostaria de poder comer massa todo o dia, pena que engorda tanto! A gente se vê na sala!

**PC6A3** in the future I want to travel to United States / I want to speak English in United States / I want to visit very places / I want to travel with my friends / I want to have very money to travel / I save money / I want to travel in summer / I want to travel in hot / I don't like a cold / I take very pictures

**PC6A3F** Nossa, concordo totalmente com você, também não gosto de frio não. Toda vez que eu viajo para algum lugar que é frio, aí povo fala “viaja no inverno para ver a neve”, mas eu não quero não, quero sempre viajar no verão porque é maisquentinho. O verão de lá ainda é tão frio, dependendo do lugar, né? Eu conheço algumas partes dos Estados Unidos, mas eu queria conhecer tudo! E você disse que quer ir com os seus amigos. Eu acho que é melhor ainda quando vamos com nossos amigos, porque fica mais divertido ainda! Se bem que, na minha opinião, os Estados Unidos, até indo sozinho, deve ser o máximo! Beijo. Até a sala!

**PC6A4** you have to study English / for understand musics / English is very important for have a job / for understand movies / for understand series / for travel / for speak with American / for all / you need to study in my school / you learn English with my teacher / she is very great / she give lollipops in games / we use the cell phones / we speak English

**PC6A4F** Sim, inglês é muito importante. Hoje em dia é importante para tudo. Pra as coisas voltadas à diversão, pra entender os filmes, séries, como você falou, para viajar, mas principalmente, é importante para emprego, né? Acho que quem não fala inglês hoje em dia não consegue um bom emprego. E, assim, é tão bom quando a gente escuta os americanos e a gente entende, conseguimos conversar com eles, conversar com os estrangeiros. Você falou também que gosta de ganhar pirulito (risos). Achei engraçado você dizendo isso! Mas, é... Faz parte do aprendizado. A gente se vê semana que vem! Até lá!

7

**PC7A1** I'm from Fortaleza / I live with my cousin / I begin job at eight o'clock / I lunch at one o'clock / I'm going home at six / I like watch series / I like to watch TV shows / I like music / I love rock / I have two dogs / They are beautiful, intelligent, nice / I love my dogs

**PC7A1F** Como assim, você tem dois cachorros?! Como você vive? É muito cachorro para uma pessoa só, nossa! Eu não teria nem um, quanto mais dois! Mas, é porque eu tenho medo de cachorro. Eles devem ser muito bonitos mesmo, porque do jeito que você é cuidadosa! E você falou que é de Fortaleza,

né? Eu gosto muito de Fortaleza, toda a vez que vou lá, me divirto muito. Sempre tem coisa a se fazer lá. Pense numa cidade que é animada! Eu gostei que você disse que curti rock. A gente se vê na sala. Beijo.

**PC7A2** On breakfast I like to eat papaya, cookies and cheese / on lunch I eat vegetables, rice, beans, meat, fish, noodles, chicken / on breakfast I drink coffee with milk / on lunch I drink soda / on dinner I eat cheese, cake, soup, bread / I drink juice or coffee / on weekends I eat sandwich, pizza, lasagna / I drink juice / I love mango juice

**PC7A2F** Eu acho que você está certa sim, ao mesclar: Comer saudável na semana, comer feijão, arroz, carne, verdura, e no final de semana, aí sim enfiar o pé na jaca, como você disse; Comer sanduíche, pizza, lasanha, essas comidas mais pesadas. Achei legal que você falou que gosta de suco de manga, também gosto, é o meu favorito. E você disse que toma café com leite. Eu adoro café, é a minha bebida favorita. Eu queria gostar mais de café com leite, mas eu gosto mesmo é de café puro! Dizem que é ruim para o estômago, mas eu tomo um monte!

**PC7A3** Last year I went to Porto Alegre / I went with my family / my father, my mother and my brothers / we was on Porto Alegre for seven days / Porto Alegre is a very beautiful city / but is very expensive / we took very pictures / we knew very people / we want to go to Porto Alegre again / is very cold in Porto Alegre

**PC7A3F** Pois é, eu morro de vontade de conhecer Porto Alegre, deve ser maravilhoso! O clima friozinho, né? Mas todo mundo diz que é caro, e agora, que você tá confirmando, daí eu fico triste de organizar essa viagem. Mas, eu quero ver suas fotos, leva para sala para eu ver, tá? E quão frio é lá em Porto Alegre, hein? Eu não gosto de muito frio não, começa a congelar muito e eu fico logo aperrada. Eu escolheria um mês que fosse menos frio para ir pra lá!

**PC7A4** My teacher is great / we watch series / we listen music / we use cell phones in class / we eat chocolate / we speak in WhatsApp with her / she pass activities for speak / we make games in class / we make competitions / we make activities in groups / we make party

**PC7A4F** Oi, eu adorei que só falou coisa boa da aula! Eu fiquei muito feliz, obrigada! Você falou que a gente come chocolate, que fala no Whatsapp, que fazemos jogos, e é mesmo, gosto muito de jogos de competição, né? Atividades em grupo que você falou, assistimos série, ouvimos música, menina agora que eu vi que a gente faz muita coisa em sala de aula! (risos)! Até mais tarde!

## 8

**PC8A1** Good evening, teacher / I'm from Natal / I live in Ponta Negra / I am a lawyer/ I work in the morning and in the afternoon / In my free time I play with my son / I like to go to the beach and go to the movie / I like music / my favorite singer is Jorge Vercilo / I have a cat / I study English because I want travel.

**PC8A1F** Ah, uma ótima razão para aprender inglês: Viajar! Daí você vai se comunicar direitinho com as pessoas, sem ficar dependendo de ajuda. E você é advogada, é? Minha primeira graduação foi direito! Você trabalha como advogada? E você falou que o seu cantor favorito é Jorge Vercillo. Eu não conheço quase nada dele. Eu só conheço as músicas de novela. Mas todo mundo diz que ele é muito bom. Vou procurar conhecer melhor. Depois me passa umas músicas dele que você gosta mais, para eu escutar.

**PC8A2** in the morning I eat breads, eggs and cheese / on lunch I eat beans, rice, vegetables and chicken / I don't eat meat / I eat fish / I drink juice / in the

morning I drink coffee / in the night I eat breads again / I drink milk / I drink water too / my favorite fruit is apple / I like to eat

**PC8A2F** Quem é que não gosta de comer? Todo mundo gosta de comer. Mas eu fiquei surpresa ao saber que você não come carne. Como consegue? Queria conseguir, mas me faz uma falta quando passo um tempinho sem comer! E você falou que come pão pela manhã e à noite, né? Eu também. Sempre com café! Dizem que é muito ruim, mas eu sempre como pão e tomo café à noite! E sua fruta favorita é maçã? Acho que não tenho uma fruta favorita não, mas eu gosto muito de maçã, tenho sempre na geladeira! Beijo!

**PC8A3** I want to travel to United States / I go with my family and my dog / I want to speak English with Americans people / I want to visit very famous places in United States / I learn English for travel / I want to live in United States / I have a big house and a car / I have a job

**PC8A3F** Ah, você quer morar nos EUA? Está aprendendo inglês para isso, é? Eu nunca tive vontade de morar lá não, mas sempre tive vontade de conhecer tudo do país. Pra morar, é no Brasil mesmo. Achei engraçado que você disse que vai com toda a sua família e com o cachorro. Não pode esquecer o cachorro, né? E você disse que tem um sonho de ter casa e um emprego lá, né? Se Deus quiser vai dar tudo certo, você vai conseguir, e eu vou visitar você na sua casa! Pode guardar o meu espaço lá!

**PC8A4** my school is wonderful / in my class have many people / have a television / we do many things / we watch videos / we play games / we talk in English / we wear the cell phone in class / we are friends / we go to McDonalds / you need to study English with me / we have fun

**PC8A4F** Ah, eu adorei aquela nossa saída para o McDonalds com a turma! A gente precisa marcar outra, foi muito divertido mesmo! Achei legal que você disse que na sala fazemos várias coisas, que a gente ver vídeo, joga, fala em inglês e que usamos celular em sala. Achei legal também que você disse que nós somos amigos, e somos mesmo! É muito importante construirmos um laço de amizade, para a gente não só aprender, mas também melhorar como ser humano, né? Beijo.

## 9

**PC9A1** Hi teacher / I am twenty-eight years old / I live in Ponta Negra / In my day I do not eat breakfast / I am on the computer, studies / In the afternoon in my lunch I eat / Then I watch series or movie / I like to play video game too / Then I go to the course / I home at eleven o'clock / I am thin / I have brown hair / I am calm and shy

**PC9A1F** Como assim você não toma café da manhã? Tem que tomar, é a refeição mais importante do dia, de acordo com os médicos. Primeiro você toma o café da manhã e depois vai para o computador. Eu também gosto muito de assistir series e filmes como você, mas não sou muito fã de videogame, acho que é porque não sei jogar, aí eu fico tentando decorar as regras e acabo achando meio cansativo. Vou tentar desenrolar isso, depois você me ajuda, tá? Beijo.

**PC9A2** Today I'm going to talk about food / I don't like onions, peppers and lettuce / I like tomatoes and carrots / I like very fruits / I like oranges, apples, bananas, papayas / My favorite fruit is mango / I love ice cream of strawberry / my favorite restaurant is Subway / I love sandwiches / I drink soda in Subway

**PC9A2F** Eu também gosto muito do Subway, é uma das minhas lanchonetes favoritas! E assim, eu tenho a sensação que, dentre essas lanchonetes de fast

food, ele é a mais saudável. A que a gente come o sanduíche com menos culpa. E você falou que não gosta de cebola? Eu adoro cebola! Coloco cebola em toda comida que dá. Você disse que gosta de fruta. Eu também gosto. E você falou que gosta de sorvete de morango. Não é dos meus favoritos não, entre as frutas é o sorvete que eu gosto menos. Gosto do morango em si, mas do sorvete não gosto muito não. A gente se vê semana que vem, tá? Até lá!

**PC9A3** Last year I went to Bahia / I went to Bahia because my mom live there / I went to visit my mom / I traveled on plane / I went alone / I went to the beach / I watched TV / I listened music / I stayed in Bahia on January / it was very hot / I was in vacation / I back on February, for job

**PC9A3F** Ah, Bahia! Bahia é bom demais! Se eu tivesse uma mãe que morasse lá, eu iria pelo menos duas vezes ao ano! E você foi na época certa, foi em janeiro. Foi para passear, foi? Nas férias? Aí que é bom mesmo, porque tem muita coisa para fazer e sem preocupação, pois está de férias. Pode fazer o que quiser. E você vai com frequência para lá, né? Porque disse que já volta em fevereiro à trabalho. E eu ouvi que você escuta música, e na Bahia é bom porque tem muitos tipos de música, eles são fãs de axé e tem muito lugar para visitar! Eu quero muito voltar pra lá! Beijo.

**PC9A4** I like my teacher / she is very amazing / you have to study with she / the class is very good / we speak English / we listen English / we write in the book You have to study English / English is very important / with English you have a good job / you speak with American / you sing musics / you watch series

**PC9A4F** Sim, eu concordo muito com você. Inglês é importante para tudo: Para escutar música, para ter um bom trabalho, falar com estrangeiros. E muito obrigada por dizer que eu sou maravilhosa! Você que é maravilhoso! Beijo. A gente se vê na sala. Até semana que vem.

## 10

**PC10A1** Hi / I am friendly, nice, cool, beautiful / I am a teacher / I teach physical education / I work on gym / I work in the morning and in the night / I not work in the afternoon / I stand home / I sleep and I watch television / on weekends I go to the beach / I go with my friends / I go to supermarket too / I like cook in Sundays

**PC10A1F** Ah, eu também pego o meu domingo para cozinhar. Geralmente faço todas as comidas da semana no domingo. E a gente tem que combinar de eu ir na academia que você trabalha, para ver se você me anima de fazer atividade física com regularidade. Para você ficar: "Vai professora, vamos desenrolar esse negócio!". Você disse que gosta de assistir televisão, olha se eu pudesse, ficaria o dia todo assistindo. Eu veria um programa atrás do outro. A gente se vê semana que vem na sala. Obrigada pelo áudio!

**PC10A2** I talk about food / I love to eat / I eat vegetables / I eat fruits / I don't eat meat / I am vegetarian / I love animals / I like of sweets / I like chocolate, ice cream, lollipops, candy / I don't eat everyday sweets / because is fat / I eat salad everyday / I drink water / I not drink alcohol

**PC10A2F** Duas coisas que você falou que achei o máximo: Que é vegetariana (eu acho muito lindo, eu não conseguiria porque adoro carne) e que come salada todo dia. Meu Deus, como consegue comer salada todo dia? Que adora verdura! Eu como verdura e tento comer salada, mas todo dia não. Tipo, eu como porque tem que comer, mas dizer que adoro verdura, não. Morri de inveja aqui. Eu também gosto de fruta, eu como com gosto, mas verdura não

dá não. E você não bebe álcool, de jeito nenhum? Às vezes eu bebo, eu gosto muito de vinho. Mas, é bom não beber, continue assim! Beijo. A gente se vê!

**PC10A3** I don't like to travel / is tiring / my family like to travel / last year we went to Campina Grande / we went in March / for carnaval / I don't like the travel / Campina Grande is hot / the bus is slow / I like carnaval / I want go to Rio in the future / but is expensive / and is very far

**PC10A3F** Como assim, não gosta de viajar? Viajar é bom demais! Mas entendi o que você quis dizer, que você acha cansativo, né? Eu também acho. Não quando estou viajando, e sim antes de viajar, preparando as coisas, aí realmente dá preguiça. Mas viajar é bom demais! E você quer ir no carnaval para o Rio? Eu nunca fui, mas já vi na TV, claro. Deve ser maravilhoso, mas concordo que deve ser caro e é longe. Você deve preparar direitinho essa viagem, mas não acho que decepção não. Deve valer muito a pena! A gente se vê. Obrigada pelo áudio!

**PC10A4** I think you have to study English / English is very beautiful / Portuguese is not beautiful / Portuguese people don't understand / people understand English / because English is famous / all speak / English is important / study in my school / my teacher is the best / we speak about series / and we speak English

**PC10A4F** Eu dei uma gargalhada quando disse que o português não é bonito. Eu acho bonito sim, mas entendo quando diz que as pessoas não entendem português. É porque têm poucos lugares que falam português, comparando com o inglês. Inglês, em qualquer lugar que vá, sempre tem alguém que entende. Já o português não, foi o que você quis falar, né? Eu concordo quando você disse que inglês é muito importante, porque em todo lugar a gente fala. E muito obrigada por dizer que eu sou a "the best", você que é, é maravilhosa! Obrigada pelo áudio! A gente se vê mais tarde!

11

**PC11A1** I live with my family / my mother, my sister and my brother / my father and my mother are divorced / my father live in Pedro Velho / I visit my father sometimes / when I have time / I travel for Pedro Velho / or he travel for Natal / I study on UFRN / I study math / I am a teacher / I am a teacher of math / I love math / is my favorite subject

**PC11A1F** É como eu sempre digo: Uma pessoa que estuda matemática não pode ser normal. Ei, uma curiosidade interessante, você disse que seu pai mora em Pedro Velho, minha mãe é de lá também. Quando eu era criança passava minhas férias lá, porque tínhamos uma casa lá. Olha só que mundo pequeno! Mas faz muito tempo que não visito. Lá tem um estádio que leva o nome do meu avô, que é Fábio Marques, você conhece? E você falou que matemática é a sua matéria favorita? "Dai juízo, Senhor!". A gente se vê na sala, até lá!

**PC11A2** I love green beans, farofa, rice of milk, meat, vegetables / my favorite restaurant is Farofa D'Água / is in Ponta Negra / is not very expensive / I go with my family / is the my mother favorite restaurant too / we go eat in Farofa D'Água on Sundays / we eat a lot / we drink orange juice / or we drink soda

**PC11A2F** Ah, eu gosto muito do Farofa d'Água. Às vezes eu vou lá com minha famílias, no domingo. Só não gosto mais porque é cheio, daí tem que esperar, mas concordo com você que não é caro. Dos restaurantes bons de Natal, ele é um dos mais baratos. E você falou que adora farofa, feijão verde, comida regional, né? Eu também gosto, e lá tem todas essas comidas. Você gosta de

suco de laranja ou refrigerante. Eu geralmente peço suco de mangaba lá, que é o meu favorito. A gente se vê na sala!

**PC11A3** One day I want to trip to India / India is different / the culture is different / the people are different / I want to see Maj Mahal / I want to take pictures / I trip by plane / because India is very far / I trip with my friends / the traffic in India is crazy / because have not police / people don't eat meat / is religious

**PC11A3F** Nossa, você quer viajar para a Índia? Eu nunca tive vontade de conhecer lugares assim, diferentes, que são exóticos. Eu tenho vontade de conhecer mesmo é toda a Europa e toda a América, já a Índia não, mas assim, quando vejo as fotos do Taj Mahal realmente parece ser muito bonito. Mas, se você for, leva as fotos para eu ver, pois deve ser muito diferente! Eu assisti aquela novelas "Caminho das Índias" e eu vi que o trânsito lá é bem complicado, né? Porque não tem sinal de trânsito. Até semana que vem!

**PC11A4** My friend / you want to study English? / very good / English is easy / Portuguese is difficult / English don't conjugation verbs / English have musics, have movies, have games / have everywhere / is very important speak English / because you travel / and you understand all / study together with me friend

**PC11A4F** Concordo plenamente com você: Inglês é muito mais fácil do que português. Português, como falou, é uma língua muito difícil de aprender. É como você falou, inglês não tem conjugação de verbo, dá para escutar música, dá pra jogar, assistir filme. Então, hoje em dia tem que fazer inglês. E, como você disse, realmente, aprender inglês para viajar, para onde você vai sempre tem alguém que fala inglês. Obrigada pelo áudio.

12

**PC12A1** Hello / I am going to talk about me / I am a nurse / I work in two hospitals / I work in the morning, in the afternoon and in the night / when I don't work I like sleep, read, listen to music, go to the mall / I like go to the beach / my favorite beach is Cotovelo / I have a house in Cotovelo / I go sometimes / I love Cotovelo

**PC12A1F** Nossa, parabéns! Sei que não é fácil. Minha melhor amiga também é enfermeira, ela também trabalha em dois hospitais e eu sei que é bem complicado para dar conta. Mas você está fazendo tudo certinho. Inglês é muito importante. Tem que dar um jeitinho para poder dar certo. Você falou que adora a praia de Cotovelo, eu também gosto muito, eu ia quando era mais nova, já hoje em dia não vou muito. Acho que é uma das praias mais lindas e limpas, dessas que são mais perto daqui. A gente se vê.

**PC12A2** My favorite food is fish / I eat fish in Cotovelo / I eat fish, shrimp, French fries, macaxeira fries / I drink coconut water / I drink beer too / my favorite restaurant is Nau / because I love sea food / I go to Nau with my family / we go in Saturday in the night / I drink wine too / I like pink wine

**PC12A2F** Eu também gosto muito de peixe, mas não é minha comida favorita não. Também bebo muita água de coco. E você também falou que seu restaurante favorito é o Nau, né? Para mim fica entre o Camarões e o Nau, mas acho que gosto mais do Camarões. O Nau é maravilhoso, tudo o que já experimentei lá até hoje eu gostei bastante. Mas geralmente vou mais ao Camarões. Eu também gosto muito de vinho, você disse que o seu favorito é o rosa, já o meu é o branco. Beijo.

**PC12A3** I want to travel to Hawaii / because I like surf / I like watch surf competitions / I think Hawaii is beautiful / have very beautiful beaches / and big

waves / have sharks too / is important to pay attention / I want to travel with my friends / we take very picture / and buy presents for all

**PC12A3F** Ei, compre um presente para mim! Você disse que vai trazer um presente para todo mundo, e eu adoro imã de geladeira! Compre um para mim. Mas que interessante você querer viajar para o Havaí, taí, eu nunca pensei em ir ao Havaí. Deve ser bem legal, principalmente para você, que gosta de surfar. Dizem que lá é muito bom para surfar. Lá tem tubarão? Eu iria morrer de medo! Só por isso eu já não surfaria. Mas lá deve ser um lugar muito bonito de se conhecer.

**PC12A4** in my school you have the best teacher / she is very funny, nice, intelligent, cool / she is very patient / she explain, the repeat, she speak again / she pass activities in whatsapp / she pass series / we listen music / we speak English / you have to speak English / English is the language for the future

**PC12A4F** Ai, que coisa linda! Muito obrigada, eu sou tudo isso mesmo? Divertida, legal, inteligente? Estou me achando aqui! Eu gosto muito do meu trabalho, e isso se reflete em sala de aula. E gostei que você falou que fazemos coisas diferentes: Atividade no Whatsapp, ver série, ouvir música, falar inglês. Falou da importância do inglês para o futuro, né? Ele é realmente muito importante! Quem não fala inglês hoje em dia fica para trás! A gente se vê na sala, tá? Bom final de semana!

### 13

**PC13A1** I am short / I have black hair / have brown eyes / I am white / I am thin / I am intelligent, nice, friendly, cool / I like to dance / I like to go to shows / I work in a clothes store / I am a manager / I work at the day / at night I don't work / I study / I study English / I wake up at seven o'clock / I go to bed at eleven o'clock

**PC13A1F** Olá! Gostei muito do seu áudio, especialmente como começou, falando as características físicas que a gente viu em sala, que tem olhos castanhos, olhos pretos, que é magra. Gostei da parte que você se elogia: que é inteligente, amigável, legal. É muito bom isso, tem que se colocar para cima mesmo! Se a gente não gostar da gente, quem vai gostar? Quer dizer que você é gerente de uma loja de roupas? Quero desconto, viu? (Risos).

**PC13A2** in the breakfast I eat bread and cheese / I drink coffee and milk / sometimes I eat tapioca / in the lunch I eat rice, beans, vegetables, meat, chicken / I drink juice / in the dinner I eat soup, toast, pizza / I like tea, wine, water, yogurt / I like mango, orange, apple, papaya, banana / I don't like pear / I don't like lettuce

**PC13A2F** E quem danado gosta de alface? Alface é um negócio que a gente come porque tem que comer e não porque gosta. Já eu gosto de pêra, e eu gosto de tapioca. Sou Maria tapioca! Tapioca é bom demais pela manhã. Quando eu tenho tempo, sempre faço. E uma coisa que você falou também é que gosta de chá, e é raro alguém gostar de chá, normalmente todo mundo diz que não gosta ou então só toma quando tá doente. Mas, você falou que gosta. Eu adoro.

**PC13A3** my favorite trip was to Bahia / I went to Bahia two years ago / I went with my family, my mother, my brothers, my uncle, my cousins / I went to Bahia a week / Bahia is very nice / have many things to go / I took pictures / I went to shows music / I walk very / I buy presents / I eat acarajé / I eat spicy food / the hotel was big / have a swimming pool

**PC13A3F** Nossa, parece que sua viagem foi maravilhosa! E para Bahia não tem como ser ruim não, e mesmo quando é ruim é bom, principalmente porque você foi com a família toda para lá, com sua mãe, seu irmão, seu tio, primos, todo mundo. E passou um tempo bom, tirou fotos, foi para shows, comprou presente e comeu acarajé. Já comi acarajé uma vez, mas não gostei muito não, não gosto de comida apimentada. Você disse que comeu comida apimentada, acho que você gosta, né? Já eu não. Foi a única coisa que eu não gostei, mas o resto é excelente. A Bahia é um ótimo lugar para se visitar.

**PC13A4 I** go to my school study English / is the best school on Natal / have the best book / have the best teacher / have the best things / is near of your house / have the best price / is cheap / is not everyday / have magazine of Turma da Monica for read / the teacher is very nice / she is funny / she speaks about series / and about The Voice

**PC13A4F** Ou, fiquei tão feliz com seu áudio! Obrigada pelos elogios a mim e a escola "A melhor escola de Natal"! Eu fiquei me achando, porque você disse que eu sou engraçada, simpática. E gostei quando disse que nós lemos as revistinhas da Turma da Mônica. São legais, né? As revistinhas em inglês? Eu dei uma risada quando você disse que eu falo sobre o The Voice. Eu sou fã do The Voice americano, e eu fico achando que todo mundo também é fã. A gente se vê. Bom final de semana!

**14**

**PC14A1 I** wake up at 6 o'clock / I take a shower / I not have breakfast / I go to job / I job until five o'clock / I go to gym / I watch TV / I listen music / I study English / I go to course in the night / I like English / my favorite color is red / my favorite song is rock / my favorite movie is suspense / I live with my family / I live in apartment / I like sleep

**PC14A1F** Eita como somos parecidas, minha cor favorita também é vermelha, eu gosto muito de rock e meu tipo favorito de filme também é suspense, e também moro num apartamento, só que eu moro sozinha. E eu adoro dormir, que nem você falou. E tem uma coisa que você faz que eu morro de inveja, que é acordar às cinco da manhã e ir pra academia, eu queria ser que nem você. Porque não tenho coragem de ir para academia de madrugada, às vezes me falta coragem de ir à noite, imagine ir de manhã logo cedo.

**PC14A2 I** love shrimp but I don't eat / I am allergic / I go to hospital / I eat fish / I like fish / I like vegetables / I don't eat meat / I am vegetarian / I don't eat chicken too / I eat beans, rice, noodles / I love chocolate / I eat after I lunch / on weekends I eat hamburger / and I drink soda / just on weekends / on Monday I eat salad / my favorite fruit is pineapple

**PC14A2F** Eu também gosto muito de abacaxi, mas você partiu meu coração quando disse que não pode comer camarão. Camarão é minha comida favorita. E você falou que ama, mas que é alérgica, foi parar no hospital por causa de uma alergia a camarão? Então não pode comer mesmo. E você falou que é vegetariana, como consegue? Eu não consigo viver sem carne, passa uma semana e eu já sinto falta! E você falou que come outras coisas além das carnes: arroz, macarrão e que adora chocolate. Eu também adoro chocolate. A gente se vê na outra semana!

**PC14A3 I** don't have a favorite trip / I don't trip / I stay in Natal / I don't have money / in the future I want to trip to United States / I want to visit New York / I want to visit the statue / and the park / I want to take very pictures / New York is

very beautiful / I want to buy very things / because is cheap / I want to go in the hot / I don't like cold

**PC14A3F** Eu também não gosto do frio, gosto mais de ir para lugares quando estar quente. E você vai juntando dinheiro devagarzinho para poder viajar, pois você disse que não tem dinheiro, mas quer conhecer um dia Nova Iorque. Acho que vale muito à pena ir juntando desde agora para viajar e também quando estiver mais confiante no inglês, porque Nova Iorque é uma cidade linda. De todas as viagens que eu já fiz até hoje, sem dúvida foi a que eu gostei mais. Você vai amar! Beijo.

**PC14A4** you have to study English / English is very important for job, for travel, for know people, for understand musics, for everything / you speak with the teacher, with the students / we study together / at night / we work at the day and we study English at night / we go the bus together / we travel to United America in the future / we stay rich

**PC14A4F** Muito bem! Esse é o espírito: Estudar inglês para poder ir para os EUA no futuro e ficar rico! Se a gente não pensar grande, não vamos para a frente não! Achei legal você dizendo que inglês é muito importante para o trabalho, estudos. Eu também acho! Acredito que se tem que focar, tem que investir em falar inglês e desenrolar. E você falou que trabalha durante o dia e que estuda inglês à noite, e eu sei que é aperreado, mas pense que é um investimento que está fazendo em você! Vai compensar!

**15**

**PC15A1** Hi / good morning teacher / I talk about I / I live in Barro Vermelho / I live with my brother, my sister, my dog / I am a teacher / and I am a musician / I teach history / I play drums / I have a band / I play rock / I play in the night / I teach in the morning and afternoon / I like listen to music / I like drink beer

**PC15A1F** Acho muito legal você ser professor e ser músico, porque dá para usar muita coisa da música na sala de aula, com os alunos. Às vezes dá vontade de aprender algum instrumento. Lembro quando eu era mais nova, tinha professores que levavam o violão para sala, era bem divertido. Mas não sei como você encontra tempo, pois você toca bateria e tem uma banda. Quero te assistir, quando tiver o próximo show me chame. Você disse que ensina pela manhã e à tarde e ainda toca à noite. Que vida aperreada? Mas, só é bom assim!

**PC15A2** my favorite food is feijoada / I eat feijoada in Sundays / I eat barbecue too / I drink beer / I play soccer / I like meat, chicken, heart, farofa, vegetables / in the breakfast I eat bread with coffee / I like eat lasagna / I don't like fruits / only pineapple / I don't like tea / I like black beans / and I like green beans

**PC15A2F** Achei engraçado você dizendo que não gosta muito de frutas, somente de abacaxi, e que não gosta de chás. Eu gosto de chás. E você não gosta de feijão preto? Como você não gosta, se a sua comida preferida é feijoada? Entendi não. Você disse que gosta de feijoada e que come todo final de semana. Ficou claro não. E você joga futebol, né? E que gosta também de comer churrasco. Eu também gosto. É muito bom!

**PC15A3** I want to travel to London / London is very beautiful / I want to visit the famous places / I want to go alone / because is expensive / I want to study in London / to study English / I want to job too / I think London is the best city / I go by plane / I stay the month / I live in apartment with friends / I speak English

**PC15A3F** Você quer viajar para Londres! Londres realmente é muito bonita, e concordo com você que é uma viagem cara, mas você falou que quer viajar

sozinho, é complicado. Disse também que vai porque quer morar num apartamento com amigos, e que amigos são esses, já que quer ir sozinho para lá? Você quer conhecer lá? Quer estudar inglês em Londres, muito bem. Gosto de ver assim, é para melhorar sempre! Beijo. A gente se vê na sala!

**PC15A4** my friend you have to learn English / with English you travel / let's go to London / we can speak English together / you have to study in my school / because you speak fast / you have to speak / the teacher make you speak / you have to try / you speak in class, in cell phone, in mall / you watch series / you speak with American / you learn fast

**PC15A4F** É isso aí! O negócio é falar mesmo: falar na sala, no celular, no shopping, assistindo série, em todo o canto. É isso mesmo, temos que tentar! Tenta e então consegue. Agora, você colocou de um jeito como que eu forçasse vocês a falarem em inglês (risos). Eu só tento estimular. E eu achei bem legal que vocês querem viajar juntos para Londres, né? É bom, porque quando temos um objetivo, o aprendizado fica mais rápido.

**16**

**PC16A1** I am Brazilian / I am from Mossoró / I live in Natal / I don't like Mossoró / is very hot / I like Natal / I live in Zona Norte / I live in Natal for five years / I study at UFRN / I study geography / I am a teacher / I teach in Zona Norte / at night I study English / because I want to travel to United States / I like to watch TV / I like to sleep

**PC16A1F** Muito bem, você está querendo ir para os EUA e está se esforçando para isso, certíssimo! E a vida é aperreada, né? Porque você estuda geografia e é professor, então é bem complicado. Mas, é assim mesmo, a gente vai encaixando tudo e vai dando certo. Realmente, Mossoró é muito quente, já visitei e quase que derretia. Muito, muito quente. Natal é mais fresquinho. Obrigada pelo seu áudio.

**PC16A2** I like to eat everything / in the morning I eat yogurt, banana, cheese, bread / in the lunch I eat rice, beans, meat, noodles / in the dinner I eat the rest of the lunch / I like to drink coffee, milk, water, juice / I love sandwich / I eat sandwich sometimes / when I go to mall / in the beach I eat fish / and I drink beer / I never drink tea / I don't like tea

**PC16A2F** Ah, eu gosto de chá, dependendo de qual é. É bom um chá à noite no friozinho. Eu dei uma risada com você falando que o jantar é o resto do almoço, porque lá em casa também é assim! Quando não é resto do almoço, é do café da manhã. E você falou que toma iogurte, que almoça arroz com feijão, eu também, às vezes eu gosto de variar. E disse também que também come fruta, e que gosta de sanduíche. E quem não gosta de sanduíche, né? Bom demais!

**PC16A3** I want to travel to everyone places in the Brazil / the Brazil is a beautiful country / I don't want to travel to United States / I want to travel to Rio Grande do Sul / is beautiful / and is cold / I like cold / Natal is very hot / the Brazil is expensive for travel / the hotels are expensive / the planes too / I work and travel in the future

**PC16A3F** Concordo que o Brasil é muito bonito e que tem lugares que vale muito a pena conhecer, mas daí a você dizer que não quer conhecer os EUA, eu fiquei triste. E falou também que gosta do frio, realmente Natal é muito quente, mas eu não gosto quando está muito frio. Eu viajaria para outros lugares, nem muito quentes, nem muito frios. Legal você dizer que você

trabalha e que no futuro quer viajar, mas mude aí essa ideia de não querer ir aos EUA, viu? Ou escolha um outro que fale inglês, para você praticar, certo?

**PC16A4I** suggest that you study English in my school / because English is very important for future / for have a good job / and for travel / I like my school / I love my teacher / she is very funny / she do games / I win lollipops / I listen music / I speak English / I don't like to speak / I am shy / but my teacher pass audios in cell phone / not in the class / for home

**PC16A4F** De onde que você é tímida? Você não tem nada de tímida! Adorei que disse que gostava de mim, muito obrigada! E foi legal sugerir que estudassem lá na escola, e você dizer que inglês é importante para o futuro, para um emprego bom, pra viajar. Muito bem, é isso mesmo. A importância do inglês é indiscutível na vida de todo mundo. Todos deveriam aprender inglês.

**17**

**PC17A1I** My life is very good / I work in the day and I study in the night / I work in a shoe store / I pay college / I study software / I love computers / I live alone / I not have animals / I not have time / I have boyfriend / He live in Parnamirim / My mother is teacher / My father is electrician / I have brother / He is new / He is nine years old / He study only

**PC17A1F** Ô vida aperreada! Você disse que trabalha e ainda estuda software! Estudar software deve ser bem difícil, né? Mas, muito bem, é assim mesmo! Tem namorado e ainda tem que dar conta dele! Você falou das profissões, que a do seu pai é eletricitista, sua mãe é professora e falou do seu irmão, que é criança. E você trabalha numa loja de sapatos? Não sabia. Show de bola, muito bem. A gente se encontra na sala.

**PC17A2I** I like pasta / My favorite food is pizza / I love IFood / Is invention great / I use my cell phone for to ask food / Is very good / I ask pizza in dinner / But not always / Is bad / Always I eat fruits and vegetables / I like orange, banana, apple, grape / I like salad / I like salad with fish / I like egg / I like bread / For drink I like water, juice, coffee, milk

**PC17A2F** Nossa, concordo com você: Ifood é vida! Depois que inventaram, eu não faço outra coisa, adoro! Concordo, você disse que é uma grande invenção, e facilita muito a vida. E falou que usa pelo celular, eu também. Você disse que come pizza às vezes, que come fruta e verdura, que gosta de salada com peixe, que gosta de pão. Ou seja, você tenta balancear as coisas, as comidas sem futuro e as saudáveis. Eu também tento fazer isso, mas é tão difícil! A gente se vê na sala!

**PC17A3I** I want to travel to Canada / I want to live in Canada / I want to live in Toronto / I have a friend live in Toronto / Toronto is a beautiful city / is cold / I visit my friend in December / I take pictures / I stay in the apartment of my friend / I think Canada is a wonderful country / I have a job in Toronto

**PC17A3F** Oi! Olha eu aqui de novo, kkk! Seu áudio ficou show, gostei muito! Eu também tem muita vontade de viajar pro Canadá, mas só pra visitar! Pra morar não dá, não! É muito frio! E você foi visitar seu amigo em dezembro?! Deve ter congelado, né? Eu também tenho amigos que moram em Toronto estou planejando ir visitá-los. Eles disseram que lá é fácil de arrumar emprego, que tem muitas opções. Vou fazer igual a você, vou ficar no apartamento deles. Mas vou planejar a viagem pra um mês mais quentinho, kkk! Obrigada pelo seu speaking! Vejo você na sala! Até mais!

**18**

**PC18A1** I work in Saraiva / I buy books / I am a saleswoman / I work every day / I work in the afternoon / I sleep in the morning / I study English in the night / I study guitar too / I like play guitar / I learn / I like listen to music / My favorite band is Coldplay / I love British English / Is beautiful / I like sing too / I sing in a band / I sing in bars, in parties / I sing in Portuguese / But I sing in English in future

**PC18A1F** Ah, você canta em português, mas é só por enquanto. Em breve vai cantar em inglês também! Eu também gosto muito de Coldplay, é uma das minha bandas preferidas. E você trabalha em qual Saraiva? Na do Midway? Eu faço muitas compras lá, e pela internet também. Você estuda violão? Muito chique, você. Canta, estuda violão, trabalha e ainda faz inglês. Show de bola! A gente se vê semana que vem.

**PC18A2** My favorite restaurant is Mangai / Is good because have regional food / Is a place very beautiful / Have decoration different / Is big / I go with my family / I lunch and I dinner in Mangai / I go when I have money / Mangai is expensive / But is good / I eat cheese / I eat beans / I eat meat different / I drink coffee / I drink juice / I eat coconut candy / I love coconut candy

**PC18A2F** Eu também gosto muito do Mangai. Achei engraçado dizer que às vezes almoça e janta lá, mas não é sempre, é só quando tem dinheiro. E realmente não é um restaurante que der para ir todos os dias, mas é muito bom. Meu pai, sempre quando tem alguma comemoração, marca lá. Eu gosto muito, exatamente pelo que você falou: Por ser comida regional, que é um lugar bonito e tem uma decoração diferente. A gente se vê semana que vem.

**PC18A3** Hi teacher / I talk about a trip now / Last month I went to Fortaleza / My best friend is from Fortaleza / She had a baby / I went to Fortaleza to find the baby / And to help my friend / I stayed in my friend's house / We don't sleep because the baby cry very much / My friend is tired / I am tired too / But is good because I she is my best friend / I stayed in Fortaleza two weeks / Because I have to work I don't stay more

**PC18A3F** Que coisa mais legal, dizer que foi à Fortaleza ajudar sua amiga com o bebê dela. Mas confesso que não tive como não rir quando disse que não dormiu porque o bebê chorava muito, kkk! Faz parte. Legal que você ficou lá com ela durante um tempo, pra ajudar. Você estava cansada, e sua amiga também, mas que pelo menos as duas estavam juntas lá. Muito bem.

**19**

**PC19A1** Hi teacher / I love your classes / you are very funny / I like the activity / Is different / I am talk about myself / I am from Campinas but I live in Natal for ten years / I am accountant / I work in my house / I have office in my house / I work with my wife / She is accountant too / We live in Cidade Alta / We live in apartment / We have two sons, Ana Paula and Márcio / They are wonderful

**PC19A1F** Menino, você é contador? Profissão aperreada! E você é casado, tem dois filhos. Um menino e uma menina, né? E você mora em Cidade alta, bem pertinho de mim, eu moro em Tirol. Você é de Campinas, mas já mora em Natal há dez anos. Muito obrigada por dizer que gosta das minhas aulas, eu fiquei muito feliz. A gente se vê na sala. Adorei o seu áudio!

**PC19A2** Good afternoon teacher / I talk about food / I don't eat breakfast / I drink coffee just / Because I not hungry / At ten o'clock I hungry / I eat sandwich and I drink juice / I lunch beans, rice and chicken / My favorite is meat / My favorite beans is black / I don't like brown / At four I eat sandwich too / I dinner cuscuz or tapioca / I drink coffee with milk

**PC19A2F** Ah, eu sou igual a você: Adoro café! Mas, quando tomo pela manhã sempre como com alguma coisa, e não somente o café puro, como você disse que toma; que não sente fome de manhã. Você disse que sua comida favorita é carne, né? Eu também gosto muito de carne. Eu não sei como as pessoas vivem sem comer carne. E você disse que não gosta de feijão marrom; já eu, adoro. Falou que o seu preferido é o preto, eu também gosto muito. Disse também que, no jantar, geralmente come cuscuz ou tapioca. Tapioca é show! A gente se vê na sala.

**PC19A3** Teacher my favorite trip is to Bahia / I go in 2015 / I go with my friends to Carnival / We go to six days / We go on plane / in a promotion / Carnival in Bahia is wonderful / We listen a lot of music / We talk with people / Brazilians and Americans / I want to trip to Bahia next year too / My friends are organizing all / We go on bus now

**PC19A3F** Nossa, o carnaval da Bahia deve ser o máximo mesmo! Você disse que lá escutou música, conheceu pessoas, conversou com brasileiros e americanos também. Você disse que passou seis dias lá e ainda que conseguiu uma promoção, nossa adorei! Você disse que está organizando para ir de novo, quero ir também! Me leva na mala, kkk!

## 20

**PC20A1** I am very talkative / I like speak / I love speak English / I want speak English good for travel / I want travel London / I am married / I live in Potengi / I wake up at seven o'clock / On weekends no / I wake up at lunch / I am physiotherapist / I work in clinic / I love my job / I like go to the mall / like go to restaurant / I like sleep / My house is big and beautiful / Is blue and white

**PC20A1F** Você acorda na hora do almoço no final de semana? Como assim, produção, kkk? Já durante a semana, acorda às sete da manhã. Achei legal você dizer que está aprendendo inglês para viajar, né? Muito bom. Principalmente porque você tem uma meta, que é ir para Londres. E eu não sabia que era fisioterapeuta, que maravilha. A gente se vê na sala.

**PC20A2** Hi teacher / My favorite restaurant is Talher / My favorite diner is Burger King / My favorite ice cream is Tropical / My favorite supermarket for food is Nordeste / My favorite type of food is Brazilian / I like Italian food too / I like pasta / I go to eat on weekend / On week I not have time / I eat in home / I eat normal food / I eat rice, banana, cheese, potatoes

**PC20A2F** Nossa, como temos coisas em comum! A minha sorveteria preferida também é a Tropical, e o meu supermercado favorito é o Nordeste. E, no Talher, agora eu não vou muito, mas, quando era mais jovem, eu ia bastante, porque meu pai gostava muito de lá. Só não gosto do Burger King, prefiro o McDonalds. Você gosta muito de comida italiana e em casa disse que come comida normal, achei engraçado você dizer que arroz, banana são comidas normais.

**PC20A3** My dream is visit Paris one day / I study English because is very important for future but I love Paris / I think is very beautiful / I see pictures of Paris and I want to visit / I want take pictures in the Eiffel Tower / I want to see the beautiful places / I want travel when I speak English well / Because I will speak English with the people / They understand too teacher?

**PC20A3F** Ah, sim, eles entendem. Em todo o lugar do mundo sempre tem alguém que entende inglês. Achei diferente dizer que seu sonho é visitar Paris, e você está aprendendo inglês para viajar pra fora, né? Também acho que

Paris é uma cidade muito bonita. Achei legal você dizer que quer tirar foto na torre Eiffel, quer conhecer tudo lá. Muito bem, vou torcer para dar tudo certo.

## 21

**PC21A1I** go to church on weekends / My family is very beautiful / We believe in God / I live with my mother, my father, my grandfather, my grandmother / I have two brothers and one sister / My father is pastor / My mother is housewife / I am student of Pedagogy / I study childrens in future / I don't like TV / I like read / I like gospel music / I love Aline Barros / She is very amazing

**PC21A1F** Achei linda a maneira como você fala da sua família e de Deus. Parabéns. E seu pai é pastor? Eu não sabia. E você sabia que eu também estudo pedagogia? Você disse que quer trabalhar com crianças, mas eu estou evitando trabalhar com crianças a todo o custo, kkk. E Aline Barros eu conheço porque eu tenho uma sobrinha de seis anos que adora Aline Barros. A gente se vê na sala!

**PC21A2I** like buy food in market / I go on Sunday / In São José / I buy fruits, vegetables, fish / I go with my father / I go all Sunday / Is good / I go in morning / I go in supermarket too / I go in Carrefour / Is near my house / Is big / I buy cake, rice, coffee, sugar / I like eat fish/ Is my food favorite / I love sweets / I love ice cream of chocolate with strawberry

**PC21A2F** Eu também vou muito ao Carrefour, mas não é próximo da minha casa não, eu vou porque é grande, tem bastante opções e tem muita promoção. E você gosta de ir à feira São José, eu nunca vou a feira, já meu pai vai, ele disse que lá tem coisas mais frescas do que as do supermercado. Você disse que gosta de comer peixe, né? E você adora doce, que gosta de sorvete de chocolate com morango. Eu também gosto muito de sorvete, mas chocolate com morango não é meu preferido.

**PC21A3** Hi teacher / Talk about trip is difficult because I don't trip very much / I want to go to Argentina or to Chile / Because is not very expensive and is beautiful / My mother went to Chile last year / She say is beautiful / And cold / I like cold / I drink wine / I wear beautiful clothes / I see snow / I buy presents for all / I save money for trip / I go with my friends and my mother

**PC21A3F** Sim, a Argentina e o Chile parecem ser bem legais. E você disse que gosta do frio e que vai tomar vinho, muito bem. Achei interessante que disse que vai usar roupas bonitas e vai ver a neve. Eu também sempre acho que as pessoas ficam lindas com roupas de frio. E você disse que vai comprar lembrancinha para todo mundo. Eu quero também, viu? (risos). A gente se vê na sala!

## 22

**PC22A1** My favorite thing to do is watch series / I love American series / My favorite is Grey's Anatomy / I watch old series too / I like Friends / Is fun / I work at Teleperformance / I live in Igapó / I study English because I want speak with Americans / I want understand series in English / My favorite color is red / My favorite actor is Johnny Depp / He is beautiful / My favorite singer is Sam Smith / My favorite band is Maroon 5.

**PC22A1F** Menina, Deus e o mundo trabalham nessa Teleperformance. Tenho vários alunos que trabalham lá. E você disse que gosta muito de Greys Anatomy, que é sua série favorita, é uma das minhas também. E Friends é a melhor sitcom, até hoje não inventaram um melhor. Seu ator favorito é Johnny Depp, né? Já eu gosto de Brad Pitt, que é da mesma época que Johnny Depp.

E seu cantor favorito é Sam Smith, não conheço muito ele não. Agora Maroon 5, eu sou apaixonada!

**PC22A2** Food is very good / Is important eat good food / Bad food is bad of body / Bad food is hamburger, candy, fries, meat / Good food is fruits, fish, vegetables / Bad drinks is alcohol, coffee, soda / Good drinks is water, juice, milk / I eat good food and I eat bad food / I like coffee / I like hamburgers / I like pineapple / I like lollipop / I love lollipop / Is my favorite

**PC22A1F** Sim, eu concordo com você: comida é muito importante e que tem comidas que são boas e as que são ruins. E você deu exemplo de comidas ruins: hambúrguer, doces, batatas fritas, carne; e comidas boas: frutas, peixe, vegetais. E você deu exemplo também de bebidas boas e ruins. E achei interessante que no final você disse que gosta de pirulitos. Essa foi uma indireta para mim? Eu acho que foi. Foi não? kkkk.

**PC22A3** Hello teacher / Good afternoon / this is my audio about talk about a trip / Trip is wonderful / I love / we meet good people / We eat good food / We visit good places / We relax / We buy presents / I trip every year / In the end of the year / when I have vacation / Not big trip / Small trip because is expensive / But is important / Is good for health / Just work and study is tired

**PC22A3F** Concordo com você quando disse que viajar é muito bom para a saúde. Achei legal dizer que viaja todo ano, mas que não é uma viagem cara, são viagens pequenas. Mas, mesmo assim é muito bom. Concordo também que a vida não pode ser só trabalho e estudo, tem também que relaxar, e viagem é bom para relaxar. Muito bem, continue assim!

**23**

**PC23A1** I am thin, short and nice / I like yellow / I hate green / I like to walk in horse / I walk in horse in the farm of my grandfather / Is in Currais Novos / My family live in Currais Novos / I live in Natal for study / I live in apartment with friends / I study Phycology / I work in hospital / I am receptionist / I like sleep, eat and listen music / I not like wake up early

**PC23A1F** Nossa, mas que vida conturbada, a sua: Faz psicologia, trabalha em um hospital, faz inglês. Menina, é aperreado, né? Eu também não gosto muito de verde não, já amarelo eu gosto, não é das preferidas, mas gosto sim. E você anda à cavalo, é? Isso que é ser corajosa! Eu nunca tentei. Sua família mora em Currais Novos, né? E você mora aqui em Natal num apartamento com uns amigos, show de bola. Você gosta de dormir e de escutar música. Não gosta de acordar cedo. E quem gosta? Ninguém (risos)! Beijo.

**PC23A2** For the breakfast I like eat bread, cheese, ham / I drink vitamin of banana / For the lunch I eat meat, rice, beans, salad / I drink orange juice / for the dinner I eat sandwich or soup / For the snack I eat banana, apple, pear, pineapple / I eat watermelon / Watermelon is the my favorite fruit / My favorite vegetable is carrot / I not like onion / I not like chocolate

**PC23A2F** Muito bem, super saudável! Você disse que come pera, maçã, abacaxi. Gosta de comer melancia também, que é a sua fruta favorita. Eu também gosto. E sua verdura favorita é cenoura. E você não gosta de cebola. Eu adoro. E como assim, não gosta de chocolate? Quem não gosta de chocolate? É muito bom! Fala sério! Você também disse que gosta de vitamina de banana, eu também, mas tenho preguiça de fazer! Beijo.

**PC23A3** My favorite trip went to Uruguay / I went to Las Piedras and Montevideo / I went with my family / I stayed nine days / I stayed a friend of my father house / I went by plane / I went on cold / I like Uruguay because is

beautiful / Is my two times / Is good because is cheap / Because I don't pay hotel / I love trip / But is expensive usually

**PC23A3F** Uruguay? Parece ser muito bonito lá, pelas fotos que eu vejo. E você passou nove dias lá? O bom é que ficou numa casa de um amigo, né? Porque aí não precisou pagar hotel. Eu nunca ouvi falar dessa cidade "Las Piedras". É uma cidade mesmo? Ou uma região? Interessante, conheci um lugar novo. Vou pesquisar no Google. Leva as fotos que tirou para eu ver!

**24**

**PC24A1I** I have two sons / They are twins / They are five years / I live with my sons and my mother / My mother is retired / I am a teacher / I work in State / I wake up at 6 o'clock every day / I let the boys in school / I go work / I arrive house in night / I play with the boys / I read story / I do food / I go sleep at eleven o'clock

**PC24A1F** Nossa, você tem filhos gêmeos, de cinco anos? Não sabia. Ainda bem que você mora com sua mãe e que ela é aposentada, porque o bom é que ela te ajuda, porque você trabalha como professora, e deve ser difícil dar conta de dois filhos e ainda dos alunos. Você disse que acorda todos os dias às seis da manhã, deixa os filhos na escola e que só chega em casa à noite, deve ser bem complicado! Mas, parabéns! Porque está dando tudo certo e você está indo super bem! Beijo.

**PC24A2** Hi teacher / I have two favorite restaurants / I like Sal e Brasa and Casa da Picanha / I like meat / I go on party / I go on Sunday / I go with my family / In house I eat fruits, bread, yogurt, cookies / I not eat sea food / Because I allergy / I like but I not eat / I like eat popcorn / I eat popcorn on movie / Sometimes in house / for to watch TV

**PC24A2F** Fiquei triste em saber que você é alérgica a frutos do mar. Eu adoro frutos do mar, amo camarão, é a minha comida favorita. E como você falou: Gosta, mas não come. Você disse que come pipoca no cinema, eu também, mas me dá pena de comprar, porque é bem cara. Seus dois restaurantes favoritos são Sal e Brasa e Casa da Picanha, eu não conheço esse último, mas eu vou seguir sua sugestão e vou experimentar. Beijo.

**PC24A3** Teacher I want speak English because I want travel / I want travel to England, Canada and United States / I want speak English with Americans / I want to know every countries in English / I love travel / But I never travel to out Brazil / Only in Brazil / My favorite travel is Brazil is Rio de Janeiro / very wonderful / I travel with my friends

**PC24A3F** Rio de Janeiro deve ser maravilhoso mesmo! E você disse que nunca viajou para fora do país, né? Mas vai viajar! E você quer ir para lugares que falem inglês, citou Inglaterra, Canadá e EUA, mas tem outros também que falam a língua e são bem legais. Lembra que a gente viu em sala sobre a Austrália, Nova Zelândia? Acho que qualquer viagem, para trabalhar o inglês ou só para conhecer os lugares, é muito bom! Vale à pena!

**25**

**PC25A1I** I am student / I work in Cosern / I live my husband / I live in Petrópolis / I like run / I run in street / My favorite sport is volley / I play volley my friends / My husband job is teacher / I like to paint / I paint images of land / I give my family and my friends / My paints are colorful and beautiful / I give for you teacher

**PC25A1F** Eita, vou ganhar um quadro, é? Adoro muito! Você disse que pinta imagens e que dá pra pessoas da sua família e pros seus amigos. Estou doida

para ganhar esse quadro! Você disse que trabalha na Cosern, então agora, sempre quando faltar energia na minha casa, vou ligar para você, kkk. E você disse que gosta de correr, que corre na rua. Menina, que coisa perigosa! É melhor correr em um lugar fechado, pois não passa carro. Beijo.

**PC25A2** I like every type of food / I eat all / I eat in street very / In street I eat hamburger, snack, pizza / In house I eat rice, beans, noodles / I like cook / I cook lasagna / I cook sweets / I do truffles to sell / Chocolate, lemon, passion, strawberry / Food is important / Because not fat / Not sick / My favorite food is cake / every cake / Orange, chocolate, egg

**PC25A2F** Eu também gosto muito de bolo, e bolo com tudo. Bolo com café é vida! E eu sei que você vende trufa, eu já comprei algumas, elas são maravilhosas. Achei interessante que você disse que come na rua, eu não tenho coragem não de comer hambúrguer na rua. Depende muito de onde estou, mas geralmente eu tenho medo de comer na rua e passar mal, eu sou meio fresca para essas coisas! Beijo.

**PC25A3** Hi teacher / I will talk about a trip / a trip in the future / I want to visit Italy in the future / I want to visit Venice because is very beautiful / I see pictures / I want walk in the boat / Because the city have rivers / The person go in boat / Not in bus / It's very interesting / It's different / I want to visit in the future / With my family

**PC25A3F** Veneza? Nossa que diferente! Eu nunca havia pensado! Tem uma amiga minha que mora na Itália, mas não é em Veneza, é em outra cidade que eu não sei nem pronunciar o nome. Mas que legal. Você disse que quer andar de barco, naquelas gôndolas, né, que você falou? Porque realmente, lá tem muitos rios, então as pessoas andam muito nessas gôndolas. Parece ser um lugar bem legal para eu visitar no futuro, vou pensar nisso. E ir com a família deve ser mais legal ainda.

## APÊNDICE F – Resposta das perguntas abertas do questionário

**GRUPO EXPERIMENTAL****Ponto positivo:**

PE1 - Achei legal porque deu pra ver o quanto eu já consigo falar em inglês.

PE2 - É bom porque força a gente a falar.

PE3 - Eu aprendi palavras novas porque tinha que procurar pra saber como dizer em inglês.

PE4 - Me ajudou a perder o medo de falar.

PE5 - Deu pra ver o que eu estou errando.

PE6 - Falar ajuda a aprender.

PE7 - Falar inglês é muito difícil. Essas atividades ajudam muito.

PE8 - É legal porque treina o inglês.

PE9 - Me estimulou a falar inglês.

PE10 - Foi fácil de fazer porque eu uso muito o *WhatsApp*.

PE11 - Achei fácil porque era com o *WhatsApp*.

PE12 - Toda vida que eu me escutava, achava um erro novo.

PE13 - Foi bom porque me deu coragem pra falar inglês.

PE14 - É bom pra perder o medo de falar.

PE 15 - Achei desafiador. Nunca nenhum professor de inglês tinha feito algo assim. Foi massa.

PE16 - É bom porque a gente pratica inglês em casa.

PE17 - Gostei porque a gente treina o que aprendeu na sala.

PE18 - Me ajudou a falar melhor.

PE19 - Achei bem simples de entender o que era pra fazer.

PE20 - Achei bom porque você explicou o que era pra fazer bem direitinho.

PE21 - Ajuda a ver a ver o que a gente precisa melhorar.

PE22 - É legal pra perder o medo de falar.

PE23 - Ter que encontrar um jeito de falar que fizesse sentido é legal porque ajuda a praticar o que aprendemos em sala.

PE24 - Como a gente pode repetir a gravação várias vezes, vai melhorando a fala.

PE25 - Foi bom porque a gente se acostuma a falar inglês desde os primeiros níveis.

PE26 - Eu adorei os seus *feedback*. Eles me ajudaram a ver os meus erros.

PE27 - Foi legal porque foi uma atividade diferente das que a gente geralmente faz.

PE28 - Me ajudou a colocar em prática o que a gente estudou na sala.

PE29 - Achei bem proveitoso e divertido de fazer.

**Ponto negativo:**

PE1 - Fiquei nervosa pra gravar os áudios.

PE2 - Teve tema que eu não gostei.

PE3 - Deu muito nervoso.

PE4 - Ficava com medo de errar.

PE5 - Tive medo de você não entender nada que eu estava falando.

PE6 - Nenhum.

PE7 - Não é uma atividade que todos os professores fazem.

PE8 - Tive que gravar várias vezes.

PE9 - Só teria resultado de verdade se fosse feita todo semestre.

PE10 - O áudio nunca ficava bom.

- PE11 - Nenhum.  
 PE12 - Toda vida que eu me escutava, achava um erro novo.  
 PE13 - Achei estressante.  
 PE14 - Fiquei com um pouco de vergonha.  
 PE15 - Nenhum. Eu achei show.  
 PE16 - É estranho ouvir a minha voz nos áudios.  
 PE17 - Fiquei com vergonha de mandar os áudios.  
 PE18 - Nenhum.  
 PE19 - Às vezes tinha preguiça de fazer.  
 PE20 - Nenhum.  
 PE21 - É mais coisa pra fazer em casa.  
 PE22 - Como foi só esse semestre, não serve a longo prazo.  
 PE23 - Nenhum.  
 PE24 - Eu ficava ansiosa pra ouvir logo o seu *feedback*.  
 PE25 - Nenhum.  
 PE26 - Dá muito nervoso saber que você vai ouvir os áudios.  
 PE27 - Nenhum.  
 PE28 - Acho que podia ter tido menos atividades.  
 PE29 - Nenhum.

### **GRUPO CONTROLE**

#### **Ponto positivo:**

- PC1 - Foi bom porque eu pude ver como é o meu jeito de falar inglês.  
 PC2 - Gostei porque acho que me ajudou a perder um pouco o medo de falar.  
 PC3 - Acho que foi importante pra me ajudar a desenvolver minha confiança ao falar inglês.  
 PC4 - Foi bom porque me estimulou a aprender a falar palavras novas.  
 PC5 - Gostei porque deu pra revisar os assuntos. Tinha coisa que eu sabia, mas, mesmo assim, estava usando errado.  
 PC6 - Foi bom porque as atividades eram pra serem feitas em casa, dava pra pensar com calma no que falar.  
 PC7 - Gostei de poder me ouvir falando várias frases em inglês ao mesmo tempo.  
 PC8 - Poder fazer as atividades em qualquer lugar.  
 PC9 - A abertura que você deu pra gente tirar dúvidas com você pelo *WhatsApp*.  
 PC10 - Gostei de já saber sobre o que devia falar. As orientações foram bem claras.  
 PC11 - Foi bom pra eu desenrolar a fala.  
 PC12 - É bom porque dá mais autonomia pra gente, a gente aprende a colocar a teoria em prática.  
 PC13 - A possibilidade de praticar o *speaking* em casa, sem o estresse de ter que responder logo e na frente de todo mundo.  
 PC14 - O *WhatsApp* é fácil de usar e que todo mundo já está acostumado.  
 PC15 - Gostei de poder gravar em casa.  
 PC16 - Achei legal ouvir os seus *feedback*.  
 PC17 - Foi bem diferente das atividades que os professores geralmente pedem.  
 PC18 - Gostei porque a gente treinou a fala.  
 PC19 - É bom porque na sala a gente não tem tempo de praticar o *speaking*.  
 PC20 - Foi bom pra praticar a fala.

PC21 - Acho que o *feedback* me ajudou a continuar tentando falar.

PC22 – Pra ver onde eu estava errando.

PC23 - É legal saber que o *WhatsApp* também serve pra aprender inglês.

PC24 - Gostei muito do *feedback*.

PC25 - Praticar o que a gente aprendeu na sala.

**Ponto negativo:**

PC1 - Nenhum.

PC2 - Nenhum.

PC3 - Dá muito medo de errar.

PC4 - Ficava com medo de atrapalhar você com os áudios e as perguntas.

PC5 - Nenhum.

PC6 - Teve áudio que eu sabia que estava com erros, mas enviei mesmo assim, porque não quis refazer.

PC7 - Nenhum.

PC8 - Devia ser feita mais vezes e por outros professores também.

PC9 - Nenhum.

PC10 - A gente podia ter escutado os áudios dos outros alunos também.

PC11 - Nenhum.

PC12 - Acho que eu poderia ter me esforçado antes de gravar, ter procurando mais as palavras.

PC13 - Nenhum.

PC14 - Nenhum.

PC15 - Acho que a gente podia ter feito no grupo do *WhatsApp*, pra todo mundo ouvir os áudios.

PC16 - Não gostei de ter mais essa atividade pra fazer em casa. Já que tinha essa, podia não ter tido as outras.

PC17 - Nenhum.

PC18 - Tinha preguiça de fazer, às vezes.

PC19 - Deixava sempre pra última hora.

PC20 - Achei cansativo.

PC21 - Nenhum.

PC22 - Dava vergonha de enviar os áudios.

PC23 - Nenhum.

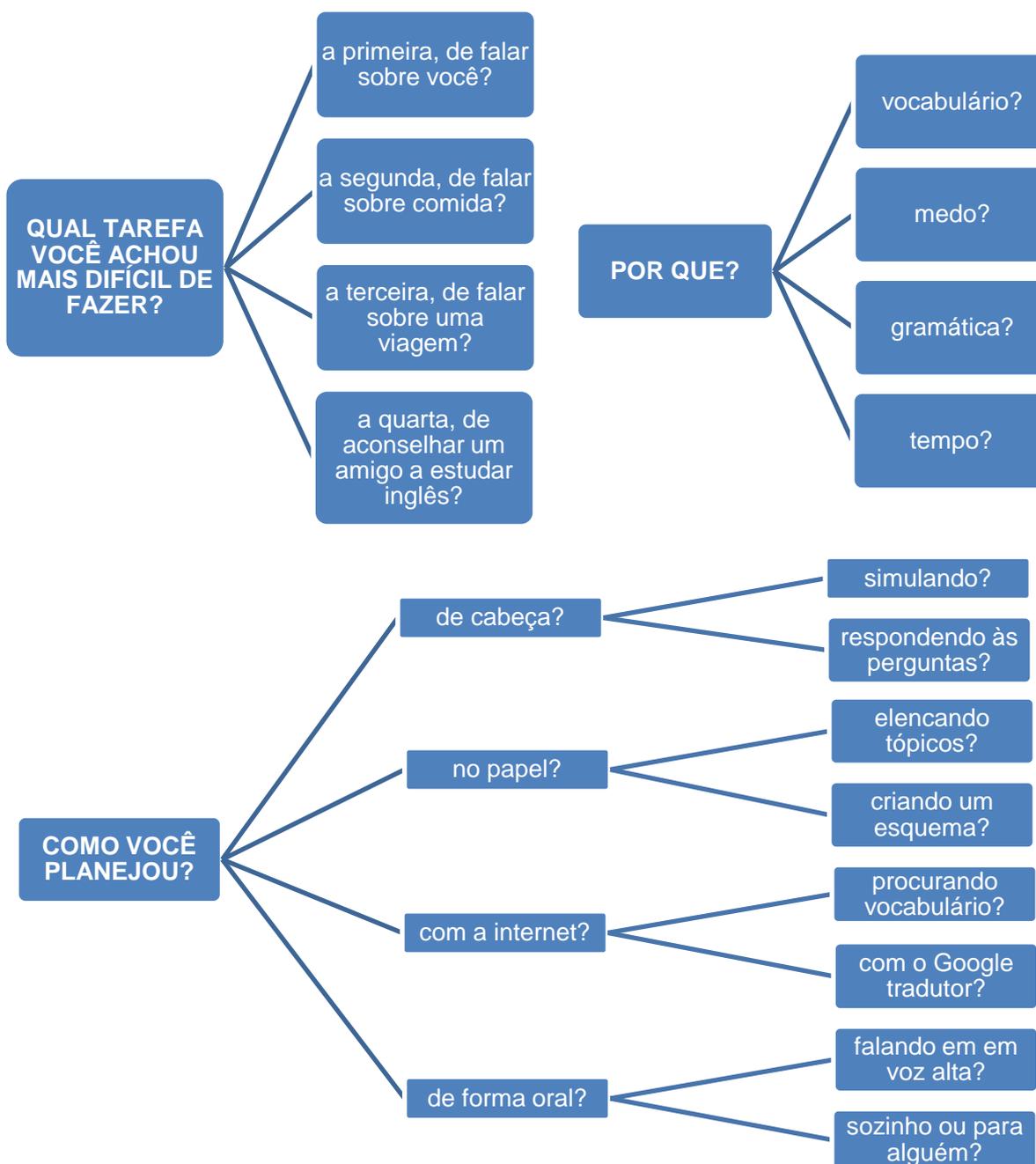
PC24 - Nenhum.

PC25 - Nenhum.

## APÊNDICE G – Roteiro para entrevista semi-estruturada

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Olá! Eu estou precisando de mais alguns dados para a minha pesquisa. São só duas perguntas, sobre as tarefas com o *WhatsApp* que nós fizemos no ano passado, lembra? Você pode me ajudar, por favor? É rapidinho. Tudo bem se eu gravar suas respostas? Você não vai ser identificado em momento algum, não se preocupe. É só para agilizar o meu trabalho mesmo. Pode ficar bem à vontade para falar o que quiser. Não existe resposta certa ou errada. Vou cronometrar o tempo, para que a entrevista não ultrapasse dois minutos, certo? Posso começar?



Muito, muito obrigada mesmo pela ajuda! Sucesso com o inglês! Se precisar de qualquer coisa, conte comigo!

## APÊNDICE H – Transcrição da entrevista semi-estruturada

**Participante E2:**

**Resposta da primeira pergunta:** Professora, eu achei todas difíceis. Mas acho que se tivesse que escolher uma, seria a da comida, porque não tinha muito o que falar, eu achei que era pouca coisa para muito tempo. Mas acho que foi porque eu demorei a entender como começar, porque tinha muita coisa para dizer, dava pra falar o que eu comia, sobre meu restaurante favorito, comidas saudáveis, essas coisas. Bom, mas acho que foi a mais complicada. Foi a que eu quase não mandei. Comecei e parei várias vezes. Mais que as outras.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu pensava no que queria falar primeiro. Aí, quando via que não sabia alguma coisa, procurava no Google, via como fala e anotava em um papel, pra olhar quando estivesse gravando. Às vezes eu só notava que não sabia como dizer alguma coisa quando já estava gravando. Aí, parava pra procurar.

**Participante E5:**

**Resposta da primeira pergunta:** A última, porque o tempo foi curto e o assunto era mais complicado. Era aquele de dar conselhos. A gente estava terminando o semestre e eu estava com muitas coisas pra fazer. Faltei à aula da explicação desse assunto e tive dificuldade pra criar as frases. Achei que o tema não dava pra falar pelo tempo mínimo. Quando comecei a pensar, respondi com três frases. Depois fui conseguindo aumentar.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu treinei muito com a minha família. Enchi o saco de todo mundo lá em casa. Eles não falam inglês direito, mas falavam quando eu estava gaguejando ou demorando muito pra falar. Eu fui pra internet pra ver as palavras que eu não sabia ou não lembrava. Fui pro livro também. Depois, ia falando até ficar mais ou menos.

**Participante E9:**

**Resposta da primeira pergunta:** A primeira, sem nenhuma dúvida! Eu quase desisti de enviar um monte de vezes. Só não desisti porque falei com você e você me incentivou tanto que eu fiquei com vergonha de não tentar. Mas foi horrível. Gravei um monte de vezes e nunca ficava bom. O problema maior foi o medo, porque eu achava que estava tudo errado e que você não ia entender nada.

**Resposta da segunda pergunta:** Primeiro eu respondi aquelas perguntas que tinha no papel. Depois eu criei uns tópicos com as melhores. Usei a internet pra procurar como falava as palavras que eu não tinha certeza. Colocava pra ouvir e ficava repetindo. Só depois disso eu começava a gravar.

**Participante E10:**

**Resposta da primeira pergunta:** A primeira tarefa, de falar sobre mim mesmo. Não era difícil, porque a gente fez muito isso em sala. Tinha muita coisa pra dizer. Acho que problema foi esse. Era tanta coisa pra dizer que, toda vida que eu gravava, me perdia e tinha que gravar de novo. A coisa que eu tive mais dificuldade foi a gramática, porque às vezes é diferente do português e eu queria falar igual. Tipo a idade e o “do” e “does”.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu fingia que você estava na minha frente e ia tentando falar o que eu queria dizer. Só na minha cabeça mesmo. Quando eu achava que estava bom, eu tentava gravar.

**Participante E14:**

**Resposta da primeira pergunta:** Aquela de falar da viagem, porque tinha que usar o passado e eu confundia com o presente o tempo todo. Deu trabalho para fazer um áudio certo e ainda acho que ficou enrolado. E tinha que pensar em como se diz as coisas que eu fiz na viagem. Algumas tinha no livro, mas outras eu tive que procurar.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu pensava no que queria dizer e via se eu sabia em inglês. Quando eu não sabia, procurava na internet e anotava num papel, pra não esquecer.

**Participante E16:**

**Resposta da primeira pergunta:** Não achei nenhuma difícil, não. Todas eram bem dentro do que a gente tava estudando nas aulas. Se tivesse que escolher uma, talvez a da comida, porque achei que era mais pra ficar falando um monte de alimentos de cada refeição. Aí, às vezes eu esquecia, porque é difícil lembrar listas.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu não planejei muito não. Eu ia falando o que eu lembrava, com a ajuda daquele papel que você dava. Olhava pra aquelas perguntas. Quando não sabia, parava o áudio e começava de novo, tentando de outro jeito. Até que cansava de fazer isso e mandava a última gravação pra você.

**Participante E19:**

**Resposta da primeira pergunta:** Eu achei a primeira, porque eu nunca tinha feito nenhuma atividade parecida com estas e fiquei morrendo de medo de estar fazendo errado. Você explicou como era, mas, quando comecei a tentar em casa, me enrolei. É diferente quando a gente tá ouvindo de quando tá tentando falar. As palavras meio que somem!

**Resposta da segunda pergunta:** Eu sempre sabia como começar o áudio de cabeça, mas ficava sem ter o que dizer muito rápido e tinha que fazer de novo. Então, pegava um papel e fazia os tópicos principais do que ia falar. Quando esquecia, olhava no papel e dava pra continuar. Na primeira atividade fiz muito isso. Nas outras, fui melhorando.

**Participante E21:**

**Resposta da primeira pergunta:** A primeira, porque era novidade e a gente ainda estava começando a estudar inglês. Deu muito trabalho, mas foi bem legal quando eu consegui. Nem acreditei! Mesmo com os erros, eu falei e você entendeu! Tava morrendo de medo de você dizer que não tinha entendido nada.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu ficava falando as frases em voz alta, até achar que estava bom pra gravar. Tentava falar várias frases ao mesmo tempo também, pra ver se eu ia lembrar de tudo.

**Participante E22:**

**Resposta da primeira pergunta:** A de falar sobre a gente. Quando você falou que ia ter essas atividades, quase mudei de turma. Só não mudei porque não podia nos outros horários. Mas, depois que consegui enviar a primeira e que ouvi sei *feedback*, me empolguei. Achei difícil por causa do negócio do tempo, porque tinha que falar muito. Mas nem era tanto assim, era só impressão mesmo.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu não usei papel. Queria fazer tudo oral mesmo. Eu montava, na minha cabeça, o que ia falar. Ai, procurava o que eu não sabia dizer na internet, no tradutor. Depois, ia gravando até ficar bom.

**Participante E23:**

**Resposta da primeira pergunta:** Eu não fiz a última tarefa, porque não deu tempo. Das três que eu fiz, a mais difícil foi a da viagem, porque a gramática era mais complicada. Era passado ou futuro, não podia usar o presente. E o presente foi o que a gente estudou mais.

**Resposta da segunda pergunta:** Pra falar a verdade, não planejei muito não. Eu ia gravando o que lembrava, e que fazia sentido pra atividade. Ai, se não desse o tempo, ou ficasse ruim, eu gravava de novo, até dar certo. No máximo, olhava alguma palavra que eu não sabia dizer. Procurava na internet.

**Participante E25:**

**Resposta da primeira pergunta:** Todas! Brincadeira, a primeira. Porque tive mais medo de estar fazendo errado. Depois do primeiro feedback, as outras foram mais tranquilas. Além do medo, também era difícil achar as palavras pra falar.

**Resposta da segunda pergunta:** Eu fiz um esqueminha no papel, pra lembrar as palavras que eu ia precisar. Ajudou bastante, pra me organizar. É muita coisa pra falar, muito vocabulário. Às vezes, eu confundia e tinha que começar de novo.

**Participante E27:**

**Resposta da primeira pergunta:** A primeira! Eu até falei com você, lembra? Mas você estava certa, eu achava que não conseguia porque nunca tinha feito nada igual. Obrigado por ter insistido. Você tava certa. Fiquei muito feliz quando vi que conseguia. Acho que o medo é normal, né? Mas esse tipo de atividade é muito bom para acostumar a falar logo.

**Resposta da segunda pergunta:** Primeiro eu respondia as perguntas que tinha no papel. Eu respondia sem escrever, só na cabeça mesmo. Depois eu falava o texto que eu queria mandar em voz alta, para ver se eu conseguia. Quando eu conseguia, começava a gravar.

**Participante E29:**

**Resposta da primeira pergunta:** Eu achei a última, a de dar conselho, porque eu não sabia o que dizer para dar o tempo. Sempre dava bem pouquinho e eu tinha que fazer de novo. Tinha pouca coisa para falar.

**Resposta da segunda pergunta:** Só olhei as perguntas e pensei no que ia falar. Até pensei em escrever, mas tive preguiça. E, como você falou que podia gravar quantas vezes quisesse, antes de mandar para você... Eu gravava e, quando achava ruim, gravava de novo, até dar certo.