

O potencial de grupo tutoriado no *WhatsApp* para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira

The potential of tutored group in WhatsApp applied to the promotion of collaborative dialogues and acquisition of vocabulary in a foreign language

Potencial de grupo tutoriado en el WhatsApp para el fomento de diálogos colaborativos y adquisición de vocabulário en lengua extranjera

Gabriela Marques-Schäfer
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo discute os limites e as possibilidades de trabalho com tecnologias móveis e foca especialmente em uma pesquisa realizada a partir do uso de um grupo no aplicativo *WhatsApp* como suporte tecnológico para o fomento de diálogos colaborativos em língua estrangeira entre alunos, professor e tutor e aquisição de vocabulário por parte dos alunos (cf. BIEBIGHÄUSER, 2015; MARQUES-SCHÄFER, 2013). Trata-se de uma pesquisa-ação (cf. BENITT, 2015; CASPARI et al. 2007) que contou com a participação de alunos de uma universidade pública do Rio de Janeiro, de uma professora e uma tutora. Os resultados mostram as experiências dos alunos com tecnologias móveis, a motivação para aprender alemão a partir de um projeto inovador e o potencial das trocas linguísticas realizadas via aplicativo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias móveis, aprendizagem de língua estrangeira, diálogo colaborativo.

Abstract

This paper discusses the limits and the possibilities of working with mobile technologies focusing especially on a research done using a group of the WhatsApp application as a technological support for the development of collaborative dialogues in foreign language between students, teacher and tutor and the acquisition of vocabulary by students (see BIEBIGHÄUSER 2015; MARQUES-SCHÄFER 2013). It is an action research (BENITT 2015; CASPARI et al., 2007) that included the participation of students from a public university in Rio de Janeiro, a teacher and a tutor. The results show the students' experiences with mobile technologies, the motivation of learning German from an innovative project and the potential of language exchanges carried out the application in the learning process.

Keywords: Mobile technology, foreign language learning, collaborative dialog.



Resumen

El presente artículo discute los límites y las posibilidades de trabajo con tecnologías móviles y se centra especialmente en una investigación realizada a partir del uso de un grupo en la aplicación WhatsApp como soporte tecnológico para el fomento de diálogos colaborativos en lengua extranjera entre alumnos, profesor y profesor tutor y adquisición vocabulario por parte de los alumnos (Biebighäuser 2015, Marques-Schäfer 2013). Se trata de una investigación-acción (véase Benitt 2015, Caspari et al., 2007) que contó con la participación de alumnos de una universidad pública de Río de Janeiro, de una profesora y una tutora. Los resultados muestran las experiencias de los alumnos con tecnologías móviles, la motivación para aprender alemán a partir de un proyecto innovador y el potencial de los intercambios lingüísticos realizados a través de la aplicación en el proceso de aprendizaje.

Palavras clave: Tecnologías móviles, aprendizaje de lengua extranjera, diálogo colaborativo.

1. Introdução

As tecnologias móveis estão diariamente presentes em nossas vidas. Em analogia ao termo *e-learning*, que significa aprendizagem mediada por algum recurso eletrônico, surge, na área da Didática de Línguas Estrangeiras, o termo *m-learning*, que significa aprendizagem com algum aparelho eletrônico móvel, como celulares do tipo *smartphones* e *tablets*.

Para aprendizagem de línguas em escolas ou em outras instituições de ensino, as vantagens das tecnologias móveis vão além do fato de serem aparelhos portáteis. Trata-se de recursos tecnológicos de posse e controle dos alunos, e não mais da instituição de ensino, como no caso dos computadores que, por serem caros, eram mantidos, muitas vezes, em laboratórios de informática isolados e com acesso restrito. As tecnologias móveis, por possuírem capacidade de acesso à Internet, podem também facilitar a realização de tarefas e a solução mais imediata de questões durante uma aula. Biebighäuser (2015, p. 3) aponta quatro vantagens do desenvolvimento de *m-learning* no contexto de ensino-aprendizagem de línguas: a leveza dos aparelhos, a conectividade, a maior possibilidade de interação social e de aprendizagem sensível ao contexto. A leveza dos aparelhos é sem dúvida um grande facilitador na vida daqueles que desejam estudar e consultar informações e/ou pessoas através de canais digitais a qualquer hora e em qualquer lugar. Com os novos recursos móveis, as pessoas podem interagir mais e com mais frequência umas com as outras. Além disso, professores e alunos podem, através do uso de determinados aplicativos, adaptar o conteúdo de aprendizagem ao local onde se situam fisicamente, tornando o processo mais real e sensível ao contexto. Hoje, usuários de *tablets* e celular do tipo *smartphone* estão com mais facilidade de permanecer, por mais tempo, conectados à Internet e conseguir, conseqüentemente, ter mais acesso a informações, materiais didáticos, ferramentas e aplicativos que podem contribuir para a aprendizagem de línguas.

Os objetivos deste artigo são discutir o potencial das tecnologias móveis para aprendizagem de línguas, em especial o uso do celular e o do aplicativo *WhatsApp*, definir o conceito de grupo tutoriado no *WhatsApp* e apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de Letras de uma universidade pública do Rio de Janeiro.

2.O uso de *smartphones* e *tablets* no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Estima-se que hoje haja no mundo mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular. Trata-se da tecnologia mais usada no planeta. Mesmo em países com elevados graus de pobreza e problemas de desenvolvimento, pode-se perceber que cada vez mais pessoas possuem um aparelho de celular. Em países da África, onde o número de linhas de celular chega a 650 milhões, as pessoas apresentam mais acesso a este tipo de tecnologia que à água potável, a bancos ou até à eletricidade (cf. WORLD BANK, 2012, p. 22). Com isso, a função dos celulares na vida dessas pessoas ganha muita importância. Eles compensam a falta de infraestrutura e se tornam um meio através do qual as pessoas podem receber ou enviar dinheiro, fazer consultas médicas e buscar informações. Também na área da educação, esses aparelhos ganham destaque. A Unesco (2014) mostra, através de um amplo estudo, que países em desenvolvimento¹, onde quase não há acesso a livros, o uso de celulares é muito elevado. Um dos resultados desse estudo mostra que muitas dessas pessoas utilizam seus aparelhos móveis para ler e esse hábito colabora positivamente para o fomento da capacidade de leitura dos indivíduos.

No Brasil, o uso de celulares e *tablets* em escolas vem sendo muito discutido e até proibido. Em alguns estados, há inclusive projetos de leis que defendem a proibição desses aparelhos nos estabelecimentos de ensino público e privado (cf. G1 2015a). No entanto, é possível encontrarmos projetos, tanto no Brasil quanto no exterior, que vêm descobrindo e explorando aos poucos o potencial desses aparelhos para o uso em sala de aula (cf. FEICK, 2015; HAHN, 2015; ROZENFELD; MARQUES-SCHÄFER 2017).

Thissen et al (2013, p. 22) afirmam que *tablets* podem ser vistos e usados como minicomputadores e apresentam diferentes vantagens técnicas e práticas em relação aos computadores tradicionais, uma vez que são aparelhos que com um simples toque estão imediatamente prontos para o uso, possuem baterias de longa duração, podem ser usados de maneira intuitiva e levados para qualquer lugar. Além disso, tanto *smartphones* quanto *tablets* possuem recursos técnicos, como microfone, câmera e *gps* integrados que podem ser muito úteis na solução de tarefas e problemas.

Quanto às questões didáticas sobre o uso de tecnologia móveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas, podemos encontrar, nos relatos de experiência publicados até o momento, diversos pontos positivos². Estudos, como o de Hahn (2015),

1 Esse estudo foi realizado em países como Gana, Índia, Nigéria, Paquistão, Uganda e outros.

2 Biebighäuser (2015, p. 6) explica que há instituições de ensino que disponibilizam *tablets* para todos, como tentativa de unificar os recursos digitais e evitar comparações de preços e marcas entre alunos. No entanto, existem também instituições que adotam o sistema *BYOD* (*Bring your own device*/ Traga o seu próprio aparelho). Para tanto, estas instituições partem do pressuposto de que todos os alunos possuem um aparelho de *smartphone* ou *tablet* e que por estarem familiarizados com seus pertences não terão dificuldades em seu uso em sala de aula.



mostram que o uso de *tablets* em sala de aula fomenta a aprendizagem colaborativa e a motivação dos alunos, assim como trabalhos em grupos e em projetos. Em sala de aula, com *smartphones* e *tablets* em mãos, os alunos podem realizar pesquisas sobre temas específicos, desenvolver e criar produtos multimidiáticos e apresentar seus projetos e resultados totalmente de forma digital.

Hahn (idem) investigou o uso de *tablets* em aulas de alemão como língua estrangeira e concluiu que o uso de tal recurso tecnológico se torna natural em sala de aula e os aparelhos assumem um papel auxiliador, uma vez que não substituem nenhum outro elemento já comum da rotina em sala de aula de língua estrangeira, como a lousa ou o computador. A autora também pôde observar que, ao contrário do que ocorria com o uso de diversos computadores ao mesmo tempo em sala, os *tablets* não ficam no centro das atenções dos alunos e não dificultam por nada a movimentação física nem a visualização das pessoas em sala. A disposição de mesas e cadeiras pode permanecer inalterada durante a utilização dos *tablets*. Hahn destaca ainda o valor didático das tecnologias móveis para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala em língua estrangeira, uma vez que materiais de áudio e vídeo do próprio livro didático ou da Internet podem ser facilmente escutados e/ou vistos com o auxílio dos recursos móveis. Com a simples ajuda de um cabo capaz de duplicar a saída de áudio, dois alunos podem trabalhar, por exemplo, juntos com um só aparelho e de acordo com o seu tempo e nível de competência linguística, escutando e/ou assistindo ao mesmo material quantas vezes quiserem, sem depender do controle do professor nem do ritmo dos colegas. Nas turmas investigadas por Hahn, os alunos que trabalharam com tecnologias móveis demonstraram-se, em comparação com aqueles de turmas em que essas tecnologias não foram utilizadas, mais conscientes sobre suas habilidades de fala e pronúncia, uma vez que, com a ajuda de aplicativos, puderam realizar tarefas em sala, gravando e reescutando sua própria produção oral seguidas vezes. Com o auxílio dos recursos tecnológicos, esses alunos foram capazes de refletir melhor sobre seus próprios erros e lacunas no processo de aprendizagem.

Thissen et al (2013) mostram os resultados de experiências com o uso de tecnologias móveis em escolas na Alemanha. Os autores destacam a satisfação, o orgulho e a soberania de crianças do primeiro ano do ensino fundamental no momento da apresentação de seus projetos, realizados do início ao fim com recursos tecnológicos móveis. Além disso, os autores apontam para uma inversão de papéis na escola. Os alunos deixam de ser somente receptores de informações e conhecimentos e passam a ser produtores de textos multimidiáticos. Os professores, por sua vez, passam a desenvolver um papel de acompanhantes do processo de criação, produção e aprendizagem. Assim como os computadores, as tecnologias móveis criam oportunidades de momentos de aprendizagem individual que podem favorecer alunos com mais dificuldades.

Entretanto, as tecnologias móveis apresentam também alguns pontos passíveis de crítica. Especialistas apontam o tamanho reduzido das telas dos aparelhos, o teclado virtual e os pequenos teclados externos, que podem ser conectados aos aparelhos



móveis, como possíveis obstáculos para a aprendizagem que podem tornar a digitação de textos mais demorada e, possivelmente, mais desconfortável para os usuários.

Especificamente com relação aos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas, Biebighäuser (2015, p. 4) afirma que há ainda poucos que são adequados para o uso em grupos e em sala de aula, restando aos professores trabalharem com aplicativos básicos encontrados em quase todos os tipos de *smartphones*, como os aplicativos de previsão do tempo, produção de vídeos, recursos de gravação de voz e busca na Internet. Segundo a autora, a maioria dos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas são voltados para aprendizagem individual de gramática e vocabulário. Exercícios de forma e significado podem ser feitos através da digitação de palavras ou textos curtos, opções de múltipla escolha e *Drag&Drop* (seleciona/puxa/solta). Para níveis mais avançados, há ainda muito pouco material. A autora (idem, p. 5) critica o fato de a maioria dos aplicativos repetirem o que *softwares* já oferecem há mais de 20 anos para computadores, como exercícios fechados e de múltipla escolha. Ainda são raros os aplicativos que inovam de fato e levam em consideração algumas das vantagens técnicas das tecnologias móveis, como a mobilidade e a constante conectividade dos aparelhos.³

Há ainda aplicativos que foram desenvolvidos sem fins pedagógicos, mas que, devido a suas funções multimidiáticas e interacionais, podem ser usados dentro ou fora da sala de aula de língua estrangeira, como o caso do *WhatsApp*. Nas próximas seções deste artigo, serão discutidas as principais características deste aplicativo e o seu potencial para aprendizagem.

3.O aplicativo *WhatsApp*

O aplicativo *WhatsApp* permite que cada vez mais pessoas estejam em contato umas com as outras durante todo o dia e em toda a parte. Através deste aplicativo é possível enviar mensagens de texto, áudio, imagens, vídeos e, de acordo com a sua nova atualização, realizar chamadas de voz. Suas funções são muito atrativas e por isso o *WhatsApp* acaba substituindo o SMS e vem se tornando o aplicativo mais usado no mundo para troca de mensagens. Em 2012, o número de 2 bilhões de mensagens trocadas saltou para 10 bilhões e o número de usuários no Brasil, alcançou, em 2015, o recorde de 100 milhões de usuários ativos (cf. G1, 2015b).

Além disso, o aplicativo oferece ainda uma função inédita entre os meios de comunicação já existentes, a de informar quando os contatos estiveram online pela última vez e se receberam, leram e/ou escutaram as mensagens de texto e áudio enviadas – função esta que pode ser desativada. É possível também visualizar quando um interlocutor está online e escreve uma mensagem. Assim, podemos afirmar que o *WhatsApp* reúne

3 Segundo Falk (2015), o aplicativo *actionbound* é um bom exemplo de aplicativo que usa a conectividade dos aparelhos para localizar o aprendiz e fomentar a aprendizagem de língua.



duas funções comunicativas dentro de um único recurso tecnológico, oferecendo um serviço de envio de mensagens, como o tradicional SMS e, ao mesmo tempo, um serviço de *chat*, como o tradicional bate-papo virtual, porém com recursos multimodais ainda mais desenvolvidos, como os *emoticons* de rostos para expressar sentimentos e *emojis* de objetos, lugares, meios de transporte, animais etc.

4. Estudos e projetos com o *WhatsApp*

O número de pesquisas publicadas no Brasil e no exterior sobre o uso do aplicativo em questão ainda é reduzido. Kaieski, Grings e Fetter (2015, p. 5-6) fazem um breve levantamento sobre oito estudos realizados fora do Brasil em diversos contextos de aprendizagem. Já Souza (2015) formou um grupo no *WhatsApp* com seus alunos de inglês para complementar a comunicação durante as fases não-presenciais de seu curso de inglês. O autor atuou como pesquisador e ao mesmo tempo professor da turma e enviava através do aplicativo perguntas sobre assuntos tratados em sala de aula. Quando se encontravam pessoalmente em aula, retomavam algumas das questões tratadas eletronicamente e aprofundavam alguns tópicos. Souza destaca o papel do professor em interações em grupos de *WhatsApp* como fornecedor de material linguístico-discursivo para tarefas para casa e como parceiro de troca verbal em ambiente virtual. Os aprendizes envolvidos em seu projeto fizeram uso de diferentes estratégias de aprendizagem, como pedido de elucidação de dúvidas e correções de erros próprios.

Rambe e Bere (2013) desenvolvem um estudo na África do Sul no qual alunos realizaram trocas de mensagens de modo informal em um grupo de *WhatsApp*. Os resultados do estudo mostram que as interações virtuais contribuíram para aumentar a sua motivação. Segundo os autores, o projeto contribuiu também para o fomento de um comportamento mais social e colaborativo entre os estudantes, uma vez que eles tiveram a oportunidade de estar em contato fora da sala de aula, de conversar de forma mais espontânea e de trocar conhecimentos, informações e materiais.

Gutiérrez-Colon Plana, Escofet, Figueras, Gimeno, Appel e Hopkins (2013) usaram um grupo de *WhatsApp* para esclarecer questões de interpretação e compreensão de textos literários cujos *links* foram enviados através do grupo. Segundo os autores (idem, p. 83), os aprendizes de espanhol consideraram o intercâmbio virtual atrativo e prático, pois puderam receber de forma quase síncrona respostas curtas dadas às suas perguntas.

Amry (2014, p. 117) sublinha em seu texto os aspectos sociais nas interações via *WhatsApp*. Em um estudo realizado na Arábia Saudita, a autora compara interações realizadas em sala de aula com interações realizadas através do aplicativo, chegando ao resultado de que nas interações virtuais os alunos negociam mais significados e compartilham mais informações. Além disso, a autora observou que nas interações

virtuais em grupo os alunos foram capazes de ajudar uns aos outros na solução de problemas linguísticos. Bouhnik e Deshen (2014, p. 227) chegam a resultados semelhantes em um estudo realizado em Israel. Para os autores, é muito vantajoso para os alunos e para seus processos de aprendizagem poder interagir fora da sala de aula e tentar encontrar respostas para eventuais dúvidas.

Pode-se afirmar que nos estudos e relatos encontrados até o momento sobre o uso do *WhatsApp* para fins didáticos os resultados são, por um lado, bastante positivos. Por um outro, pode-se observar a falta de uma voz mais crítica acerca da – quase que natural – disponibilidade do professor para estar também disponível fora da sala de aula 24 horas por dia através do celular. Autores, como Bouhnik e Deshen (idem), problematizam essa questão e pontuam que o excesso de mensagens por dia e os horários das trocas podem ser um fator de incômodo para alguns professores.

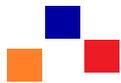
5.O conceito de grupo tutoriado no *WhatsApp*

Pode-se observar que o uso do recurso de formação de grupo no *WhatsApp* é recorrente em diferentes estudos. O aplicativo permite a criação de grupos compostos por até 256 pessoas. Para tanto, o administrador do grupo deve ter gravado em seu celular todos os números das pessoas que deseja adicionar, mas as pessoas que são adicionadas não recebem previamente um convite gerado automaticamente pelo aplicativo, sendo adicionadas a grupos querendo ou não. Dessa forma, os usuários não podem recusar ser adicionados a um grupo, mas quando são e não desejam permanecer, podem optar por sair.

A função de formação de grupos pode ser, de fato, interessante para fins didáticos, pois tais grupos podem apresentar diversas semelhanças com *chats* didáticos (tutoriados) que já foram e ainda vem sendo investigados na área da Didática de Línguas Estrangeiras, desde o início dos anos 2000, como Platten (2003), Tudini (2007), Rebelo (2006), Marques-Schäfer (2013)⁴.

Chats didáticos caracterizam-se como um ambiente de interação virtual programado exclusivamente para aprendizes e marcado por instâncias pedagógicas que o organizam

4 Estes estudos comprovam que *chats* didáticos podem trazer diversos benefícios à aprendizagem de língua estrangeira, tais como o fomento de uma interação menos hierarquizada entre professores e alunos e de uma aprendizagem mais colaborativa. Além disso, alunos que realizam atividades em *chats* didáticos podem não só apresentar uma maior produção linguística em relação à produção em sala de aula, mas também podem ter mais possibilidades de negociar com o professor/tutor e com colegas questões de forma e significado e desenvolver uma consciência sobre suas próprias lacunas linguísticas. Com a ajuda de um professor ou tutor, os alunos podem também, através de interações em *chats* didáticos, visualizar seus erros e, quando desejam, receber *feedback* corretivo. Ao interagir sobre suas dificuldades e eventuais lacunas e erros, os alunos podem, junto com o professor/ tutor, desenvolver competência metalinguística e aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem como um todo.



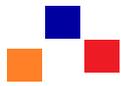
e investigam (cf. MARQUES-SCHÄFER, 2013, p. 105). Um *chat* só é didático quando pelo menos um dos participantes está ciente dessas instâncias e recebe tarefas a cumprir ao longo da interação. Esse participante pode ser um tutor, um professor ou um especialista. Para a autora, outros componentes didáticos também são importantes para caracterizar um *chat* como *chat* didático, tais como a apresentação de sugestões para temas de conversas, projetos e propostas de atividades para antes e depois do trabalho em *chat*.

A partir dessa definição de *chats* didático, introduzimos o conceito de *grupo tutoriado no WhatsApp* e o definimos como uma forma virtual de interação da qual participam aprendizes e, ao menos, um professor ou tutor que exerce um papel pedagógico específico. Tal papel pode variar de acordo com o objetivo do grupo, da tarefa proposta e do contexto em questão.

É possível afirmar que tanto em conversas via *WhatsApp* quanto em conversas via *chats* se pode esbarrar com a dificuldade de acompanhar o andamento temático da interação quando não estamos participando dela no momento de seu desenvolvimento. Em uma sala de bate-papo com duas ou mais pessoas e em uma interação via *WhatsApp* entre duas ou mais pessoas, é possível que todos os participantes façam contribuições sobre diversos temas ao mesmo tempo. Em ambos os recursos tecnológicos, as mensagens vão surgindo na tela de forma não ordenada por tema, mas de forma cronológica, ou seja, pelo tempo em que foram enviadas. Com isso, os temas discutidos podem ser, muitas vezes, entrelaçados e isso exige dos participantes uma grande concentração para ler na tela e para, ao mesmo tempo, participar das discussões (cf. Crystal 2001; Araújo e Sá; Melo 2003; Araújo e Sá; Melo-Pfeifer 2009; Rebelo 2006).

Além disso, as conversas em *chats* transcorrem de forma quase tão sincrônicas quanto uma conversa face-a-face (cf. BEIßWENGER, 2007). O participante de um *chat* livre deve não só ler todas as mensagens postadas dos outros integrantes e filtrar sua relevância, mas também reagir rapidamente a elas para que seus interlocutores não precisem esperar muito por uma resposta. O silêncio, ou melhor, a demora no envio de mensagens em um *chat* livre pode ser vista como um problema por alguns participantes, significando ausência ou desinteresse. Para mostrar presença e vencer a constante pressão de tempo, os participantes de *chats* devem tentar escrever mensagens de forma rápida e constante, enviando constantemente frases curtas e recorrendo ao uso de abreviações e *emoticons*.

Este aspecto da sincronidade também pode ser observado em grupos no *WhatsApp*, uma vez que, nas interações via aplicativo, os participantes demonstram rapidez na troca das mensagens, enviam frases curtas ou incompletas e dispõem de vários *emoticons* e emojis para se expressar. Kaieski, Grings e Fetter (2015, p. 2) afirmam que o *WhatsApp* permite uma forma de comunicação instantânea, porém é importante ressaltar que, no aplicativo, o tempo de leitura, escuta e/ou visualização de todas as mensagens enviadas depende não só da rapidez da conexão à Internet, mas também da disponibilidade dos diferentes participantes para interagir. Dessa forma, não podemos afirmar que a comunicação através do aplicativo em questão se dá sempre



de forma (quase) síncrona e instantânea como em *chats*. De fato, aqueles que enviam mensagens via *WhatsApp* esperam uma resposta rápida, quando não imediata, de seus interlocutores, mas que nem sempre pode ocorrer, uma vez que as pessoas enviam e recebem mensagens quando querem, estando ou não envolvidas em uma interação contínua ou previamente iniciada, como é o caso de conversas via *chat*.

6. Diálogos colaborativos e aprendizagem de vocabulário

Interações em *chats* didáticos podem proporcionar aos alunos a participação em diálogos colaborativos e a aprendizagem de novo vocabulário, na medida em que durante as trocas de mensagens os alunos podem não só receber *inputs* em língua estrangeira, mas também produzir suas próprias respostas e negociar a forma e o significado de suas palavras e expressões (cf. TUDINI 2007; REBELO 2006; MARQUES-SCHÄFER, 2013).

Em seus estudos sobre as funções da produção dos alunos (*outputs*) e dos diálogos colaborativos em contexto de aprendizagem, Swain (1995; 2000) destaca a relevância das interações para o desenvolvimento da língua interím do aprendiz (*interlanguage*). Para Swain (1995, p. 125), ao participar de diálogos, o aluno produz em língua estrangeira e essa produção pode ajudá-lo a se conscientizar sobre suas próprias lacunas linguísticas, percebendo se é capaz de passar para a língua alvo tudo aquilo que deseja expressar. Além disso, a produção de um aluno em uma interação em língua estrangeira pode levá-lo a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que ele pode relatar a alguém sobre suas estratégias, dúvidas e/ou conclusões. Ao produzir de forma escrita ou oral, os alunos podem controlar melhor o processo de aprendizagem, uma vez que são levados a solucionar suas limitações linguísticas usando o conhecimento internalizado ou repetindo palavras, expressões ou formas usadas por seus interlocutores em outro momento. Para produzir em língua estrangeira os alunos devem se tornar ativos, criar e negociar uns com os outros forma e significado linguístico e, ao fazê-lo, podem se dar conta do que sabem ou não (cf. SWAIN, 1995, p. 127)

Swain (2000) defende também que a produção dos alunos em momentos de interação entre si deve ser entendida de uma maneira mais ampla como um diálogo colaborativo, através do qual negociam palavras e expressões, constroem conhecimento e contribuem para o seu processo de aprendizagem.

Em consonância com o exposto, partimos do princípio de que interações em grupo tutoriado no *WhatsApp* também podem vir a fomentar momentos de interação através dos quais os alunos tenham a possibilidade de construir seus diálogos colaborativos, negociar formas e significados (cf. LONG 1981; PICA 1994), tomar consciência de suas lacunas linguísticas e aprender novo vocabulário. Sendo assim, elaboramos um projeto de E-Tutoria na Universidade do Estado do Rio de Janeiro que busca, através de suas diferentes edições, investigar o potencial do aplicativo em questão e colocar em prática os pressupostos teóricos até aqui abordados.



7. A pesquisa sobre o uso de grupo tutoriado no *WhatsApp*

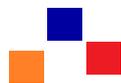
7.1 Contexto e participantes

No presente artigo, serão discutidos alguns resultados alcançados com a realização da terceira edição do *Projeto de E-Tutoria*⁵ que ocorreu no primeiro semestre de 2015 e contou com a participação da autora deste artigo, na época também professora da disciplina, com uma aluna do oitavo período, que desempenhou a função de tutora, e com onze estudantes da disciplina Língua Alemã III, do curso de Letras, Português-Alemão. Os objetivos específicos desta edição foram: (i) oferecer uma possibilidade de praticar alemão de forma dinâmica e autêntica fora da sala de aula; (ii) fomentar a competência comunicativa dos alunos e (iii) aumentar a motivação dos alunos pela aprendizagem de língua alemã. Ao todo, esta edição do projeto de *E-Tutoria* durou cerca de dois meses. A tarefa proposta foi a de que, a cada semana, um aluno deveria levar para a casa o boneco de pelúcia do Gruffelo, personagem principal da obra da literatura infantil, o Gruffelo, de Donaldson e Scheffler (2012), e relatar sobre sua rotina no grupo tutoriado no *WhatsApp* criado especialmente para a realização do projeto. Para tanto, os alunos, com a ajuda da tutora e da professora, deveriam tentar colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos em sala, fazendo uso de diferentes recursos tecnológicos oferecidos pelo aplicativo, como o envio de mensagens de texto e voz, fotos e vídeos.

Com base em experiências de *chats* didáticos (MARQUES-SCHÄFER, 2013), como o *chat* do Projeto *JETZT Deutsch lernen (JDL)*, do Goethe-Institut, Alemanha, foram criadas para o presente projeto as seguintes regras: (i) os alunos deveriam escrever, em alemão, o máximo que conseguissem e, em português, o mínimo necessário; (ii) o envio de mensagens deveria ocorrer entre 8 e 22 horas e (iii) as mensagens enviadas deveriam ser sempre relacionadas ao tema do Projeto.⁶

5 Participam regularmente do Projeto de E-Tutoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) alunos de graduação do curso de Letras, Português-Alemão, e da Escola Superior de Educação de Heidelberg, Alemanha. O Projeto busca, através de suas diferentes edições, oferecer a todos os alunos envolvidos mais uma oportunidade de praticar conhecimentos linguísticos, culturais e didáticos adquiridos ao longo de seus cursos de licenciatura, fomentar o letramento digital (Bull, 2013) e contribuir para a aprendizagem autônoma fora da sala de aula, a partir de uma forma de interação autêntica e gratuita realizada com diferentes recursos tecnológicos. Em cada uma das edições do projeto, diferentes alunos são convidados para atuar de forma voluntária como aprendizes ou como tutores. Atividades pedagógicas são elaboradas e propostas pelas professoras-coordenadoras do projeto ou pelos próprios alunos. Aqueles participantes que atuam como alunos devem realizar as atividades e manter contato com seus respectivos tutores que, por sua vez, são responsáveis por elaborar *feedbacks*.

6 Tais regras foram comunicadas aos alunos-participantes em sala de aula antes do início das trocas de mensagens via celular.



Todos os participantes já se conheciam pessoalmente, uma vez que frequentavam presencialmente a mesma disciplina na universidade em questão. Os alunos tinham nível básico de alemão, pois quase todos começaram seus estudos de graduação sem conhecimentos prévios desta língua estrangeira. A tutora, que na época de realização do projeto apresentava nível intermediário de domínio do idioma, participou ativamente das interações, assumindo uma função de moderadora. Além disso, a tutora também buscou responder a todas as perguntas de gramática e de significado de palavras e expressões. Já a professora da turma, devido à sua responsabilidade no desenvolvimento e na avaliação do Projeto, optou por observar mais as interações para evitar que alunos se sentissem inibidos.

7.2 Natureza e questões de pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é de base qualitativo-interpretativista. Pode-se também afirmar que se trata de uma pesquisa-ação, pois a autora desempenhou uma dupla função, a de professora e pesquisadora em um mesmo contexto. Este tipo de pesquisa é cada vez mais comum dentro da Linguística Aplicada (cf. Benitt, 2015), já que muitos professores, com o intuito de compreender melhor o ambiente de trabalho, realizam, por exemplo, pesquisas sobre suas práticas, sobre seu contexto de trabalho e sobre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Caspari et al (2007, p. 499), uma pesquisa-ação acontece quando professores de língua estrangeira formulam questões relevantes e concretas sobre seu campo de ação, levantam dados de forma sistemática, analisam-nos e os interpretam. A partir dessa base, os professores são capazes de desenvolver sua prática de maneira reflexiva e justificada. Para Caspari et al (idem), os professores de língua estrangeira que realizam este tipo de pesquisa atuam como pesquisadores e como pessoas práticas e reflexivas que contribuem para a profissionalização de sua área.

Vindo ao encontro desse entendimento de pesquisa, o presente trabalho discute o uso de tecnologias móveis no ensino de línguas, em especial o uso de grupo tutoriado no *WhatsApp*, visando responder as seguintes questões: (i) quais são as experiências dos alunos com as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula de LE? (ii) quais são as expectativas dos alunos com relação à realização do Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*? (iii) qual o impacto do projeto na motivação dos alunos para aprender alemão? (iv) as interações em grupo tutoriado de *WhatsApp* podem promover diálogos colaborativos e aprendizagem de novo vocabulário?

7.3 Instrumentos de pesquisa e *corpus*

Para a realização desta pesquisa, foram confeccionados dois questionários distintos de avaliação, respondidos pelos alunos antes e depois do projeto. O questionário de Pré-Pesquisa era composto por 6 perguntas abertas, 5 perguntas fechadas e tinha



como objetivo investigar, de um modo geral, as experiências dos alunos com o uso de tecnologias e suas expectativas. O questionário Pós-Pesquisa apresentava duas partes: na primeira, foram listadas afirmativas sobre o desenvolvimento do projeto e os alunos tinham que indicar concordância ou não. Na segunda parte, foram feitas onze perguntas abertas através das quais os alunos tinham que relatar como foram suas experiências com o uso do aplicativo, o que ficou na lembrança e o que lhes mais marcou ao longo do desenvolvimento do Projeto.

O *corpus* da pesquisa é composto pelas respostas dos participantes dadas às perguntas propostas nos questionários e pelo protocolo das interações gerado e gravado automaticamente pelo aplicativo.

7.4 Análise de dados

Dos onze alunos participantes do Projeto, somente sete responderam aos questionários de Pré- e Pós-Pesquisa. Com relação à primeira pergunta de pesquisa – Quais são as experiências dos alunos com as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula de LE? – pode-se constatar entre as respostas que somente um aluno afirmou já ter algum tipo de experiência com o uso de celular e *tablet* dentro da sala de aula. Este aluno justificou sua experiência, relatando o uso de um aplicativo de dicionário para procurar palavras que não conhecia durante o trabalho com o livro didático em sala. Quanto ao uso de tecnologias móveis fora da sala de aula, seis dos sete alunos que responderam ao questionário afirmaram já usarem celulares e *tablets* fora da sala de aula para aprender alemão através de diferentes aplicativos para treinar vocabulário, revisar gramática, ouvir música e pesquisar na Internet. Este resultado mostra que as tecnologias móveis já fazem parte da rotina de aprendizagem de língua estrangeira dos alunos fora da sala de aula e que o Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* da UERJ é para estes alunos a primeira experiência que une o uso de tecnologia móvel com projeto pedagógico previamente elaborado a uma disciplina da graduação oferecida em formato presencial.

A segunda questão de pesquisa do presente trabalho refere-se às expectativas dos alunos com relação à realização do projeto. No questionário de Pré-Pesquisa, foram solicitados a elencar possíveis aspectos positivos e negativos acerca do projeto proposto. Os pontos positivos mencionados nas respostas foram: (i) tirar dúvidas com mais facilidade e no momento em que surgem; (ii) interagir na língua alvo durante o cotidiano e (iii) auxiliar o aumento de vocabulário. Nas palavras de alguns alunos, os aspectos positivos seriam:



Tabela 1: Respostas de alunos sobre expectativas positivas em relação ao Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*.

Aluno A: Com o aplicativo poderemos tirar dúvidas com mais facilidade com a frequência que surgirem, será fácil de treinar a comunicação em um novo idioma, o alemão no caso.

Aluno B: O lado positivo é interagir com a língua durante o cotidiano, mantendo contato com o idioma em períodos nos quais, sem o aplicativo, dificilmente seria possível fazer isso.

Aluno C: Na minha opinião, o uso do aplicativo será positivo pois irá ajudar no processo de aprendizagem, no aumento do vocabulário.

Fonte: Dados da autora

Este resultado mostra que os alunos, apesar de ainda não terem experimentado o aplicativo em questão em nenhum contexto presencial de aprendizagem na universidade, conseguem imaginar o seu potencial didático.

Com relação aos aspectos negativos, os alunos opinaram que o problema que poderia vir a ocorrer com a utilização do *WhatsApp* seria o surgimento de discussões sobre assuntos que não tivessem relação com a proposta pedagógica. Outro problema abordado refere-se ao fato de que o aplicativo escolhido poderia promover, segundo os alunos, uma comunicação superficial e dispersa. Tal resultado revela a preocupação dos alunos com o bom funcionamento e aproveitamento do projeto para aprendizagem, uma vez que o uso do *WhatsApp* na vida desses alunos ainda não havia sido feito para fins acadêmicos.

Tabela 2: Respostas de alunos sobre expectativas negativas em relação ao Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*.

Aluno A: O ponto que pode ser negativo é que em aplicativos de interação simultânea costuma-se entrar em assuntos dispersos, que nada tem a ver com o foco proposto.

Aluno B: O lado negativo é que o aplicativo de interação simultânea geralmente promove uma comunicação muito superficial e dispersa.

Fonte: Dados da autora



Cumpramos lembrar que o foco do projeto aqui apresentado não se concentrava na tentativa de realização de interações aprofundadas sobre um determinado tema, mas na realização de trocas sobre o cotidiano dos alunos a partir de um vocabulário de nível básico.⁷

A partir dos dados coletados com o questionário Pós-Pesquisa, podemos responder à terceira questão do presente trabalho: Qual o impacto do projeto na motivação dos alunos para aprender alemão? Dos sete alunos que responderam ao questionário, seis afirmam que o projeto os motivou a estudar mais alemão. Todos os sete concordaram com a afirmativa de terem gostado de poder ler e escrever mais alemão. Além disso, todos manifestaram vontade de participar de outro projeto que envolvesse o uso de tecnologias móveis ao ensino e recomendariam o projeto para aplicação em outras turmas.

Com a análise do protocolo gerado automaticamente pelo aplicativo, pudemos encontrar exemplos que respondem à quarta questão de pesquisa formulada para esta investigação: as interações em grupo tutoriado de *WhatsApp* podem promover diálogos colaborativos e aprendizagem de novo vocabulário?

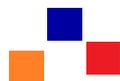
Como podemos observar no exemplo 1 a seguir, o aluno A pede ajuda no grupo para entender o significado de uma palavra em alemão e informa que não a encontrou no dicionário. A aluna B tenta ajudá-lo, escrevendo algumas palavras em português e a afirma ser só uma suposição. Neste caso, pode-se perceber que o diálogo colaborativo que se contrói é iniciado por um aluno e o *feedback* dado também é realizado por um aluno. Dessa forma, pode-se afirmar que este exemplo mostra como a interação aluno-aluno também pode ser enriquecedora e pode levar à construção do conhecimento. Este exemplo também mostra que as interações em grupo tutoriado no *WhatsApp* – assim como em *chats* didáticos – descentralizam o papel do professor e/ou tutor, na medida em que todos podem ajudar todos ao mesmo tempo.

Exemplo 1: Sequência de interação sobre significado de uma palavra

28.03.15 17:58:09 A: Halo Grüffello, können sie mir helfen? was bedeutet	A: Olá Grüffello, você pode me ajudar? O que significa
28.03.15 17:58:47: A: Verkehrsverbindung	A: „Verkehrsverbindung“ (meio de transporte)
28.03.15 18:00:17: A: Ich habe nicht gefunden in den WOrtbuch	A: Eu não encontrei no dicionário
28.03.15 18:00:20: A :(A: :(
28.03.15 18:19:16: B: Vielleicht “conexão” oder “	B: Talvez conexão ou
28.03.15 18:19:24: B: “Baldeação”?	B: baldeação
28.03.15 18:20:29: B: Aber es ist nur eine Vermutung...	B: mas isso é só uma suposição
28.03.15 18:21:34: A: Vielen danke	A: Muito obrigada
28.03.15 18:23:23: B: Bitte, der Grüffello hat es mir gesagt!	B: Por nada, o Grüffello que me falou isso!

Fonte: Dados da autora

7 Na análise das interações foi encontrado somente um registro de manifestação de um aluno que desejava tirar uma dúvida via aplicativo sobre a tarefa de casa passada no livro didático de atividades adotado na disciplina. Como este não era o tema nem o propósito do grupo, a professora pediu, em uma conversa individual, que o aluno deixasse para tirar sua dúvida pessoalmente em sala e usasse o aplicativo somente para se comunicar sobre a pelúcia do Grüffello na sua rotina e na dos colegas. O aluno entendeu o pedido da professora e continuou normalmente a participar das interações no grupo.



O exemplo 2, a seguir, mostra como a tutora elabora um *feedback* corretivo de forma indireta. O aluno C escreve que o Grüffelo está se divertindo, “dentro da festa” (in der Party), usando uma preposição inadequada em alemão, e a tutora, por sua vez, reage, perguntando o que ele faz “na festa” e usando a preposição mais correta em alemão (auf der Party). Este exemplo mostra como é possível dar um *feedback* corretivo aos alunos sem interromper o fluxo da interação e sem tematizar a questão gramatical. Além disso, o exemplo 2 também nos mostra como a presença de um tutor e/ou professor pode ser importante no momento de formular frases e/ou expressões gramaticalmente corretas, que sirvam de exemplo para todo o grupo.

Exemplo 2: Sequência de interação sobre *feedback* corretivo indireto

28.03.15 19:31:46: C: Der Grüffelo hat viel Spaß in der Party!	C: O Grüffelo está se divertindo dentro da festa.
28.03.15 19:32:35: Tutorin: Was macht er auf der Party?	Tutora: O que o Grüffelo está fazendo na festa?
28.03.15 19:33:06: C: Er isst der ganzen Kuchen!	C: Ele está comendo o bolo todo!

Fonte: Dados da autora

A sequência de interação do exemplo 3 mostra como o aluno D conhece um novo vocabulário a partir de um diálogo colaborativo entre ele, a professora e outro colega no grupo. Ao descobrir que também ganhará um pedaço de bolo, a professora reage dizendo “legal”, agradecendo e afirmando que há esperança. O aluno D, por sua vez, repete o que foi escrito pela professora, mas logo em seguida pede ajuda, colocando um ponto de interrogação ao lado da palavra “Hoffnung” (esperança). Esse pedido de ajuda é respondido pelo aluno B que, em menos de um minuto, escreve em português o significado. O aluno D recebe o *feedback* e agradece. Esse exemplo ilustra como as interações autênticas e espontâneas via aplicativo podem contribuir para aquisição de novo vocabulário em língua estrangeira.

Exemplo 3: Sequência de interação com apresentação e descoberta de novo vocabulário

29.03.15 18:31:23: Lehrerin: Toll! Danke! Es gibt dann Hoffnung!	Professora: Legal! Obrigada! Há então esperança!
29.03.15 18:33:44: D: Es gibt immer Hoffnung	D: Sempre há, „Hoffnung“.
29.03.15 18:35:00: D: Hoffnung?	D: Hoffnung?
29.03.15 18:35:36: B: Esperança	B: Esperança
29.03.15 18:39:39: D: Ah, ok	D: ah ok
29.03.15 18:39:57: D: Vielen Danke!	D: muito obrigada!

Fonte: Dados da autora

Os exemplos aqui apresentados representam somente um pequeno recorte do *corpus* e, conseqüentemente, dos dados obtidos com a realização desta pesquisa. Pode-se afirmar que os alunos, de fato, ao interagirem em língua estrangeira, tiveram a oportunidade de perceber suas lacunas de vocabulário e dificuldades com gramática. Além disso, eles puderam obter ajuda para superar questões ligadas ao significado de palavras e expressões,



assim como *feedback* corretivo. As interações no grupo tutoriado também serviram como forma de treinar o uso de expressões do dia-a-dia de uma forma autêntica e espontânea.

Por fim, pode-se constatar com a análise do protocolo de interações que, ao longo dos dois meses de realização do projeto, os alunos trocaram dezenas de fotos, mas não enviaram nenhum vídeo, nem mensagem de voz para o grupo.

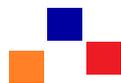
8. Considerações finais e encaminhamentos

Neste trabalho, discutiu-se a presença marcante das tecnologias móveis em nosso dia-a-dia e o seu potencial para a área da Didática de Línguas Estrangeiras. O futuro do uso de recursos tecnológicos para fins acadêmicos conta certamente com as tecnologias móveis que, devido às suas vantagens técnicas, como portabilidade, conectividade e baixo custo, tornam-se grandes aliadas de professores e alunos.

Os dados analisados a partir dos questionários indicam não só que as tecnologias móveis já fazem parte da rotina de uso dos alunos fora da sala de aula, mas também que agora cabe aos professores e instituições de ensino pensar em formas de tentar integrá-las de modo adequado ao ensino e à prática em sala. O uso específico de um grupo tutoriado no *WhatsApp* pode ser positivo não só para um aumento da motivação dos alunos para praticar a língua estrangeira diariamente, mas também para o desenvolvimento de competência comunicativa, à medida que os alunos têm a chance no aplicativo – assim como em *chats* didáticos (PLATTEN, 2003; REBELO, 2006; ARAÚJO E SÁ; MELLO-PFEIFFER, 2009; BIEBIGHÄUSER; MARQUES-SCHÄFER, 2009; MARQUES-SCHÄFER, 2013) de participar de interações autênticas e espontâneas. Os dados nos mostraram também que a interação em grupo tutoriado no *WhatsApp* promove o desenvolvimento de diálogos colaborativos entre os alunos e que eles entre si buscam ajuda e a resolução de problemas.

Com relação especificamente aos *feedbacks* corretivos em interações via *WhatsApp*, é interessante ainda traçar outro paralelo com *chats* didáticos. Nos estudos de *chats*, há um consenso de que erros ortográficos são quase que inerentes ao meio devido a fatores técnicos e interacionais (cf. MARQUES-SCHÄFER, 2013, p. 146). Cabe agora levantar a mesma questão para o entendimento sobre como usuários lidam e/ou superam eventuais erros ortográficos ocorridos em conversas no aplicativo em questão, já que talvez este tipo de problema não ocorra mais no novo ambiente digital, pois, através de *smartphones* e *tablets*, é possível instalar teclados de outras línguas e se comunicar usando um sistema de autocorreção e de sugestões de palavras. Para tanto, basta o usuário baixar o teclado da língua que está sendo usada na interação que a ajuda automática aparecerá na tela. Cabe levantar as questões se estamos próximos do fim da discussão sobre erros em conversas síncronas como em *chats* e se alunos de língua estrangeira fazem uso dessas vantagens técnicas para se corrigir e para verificar formas corretas de ortografia.

A realização desta pesquisa traz ainda à luz diversas questões acerca do papel da tutora, dos modos de correção e de *feedback* ao longo das interações realizadas diariamente pelos participantes. Devido à sua relevância didática, estes aspectos devem



ser analisados mais profundamente em futuros trabalhos. Pode-se afirmar, no momento, que os participantes, de um modo geral, escreviam corretamente, corrigiam seus próprios erros e toleravam os erros dos outros no grupo, evitando, assim, possíveis conflitos com aqueles que não desejavam ser corrigidos. A tutora, por sua vez, realizou correções diretas somente quando foram solicitadas para que não atrapalhassem o fluxo da comunicação e não inibissem os aprendizes.

O fato de os alunos não terem enviado vídeos e mensagens de voz para o grupo leva-nos ainda a pensar, para futuros trabalhos, em como desenvolver estratégias que fomentem a utilização desses recursos, já muito usados em interações diárias em língua materna. É preciso vencer provavelmente fatores como o medo de exposição e de cometer erros ou desvios gramaticais em língua estrangeira.

Por fim, pode-se afirmar ainda que professores não precisam temer o uso de tecnologias móveis, pois esses recursos, além de complementarem o trabalho com o quadro e o livro didático, podem ser manuseados de maneira intuitiva. Recomenda-se que a integração das tecnologias móveis à aprendizagem de línguas se dê de forma híbrida e interligada aos métodos já existentes. *É preciso, porém, combinar bem as regras de uso de aparelhos de celular, em especial o uso de grupos tutoriados no WhatsApp, com os alunos para que os objetivos das tarefas propostas sejam cumpridos dentro do prazo estipulado, sem perder o foco e sem gerar incômodos e mal-entendidos. A chegada das tecnologias móveis não leva à exclusão de algo, mas à combinação e complementação do material e dos recursos já disponíveis antes. Cabe lembrar que há um consenso na Didática de Línguas Estrangeiras de que o sucesso do uso de recursos tecnológicos depende diretamente da elaboração prévia de projeto pedagógico, uma vez que a tecnologia por si não é garantia de aprendizagem (RÖSLER, 2004). O uso de mídias só faz, então, sentido, quando realmente faz sentido e não porque surgem novas mídias.*

9. Referências

AMRY, Aicha Blench. The Impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. **European Scientific Journal**, v.10, 22, p. 116-136, 2014.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO, Silvia. Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: LÓPEZ ALONSO, Covadonga; SÉRÉ, Arlette (Org.). **Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos**. Madrid: Biblioteca Nuevas, 2003. p. 45-61.

_____.; MELO-PFEIFER, Silvia. Co-construcción de saberes lingüísticos en los chats plurilingües en lenguas románicas. In: LÓPEZ ALONSO, Covadonga; BARRIO, María Matesanz del (Org.). **Las plataformas de aprendizaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009. p. 225-251.

Beisswenger, Michael. **Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation**. Berlin, New York: Gruyter, 2007.



BENITT, Nora. **Becoming a better teacher**. Tübing: Narr, 2015.

BIEBIGHÄUSER, Katrin. DaF-Lernen mit Apps. **German as foreign language**, v.2, p. 1-14, 2015.

BIEBIGHÄUSER, Katrin; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. DaF-Lernen online: Die *Chat*-Angebote des Goethe-Instituts. *JETZT Deutsch lernen und Second Life*. **InfoDaF**, 5, 36, p. 411-428, 2009.

BIEBIGHAUSER, KATRIN; MARQUES-SCHÄFER, GABRIELA. Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. **Deutsch als Fremdsprache**, v. 2, p. 76-86, 2017.

BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor. Whatsapp goes to school: mobile instant messaging between theachers and students. **Journal of information technology education**, 13, p. 217-231, 2014.

BULL, Prince Hycy. Cognitive Constructivist Theory of Multimedia: Designing Teacher-Made Interactive Digital. **Creative Education**, v. 4, n. 9, p. 614-619, 2013. Disponível em http://file.scirp.org/pdf/CE_2013091013244338.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

CASPARI, Daniela; HELBIG, Beate; SCHMELTER, Lars. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen. (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007. p. 499-506.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: C.U.P, 2001.

DONALDSON, Julia; SCHEFFLER, Axel. **Der Grüffelo**. Erfurt, Beltz & Gelberg, 2012.

FALK, Simon. **Ap(p)ropos mobil** – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. Biebighäuser, 15-31, 2015.

FEICK, Diana. Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. **Fremdsprache Deutsch**, 53, p. 14-18, 2015.

G1 (2015a). **Lei proíbe celulares em escolas públicas**. Disponível em <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/12/lei-que-proibe-uso-de-celulares-nas-escolas-publicas-do-ac-e-sancionada.html>. Acesso em: 17 mar. 2016.

G1 (2015b). **WhatsApp chega a 900 milhões de usuários**. Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/whatsapp-chega-900-milhoes-de-usuarios.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GUTIÉRREZ-COLON PLANA, M.; ESCOFET, M. Isabel Gilbert; FIGUERAS, Idoia Triana; GIMENO, Ana; APPEL, Christine; HOPKINS, Joseph. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. In: **Global perspectives on Computer-Assited Language Larning**. 4. ed. Glasgow: Scottish Exhibition Center in Glasgow, 2013. p. 80-84.

HAHN, Kathrin. Tablets im DaF-*Unterricht*. **Das digitale Klassenzimmer**, 2015. Disponível online em: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20516230.html> Acesso em: 17 mar. 2016.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, p. 1-10, dez. 2015.



LONG, Michael H. Input, interaction, and second-language acquisition. In: WINITZ, H. (Org.). Native language and foreign language acquisition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 379, p. 259-278, 1981.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. **Deutsch lernen online**: Eine Analyse interkultureller Interaktionen in einem didaktisierten Chat. Tübingen: Narr, 2013.

MARQUES-SCHÄFER, GABRIELA; MELLO, DEBORAH. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. **Revista Entrelínguas**, v. 2, 163-178, 2016.

PICA, Teresa. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, 44 (3), p. 493-527, 1994.

PLATTEN, Eva. Chat-Tutoren Didaktischen Chat-Raum. Sprachliche Hilfen und Moderation. In: LEGUTKE, Michael; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.). **Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien**. Tübingen: Narr., 2003. p. 145-177

RAMBE, Patient; BERE, Aaron. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at South African University of Technology. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n. 4, p. 544-561, 2013.

REBELO, Ida Maria. **Interação em ambientes virtuais**: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua. 248f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

RÖSLER, Dietmar. **E-Learning Fremdsprachen** – eine kritische Einführung. Stauffenburg: Tübingen, 2004. 246 p.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. RODRIGUES, Rosana; FERRARETO, Lourenço (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, v. 2, 122-141, 2017.

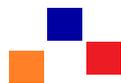
SOUZA, Carlos Fabiano de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto livre**, v. 8, 1, 39-50, 2015.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFFER, Barbara (Org.). **Principles and practise in applied linguistics**: studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford: O.U.P., 1995. p. 125-144.

_____. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Org.). **Socialcultural theory and second language learning**. New York: O.U.P., 2000. p. 97-114.

THISSEN, F. et al. **Mobiles Lernen in der Schule**. E-Book, 2013. Acesso em: 17 mar. 2016.

TUDINI, Vincenza. Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. **Modern Language Journal**, 91, 4, p. 577-601, 2007.



UNESCO. **Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries**, 2014. Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436E.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

WORLD BANK. **eTransform Africa: The transformational use of information and communication technologies in Africa**, 2012. Disponível online em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/282822-1346223280837/MainReport.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

Recebido em 06 de abril de 2016.

Aceito em 05 de agosto de 2016.

Gabriela Marques-Schäfer

Doutorado (2012) em Linguística Aplicada pela Justus-Liebig-Universität Gießen, Alemanha. Professora Adjunta de Língua Alemã na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. gabrielamarques@yahoo.com