

NOTAS SOBRE TECNOLOGIAS MÓVEIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

[Notes on mobile technologies and English language learning](#)

Marcia Aparecida Silva¹
marciasilva@ueg.br

Izidio Dias de Carvalho²
izidiojunior18@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetivou explorar o uso de tecnologias móveis para o processo de aprendizagem da língua inglesa. O contexto de pesquisa refere-se a um curso de idiomas de uma Universidade do estado de Goiás. Para o embasamento teórico deste trabalho, nos fundamentamos em Garrison, Anderson e Archer (2000), Garrison (2007) sobre o modelo de busca de conhecimento, como intuito de entendermos de que maneira a interação e participação em ambiente *online* via *WhatsApp* pode contribuir com a construção da aprendizagem. Os resultados revelam que utilizar tecnologias que os alunos estão habituados pode colaborar para a aprendizagem, dado que relaciona algo do cotidiano com a sala de aula. Ressaltamos, claro, a necessidade de um bom planejamento por parte do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias móveis. Aprendizagem de língua Inglesa.

ABSTRACT: This paper aimed at exploring the use of digital technologies for the English language process. The research context refers to a language course at a State University of Goiás. To conduct the research, we based on Garrison, Anderson and Archer (2000), Garrison (2007), on the knowledge research model, in order to understand how interaction and participation in an online environment can contribute to the learning construction. The results reveal that using technologies that students are used to can contribute to the learning process, because it relates something from everyday life to the classroom. We emphasize, of course, the need for good planning on the part of the teacher.

KEYWORDS: Mobile technologies. English language learning.

Introdução

Atualmente, é possível notar que os debates acerca da integração de tecnologias digitais e móveis para o processo de aprendizagem da língua inglesa vêm ganhando

¹ Professora na Universidade Estadual de Goiás-campus Iporá e coordenadora do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada e Ensino-avaliação-Aprendizagem de Línguas onde desenvolve pesquisas na área de tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem.

² Professor de Língua Inglesa na Oaktree English School e membro do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada e Ensino-avaliação-Aprendizagem de Línguas.

espaço nos meios acadêmicos, como podemos ver nas pesquisas de Silva (2018) e a de Aragão, Paiva e Gomes (2017). Tal questão pode estar atrelada ao fato de que, com a evolução e constante transformação dos meios de comunicação, tem surgido uma crescente necessidade de refletir sobre tais tecnologias nos meios educacionais também.

Ensinar e aprender a língua estrangeira mediada por tecnologias digitais tem ganhado bastante espaço, principalmente em decorrência do momento de pandemia mundial que estamos sujeitos. Uma forma rápida de acesso aos alunos, seja para tirar dúvidas, enviar mensagens, enviar e receber atividades, fornecer *feedback*, o aplicativo *WhatsApp* tem colaborado bastante para com as demandas escolares.

Desse modo, a presente pesquisa, que é exploratória, buscou investigar de que forma, o *WhatsApp* poderia contribuir (ou não) para com as aulas de língua inglesa, em um curso de idiomas. As aulas eram presenciais e os alunos fizeram algumas atividades com a ferramenta para aumentar o tempo de contato com a língua, o que poderia propiciar mais aprendizagem.

Assim, este artigo está dividido da seguinte forma: na próxima seção, abordamos algumas pesquisas realizadas, assim como descrevemos o Modelo de busca de conhecimento, com base em: Garrison, Anderson e Archer (2000). Após, na seção de metodologia, descrevemos como a pesquisa ocorreu, como coletamos os dados e, também, as atividades com o uso da tecnologia móvel *WhatsApp*. Por fim, analisamos os dados encontrados com o intuito de investigar as possíveis contribuições da integração proposta neste artigo.

Aspectos teóricos

A priori, consideramos necessário estabelecer uma definição acerca do termo “tecnologia móvel” pois, assim, teremos uma noção mais abrangente do tópico usado como objeto principal dessa pesquisa.

Alcantara e Vieira (2010, p. 02) definem tecnologia móvel como “a forma de acessar a internet e outros recursos computacionais por meio de dispositivos móveis, tais como, celulares, iPhone, iPod, iPad, notebooks, smart pads, dentre outros”, ou seja, é todo meio pelo qual podemos usar a *internet* de maneira não cabeada.

Para exemplificar o uso das tecnologias móveis no contexto educacional apresentamos três pesquisas que serviram de norte e inspiração para esse texto, uma vez

que elas, cada uma a sua maneira, são pesquisas que contribuem de forma significativa para os estudos acerca do uso das tecnologias móveis no contexto educacional.

A primeira é a pesquisa de Braga e Silva (2017), que foi realizada em contexto de formação de professores, por meio da tecnologia móvel *WhatsApp*. A pesquisa buscou investigar se o aplicativo *WhatsApp* poderia ser utilizado como um espaço social que contribui para com as experiências educacionais. Os resultados revelam que, quando os alunos se sentem mais à vontade, eles interagem uns com os outros na língua alvo de forma mais tranquila, logo, como o aplicativo é utilizado como uma rede social muito comum, seu uso como ferramenta de aprendizagem foi considerado profícua pelas autoras. Além disso, quando os alunos são mais tímidos, eles preferem interagir em ambiente *online*.

A segunda pesquisa é a de Costa (2013), que investigou a integração de tecnologias móveis em uma disciplina do ensino médio, em um instituto federal. Os resultados da pesquisa foram positivos e revelaram que os alunos se sentiram mais motivados em aprender por meio de algo que eles têm constante acesso, o celular.

A terceira pesquisa é a de Aragão, Paiva e Gomes (2017), que investigou como o uso de tecnologias digitais contribuiu para diminuir as emoções negativas no momento da aprendizagem da variedade oral da língua inglesa. Resultados da pesquisa apontaram que

[O] anonimato e a ausência de elementos visuais do interlocutor, que podem intimidar o falante, bem como atitudes positivas para uso das tecnologias têm sido apontados como razões que diminuem o medo de falar uma língua estrangeira” (ARAGÃO, PAIVA, GOMES, 2017, p. 561).

Com isso, o contexto *online* viabilizou uma maior segurança por parte dos alunos ao se expressar em língua estrangeira, gerando, conseqüentemente, uma maior produtividade. Nessa linha de pensamento, as pesquisas que abordamos demonstram a proficiência em se inserir tecnologias móveis nas aulas. Nas três pesquisas apresentadas, o fato de os alunos usarem algo de seus cotidianos viabilizou e estimulou a aprendizagem. Assim, concordamos com Kukulska-Hulme (2015, p. 287), quando a autora afirma que “as mídias digitais e móveis estão mudando o uso da linguagem ao mesmo tempo em que são um meio para estender o uso e o alcance de aprendizagem para qualquer língua”.

Tendo apresentado algumas pesquisas que embasam teoricamente nosso trabalho, passamos à descrição do Modelo de Busca de Conhecimento proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison (2007).

Notas sobre tecnologias móveis e aprendizagem de língua inglesa

Os autores Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison (2007), ao teorizarem sobre o modelo de busca de conhecimento afirmam que, para que o processo de ensino e de aprendizagem em ambiente *online* aconteça de forma efetiva e produtiva, é preciso levar em consideração a existência de três presenças: cognitiva, social e instrucional propostas no modelos de Comunidade de Busca de Conhecimento.

A presença cognitiva refere-se à capacidade do aprendiz em construir sentidos daquilo que está aprendendo. Segundo Garrison (2007, p. 65), podemos definir essa presença a partir de “pesquisa prática em que os participantes se movem deliberadamente da compreensão do problema ou questão em direção a exploração, integração e aplicação”.

A presença social compete às relações interpessoais que são estabelecidas entre os alunos em ambiente *online*. De acordo com Garrison (2007) a presença social pode ser compreendida a partir de três categorias, a saber: a resposta afetiva do aluno, que pode ser entendida como a forma na qual ele se expressa em ambiente digital; a resposta interativa, na qual pressupõe-se um comentário a alguém; a resposta coesiva, que abrange os cumprimentos. Como é possível notar, essas categorias criam um laço afetivo entre os alunos, o que pode contribuir para com a aprendizagem.

A última presença, instrucional ou de ensino, relaciona-se a uma entrada pedagógica no processo de aprendizagem; tal entrada por ocorrer por intermédio do professor, tutor, ou aluno mais proficiente que assume o papel de compartilhar conhecimento.

O quadro abaixo nos ajuda a compreender melhor as presenças:

Quadro 1: Elementos, categorias e indicadores de comunidade de Inquirição

| ELEMENTOS | CATEGORIAS | INDICADORES (somente exemplos) |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presença Social | Comunicação Aberta Coesão do grupo Expressão afetiva | Expressão livre Encoraja à colaboração <i>Emoticons</i> |
| Presença Cognitiva | Evento desencadeador Exploração Integração Resolução | Sentimento de perplexidade Partilha de informação Conetando Ideias Aplicação de novas ideias |
| Presença de Ensino | Desenho e Organização Facilitação do Discurso Ensino direto | Definindo currículo e métodos Partilhando significado pessoal Focando a discussão |

Fonte: Garrison (2007, p. 03)

Metodologia

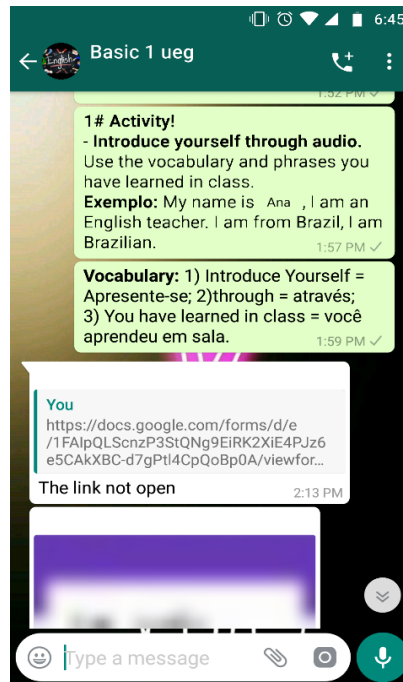
Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista, especificamente, um estudo de caso, nos moldes de Denzin e Lincoln (2006). A investigação ocorreu por meio da construção de 4 atividades, que foram ministradas semanalmente e que visavam possibilitar a interação entre os alunos em um grupo de *WhatsApp*, fazendo com que eles utilizassem diferentes habilidades da língua inglesa. O intuito era possibilitar aos alunos mais contato com a língua inglesa, e permitir que alunos mais tímidos também pudessem se expressar. Os participantes eram discentes de um curso básico de inglês do Centro de Idiomas de uma universidade estadual do estado de Goiás.

O grupo foi constituído por dezessete participantes, três homens e catorze mulheres, de idade variadas entre 18 e 30 anos. A pesquisa teve início no final de março de 2019 e foi até o início de junho do mesmo ano. Foram aplicadas atividades para que os alunos tivessem mais contato com a língua inglesa e pudessem trabalhar diferentes habilidades. Das quatro atividades solicitadas, duas estavam relacionadas ao uso de áudios, com o intuito de trabalhar a oralidade, e duas estavam relacionadas à escrita.

As quatro atividades aplicadas foram as seguintes:

- a) Primeira atividade: Postar um áudio se apresentando em inglês para os demais membros do grupo.

Figura 1 – Atividade 1



Fonte: arquivo dos autores

- b) Segunda atividade: Postar um texto pequeno (e uma foto) sobre um lugar que eles gostariam de conhecer e comentar as postagens dos demais membros.

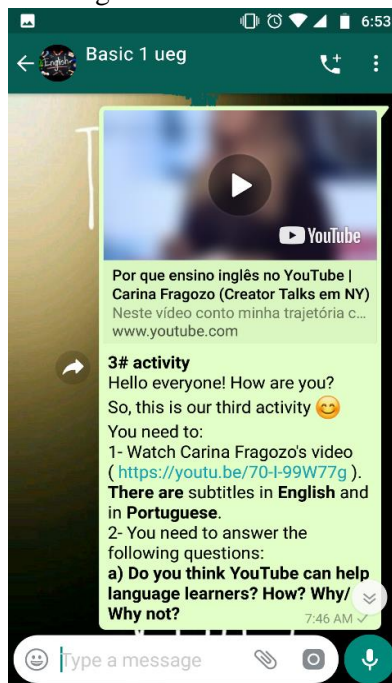
Figura 2 – Atividade 2



Fonte: arquivo dos autores

- c) Terceira atividade: Assistir a um vídeo da professora *YouTuber* Carina Fragozo intitulado “Por que ensino inglês no *YouTube*” e, a partir do vídeo, responder às seguintes perguntas, por meio de texto escrito: Você acha que o *YouTube* pode ajudar aprendizes de idiomas? Como? Por que? /Por que não?

Figura 3 – Atividade 3



Fonte: arquivo dos autores

- d) Quarta atividade: Postar um áudio descrevendo sua rotina e comentar as postagens dos outros membros do grupo.

Figura 4 – Atividade 4



Fonte: arquivo dos autores

Em último momento, ao final das quatro atividades, aplicamos um questionário no qual os alunos foram indagados acerca de suas experiências pessoais durante o uso do *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula e, conseqüentemente, sobre quais foram os pontos positivos e negativos por eles identificados.

As análises aqui propostas foram embasadas nas presenças social, cognitiva e instrucional, com base em Modelo de Busca de Conhecimento em Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison (2007). Dessa forma, os dados que compõem o corpus deste estudo são as postagens realizadas via *WhatsApp* para realização das atividades e excertos do questionário aplicado.

Passamos, neste momento, às análises.

Análise dos dados

A interação compreendida como uma ferramenta para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem é, sem dúvida, um fator relevante no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras por meio de tecnologias. Conforme aponta Paiva (2008, p. 205), aludindo Freire, “em cursos on-line, podemos criar um ambiente em que ninguém

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo computador.”

Partindo do pressuposto da interação como aliada na construção de conhecimento em ambiente *online*, Recuero (2009 p. 69) afirma que “uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações”; com isso, o que caracteriza uma rede social enquanto tal, são as relações estabelecidas entre seus usuários. Recuero (2009, p. 103) confirma tal ponto ao argumentar que:

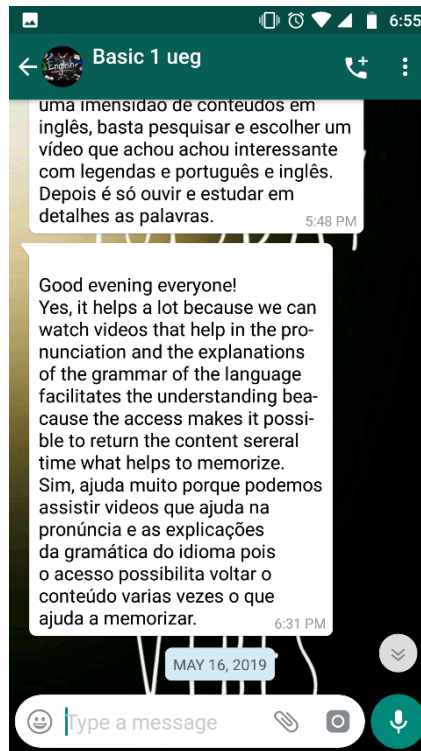
Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliá-las a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes.

Podemos afirmar, nessa medida, que um aplicativo de rede social só se torna de fato uma rede social, quando ele passa a ter usuários que geram interação em seu espaço.

Conforme explicitamos em seção anterior, nossas análises se valem das três presenças propostas por Garrison (2007). Segundo o autor, a presença cognitiva é relevante porque, “em termos de uma pesquisa prática em que os participantes se movem deliberadamente da compreensão do problema ou questão em direção a exploração, integração e aplicação” (GARRISON, 2007, p. 65). Com isso, podemos estabelecer a definição da presença cognitiva como sendo a aptidão em construir o entendimento por trás daquilo que nos propusemos a aprender.

Pudemos perceber a manifestação dessa presença de forma significativa durante a resolução das atividades semanais. Como por exemplo na atividade 3, em que os alunos começaram a compartilhar suas opiniões acerca das vantagens de se usar o *YouTube* na aprendizagem de idiomas. Como podemos notar na imagem 5, o aluno aponta, a partir de sua opinião pessoal, quais são as vantagens de usar tal ferramenta de vídeo para praticar/estudar a língua inglesa.

Figura 5 – Opinião acerca do YouTube



Fonte: arquivo dos autores

Vale ressaltar que ficou acordado desde o início da pesquisa que os alunos poderiam usar a língua materna quando não se sentissem seguros para usar a língua inglesa. Por se tratar de um curso para iniciantes, a ideia de possibilitar a mescla da língua materna e da língua estrangeira surgiu como sendo um incentivo para que todos participassem das atividades semanais usando os conteúdos aprendidos em sala juntamente com o que já sabiam da língua alvo. Assim, eles poderiam ir ampliando o vocabulário e reforçando conteúdos novos.

Notamos, a partir da figura 5, que o aluno em questão constrói uma resposta em língua inglesa e, em seguida, traz a tradução em língua portuguesa dessa resposta. Tal fato parece evidenciar que a tradução ainda está muito arraigada no processo de aprendizagem, o aluno em questão sequer deu chance para seu seus colegas interpretarem o que escreveu.

A segunda presença é a social, que pode ser compreendida como a interação estabelecida entre os participantes, e é nessa interação que os indivíduos em questão manifestam sua personalidade e individualidade. Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 91) estabelecem a definição dessa presença como sendo a “habilidade dos participantes

em uma comunidade de busca por conhecimento, projetar suas características pessoais na comunidade, apresentando-se assim aos outros participantes como pessoas reais”.

A presença social ocorreu em vários momentos da pesquisa. Gostaríamos de ressaltar, por meio das imagens 6 e 7, a interação que ocorreu em um final de semana, no qual os alunos da pesquisa começaram a dialogar sobre seus animais de estimação.

Figura 6: animais de estimação

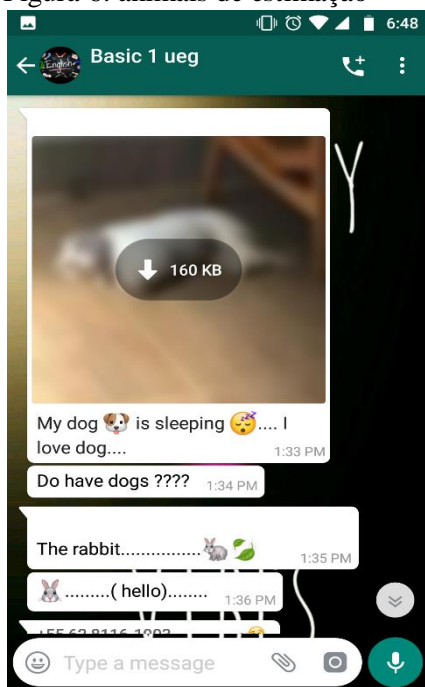
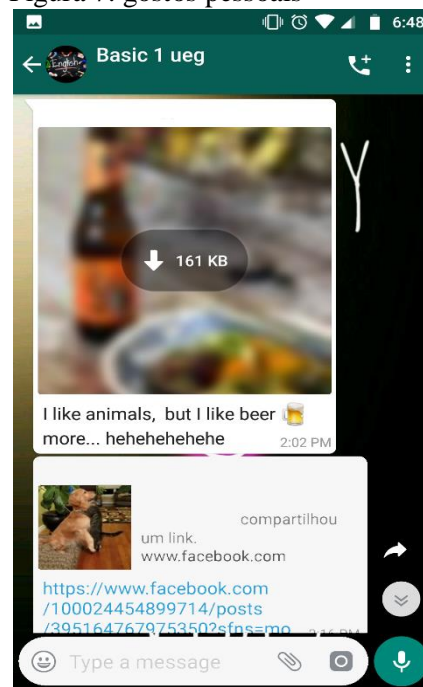


Figura 7: gostos pessoais



Fonte: arquivo dos autores

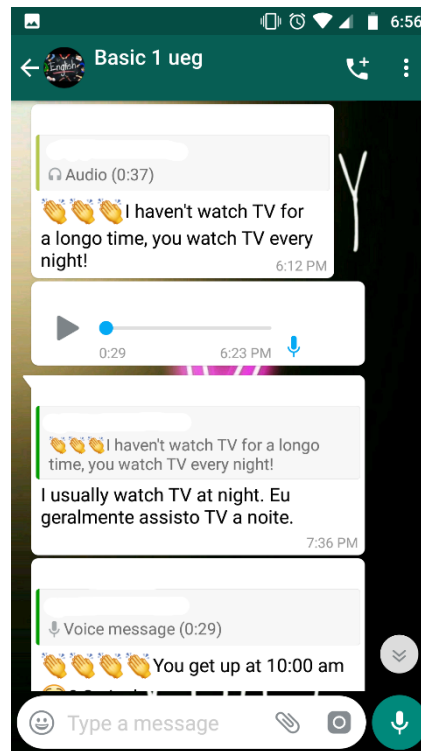
Como pode-se notar, essa conversa aconteceu de maneira natural. A interação ocorreu em um feriado prolongado, no qual os alunos começaram a falar sobre seus animais de estimação e gostos diários, como é o caso da afirmação na figura 7: “*I like animals, but I like beer more³ (...)*”. Podemos observar que os alunos utilizaram vários *emojis* com o intuito de enfatizarem o que queriam dizer, o uso de *emojis* será discutido mais adiante.

Outro momento no qual podemos notar a manifestação da presença social é durante a resolução da atividade 4, que objetivou trabalhar a habilidade oral em língua inglesa por meio da postagem de um áudio no qual os alunos descreveriam sua rotina. Podemos notar a interação social na figura 8, a partir do momento em que os alunos passam a comparar suas rotinas e a dizerem o que fazem e o que não fazem

³ Eu gosto de animais, mas eu gosto mais de cerveja (...)

cotidianamente, mostrando-se assim, segundo Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 91) “como pessoas reais”.

Figura 8: Rotina



Fonte: arquivo dos autores

Outra manifestação social ao qual podemos nos ater é o uso dos *emojis*⁴. Como aponta Paiva (2016, p. 396), “o uso dos *emojis* é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”. Analisando os dados da pesquisa, percebemos que em inúmeros momentos os alunos foram além dos recursos tradicionais de fala e escrita e usaram em vários momentos esses recursos não verbais. Podemos observar o uso dos *emojis* 🙌 🙌 🙌 (aplausos), na figura 8 e dos 😊 😊 😊 (satisfeito), nas figuras 4 e 3, que foram as postagens feitas pelo professor responsável pela pesquisa.

⁴ *Emojis* são imagens ou gravuras que expressam o sentimento da pessoa naquele momento específico. Podem ou não vir acompanhadas de texto, dado que, sozinhas, conseguem refletir o que o usuário gostaria de dizer (PAIVA, 2016).

A terceira e última presença é a Instrucional, e segundo Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 101), “a presença instrucional é fundamental para equilibrar as questões cognitivas e sociais consistentes com os resultados educacionais”. Em um contexto geral, a presença instrucional se manifesta de forma pedagógica durante o processo de ensino/aprendizagem em ambiente online. Segundo Braga e Silva (2017, p. 07) “a presença instrucional pode ser percebida pelo professor, tutor, monitor ou por alguém que assuma o papel de incentivar as interações e as atividades no ambiente *online*”. Desse modo, não é necessário que o próprio professor estabeleça a ligação entre os alunos e o conhecimento, pois nesse ambiente qualquer indivíduo poderá fazer essa mediação a fim de estabelecer a formação do saber coletivo.

Durante a pesquisa, não foi possível notar a manifestação da presença instrucional. Acreditamos que isso possa estar ligado ao pouco tempo de duração da pesquisa ou ao nível dos alunos, que por estarem em um curso básico não se sentiram confiantes o bastante para se manifestarem dentro dos parâmetros da presença instrucional.

Garrison, Anderson e Archer (2000) apresentam essas presenças como sendo importantes para o contexto *online* de ensino e aprendizagem por relacionarem, diretamente, o discente ao conteúdo. Em outras palavras, essas presenças mostram de que maneira o aluno estreita seu relacionamento com o conhecimento na língua estrangeira, ou seja, de que maneira ele analisa, interpreta e absorve o conteúdo e de que maneira ele usa o saber adquirido em contextos de interação frente ao professor e aos colegas de turma.

Podemos notar, a seguir, que os alunos pesquisados aprovaram a interação no grupo do *WhatsApp* e citaram alguns dos motivos que os levaram a essa conclusão. Entretanto, ainda assim, preferiram o ambiente presencial para suporte do professor e, conseqüentemente, colocaram a ferramenta digital como um complemento, ou seja, como uma extensão das aulas de caráter presencial. Usando as respostas do questionário, podemos citar as seguintes declarações:

A1: *O online, me sinto mais à vontade, apesar que no presencial o professor te auxilia nos sons da palavra no mesmo momento.*

A2: *Gostei muito da presencial, porque tira mais as dúvidas.*

A3: *Presencial. Porque consigo entender melhor as explicações do professor.*

O aluno A1, embora se sentisse mais confortável em contexto *online*, acredita que a interação imediata entre professor e aluno no contexto presencial acontece de forma mais contundente para o desenvolvimento da oralidade. Podemos notar que, ao afirmar receber ajuda do professor com relação a pronúncia em ambiente presencial em detrimento do *online*, o aluno A1 considera que o professor talvez seja menos presente *online*. Tal fato aponta, nessa medida, para uma possível dificuldade do professor em ensinar em ambiente *online*.

Assim como A1, A2 e A3 também tecem críticas no que se refere ao suporte do professor em ambiente *online*. A partir de suas declarações, podemos entender que os discentes A2 e A3 compartilham a mesma opinião dada por A1, preferem o ambiente presencial por conta da interação direta com o professor.

O ensino *online* propicia formas de interação, colaboração e *feedback* similares aos do ensino presencial. Ao criticar esse fator, os alunos A1, A2, e A3 deixam em evidência um ponto no curso que fizeram, qual seja, interação do professor com os alunos não foi efetiva em ambiente *online*.

Ao serem questionados sobre o que acham do uso das redes sociais, do *WhatsApp*, mais especificamente, para interagir/praticar inglês, alguns alunos relataram o seguinte:

A4: *Interessante. Ajuda a tirar dúvidas e proporciona a interação com os colegas e professor.*

A5: *Acho muito interessante, porque contribui para a prática da língua e também por conta da interação dos pares.*

A6: *Praticar, porque pode praticar a escrita e o som através das conversas em áudios.*

Como podemos ver, um dos pontos positivos por eles destacados é a questão da possibilidade de interação entre os alunos e o professor, além de os colocar em contato tanto com a língua escrita quanto com a falada.

Conforme é possível observar, os alunos A4, A5 e A6 contrapõem o que foi dito pelos alunos A1, A2 e A3. Eles consideram positivo o uso de tecnologias móveis para interagir com os colegas e com o professor. Cada aluno tem uma percepção do que seja aprender e até mesmo interagir em ambiente *online*, o que para um é interação para outro pode não. Em pesquisa futura, esse é um fator de interesse, a percepção dos alunos no que se refere as interações que ocorrem em ambiente *online* entre professor e aluno.

Outro ponto levantado por alguns alunos e que vale a menção, é a questão da gratuidade das redes sociais:

A7: *Muito bom, porque é um meio mais rápido e prático além de ser gratuito.*

A8: *Uma estratégia acessível a grande número de pessoas, além de muita praticidade, tanto em eventuais correções, como também em continuidade ao assunto por terceiros.*

Este é um ponto positivo das redes sociais, como são gratuitas, o usuário não precisa pagar para utilizar, o que favorece a integração ao ensino. Em conclusão, os discentes consideraram o uso da plataforma *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula algo produtivo, ainda mais quando o assunto é interação e praticidade. Mas, por outro lado, ainda possuem um forte vínculo com o contexto presencial por ter, segundo eles, uma imediatez maior quando o assunto é resolução de dúvidas e contato com o professor, o que, ao nosso ver, parece contraditório, dado que o *WhatsApp* é prático e super rápido também.

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa, percebemos que as redes sociais, por si só, não são suficientes como uma metodologia eficaz em língua estrangeira; elas são, no entanto, fortes aliadas na implementação de uma didática mais condizente com a realidade atual dos alunos.

Podemos afirmar que as tecnologias móveis não vieram para salvar a educação; contudo, acreditamos que são capazes de contribuir de forma significativa para o ensino da língua inglesa. Os resultados desta pesquisa revelaram que alguns alunos preferem o ambiente presencial para tirar dúvidas e interagir com o professor, o que parece mostrar uma resistência ao diferente, ao que não é do cotidiano (escolar, claro). Acreditamos e defendemos que o ambiente *online* tem grande valia por questões de praticidade, tais como arquivamento de dados para consulta posterior e a gama de recursos disponíveis para o uso educacional (escrita, áudio, vídeo e etc.).

As presenças cognitiva, social e instrucional utilizadas nas análises mostraram que, quanto mais à vontade os alunos se sentem, mais eles tendem a produzir, interagir e

compartilhar informações. Consideramos interessante fomentar a presença social entre os alunos, para que diminuam uma possível resistência em aprender em ambiente *online*.

Concluindo, esperamos com esta pesquisa possa contribuir com outras formas de se aprender línguas estrangeiras, mediadas por tecnologias móveis, configurando-se não como melhor, mas, como mais uma ferramenta que o professor terá a sua disposição.

Referências

ALCANTARA, C. A. A. VIEIRA, A. L. N. **Tecnologia móvel: uma tendência, uma realidade**. Disponível em:< <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1105/1105.3715.pdf> > Acesso em: 02 de junho de 2019.

ARAGÃO, R. C. PAIVA, V. L. M. GOMES, R. C. J. **Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais**. In: *Calidoscópio*, Vol. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez 2017.

BRAGA, J. C. F; SILVA, M. A. **Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presenças social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp** in: ROCHA, C. H; ELKADRI, M. S; WINDLE, J. A (orgs). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translingues*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

COSTA, G, S. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. 182f .Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Letras, 2013.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 15-47. 2006.

GARRISON, D. R. **Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues**. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v.11, n.1, p.61-72, 2007.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education**. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2/3, p. 87-105, 2000.

KUKULSKA-HULME, A. Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning Through Mobile Devices. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springerp, p. 281-294. (Cap. 14) , 2015. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_14>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

PAIVA, V. M. O. A linguagem dos emojis. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n (55.2), p. 379-399, mai./ago. 2016.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina. 2009.

SILVA, M. A. Integração de tecnologias digitais para avaliar a aprendizagem em contexto presencial. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.611>.

Recebido: **10 de novembro de 2020**

Aprovado: **06 de dezembro de 2020**