

## **A ferramenta *VoiceThread* em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral de aprendizes de inglês como L2**

Lorena Azevedo de Sousa e Janaina Weissheimer  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Title:** *VoiceThread in a hybrid approach: the development of learners' speech production in English as L2.*

**Abstract:** *VoiceThread (VT) is an asynchronous tool, which permits the creation of oral presentations, allowing groups of people to browse and contribute with comments using the voice. In this context, this study aims to verify how the practice with VT, in a hybrid approach, can impact the learners' oral production. In order to answer this research question, L2 learners of English were divided into an experimental group and a control group. The experimental group was exposed to activities using the VT and, through a pre- and post-test, we verified if this practice would influence the participants' oral production. These results were compared to the pre- and post-test scores of the control group, which was not exposed to VT. Finally, learners' impressions were also sought through a questionnaire. The results indicate that there is a positive impact of VT on the learners' speech production over time. They also reveal a positive reaction by the learners in relation to the hybrid experience with this web tool.*

**Keywords:** *Speech production. Second language learning. VoiceThread*

**Resumo:** *VoiceThread (VT) é uma ferramenta assíncrona que permite a criação de apresentações orais, possibilitando que grupos de pessoas contribuam com comentários utilizando a voz. Neste contexto, o presente estudo visa a verificar de que forma a prática com o VT, em uma abordagem híbrida, impacta a produção oral dos aprendizes. A fim de responder a essa questão, aprendizes de inglês como L2 foram divididos em grupo experimental e grupo controle. O grupo experimental foi exposto a atividades com o VT e, por meio de um pré e um pós-teste, verificamos se essa prática influenciaria sua produção oral. Esses resultados foram comparados aos escores do pré e do pós-teste do grupo controle, que não foi exposto ao VT. Por fim, as impressões dos aprendizes foram analisadas por meio de questionários. Os resultados apontam que há um impacto positivo da ferramenta VT sobre a produção oral dos aprendizes; e revelam uma reação positiva deles em relação à experiência híbrida com esta ferramenta.*

**Palavras-chave:** *Produção oral. Aprendizagem de inglês como L2. VoiceThread.*

## Introdução

Com o constante desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, o acesso ao conhecimento se tornou mais fácil e acelerado, trazendo consigo novas formas de aprender e de interagir, anexando novos desafios para a aprendizagem. A presença do computador e da internet no cotidiano das pessoas favorece não apenas o acesso ao conteúdo, mas também incorpora uma multimodalidade que atende a diferentes tipos de aprendizagem (MACHADO, 2009).

Apesar dos recursos multimodais das novas tecnologias, a maioria das comunicações via internet ainda se dá por meio da escrita, ainda que esta não transmita a emoção e a entonação que uma voz representaria. Além disso, a rede possui um vasto conteúdo textual, fazendo com que a utilização da internet nas aulas de Segunda Língua (L2) foque mais o desenvolvimento da leitura e escrita em detrimento da voz (DUARTE, 2011).

Mesmo com o aumento da quantidade de pesquisas na área de *podcasting* e de produção oral por meio de tecnologias (DUCATE; LOMICKA, 2009; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007), esse tema ainda carece de números ou resultados mais concretos a respeito dos ganhos e do impacto do uso dessas ferramentas na aprendizagem dos aprendizes (MACHADO, 2009). É normal vermos estudos que mostram depoimentos dos participantes afirmando ter gostado da experiência em utilizar a tecnologia na aprendizagem da L2 e que acham ter melhorado e desenvolvido seu conhecimento do idioma; entretanto, não temos visto de que forma, estatisticamente falando, a tecnologia tem impactado esse aprendizado.

Sabemos que na sala de aula o aprendiz tem pouca oportunidade de praticar sua fala. Mesmo dividindo a turma em pequenos grupos para a prática da conversação, o professor não tem como ouvir todos a fim de dar um *feedback* mais preciso no tocante ao seu desenvolvimento. Muitos alunos, ainda, se sentem intimidados ao falar na frente dos colegas. Nesse sentido, o fato de poder praticar essa habilidade no contexto em

que preferir, sem a pressão da sala de aula, os torna mais corajosos e motivados (CARVALHO, 2009; MENEZES, 2009). Além disso, com a ferramenta *VoiceThread* (VT), por exemplo, o professor tem a oportunidade de ouvir os alunos individualmente, acompanhando melhor o progresso da turma.

Dessa forma, procurando entender de que maneira a tecnologia pode auxiliar na aprendizagem de uma L2, desenvolvemos esta pesquisa que tem como objetivo verificar de que maneira a prática com a ferramenta VT pode impactar a produção oral dos aprendizes.

## **Fundamentação Teórica**

### *Funções do output na aprendizagem de uma L2*

A hipótese do *output* propõe que a produção de L2, por meio da fala ou escrita, estimula a aquisição ao encorajar o aprendiz a processá-la sintaticamente. Enquanto o aprendiz pode compreender uma mensagem sem analisá-la sintaticamente, a produção o leva a prestar atenção nas formas com as quais ele pretende expressar a mensagem. Consequentemente, essa hipótese sugere que produzir oralmente pode, de fato, promover a aquisição por fazer o aprendiz reconhecer as lacunas existentes na sua Interlíngua (IL) e fazer algo para solucionar esses problemas (IZUMI; BIGELOW, 2000). Na mesma linha, Izumi (2002) argumenta que o *output* constitui não apenas o produto do aprendizado ou o meio pelo qual o aprendiz pratica a língua para aumentar sua fluência – visão esta de Krashen (1985) -, mas também um fator causal potencialmente importante no processo de aquisição.

Conforme foi proposto por Swain (1993, 1995), o *output* desempenha quatro funções no processo de aprendizagem de uma L2: (a) a função de prática da língua (fluência e automaticidade); (b) a função de gatilho (ou o papel de promover o registro cognitivo); (c) a função de testar

hipóteses a respeito das estruturas e significados; e (d) a função metalinguística (ou de papel reflexivo).

A primeira função do *output* refere-se à produção ser uma oportunidade que o aprendiz tem de praticar seus recursos linguísticos, permitindo atingir gradativamente a automaticidade do seu uso, ou seja, transformar o conhecimento declarativo (sobre) em procedimental (como fazer). A segunda função, de gatilho, diz respeito ao fato de que, ao produzir a L2 (vocalmente ou subvocalmente), os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que eles sabem dizer, fazendo com que eles reconheçam o que eles não sabem ou sabem somente parcialmente. Consequentemente, essa ação pode acionar processos cognitivos que podem gerar um novo conhecimento linguístico ou consolidar um conhecimento já existente (SWAIN; LAPKIN, 1995; SWAIN, 1993).

A terceira função do *output* como processo de aprendizagem consiste em produzir a língua a fim de testar hipóteses: em outras palavras, experimentar novas formas e estruturas, adicionando e reestruturando sua IL a fim de se comunicar. Por último, a quarta função do *output* na aquisição de uma L2 proposta por Swain refere-se ao seu papel reflexivo ou função metalinguística. Swain (1993, 1995) afirma que a aprendizagem pode ocorrer quando os aprendizes utilizam a L2 para refletir a respeito de sua própria produção oral ou da dos outros. Ao produzir, o aprendiz utiliza a L2 para negociar o seu significado.

É imprescindível reconhecer, por fim, que a hipótese do *output* de nenhuma maneira nega a importância do *input* ou da compreensão. Segundo Swain (1985, p. 253), “*Output* compreensível [...] é um mecanismo necessário de aquisição independente do papel do *input* compreensível”. A intenção é complementar e reforçar as abordagens baseadas no *input*, ao invés de substituí-las, para que os aprendizes possam ir além do que é exigido na compreensão de uma mensagem (IZUMI; BIGELOW, 2000).

### *Definição de acurácia, complexidade e fluência*

Skehan (1996) sugere três dimensões através das quais se pode avaliar o nível de proficiência oral de um aprendiz de L2. Essas dimensões são a acurácia gramatical, a complexidade e a fluência. Segundo Ellis (2009), esses três aspectos podem ser vistos como os constituintes da proficiência oral da língua de um aprendiz. Isso quer dizer que um aprendiz proficiente será capaz de realizar tarefas fluentemente e gramaticalmente corretas, usando uma linguagem complexa.

A acurácia refere-se ao objetivo do aprendiz de produzir uma forma linguística que se aproxime da forma alvo, forma esta que é baseada nas regras e normas linguísticas. De acordo com Foster e Skehan (1996), a acurácia é a habilidade que o aprendiz tem de evitar o erro no seu desempenho, refletindo o alto controle que ele tem sobre a língua. Devido a essa postura, o aprendiz evita o desafio de produzir novas estruturas que podem levá-lo ao erro.

A segunda dimensão da produção oral proposta por Skehan (1996) é a complexidade, que se refere a tornar a língua mais bem elaborada e estruturada, mais eficiente, consistente, e menos redundante. A complexidade da IL de um aprendiz reflete-se na aquisição e terá um maior grau de aceitação como falante de L2. Ademais, esse sistema aumenta a precisão na comunicação e a eficiência, fazendo com que ideias mais complexas sejam expressas efetivamente.

A fluência, terceiro aspecto da produção oral em L2 citado por Skehan (1996), consiste na capacidade de usar a língua e ao mesmo tempo manipulá-la, automatizando os processos psicolinguísticos. Para o autor, fluência é mobilizar os recursos linguísticos para a comunicação em tempo real, produzir a fala em uma velocidade relativamente normal, se aproximando da velocidade da fala de um falante ideal (seja ele nativo ou mais proficiente na língua). Adquirir fluência significa atingir o objetivo de utilizar o conhecimento implícito num desempenho autêntico (SKEHAN; FOSTER, 1996; SKEHAN, 1996).

## O uso da tecnologia na produção oral de uma L2

Bottentuit Junior e Coutinho (2007) citam algumas vantagens da utilização do *podcast* na educação. Dentre elas está o fato de *podcasts* terem o potencial de: (a) aumentar a motivação e o interesse dos alunos por ser uma modalidade diferente de ensino e aprendizagem; (b) ajudar os alunos com diferentes ritmos, pois eles poderão escutar o mesmo episódio inúmeras vezes até entenderem o conteúdo; e (c) permitir que os alunos utilizem a língua para um propósito comunicativo, produzindo algo e, conseqüentemente, proporcionando a aprendizagem além da sala de aula.

Outro benefício do uso de *podcasts* é a possibilidade de poder ajudar na desinibição de alunos tímidos, pois estes não terão que se expor aos colegas de sala de aula, permitindo que eles gravem em um microfone privado (CARVALHO, 2009). Segundo Menezes (2009), o computador é um ambiente altamente motivador e lúdico, que desenvolve a confiança do aluno por permitir uma aprendizagem online que estimula a privacidade. Essa característica de anonimato é relevante para os alunos introvertidos, que têm dificuldades em se comunicar, criando um ambiente confortável para a comunicação oral.

Ducate e Lomicka (2009) fizeram um levantamento a respeito de quatro projetos que utilizaram o *podcast* em sala de aula, examinando a opinião dos alunos quanto aos benefícios que essa ferramenta pode trazer para a produção oral e para a habilidade de *listening*. Esse estudo mostrou que a maioria dos alunos respondeu positivamente à experiência, visto que, de 68 estudantes envolvidos, 59 (87%) responderam ter gostado da atividade tanto na parte da produção como na da compreensão.

Ainda sobre os quatro projetos discutidos por Ducate e Lomicka (2009), os estudantes que produziram seus próprios *podcasts* sentiram um avanço na oralidade, na pronúncia e no vocabulário durante o semestre, e apreciaram a possibilidade de se autocorrigirem e regravarem quantas vezes eles achassem necessárias. Como apontado por Swain e Lapkin (1995), o fato de os alunos editarem seu *output* após se ouvirem pode ajudá-

los a melhorar sua produção oral. Ademais, a simples repetição da gravação os auxilia no aperfeiçoamento da pronúncia, pois cada vez que os aprendizes gravam, eles tendem a prestar mais atenção na oralidade e na pronúncia (SWAIN; LAPKIN, 1995). Portanto, os resultados desses quatro projetos apresentados ilustram que o *podcasting* pode ser uma maneira efetiva de ajudar os alunos a desenvolverem sua produção e compreensão oral e pronúncia.

### *A comunicação assíncrona*

Diferentemente da comunicação síncrona, onde há a troca de mensagens em tempo real, a comunicação assíncrona não restringe o tempo nem impõe papéis, permitindo uma forma não instantânea de troca de informações, não necessitando, portanto, da presença simultânea dos interlocutores (WARSCHAUER, 1996; WARSCHAUER; HEALEY, 1998). Dentre as ferramentas que proporcionam esse tipo de comunicação estão, por exemplo, os correios eletrônicos, fóruns e publicações em redes sociais (DUARTE, 2011).

Pesquisas sobre a comunicação assíncrona mediada pelo computador no ensino de L2 têm focado a questão da participação, o uso da língua e o melhoramento da escrita. Estudos, em geral, concluíram que a discussão assíncrona, comparada à discussão presencial, se caracteriza por proporcionar uma participação mais equitativa entre os participantes, com menos dominação por parte do professor e de determinados alunos. Provavelmente, isso é devido ao fato de todos poderem “falar” ao mesmo tempo, sem a preocupação de terem que conquistar um espaço para se expressarem (WARSCHAUER, 1996; WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

De acordo com Duarte (2011), a comunicação assíncrona implica várias consequências para os participantes: desde o nível de relacionamento e o papel que eles desempenham, à construção de um comentário mais refletido, tanto em relação ao pensamento, quanto à linguagem utilizada.

Por a pesquisa aqui reportada se referir ao uso do *VoiceThread*, uma ferramenta que permite a comunicação assíncrona, vamos passar agora à análise das potencialidades dessa ferramenta em particular.

### *A Ferramenta VoiceThread*

O *VoiceThread* (VT) foi criado por, Steve Muth e Ben Papell em 1997, quando eles perceberam que as pessoas gostavam de olhar para uma imagem e falar sobre ela. Segundo Papell e Muth (2008), a principal ideia do VT é capturar a voz humana, pois nada substitui a expressividade e emoção manifestada por ela.

De acordo com Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2009) e com o site [voicethread.com](http://voicethread.com), VT é uma ferramenta colaborativa e assíncrona que permite a criação de apresentações com o auxílio de imagens, documentos, textos e voz, permitindo que grupos de pessoas naveguem e contribuam com comentários através de várias maneiras, utilizando: voz (com microfone ou telefone), texto, arquivo de áudio ou vídeo (webcam). Essas apresentações podem ficar privadas, podem ser compartilhadas com pessoas específicas ou ainda ficar disponíveis para todo o mundo.

Como ferramenta educativa, o VT permite que cada estudante grave individualmente, em formato de áudio/vídeo, algum trabalho ou opinião a respeito de um tópico que considere importante, possibilitando o compartilhamento deste com seus colegas e com o mundo. Para os educadores, esse instrumento pode promover a inclusão dos alunos no mundo digital, favorecendo o desenvolvimento de novas estratégias, e de forma lúdica, para o exercício da oralidade.

Em relação à aprendizagem de L2, mais especificamente, Duarte (2011) desenvolveu um estudo de caso em que se buscou compreender como se processa a aprendizagem da produção e compreensão oral da língua inglesa como L2 através da ferramenta VT em uma abordagem

híbrida. A pesquisa teve duração de três meses e os participantes foram 28 alunos do 8º ano de uma escola secundária em Portugal, na disciplina de inglês. Após a intervenção do VT, houve uma entrevista de grupo em que se concluiu que esta aplicação promoveu o aprendizado dos alunos, contribuiu para o desenvolvimento da produção oral, além de constituir um complemento válido à aprendizagem presencial.

Leandro e Weissheimer (2011) mostraram que a revisão constante e sistemática da produção oral por parte dos aprendizes pode influenciar sua oralidade positivamente em termos de precisão gramatical (número de erros a cada 100 palavras) e fluência (número de palavras por minuto). Esse estudo teve uma abordagem híbrida, sendo 90 minutos de aula presenciais duas vezes por semana focada na preparação para o CAE (*Certificate in Advanced English*) e cinco sessões de VT durante um período de doze semanas. Pôde-se concluir que, após essas doze semanas de intervenção híbrida, o uso da ferramenta VT trouxe benefícios para a produção oral dos aprendizes.

De maneira geral, as vantagens do uso da tecnologia e de um curso híbrido para os alunos são a flexibilidade, o ritmo individualizado para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de *listening* e produção oral, por exemplo. As vantagens em longo prazo para as instituições são a redução do espaço e das aulas presenciais, oferecendo horários flexíveis para aqueles alunos que não possuem uma rotina fixa. Ademais, o ambiente virtual é menos intimidante que a sala de aula e requer mais envolvimento individual do aluno (FISCHER, 2012).

Portanto, tendo visto a importância do uso das tecnologias digitais em uma abordagem híbrida para a aprendizagem de uma L2, assim como os aspectos envolvidos na produção oral e na hipótese do *output*, detalharemos na seção seguinte os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, que visa a verificar de que forma a ferramenta VT impacta a produção oral dos aprendizes de uma L2.

## Metodologia de pesquisa

O estudo reportado neste artigo tem como objetivo geral verificar de que maneira a prática com a ferramenta *VoiceThread* (VT) pode impactar a produção oral dos aprendizes. Para isso, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(1) De que forma a prática sistemática com a ferramenta VT impacta a produção oral (em termos de fluência, acurácia e complexidade) dos aprendizes de inglês como L2?

(2) Quais as opiniões dos aprendizes em relação ao uso da ferramenta VT?

A fim de responder a essas questões, 49 aprendizes de inglês como L2 participaram da pesquisa, divididos em grupo experimental (25 alunos) e grupo controle (24 alunos). Os participantes do presente estudo foram estudantes do nível três (pré-intermediário) do Instituto Ágora, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a metodologia utilizada nesse curso de idiomas é a abordagem comunicativa.

O grupo experimental foi exposto a uma experiência híbrida com o VT durante dois meses e, por meio de um pré e um pós-teste, verificamos se essa prática sistemática influenciaria positivamente a produção oral destes participantes. Esses resultados foram comparados aos escores do pré e do pós-teste de um grupo controle, que não foi exposto ao VT. Por fim, as opiniões dos aprendizes a respeito da experiência com a ferramenta foram analisadas por meio de um questionário aplicado após o pós-teste. A Figura 1, a seguir, introduz o design metodológico desta pesquisa:

Figura 1 – O design metodológico da pesquisa



### *Instrumentos e procedimentos de coleta de dados*

O pré-teste consistiu em descrever uma figura durante, no mínimo, um minuto, terceira parte da avaliação de *speaking* do PET – *Preliminary English Test* de Cambridge -, para que a fluência, acurácia e complexidade dos participantes fossem avaliadas. De acordo com Weissheimer (2007), a fluência foi calculada levando-se em consideração o número de palavras por minuto; a acurácia, a quantidade de erros gramaticais em cada 100 palavras; e a complexidade, o número de orações subordinadas por minuto.

O pós-teste consistiu no mesmo procedimento do pré-teste: ambos os grupos, tanto o experimental quanto o controle, tiveram que descrever novamente uma outra figura, diferente da usada no pré-teste, para que sua fluência, acurácia e complexidade fossem reavaliadas.

Entre o pré e pós-teste, com um intervalo de oito semanas, o grupo experimental passou por uma intervenção pedagógica híbrida através de sessões de atividades de produção oral por meio da ferramenta VT, a cada 10 dias, aproximadamente (VER FIGURA 2). A primeira sessão foi

sobre a última viagem que os alunos haviam feito ou como havia sido as suas últimas férias (para ver a atividade completa, acessar o link [voicethread.com/share/4451867/](http://voicethread.com/share/4451867/)). A segunda sessão consistiu em descrever quais seriam seus planos para as próximas férias (<https://voicethread.com/share/4507044/>). Na terceira atividade, eles tiveram que falar sobre sua rotina diária (<http://voicethread.com/share/4569365/>) e, por último, na quarta, tiveram que escolher um melhor amigo e falar sobre essa pessoa (<http://voicethread.com/share/4596397/>).

Figura 2 – Interface da atividade 4 no VT:  
descrição do melhor amigo



Após as sessões de VT e após o pós-teste, o grupo experimental respondeu a um questionário que pretendeu abordar a questão relacionada às opiniões dos aprendizes em relação ao uso da ferramenta VT. A pergunta do questionário foi a seguinte: Você acha que essa experiência teve algum impacto na sua produção oral ou no seu inglês em geral? Por quê?

### *Instrumentos e procedimentos de análise de dados*

As descrições de no mínimo um minuto referentes ao pré e pós-testes foram transcritas e tabuladas: calculando o número de palavras 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 orações subordinadas por minuto originou a medida de complexidade;

Os números gerados passaram por uma análise utilizando o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 2010. Por meio desse programa, os dados dos grupos controle e experimental foram submetidos a testes *t* a fim de verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre eles.

Já a análise dos dados qualitativos, gerados por meio de questionários aplicados aos alunos que foram expostos ao VT, foi feita de maneira interpretativa, por meio da ferramenta *wordle.net*. Esta ferramenta gera nuvens de palavras, destacando trechos dos relatos fornecidos pelos estudantes e verificando quais foram suas opiniões ao participarem dessa experiência híbrida.

## **Resultados e Discussão**

### *O impacto da ferramenta VoiceThread na produção oral dos aprendizes*

A primeira pergunta de pesquisa aborda de que forma a prática sistemática com a ferramenta VT impacta o desenvolvimento da produção oral - em termos de fluência, acurácia e complexidade - dos aprendizes de inglês como L2. Com o propósito de respondermos a essa questão, investigamos se houve alguma mudança do pré para o pós-teste dos grupos experimental e controle.

Como podemos visualizar na Tabela 1, além de a diferença entre os escores do pré e pós-testes do grupo controle e experimental não ter atingido significância estatística, a média do número de palavras por minuto (fluência) de ambos diminuiu, contrariando nossa hipótese, o que não nos permite afirmar que a experiência com o VT levou ao desenvolvimento da fluência. Apesar disso, o grupo experimental conseguiu apresentar no pós-teste uma média superior à do grupo controle (11,86 > 10,00). Ademais, a diminuição do grupo experimental foi de 0,36 (12,22 – 11,86 = 0,36), menor que a do controle que foi de 3,53 (13,53 – 10 = 3,53). Esses fatos podem ser indícios de que o grupo que praticou sua produção oral com o VT apresentou um resultado melhor do que o que não teve essa oportunidade.

Tabela 1 – Desenvolvimento da fluência dos grupos experimental e controle

	MÉDIA	
EXPprefluencia –	12,22	
EXPposfluencia	11,86	
CONprefluencia –	13,53	
CONposfluencia	10,00	
	EXPprefluencia – EXPposfluencia	CONprefluencia – CONposfluencia
Significância	,394	,022

A diminuição da média da fluência de ambos os grupos pode ter sido causada pelo fato de que os aprendizes passaram a ter mais cuidado ao produzir sua fala no pós-teste. Ao se vigiarem mais, eles falaram mais lentamente, produzindo menos palavras por minuto (FOSTER; SKEHAN, 1996). Segundo Skehan (1996), ao dar prioridade a outros aspectos da língua, como à acurácia e à complexidade, o falante acaba não priorizando a fluência, pois seus recursos atencionais são limitados. Mesmo assim, o grupo experimental apresentou um

melhor resultado, o que pode ter sido causado pela oportunidade de praticar a produção oral fora da sala de aula, por meio do VT.

Ademais, a hipótese do *output* de Swain (1993, 1995) sugere quatro funções da produção oral (e escrita) no processo de aprendizagem de uma L2, sendo uma delas a função de prática da língua. A experiência com o VT foi uma atividade extra que pode ter auxiliado os aprendizes a praticar o uso dos recursos linguísticos e alcançar gradativamente a automaticidade. Ou seja, é provável que o conhecimento declarativo (sobre) tenha se transformado em procedimental (como fazer), atribuindo uma fala mais fluente aos aprendizes, o que justificaria o melhor resultado do grupo experimental no pós-teste.

Em relação à acurácia, percebemos que as médias de ambos os grupos aumentaram, o que indica que o número de erros gramaticais a cada 100 palavras aumentou, indo novamente de encontro a nossa hipótese de que o número de erros diminuiria principalmente no grupo experimental. Entretanto, calculando a diferença entre o pós e o pré-teste de ambos os grupos, percebemos que o aumento dessa variável foi menor no experimental ( $12,21 - 11,67 = 0,54$ ) que no controle ( $12,80 - 10,50 = 2,30$ ). Além disso, a média do pós-teste do grupo experimental foi menor que a média do controle ( $12,21 < 12,80$ ), o que nos sugere que o grupo que utilizou o VT pode ter cometido menos erros que o grupo que não utilizou essa ferramenta, apesar de essa diferença não ter atingido significância estatística (ver TABELA 2).

Tabela 2 – Desenvolvimento da acurácia dos grupos experimental e controle

		MÉDIA
EXPpreacuracia -		11,67
EXPposacuracia		12,21
CONpreacuracia -		10,50
CONposacuracia		12,80
	EXPpreacuracia - EXPposacuracia	CONpreacuracia - CONposacuracia
Significância	,316	,101

O aumento do número de erros pode ser justificado pela tentativa dos aprendizes de produzir novas estruturas e uma fala mais complexa (SKEHAN 1996), já que houve um resultado positivo da complexidade do grupo experimental em relação à do grupo controle, como veremos adiante. Ao correrem mais riscos, eles tiveram a tendência de cometer mais erros, pois utilizaram estruturas sem ter certeza se estavam corretas (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2009). Além disso, a prática do grupo experimental com o VT permitiu que os aprendizes se habituassem mais a se ouvir e a se corrigir, o que pode ter acarretado um melhor resultado do grupo experimental no pós-teste em relação ao grupo controle.

Ao compararmos a complexidade entre o pré e pós-testes (ver TABELA 3), percebemos que não houve mudança na média do grupo experimental, porém houve uma diminuição na média do grupo controle de 2,54 pontos (10,46 – 13,00 = -2,54). Podemos verificar, também, que a média do pós-teste do grupo experimental foi superior à média do grupo controle (11,00 > 10,46) e que, apesar de não ter se atingido uma significância, o valor de  $p$  do grupo experimental apresentou um resultado mais próximo da significância ( $p = 0,339$ ) que o do grupo controle ( $p = 0,758$ ). Esses fatores podem ser interpretados como evidências do impacto positivo da ferramenta VT na complexidade dos aprendizes, indicando que essa experiência pode ter aumentado o número de orações subordinadas

produzidas por minuto, ou seja, a complexidade na fala dos participantes.

Tabela 3 – Desenvolvimento da complexidade dos grupos experimental e controle

		MÉDIA
EXPprecomplexidade -		11,00
EXPposcomplexidade		11,00
CONprecomplexidade -		13,00
CONposcomplexidade		10,46
	EXPprecomplexidade	CONprecomplexidade
	-	-
	EXPposcomplexidade	CONposcomplexidade
Significância	,339	,758

Como foi dito anteriormente, o aumento do número de erros pode ter sido causado pela produção de uma fala mais complexa. Em outras palavras, os aprendizes que correram mais riscos utilizando novas estruturas ficaram mais vulneráveis a produzir uma fala menos correta (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2009). De acordo com Skehan e Foster (1996), enquanto a complexidade foca a organização sintática e elaboração de uma fala mais elaborada, a acurácia enfatiza a produção correta da língua.

Ao ter a oportunidade de gravar e regravar inúmeras vezes suas falas por meio da ferramenta VT, os participantes do grupo experimental parecem ter arriscado mais, testando novas estruturas, pois a frequência do *input* e do *output*, assim como a repetição da tarefa levam ao *noticing* e ao desenvolvimento da língua (SKEHAN; FOSTER, 1996; SKEHAN, 1996). O mesmo parece não ter ocorrido com o grupo controle que, além de ter apresentado uma média de complexidade no pós-teste inferior ao grupo experimental, apresentou também um maior aumento no número de erros.

De maneira geral, podemos perceber que no teste *Wilcoxon* (equivalente não paramétrico do teste-*t*), os resultados não atingiram uma significância estatística, porém indicam uma

direção promissora principalmente para o grupo experimental, que teve a oportunidade de utilizar a ferramenta VT para a prática da sua produção oral. Nossos dados parecem corroborar a pesquisa de Blake (2011), em que os alunos que fizeram um curso híbrido apresentaram resultados superiores àqueles que fizeram um curso exclusivamente presencial ou online.

Dentre as vantagens da ferramenta VT, estão a oportunidade de se ouvir e de repetir a fala inúmeras vezes (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007), a importância do planejamento prévio, o que é uma das vantagens da comunicação assíncrona (DUARTE, 2011), além de os aprendizes se sentirem mais confortáveis em um ambiente online do que sob o imediatismo que uma sala de aula pode representar (FISCHER, 2012). Esses fatores parecem ter sido o diferencial nos resultados descritos nesta subseção.

Após termos analisado os dados de maneira quantitativa e termos sinalizado resultados positivos em relação ao uso da ferramenta VT, vamos, a seguir, expor as opiniões dos alunos a respeito dessa experiência.

### *Opiniões dos aprendizes a respeito do impacto da ferramenta VoiceThread na sua produção oral ou no seu inglês em geral*

Nosso segundo objetivo foi investigar quais foram as opiniões dos aprendizes em relação ao impacto da ferramenta *VoiceThread* (VT) na sua produção oral. Os participantes responderam a um questionário contendo a seguinte pergunta: Você acha que essa experiência teve algum impacto na sua produção oral ou no seu inglês em geral? Por quê?

A nuvem de palavras representada na Figura 4 resume as principais palavras utilizadas nas respostas à pergunta do questionário, e as palavras maiores representam as que apareceram com mais frequência nos enunciados dos participantes. Conforme podemos visualizar na Figura 4, a maioria dos participantes respondeu positivamente a essa questão:

Figura 4 - Nuvem de palavras relativa às respostas à pergunta do questionário



Devido à dificuldade com a expressão oral, alguns participantes alegaram ter perdido o medo de falar ao praticar a produção oral por meio do VT, tornando-os mais autoconfiantes e tornando o aprendizado mais fácil. Outro participante reportou ainda ter perdido essa inibição, pois, como não utilizava a língua inglesa no cotidiano, ele sempre pensava estar falando errado:

*Sim, pois a pessoa perde o medo de falar e assim tornando o aprendizado mais fácil.* (participante 2.02)

*Sim. Permite perder a inibição de falar. Pois como não usamos a língua inglesa no nosso dia a dia sempre penso estar falando errado.* (participante 2.06)

*Sim, perdi o medo, um pouco, de falar em inglês, sempre tive dificuldade e ainda tenho com o inglês, mas o VoiceThread me auxiliou um pouco a melhorar o meu inglês.* (participante 2.14)

Como podemos ver nos enunciados desses alunos, o uso do computador como mediador da aprendizagem facilitou a prática de sua produção oral, pois eles se sentiram mais à vontade do que na sala de aula. Segundo Menezes (2009), isso se dá pelo fato de o computador – e nesse caso a ferramenta VT – possibilitar que o aprendiz tenha mais privacidade para fazer seus comentários, além de poderem desenvolver sua fala em seu ritmo próprio. Fischer (2012) cita que, além da exposição à

língua fora da sala de aula, a experiência híbrida torna os alunos menos ansiosos e mais confiantes, acarretando em um melhor resultado, principalmente no que se refere à proficiência oral.

Além disso, como podemos ver nos enunciados a seguir, muitos citaram a prática da oralidade em si, pois o uso da ferramenta os incentivou a falar, a se dedicar mais a essa habilidade, e impactou positivamente na melhoria da sua produção oral, como uma prática do conhecimento já existente. Outros foram além e citaram ainda a possibilidade de poder se autoanalisar e consideraram essa experiência bastante interessante e enriquecedora para sua produção oral.

*Sim, pois a partir do momento em que falamos, colocamos em prática o que sabemos. (participante 2.04)*

*Sim, o VoiceThread mostrou-se bastante interessante para que eu tenha uma auto análise do meu speaking. A possibilidade de escutar o que se fala me parece enriquecedora. (participante 2.17)*

*Sim, porque permitiu que eu escutasse a forma com que estava pronunciando as palavras e com consequentemente a percepção dos erros cometidos. (participante 2.23)*

Apesar da visão de produção oral que permeia a opinião dos participantes assemelhar-se, por vezes, à visão exclusivamente de produção oral como prática da língua, podemos perceber que a maioria dos alunos considerou não só o “falar”, mas o “se ouvir” como uma das vantagens do VT. Eles afirmaram o impacto positivo da ferramenta, justificando-se pelo fato dela proporcionar uma autoanálise de suas produções orais.

A circunstância de poder gravar, ouvir sua própria fala, perceber as lacunas existentes e ter a oportunidade de corrigi-las contribuiu muito para o conhecimento da língua dos aprendizes e para o desenvolvimento da pronúncia e fluência, principalmente. Como aponta Swain e Lapkin (1995), a edição da fala dos aprendizes pode ajudar na melhora de suas produções orais. A repetição também pode auxiliar nesse

aprimoramento, pois cada vez que eles se ouvem e regravam, eles prestam mais atenção à sua oralidade:

*Sim. Porque na medida que falamos outro idioma, mesmo que errando no início, iremos melhorando nossas falas. A condição de repetição da fala é um ponto positivo porque podemos corrigir os erros de pronúncia imediatamente.* (participante 2.08)

*Sim, porquê ao termos de falar sobre os temas abordados usando a Língua Inglesa e tendo como verificar nossa gravação, podemos perceber nossos erros de gramática, pronúncia, e corrigi-los, aperfeiçoando assim nossas habilidades no outro idioma.* (participante 2.22)

Ademais, ao se depararem com um erro, os alunos buscaram a solução em seu próprio conhecimento linguístico ou em outros *inputs* relevantes (SWAIN, 1993). Como podemos perceber no enunciado dos alunos 2.09 e 2.25, eles prestaram atenção na apresentação dos outros colegas (outros *inputs*) a fim de preencher a lacuna existente em seu conhecimento, melhorando não somente a compreensão oral, como também sua pronúncia.

*De um certo modo, sim. Porque, com essa ferramenta, você pode [...] interagir com os colegas, procurando se espelhar na maneira correta de pronunciar as frases em inglês.* (participante 2.09)

*Sim, pois comecei a escutar diálogos e percebi que entendia o que estava sendo dito.* (participante 2.25)

Por fim, alguns participantes mencionaram, ainda, que a chance de planejar as falas previamente os levou a estudar e pesquisar mais para formular as estruturas linguísticas e proporcionaram a eles também a oportunidade de aprender novas palavras:

*Acredito que teve algum impacto sim. Falar continuamente de improviso ou mesmo treinado com antecedência, ajuda a melhorar a fluência. (participante 2.07)*

*Sim, pois me deixou mais autoconfiante. Me estimulou a estudar para formular textos, digo, frases para falar na ferramenta e conhecer palavras novas. (participante 2.15)*

*Sim, foi uma chance de treinar o inglês, planejar minhas falas, corrigir erros e melhorar minha habilidade de utilizar a língua inglesa. (participante 2.21)*

De acordo com Warschauer (1996), as discussões orais online se tornam mais complexas lexical e sintaticamente, pois o aprendiz tem mais tempo de planejar sua produção, utilizando-se de estruturas mais complexas e de palavras novas, como foi citado por alguns participantes desta pesquisa. Consequentemente, muitos professores de línguas têm visto essa vantagem na comunicação assíncrona (WARSCHAUER; HEALEY, 1998).

Portanto, analisando-se as percepções dos aprendizes de uma forma geral, pode-se concluir que a experiência com o VT, apesar de breve, parece ter conscientizado os alunos a respeito da importância da tecnologia para o aprendizado de L2. Por meio dessa ferramenta, eles puderam praticar sua oralidade, ouvir e perceber as lacunas presentes na sua L2, tornando-os mais críticos e autônomos em relação ao próprio aprendizado.

## **Considerações finais**

A pesquisa reportada neste artigo teve como objetivo verificar de que maneira a prática com a ferramenta VoiceThread (VT) impactou a produção oral dos aprendizes de inglês como L2. Vinte e cinco alunos utilizaram a ferramenta em uma abordagem híbrida – grupo experimental –, enquanto que outros 24 compuseram o grupo controle, que não foi exposto a essa experiência. De maneira geral, podemos afirmar

que nosso objetivo foi alcançado, pois os participantes do grupo experimental desenvolveram mais sua produção oral, se comparado com o grupo controle.

Quantitativamente, as hipóteses deste estudo foram confirmadas, pois, ao compararmos os dois grupos, verificamos que a prática sistemática com a ferramenta VT pode influenciar positivamente o desenvolvimento da sua produção oral – em termos de fluência, acurácia e complexidade – dos aprendizes de inglês como L2. Independentemente de não termos alcançado uma significância estatística, os aprendizes do grupo experimental apresentaram um resultado na direção esperada, ou seja, superior aos aprendizes do grupo controle, corroborando o pressuposto de que o VT pode impactar positivamente a produção oral dos aprendizes.

Qualitativamente, a maioria afirmou que a experiência impactou positivamente sua produção oral, pois a utilização do VT era uma atividade extra de produção oral que poderia ser feita em casa, sem a presença física do professor e dos colegas de sala de aula, o que fez com que eles perdessem o medo de falar.

Por fim, em relação às implicações pedagógicas deste estudo, esperamos contribuir para a discussão a respeito das potencialidades da tecnologia para a aprendizagem de uma L2 em geral. Almejamos que maior atenção seja dada à produção oral e que os professores a vejam não somente como prática da língua, mas também como um processo inerente à aquisição de L2 como um todo, de forma integral. Esperamos, também, que a tecnologia ajude na implementação de abordagens de ensino e aprendizagem híbridas, a fim de que os aprendizes possam trabalhar no seu próprio ritmo, ultrapassando seus medos, sem a exigência de um raciocínio imediato que geralmente uma sala de aula requer. Para alcançar tal finalidade, acreditamos que o VT apresenta potencialidades para configurar-se em uma ferramenta motivadora e eficaz para a prática da produção oral em L2.

## Referências

BLAKE, Robert. Current Trends in Online Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: *IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, Coruña.p. 837-846, 2007.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Perfeira. Podcast e Vodcast: o potencial da ferramenta VoiceThread. In: *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIED., pp. 281- 286, 2009.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. *Ozarfaxinars*. nº8, 2009. Disponível em: <[www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino\\_08.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf)> Acesso em 04 de abril e 2013.

DUARTE, Luís Miguel Silveira César Osório - *A utilização da aplicação online Voice Thread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa*. Bragança: ESE. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre Em TIC na Educação e Formação, 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5977/1/tese.pdf>> Acesso em 15 de março de 2013.

DUCATE, Lara; LOMICKA, Lara. Podcasting in the language classroom: inherently mobile or not? In: Oxford, R. and Oxford, J. *Second language teaching and learning in the net generation*. NFLRC, 2009.

ELLIS, Rod. The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics* 30/4: 474–509, 2009.

FISCHER, Monika. *The Hybrid Classroom: utilizing a Learning Management System in a first year German class*, 2012. Disponível em: <[http://www.forumdeutsch.ca/de/unterrichtsforum/the\\_hybrid\\_classroom\\_utilizing\\_a\\_learning\\_management\\_system\\_in\\_a\\_first\\_year\\_german\\_class](http://www.forumdeutsch.ca/de/unterrichtsforum/the_hybrid_classroom_utilizing_a_learning_management_system_in_a_first_year_german_class)> Acesso em 03 de abril de 2013.

FOSTER, Pauline; SKEHAN, Peter. The influence of planning and task type on second language performance. IN: *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 299–323, 1996.

IZUMI, Shinichi; BIGELOW, Martha. Does output promote noticing and second language acquisition?. *TESOL Quarterly*, 34, 239-278, 2000.

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

KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LEANDRO, Diêgo; WEISSHEIMER, Janaina. Aprendizagem de Inglês como LE mediada por computador: o desenvolvimento da fala e da escrita usando o Google Docs e VoiceThread. *XXII CIC*, 17-20 out, 2011.

MACHADO, Ana Cláudia Teixeira. Google Docs & Spreadsheets: Autoria colaborativa na web 2.0. IN: *e-tec Revista Científica do Departamento de Tecnologia do UNI-BH*, v. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<http://revistas2.unibh.br/index.php/dtec/article/view/450/248>>. Acesso em: 02 de abril de 2013.

MENEZES, Célia Quintanilha. *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*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique (tese de mestrado), 2009.

PAPELL, Ben; MUTH, Steve. *An interview with Steve Muth and Ben Papell discussing the new VoiceThread for education*. (W. Fryer, Entrevistador) Moving at the Speed of Creativity: Wesley Fryer's weblog, 2008. Disponível em: <<http://www.speedofcreativity.org/podcasts/2008/2008-01-18b-speedofcreativity.mp3>> Acessado em 15 de março de 2013.

SKEHAN, Peter. A framework for the implementation of the task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17.1: 38-62, 1996. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/a-framework-for-the-implementation-of-task-based-instruction-pdf-d235311303>> Acesso em 15 de março de 2013.

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. 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*, Vol. 3, 1996.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 3, pp. 371-391, 1995.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, Merril. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50: 158-64, 1993.

SWAIN, Merril. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

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

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71, 1998.

WEISSHEIMER, Janaina. *Working memory capacity and the development of L2 speech production: an exploratory study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.