



ISSN: 1984-4751

Uso do aplicativo Flipgrid para ensinar oralidade em Língua Inglesa

Luís Fernando da Silva¹

Alessandra Dutra²

RESUMO

Este artigo tem como foco a oralidade nas aulas de Língua Inglesa com estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, em uma escola pública, utilizando o aplicativo *Flipgrid* e visa: analisar os dados coletados sobre o uso dessa ferramenta e discutir alguns contrapontos do ensino tradicional em relação ao ensino híbrido com abordagem sociointeracionista baseada em gêneros textuais. Para o desenvolvimento deste projeto, foram empregadas as pesquisas: bibliográfica, descritiva, de campo e analítica. As ideias aqui discutidas pressupõem posturas filosófico-educacionais embasadas em postulados de autores os quais possibilitam a concretização desses ideais em uma sala de aula, isto é, que corroborem com um processo educacional crítico e omnilateral dos educandos, almejando a inclusão deles em uma sociedade digital a qual utiliza a Língua Inglesa enquanto uma prática social. O suporte teórico deste trabalho pauta-se em: Araújo (2017), Bakhtin (1979), Calvin (1998), Cristovão (2012), Dewey (1978), Ferreti (2012), Gonzales (2018), Picciano e Dziuban (2013), Rey (2005), Rojo (2012) e Vygotsky (1993). Os resultados, embora apontem algumas desvantagens, confirmam as expectativas quanto ao uso do *Flipgrid*, destacando-o como mais uma ferramenta para o ensino de qualidade, pois foi usada com respaldo teórico e não aleatoriamente, tendo, portanto, muito mais a agregar à educação.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Flipgrid. Língua Inglesa.

1. Introdução

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ambos de 2015, diagnosticam a educação brasileira com sérios problemas. Em relação ao ensino de Língua Inglesa (LI), conforme Cristovão (2012), embora um dos traços característicos seja a priorização da leitura, percebe-se certa precariedade, agravando-se quando o ensino desse idioma se refere à oralidade.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Londrina. E-mail: louisfernand@hotmail.com

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Londrina. E-mail: alessandradutra@yahoo.com.br

Com intuito de promover um ensino de qualidade da habilidade de produção oral a estudantes de LI, em escola pública, um dos autores deste estudo – ao cursar a disciplina: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o Processo de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Londrina – foi solicitado a utilizar uma ferramenta tecnológica, em contexto de sala de aula, a fim de verificar sua contribuição pedagógica.

Para trabalhar a oralidade em LI com estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, selecionou-se o *Flipgrid*, com os seguintes objetivos: **a)** verificar se essa ferramenta é efetiva para o ensino de LI; **b)** investigar a trajetória do ensino-aprendizagem desse conteúdo, bem como os tipos de atividades que interessam a tais estudantes; **c)** discutir alguns contrapontos do ensino tradicional em relação ao ensino híbrido misto ou *blended learning (b-learning)* com uma abordagem sociointeracionista baseada em gêneros textuais.

2. Embasamento Teórico

O suporte teórico deste trabalho pauta-se em: Araújo (2017), Bakhtin (1979), Calvin (1998), Cristovão (2012), Dewey (1978), Ferreti (2012), Gonzales (2018), Picciano e Dziuban (2013), Rey (2005), Rojo (2012) e Vygotsky (1993).

Ferreti (2012) faz vários questionamentos a respeito da tríade: novas tecnologias, trabalho e educação. Há de se considerar o tipo de formação que a escola realiza no tocante às competências relacionadas às TIC que uma pessoa necessita para estar integrada à sociedade contemporânea.

Para Vygotsky (1993), uma característica essencial do aprendizado é que são promovidos processos internos de desenvolvimento, os quais funcionam apenas quando o sujeito interage em seu ambiente de convívio. Tal processo fica bem explícito ao se entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que enfatiza a interação entre o indivíduo e o ambiente para resolver situações-problema. Vygotsky (1993) utilizou a dialética como método, mas Bakhtin (1979) propôs uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico por meio de gêneros discursivos. De acordo com Cristovão (2012), os gêneros textuais são instrumentos necessários para a aprendizagem de uma língua, pois eles têm uma função na vida real de uma sociedade com sua dimensão comunicativo-social e suas influências inclusive culturais.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos precisam proporcionar, de forma autônoma, o uso de ferramentas tecnológicas educacionais para a comunicabilidade atrelado ao contexto social, às questões culturais e a vários meios semióticos com a finalidade de suscitar reflexões as quais conduzirão a letramentos com criticidade em diversos modos ou semioses.

Picciano e Dziuban (2013) esclarecem que o hibridismo no processo ensino-aprendizagem precisa ter metade do tempo de forma presencial e a outra metade em ambiente virtual. A outra modalidade desse “espectro” de aprendizagem *on-line*, ou seja, *b-learning* (termo do inglês que significa aprendizado híbrido mesclado) pressupõe um quarto (1/4) feito usando a internet e o restante presencialmente. Ambos os formatos, dentre outras vantagens, podem ser considerados muito positivos porque se trata de uma maneira de colaboração inovadora para um letramento tecnológico, contemplando aqueles que sentem timidez ao falar em público e acabam engajando os estudantes enquanto agentes do conhecimento com uso de ferramentas para um *m-learning* (aprendizado móvel), pois o ensino transcende as paredes de uma sala de aula, isto é, ele se torna ubíquo desde que haja objetivos claros.

Essas ideias vão ao encontro de uma visão educacional a qual supõe os alunos enquanto sujeitos pensantes e críticos. Dessa forma, o ensino dos conteúdos precisa fazer sentido para os educandos, porque estão diretamente ligados àquilo que se aplica na vida diária, conforme o neopragmatismo de Dewey (1978).

A importância da linguagem é central no desenvolvimento do pensamento, pode-se dizer que sem o desenvolvimento dela, o pensamento fica bastante comprometido. Há uma correlação surpreendente entre a linguagem e o modo de raciocinar. Como tem apontado os estudos de Calvin (1998), é preciso salientar o fato de que novas conexões entre células cerebrais são criadas, produzindo verdadeiras redes neuronais e espessando a córtex cerebral, em situações nas quais a aprendizagem seja eficaz.

3. Procedimentos Metodológicos

O aplicativo *Flipgrid*, foi criado em 2017 e caracteriza-se por uma ferramenta também disponível em plataforma no sítio: <https://admin.flipgrid.com/signup/>. Para ser acessado *on-line*, também com fins educacionais, ele pode propiciar discussões temáticas, responder a perguntas, fazer “*brainstorms*”, realizar tutoriais, dar opiniões, resolver situações-problema e outros. Essa tecnologia tem aplicabilidade para todas as idades (com capacidade comunicativa oral e até mesmo com uso de Libras) e às mais diversas disciplinas escolares, para trabalhos *inter*, *multi* ou transdisciplinares. O principal foco da ferramenta é a produção de vídeos. Para

acessar o *Flipgrid*, após a criação desse espaço virtual pelo docente, os discentes precisam de um código fornecido pelo professor. Existem espaços para estabelecer o propósito e a temática dos vídeos. É possível adicionar imagens, redigir, pesquisar e curtir (usando *emoticons*). Sua utilização pode ser uma vez gratuitamente ou paga para mais usos.

Conforme o aporte teórico aqui sugerido, segundo Picciano e Dziuban (2013), Rojo (2012) e Ferreti (2012), tal ferramenta pode ser viável enquanto parte de um ensino híbrido envolvendo as chamadas TIC para desenvolver inclusive competências tecnológicas. Cristovão (2012) salienta a necessidade de superação de metodologias desmotivadoras e o *Flipgrid* pode ser um caminho.

No início do ano letivo de 2018, em Londrina – Paraná, em um colégio estadual, durante seis aulas (presenciais) de Inglês ministradas por um dos autores deste estudo para um total de 121 de alunos (com a faixa etária entre 16 e 19 anos) do último ano do Ensino Médio: nas turmas do 3ºA (32 estudantes), 3ºB (41 estudantes), 3ºC (37 estudantes) e 4º Técnico em Química (11 estudantes), no período matutino, desenvolveu-se uma sequência didática com a temática “Diversidade Étnica”, priorizando a oralidade, que culminou no uso do aplicativo *Flipgrid*. Houve atividades antecedentes ao recorrer a tal tecnologia as quais foram trabalhadas tanto em ambiente virtual (lfsenglishclass.blogspot.com.br) quanto presencial.

Mesmo não sendo propósitos neste estudo, os objetivos norteadores dessa sequência didática foram: participar de discussões sobre diversidade étnica e direitos humanos; refletir sobre políticas raciais; estabelecer conexões interdisciplinares com geografia, história e sociologia; aprender vocabulários; estudar os gêneros textuais; desenvolver letramento digital crítico; compreender e utilizar marcadores discursivos e outros.

Dentre as possibilidades mencionadas de se trabalhar com o *Flipgrid*, decidiu-se junto aos alunos produzir *videocasts*. Segundo Araújo (2017), essa terminologia é de origem inglesa derivada dos *podcasts*, junção da sigla *pod* – pessoal e sobre demanda – e do termo *broadcast* que significa difundir. Tal escolha foi feita porque esse gênero textual se faz presente em mídias sociais e, portanto, parte da vida dos educandos. Além disso, pode promover interação virtual dos alunos sobre a temática trabalhada para estimular o desenvolvimento da produção oral e ao mesmo tempo a habilidade de compreensão oral, após o desenvolvimento da sequência didática. Ao acessá-lo, os estudantes, individualmente, precisaram assistir ao vídeo postado pelo professor em inglês, entender a proposta, pensar no conteúdo de sua fala, gravar o vídeo e postá-lo. Os vídeos deveriam tratar das características positivas e negativas dos seres humanos e relacioná-las com a letra da canção “*Human*”, de *Rag’n’Bone Man*.

Para a atividade com o *Flipgrid* foram disponibilizadas duas aulas presenciais de 50 minutos cada. Em um primeiro momento, foi apresentado o aplicativo aos alunos os quais foram solicitados a trazerem a ferramenta já instalada em seus dispositivos móveis para as aulas. Em seguida, os alunos organizados em equipes de três ou quatro pessoas, assistiram novamente ao vídeo do professor para verificarem se haviam entendido a proposta. A partir dessa discussão, os alunos sentiram a necessidade de refletir sobre o que deveriam produzir oralmente, isto é, planejar as falas em um *script*. Nessas aulas, eles poderiam tirar dúvidas de vocabulário, estruturas linguísticas e conteúdo em si, por exemplo. Foram apresentados os critérios de avaliação também.

Ao considerar as ideias dos educandos a respeito das atividades nas quais estão envolvidos, ocorre a descentralização do foco apenas no docente e abre os horizontes para além do ensino tradicional. “Quando se inclui no repertório da pesquisa empírica o sujeito que aprende, começa a gerar inteligibilidade sobre novos processos que intervêm na aprendizagem, como o da produção de sentidos por parte do sujeito” (REY, 2005, p. 8).

Nesse sentido, contendo 17 questões, foi elaborado um questionário e aplicado aos estudantes com a seguinte organização: **i)** perguntas (número 1 a 3) sobre ensino-aprendizagem de LI no geral, **ii)** indagações (4 a 8) diretamente relacionadas com a produção oral e **iii)** questões (9 a 17) exclusivamente direcionadas ao uso do *Flipgrid*. Dessa forma, este trabalho contou com os seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, descritiva, de campo e analítica.

4. Apresentação e Discussão dos Dados

Os dados aqui apresentados e discutidos foram obtidos por meio da aplicação de um questionário conforme especificações nos aspectos metodológicos. No total, 111 alunos das quatro turmas (91,7%) responderam ao questionário, porque 10 faltaram no dia de sua aplicação. Além disso, serão analisados os *videocasts* produzidos no *Flipgrid*.

4.1 Aspectos do Ensino-Aprendizagem de LI

O primeiro item do questionário busca averiguar se os alunos gostam de aprender Inglês. As respostas obtidas aos grupos investigados mostram que 74,7% gostam de aprender tal idioma. Na questão 2.1, os alunos precisavam considerar a importância de aprender Inglês e 97,3% afirmaram que a LI é importante. Sendo assim, a maioria gosta de aprender Inglês e refletem sobre a importância do idioma, mas 24,3% não gostam de aprendê-lo. Poderiam ser

os mesmos motivos pelos quais expressivo percentual (42,3%, conforme seção 4.3) não tenha gostado do *Flipgrid*? A abordagem metodológica a qual foram expostos teve influências sobre isso?

A questão 2.2 pedia para que fossem identificadas as habilidades que considerassem mais e menos importantes a serem desenvolvidas nas aulas de LI conforme seus interesses. 74,6% apontaram a compreensão oral como a mais importante, depois a fala com 55,6%, a leitura com 38,3% e a escrita com 31,8%. Os interesses aqui demonstram uma inversão daquilo que costuma acontecer numa sala de aula de LI, conforme Cristovão (2012) aponta.

Quando perguntados (na questão 2.3) sobre o que os estimula a aprender Inglês, as respostas encontradas foram: ouvir músicas, assistir a seriados e filmes, entender e jogar alguns jogos (42,3%); saber que vai ser útil no futuro e existir necessidade para o mercado de trabalho (24%); fazer o ENEM (5%); compreender o que outras pessoas estão falando e conversar com elas (5%); sentir vontade de ir a outro país falante de inglês, conhecer culturas diferentes e fazer intercâmbio (3%); ganhar nota e ter medo de reprovar (3%); apenas por ter vontade de saber (1%); haver oportunidade de estudar no exterior (1%); nada pois não tem vontade mesmo achando que o Inglês é importante (1%); nada porque tem muita dificuldade (1%); o professor (1%) e 12,7% não informaram.

O questionamento referente ao que eles mais sabem fazer em LI, na pergunta 3, encontrou as seguintes respostas: 24,5% têm maior facilidade com a escrita, 23,6% consideram a leitura como sendo mais fácil, 17,2% conseguem melhor desempenho ao falar e 15,1% obtêm mais êxito com a compreensão oral.

As quatro habilidades são fundamentais para serem desenvolvidas, não se pretende menosprezar uma em detrimento das outras, mas cada indivíduo tem suas prioridades e uma das funções da escola é promover multiletramentos, conforme Rojo (2012). Todavia, de acordo com Cristovão (2012), o contexto escolar brasileiro prioriza a leitura e o presente trabalho visa buscar pelo menos uma ferramenta que explore a oralidade.

4.2 Produção Oral nas Aulas de LI

Faz-se necessário traçar um panorama de como foi desenvolvida a habilidade de produção oral na trajetória escolar desses educandos a fim de contextualizar os resultados obtidos por meio da utilização do *Flipgrid*, pois o foco dele reside na produção oral.

A questão 4 pedia aos alunos para confirmarem se sentiam vontade de se comunicar oralmente em LI. A pergunta 5 era uma variação da questão 4 e investigava se eles percebiam

a necessidade de falar tal idioma no dia-a-dia. Os dados obtidos foram, respectivamente: 72,9% sentem vontade de se comunicar oralmente em Inglês, mas 76,5% não veem necessidade de usar oralmente a LI. Outro fato preocupante é 73,9% afirmarem que sentem timidez ao falar Inglês nas aulas conforme resposta dada à questão 6. Novamente, os dados só confirmam as preocupações de Cristovão (2012) que responsabiliza os aspectos negativos legados aos alunos devido ao ensino tradicional. Isso também fica evidente ao tratar das próximas questões.

A pergunta 7.1 investigava se os professores desses alunos exploravam atividades para desenvolver a oralidade desde o 6º Ano do Ensino Fundamental II até a atualidade. 54% disseram nunca ter tido aulas que envolvessem a produção oral. Na questão 7.2, que buscava saber em quais séries eles se recordavam de ter tido atividades de comunicação oral em sua trajetória escolar, os dados obtidos são os seguintes: no 6º Ano – 12,6%, no 7º Ano – 8%, no 8º Ano – 7,5%, no 9º Ano – 12,1%, no 1º Ano – 18,4%, no 2º Ano – 23% e no 3º Ano – 18,4%. Isso dá uma média de 14,3%, isto é, uma aula por mês ao longo dos anos.

Essa média coincide com as respostas dadas à questão 7.3 ao tentar descobrir com que frequência eles tinham aulas de produção oral. Do total, 14,5% disseram tê-las uma vez por mês, 22,5% afirmaram fazê-las uma vez por bimestre, 6,4% lembraram de fazer tais atividades uma vez por ano e 56,6% não se recordaram. Isso foge dos postulados de Bakhtin (1979), de Calvin (1998), de Ferreti (2012), de Picciano e Dziuban (2013).

Através da questão 8, indicaram os tipos de atividades de oralidade que julgam como as mais relevantes: atividades usando filmes, séries e músicas (71,3%); diálogo entre amigos (1%); prova oral (1%); repetir palavras (1%); leitura oral (1%); trabalhos de apresentação oral (1%); treinar a pronúncia (1%); formular frases (1%); cantar (1%); 20,7% não responderam. Esses dados mostram o quanto tais jovens gostariam de ver o uso da LI concretizar-se oralmente nas aulas.

Dewey (1978) destaca o aprender fazendo, resolvendo problemas e o saber de forma engajada à vida enquanto cidadão. Os dados que vêm sendo discutidos permitem afirmar que os estudantes sugerem relação com tais ideais.

4.3 Percepções do *Flipgrid* por Estudantes

A fim de conhecer as percepções do *Flipgrid* por parte dos educandos, foram formuladas especificamente nove questões para o questionário, das quais oito serão tratadas nesta seção. As de números 9 e 10 perguntavam se os alunos haviam instalado o aplicativo e

se o tinham acessado, respectivamente. A pesquisa mostrou que 58,5% instalaram o aplicativo em seus *smartphones*, 40,5% não o fizeram e 1% deixou de informar. Também 58,5% afirmaram ter acessado o *Flipgrid*, mas 38,7% não o acessaram e 2,8% não responderam.

Na questão 11, foram apresentados motivos pelos quais nem instalaram a ferramenta e nem postaram os vídeos: *smartphone* com pouca memória (6,6%), estavam sem acesso à internet (13,2%), *smartphone* com problemas (9,2%), celular sem câmera (2,6%), estavam sem celulares (1,3%), esquecimento (3,9%), timidez (42,1%) e dificuldade de falar (21,1%).

A partir desses dados, é possível começar a entender por que apenas 36,1% postaram os vídeos. Essa problemática também é ressaltada por Gonzales (2018) ao discutir, por exemplo, que hoje a sociedade requer que as pessoas saibam resolver problemas referentes às habilidades digitais e a escola tem deixado isso a desejar. Embora o professor tivesse antecipado e sugerido como resolver alguns problemas, parece que eles desconsideraram isso.

Mesmo os estudantes tendo outras formas de contato com o professor e demais colegas de classe, tais como: *e-mail*, *blog* e *WhatsApp*, além de duas aulas presenciais dedicadas a elaboração para a produção do vídeo, conforme respostas à questão 12, 74,7% afirmaram ter entendido o que deveria fazer usando o aplicativo, mas 25,3% disseram não ter compreendido; todavia, também deixaram de esclarecer suas dúvidas.

Já a questão 13 buscava saber se eles haviam se preparado para usar o *Flipgrid*. 45% afirmaram que se preparam para produzir o vídeo. Contudo, durante as aulas, o professor observou e ajudou os estudantes a redigirem o *script* daquilo que ia ser lido oralmente ou falado de memória no vídeo. Mesmo assim, 55% não consideraram isso como preparo.

Pode-se destacar o quanto é necessário que seja trabalhado o letramento digital crítico. Rojo (2012, p. 22) apud Lemke (2010) destaca “Nós não ensinamos os alunos a integrar desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros...”

Quase metade dos estudantes, isto é, 48,3% relataram em sala de aula que acessaram o *Flipgrid* junto com colegas de turma mesmo não tendo feita a instalação dele em seus *smartphones*. Isso é constatável, pois, em resposta à questão 14, 43,2% afirmaram ter visto os *videocasts*, que tiveram um número altíssimo de visualizações (2.792). Isso também demonstra que os alunos tiveram grande interesse pelo aplicativo. Todavia 49,5% disseram não ter acessado aos vídeos e 7,3% não informaram.

Na questão 15, quando perguntados se gostaram do *Flipgrid*, 33,4% afirmaram ter gostado de usá-lo, mas 42,3%, não e 24,3% não responderam. Entretanto, como apenas 36,1%

realmente usaram-no, é possível inferir que do percentual de indivíduos que o acessaram, 2,7% não gostaram. Também foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do *Flipgrid*. De modo geral, responderam com desenvoltura a essa questão de número 16. Eles apresentaram tanto os aspectos positivos quanto os negativos desse recurso educacional.

Os pontos positivos elencados pelos estudantes foram: o professor pode avaliar individualmente cada aluno que postou o vídeo (4,5%); fácil de usar, legal e educativo (3,6%); a proposta é nova e diferente, desafiando a intimidade e fugindo do padrão de ensino tradicional (3,6%); com o *Flipgrid*, é possível praticar o Inglês e compartilhar com pessoas, ver outras falando, assim fica mais fácil e interessante (2,7%); é legal para ver os vídeos e entender o que as pessoas falam (4,5%); com o aplicativo, houve maior empenho no preparo, concentração e pesquisa sobre o tema para executar a atividade (7,1%).

Quanto às desvantagens foram citadas as seguintes: complicado e vergonhoso (2%); ficava dando erro para postagem do vídeo, então, houve desistência (1%); interface nada incentivadora (1%); houve dificuldade para postar o vídeo (1%); não gostou porque não entendia como deveria usá-lo corretamente (1%); o tempo do vídeo é muito pouco, só 15 segundos (5,4%); muitos erros no *upload*, cortes do vídeo (1%); não gostou pois não consegue aprender sem ter auxílio de algum professor (1%).

Mesmo havendo pessoas que não souberam avaliar, pois (43,2%) deixaram de responder sobre o item de avaliação do aplicativo, alguns avaliaram mesclando ambos aspectos positivo e negativo: o aplicativo é legal, mas é chato ter que gravar e todos poderem visualizar o vídeo (1%); é ótimo para ver os erros dos outros e tentar aprender com eles, exceto pela ‘vergonha’ (2%); é fácil de navegar, porém demora no carregamento (4,5%); não teve coragem de postar, mas parece ser um ótimo aplicativo para ser feito o que foi pedido (4,5%); é bom pois você interage com as pessoas, mas por outro lado há alguns defeitos que precisam ser melhorados, como a postagem do vídeo (5,4%).

Dos aspectos negativos mencionados, constatou-se que houve cortes em 82,5% dos *videocasts*. 42,5% postaram apenas um vídeo cada e 57,5% publicaram de diversas formas: dois iguais, dois diferentes, dois iguais e dois diferentes, três iguais, três diferentes, três iguais e um diferente e quatro iguais.

As ideias de Rey (2005) e de Dewey (1978) defendem o envolvimento emocional e o saber resolver problemas, respectivamente. Ferreti (2012) e Rojo (2012) defendem os multiletramentos essenciais a uma sociedade digital. A partir do contato com práticas educacionais envolvendo as TIC, é possível estabelecer interação social recorrendo ao *m-*

learning e possibilitar motivação para aprender, de acordo com Picciano e Dziuban (2013), e enfrentar as dificuldades que as tecnologias também podem trazer.

4.4 Produções Oraís no *Flipgrid*

Dos *videocasts* produzidos, 7,5% foram do 3º A, 25% do 3º B, 52,5% do 3º C e 15% do 4º Técnico em Química. Para avaliá-los, levou-se em consideração os seguintes critérios: pronúncia, entonação, vocabulário, estrutura linguística e coerência com a atividade proposta na sequência didática. Os valores atribuídos à produção oral foram: 1,0= muita dificuldade em todos os critérios; 2,0= muita dificuldade com a pronúncia, estrutura e coerência; 3,0= satisfatório com dificuldade em pronúncia; 4,0= muito bom; 5,0= excelente. 12,5% dos *videocasts* obtiveram 1,0, 15% tiveram 2,0, 32,5% conseguiram 3,0, também 32,5% alcançaram 4,0 e 7,5% chegaram aos 5,0 pontos. Isto quer dizer que 72,5% desenvolveram a atividade no *Flipgrid* de maneira eficaz. Embora o 3º A tenha sido a turma que fez menos vídeos, 66,7% desses *videocasts* obtiveram 5,0 pontos e um deles foi o mais visualizado (286 visualizações).

Houve 2.792 visualizações dos 76 *videocasts* e **12,9 horas de engajamento** no *Flipgrid*. É interessante destacar como eles foram postados: de acordo com a questão 17, 34,2% dos alunos gravaram-nos previamente e depois fizeram *upload* dos *videocasts* e 65,8% postaram seus vídeos diretamente no *Flipgrid*. Supondo que cada vídeo correspondesse a um aluno, esses números suscitaram uma dúvida: Por que 37,2% dos estudantes deixaram de produzir os *videocasts*? No entanto, ao acessá-los, percebe-se que um mesmo estudante publicou seu vídeo repetidamente, ou seja, o mesmo vídeo tinha até três partes um continuando o outro. Portanto, a quantidade de publicações cai em 52,6%; dessa forma, 36,3% efetivamente usaram o aplicativo, ou seja, 44 *videocasts* foram produzidos. Então, a dúvida passa a ser por que 63,7% não finalizaram a atividade.

É importante salientar que esses alunos, conforme dados anteriormente apresentados, tiveram pouco contato com atividades para falar inglês e sem essa tecnologia não se sentiam à vontade para produzir oralmente em língua estrangeira. O *Flipgrid* proporcionou logo de início um estímulo surpreendente para a comunicação oral.

5. Considerações Finais

Este artigo propõe uma sugestão de como inserir o uso do *m-learning*, por meio do *Flipgrid*, para trabalhar a oralidade numa abordagem sociointeracionista considerando as

demais habilidades linguísticas e propiciando uma avaliação formativa da aprendizagem. As salas de aulas numerosas, supostamente, podem levar os docentes a realizarem em menor quantidade aquelas situações de ensino-aprendizagem da oralidade devido à heterogeneidade e por insuficiência de tempo. Com o *Flipgrid*, tais problemas podem ser minimizados.

Mesmo 58,5% dos estudantes terem dito que sabiam muito pouco compreender o inglês falado e 45,7% não conseguirem produzir textos oralmente de maneira satisfatória, o suposto “insucesso” relativo da atividade usando o *Flipgrid* não se deve ao aplicativo em si. Isso porque os educandos têm dificuldade na oralidade, muito provavelmente, pela falta de estímulo e atividades de letramento crítico referente à oralidade ao longo dos anos letivos. No entanto, os dados comprovam que a ferramenta usada proporcionou aos estudantes motivação e resultados surpreendentes, conforme avaliação dos *videocasts*.

Foi possível verificar, não somente através das respostas ao questionário, mas também por meio de relatos feitos em sala de aula, que o *Flipgrid* teve uma aceitação positiva do ponto de vista daqueles que efetivamente usaram essa ferramenta. Portanto, é factível dizer que os aplicativos, quando usados com respaldo teórico e não aleatoriamente, têm muito mais a agregar à educação.

6. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, P. M. P. et. al. **Videocast: potencialidades e desafios na prática educativa segundo a literatura.** Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0169-1.pdf>> Acesso em 25 maio 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

CALVIN, H. W. **Como o cérebro pensa: a evolução da inteligência ontem e hoje.** Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 1998.

CRISTOVAO, V. L. P. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Curitiba: Reimpressão, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERRETI, C. J. et. al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZALES, J. **6 ED Tech tools to try in 2018.** Disponível em: <<https://www.cultofpedagogy.com/6-tech-tools-2018/>> Acesso em 31 maio 2018.

PICCIANO, G.; DZIUBAN, C. **Blended learning research perspectives.** Disponível em: <<http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-research-perspectives-book.pdf>> Acesso em 26 maio 2018.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. CENBAGE Learning, 2005.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em novembro 2018

Aprovado em novembro 2018