



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ANDREO OLIVEIRA DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO *FEEDBACK* CORRETIVO PROVIDO POR INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL EM ATIVIDADES DE *ROLE-PLAY* NO ELSA SPEAK**

MACAPÁ-AP

2026

ANDREO OLIVEIRA DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO *FEEDBACK* CORRETIVO PROVIDO POR INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL EM ATIVIDADES DE *ROLE-PLAY* NO ELSA SPEAK**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do curso de Licenciatura em
Letras Português/Inglês do Instituto Federal do
Amapá como requisito avaliativo para obtenção
do título de licenciado.

Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva

MACAPÁ-AP

2026

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- L732a Lima, Andreo Oliveira de
 Uma análise do feedback corretivo provido por inteligência artificial em atividades de role-play no ELSA Speak / Andreo Oliveira de Lima - Macapá, 2026.
 81 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Licenciatura em Letras Português/Inglês, 2026.
- Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva.
1. Produção oral. 2. Feedback corretivo. 3. Inteligência Artificial. I. Silva, Me. Leandro Luiz da, orient. II. Título.
-


ANDREO OLIVEIRA DE LIMA

**UMA ANÁLISE DO *FEEDBACK* CORRETIVO PROVIDO POR INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL EM ATIVIDADES DE *ROLE-PLAY* NO ELSA SPEAK**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do curso de Licenciatura em
Letras Português/Inglês do Instituto Federal do
Amapá como requisito avaliativo para obtenção
do título de licenciado.

Orientador: Me. Leandro Luiz da Silva


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LEANDRO LUIZ DA SILVA**
Data: 06/02/2026 12:36:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Leandro Luiz da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **AMANDA DA COSTA CARVALHO**
Data: 05/02/2026 16:09:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Amanda da Costa Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **KARINE CAMPOS**
Data: 06/02/2026 11:33:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Karine Campos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Apresentado em: 29 / 01 / 2026.

Conceito/Nota: 100.

À minha família e aos meus amigos, que de perto ou de longe, fizeram-se presentes e me apoiaram em cada passo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Adriano e Luciana, os alicerces da minha vida, minha eterna gratidão por serem exemplos de força e resiliência, e por sempre acreditarem, investirem e tornarem meus sonhos possíveis. O que sou hoje é fruto de todo amor, carinho e incentivo incondicional de vocês. Às minhas irmãs, Amanda e Larissa, com quem compartilho os mais belos e felizes momentos da minha vida. Obrigado por todo o suporte e carinho, que tornaram minha caminhada possível. À minha querida sobrinha, Chloe, que chegou iluminando as nossas vidas e tornando-as mais felizes. Com seu sorriso e sua força você transformou o nosso sentido de amor e esperança. Aos meus amigos, em especial, Adriene, Jeize, Luiza e Pablo, pela companhia diária nas oito temporadas dessa série que mudou as nossas vidas. Sou grato pelo companheirismo e por todos os momentos e risadas que compartilhamos e tornaram esses anos mais leves e suportáveis. Ao meu orientador, Leandro, minha gratidão por toda confiança, dedicação e paciência ao longo deste processo. Você é uma fonte de inspiração, e os conhecimentos que compartilhou comigo foram essenciais para a realização deste trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico. Aos colegas de curso que se dispuseram a participar deste estudo, reconhecendo a sua importância e contribuindo para a produção de conhecimentos sobre o ensino de Língua Inglesa. Aos professores do Instituto Federal do Amapá (IFAP), com quem tive o privilégio de construir saberes essenciais para a minha formação e para a construção da minha identidade profissional. Aos livros, cujas páginas foram meu refúgio da realidade; às músicas, cujos ritmos mantiveram meu coração pulsando; e aos versos que ousei escrever, lidos por (quase) ninguém. Obrigado!

“Enquanto progredia na minha fala, também aprendia a ciência das letras, conforme era ensinada à estrangeira; e isso abriu a mim um amplo campo para maravilhas e prazeres.”

(Mary Shelley, Frankenstein ou o Prometeu Moderno)

RESUMO

Este estudo se concentra na análise de amostras de *Feedback* Corretivo fornecidas pelo aplicativo ELSA Speak na interação oral de um grupo de participantes com a atividade de *role-play* do aplicativo, à luz do estado da arte em ensino de *speaking*. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, visto que o objetivo é identificar os tipos de *Feedback* Corretivo fornecidos pelo aplicativo, bem como as suas características e as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes. O estudo fundamenta-se teoricamente em Larsen-Freeman e Anderson (2011), Richards e Rodgers (2014), Oliveira (2014), Wang *et al.* (2024), Ellis (2009), Sheen e Ellis (2011), Nassaji e Kartchava (2021), dentre outros. Assim, a pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Amapá (IFAP) - campus Macapá. Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, selecionados de forma voluntária. A análise dos dados coletados foi realizada tendo como direcionamento a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). A partir da análise do relatório completo de avaliação fornecido pelo app, propõe-se três categorias de *feedback*: *Feedback* Positivo, *Feedback* Sugestivo e *Feedback* Corretivo. Na última categoria, encontrou-se dois tipos de FC: Correção explícita e Correção explícita com explicação metalinguística. Embora tenha sido evidenciado diferença no fornecimento do relatório completo de avaliação, com a presença de menos dimensões analíticas para falantes de níveis iniciante e básico, não foi detectado diferença metodológica no fornecimento do FC. Isoladamente, o FC apresenta uma visão estruturalista de língua, mas ele cumpre um papel fundamental no relatório completo, o qual demonstra uma visão funcionalista. As correções baseiam-se nas normas do inglês estadunidense, então não abrangem a visão do inglês como língua franca. No que tange à aprendizagem, o FC indica uma visão cognitivista, ao passo que demanda atenção consciente para as formas linguísticas presentes no insumo da correção. Este estudo pode ser de grande contribuição para a comunidade acadêmica que investiga a interação entre o aprendizado de inglês e a tecnologia, bem como o ensino da produção oral por meio de apps de ensino de línguas, preenchendo uma lacuna no conhecimento sobre o FC gerado por IA para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Além disso, pode auxiliar professores, estudiosos e outros profissionais da educação na escolha de recursos tecnológicos para dar subsídio ao ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: produção oral; feedback corretivo; inteligência artificial; role-play.

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of Corrective Feedback samples provided by the ELSA Speak app during the oral interaction of a group of participants with the app's role-play activity, in light of the state of the art in speaking instruction. This research is characterized as qualitative, descriptive, and bibliographic, as it aims to identify the types of Corrective Feedback provided by the application, as well as its characteristics and the underlying theories of language and learning. The study is theoretically grounded in Larsen-Freeman and Anderson (2011), Richards and Rodgers (2014), Oliveira (2014), Wang *et al.* (2024), Ellis (2009), Sheen e Ellis (2011), Nassaji and Kartchava (2021), among others. The research was conducted at the Federal Institute of Amapá (IFAP) - Macapá Campus. The participants were undergraduate students from the Portuguese/English Letters program, selected on a voluntary basis. Data analysis was conducted following Bardin's (2011) Content Analysis perspective. Based on the analysis of the full assessment provided by the app, three categories of feedback are proposed: Positive Feedback, Suggestive Feedback, and Corrective Feedback. Within the latter category, two types of CF were found: Explicit correction and Explicit correction with metalinguistic explanation. Although differences were observed in the provision of the full assessment, specifically regarding the presence of fewer analytical dimensions for beginner and basic level speakers, no methodological difference was detected in the provision of the CF. The CF, isolated, presents a structuralist view of language, but it plays a fundamental role within the full assessment, which demonstrates a functionalist view. The corrections are based on American English norms and thus do not account for the view of English as a Lingua Franca. In terms of learning, the CF indicates a cognitive perspective, as it requires conscious attention to the linguistic forms present in the correction input. This study offers a significant contribution to the academic community investigating the interaction between English learning and technology, as well as the teaching of oral production through language learning apps, addressing a gap in knowledge regarding AI-generated CF for the development of speaking skills. Furthermore, it may assist teachers, researchers, and other education professionals in selecting technological resources to support English language teaching.

Keywords: speaking; corrective feedback; artificial intelligence; role-play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de plano de curso	37
Figura 2 - Algumas opções de Tutores IA	37
Figura 3 - <i>Aba Coach</i>	38
Figura 4 - <i>Aba AI Chats</i>	38
Figura 5 - <i>Aba Discover</i>	38
Figura 6 - <i>Aba Progress</i>	38
Figura 7 - Primeira unidade da trilha	39
Figura 8 - Segunda unidade da trilha	39
Figura 9 - Alteração da trilha de aprendizagem	39
Figura 10 - Acesso às trilhas criadas	39
Figura 11 - Interface do <i>Pronunciation Coach</i>	40
Figura 12 - Interface do <i>Dictionary</i>	40
Figura 13 - Interface das lições de <i>skills</i>	40
Figura 14 - Exemplo de lição diária	40
Figura 15 - Interface do <i>AI Chats</i>	41
Figura 16 - Exemplo de <i>role-play</i>	41
Figura 17 - Interface do <i>role-play</i>	41
Figura 18 - Opção de traduzir a mensagem	42
Figura 19 - Exemplo de <i>feedback</i>	42
Figura 20 - Interface do <i>Discover</i>	42
Figura 21 - Opções de cursos preparatórios	42
Figura 22 - Opções de tópicos específicos	42
Figura 23 - Opções de <i>sets</i> de estudos	42
Figura 24 - Interface do <i>Progress</i>	43
Figura 25 - Gráfico de progresso	43
Figura 26 - Tempo de estudo	43
Figura 27 - Quadro de conquistas	43
Figura 28 - Correção da estrutura gramatical	62
Figura 29 - Acesso à avaliação do <i>role-play</i>	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais métodos/abordagens de ensino de LI	21
Quadro 2 - Tipos de FC oral	28
Quadro 3 - Atividades de <i>role-play</i> consideradas para a exploração do material	33
Quadro 4 - Opções de planos do ELSA Speak	36
Quadro 5 - Opções de níveis de inglês apresentados pelo ELSA	36
Quadro 6 - Foco da aprendizagem	37
Quadro 7 - Exemplos de cenários da atividade de <i>role-play</i> .	40
Quadro 8 - Opiniões sobre o aprendizado de línguas por meio de aplicativos com IA	45
Quadro 9 - Dimensões analíticas do relatório completo de avaliação	46
Quadro 10 - Tipos de <i>feedback</i> identificados	49

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
ASR	Reconhecimento Automático de Fala
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CHALL	Chatbot-Assisted Language Learning
ELSA	English Language Speech Assistant
FC	Feedback Corretivo
IA	Inteligência Artificial
IFAP	Instituto Federal do Amapá
ILF	Inglês como Língua Franca
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LI	Língua Inglesa
MALL	Mobile-Assisted Language Learning
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Teorias da Aprendizagem e da Língua	17
2.1.1	Teorias da Aprendizagem	17
2.1.2	Teorias da Língua	18
2.2	Inglês como Língua Franca	19
2.3	Ensino de Língua Inglesa e o uso de Tecnologias Digitais	20
2.3.1	Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa	20
2.3.2	Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador	22
2.3.3	Aprendizagem de Línguas Mediadas por Dispositivo Móvel	22
2.3.4	Aprendizagem de Línguas Assistida por <i>Chatbot</i>	23
2.4	O <i>Feedback</i> Corretivo em produção oral	24
2.4.1	Produção Oral	24
2.4.2	<i>Feedback</i> Corretivo	26
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3.1	Caracterização da pesquisa	30
3.2	<i>Locus</i> da pesquisa	30
3.3	Sujeitos da pesquisa	31
3.4	Considerações éticas	31
3.5	Instrumentos de coleta de dados	32
3.6	Plano de análise de dados	32
4	ELSA SPEAK	35
4.1	Descrição do aplicativo	35
4.1.1	Estruturação do plano do curso	36
4.1.2	Organização do aplicativo	38
4.1.2.1	<i>Aba Coach</i>	38
4.1.2.2	<i>Aba AI Chats</i>	40
4.1.2.3	<i>Aba Discover</i>	42
4.1.2.4	<i>Aba Progress</i>	43
5	ANÁLISE DO <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO	44
5.1	Perfil dos participantes	44
5.2	Características do relatório completo de avaliação	46

5.3	Tipos de <i>feedback</i> identificados na atividade de <i>role-play</i>	49
5.3.1	<i>Feedback</i> Positivo	50
5.3.2	<i>Feedback</i> Sugestivo	53
5.3.3	<i>Feedback</i> Corretivo	57
5.3.4	Limitações no fornecimento de <i>feedback</i> no ELSA Speak	59
5.4	Visões de Língua e de Aprendizagem do <i>Feedback</i> Corretivo do <i>role-play</i>	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	71
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	72
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	74
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	75

1 INTRODUÇÃO

No contexto globalizado, aprender uma segunda língua (L2) tornou-se o desejo e/ou a necessidade de muitas pessoas, seja para aprimorar estudos, obter oportunidades de trabalho, ou passar o tempo. A língua inglesa (LI) é a língua estrangeira mais falada e estudada no mundo (Leffa, 2016) e muitos estudantes enfrentam dificuldades para aprender e aprimorar seus conhecimentos no idioma, especialmente no desenvolvimento da produção oral (*speaking*).

A produção oral é uma das habilidades mais almeçadas por aprendizes de inglês como L2, julgada equivocadamente por muitos como sinônimo de proficiência no idioma (Scaramucci, 2000). A prática dessa habilidade, contudo, pode enfrentar diversas barreiras, como a falta de um par para comunicar-se usando a língua-alvo ou a falta de *feedback*¹ para entender quais aspectos da fala, além da pronúncia e da gramática, precisam ser melhorados.

Existem muitas formas, atualmente, de aprender e praticar uma nova língua, e uma delas está diariamente na palma da mão: o celular. O dispositivo móvel permite o acesso a muitas opções de materiais didáticos e de aplicativos (apps) educativos por meio da internet. Os apps de ensino de línguas, por exemplo, possuem recursos que proporcionam uma aprendizagem personalizada e que acompanha os interesses, o nível e o ritmo de diferentes usuários. Eles também fornecem *feedback* instantâneo, o qual dá suporte para que o aprendiz compreenda o seu desempenho em diferentes habilidades da língua.

O *feedback* apresenta muitas contribuições para o aprendizado de idiomas e tem o papel importante não só de promover a motivação do aprendiz, mas também de garantir a precisão linguística. Estudos sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL), por exemplo, defendem o uso de atividades que envolvam o foco no significado e, simultaneamente, possibilitem aos aprendizes a percepção e a atenção às formas linguísticas (Nassaji; Kartchava, 2021).

Uma das formas de alcançar isso é por meio do *Feedback* Corretivo (FC), entendido como uma resposta fornecida por um interlocutor mais experiente a um enunciado do aprendiz que contém algum erro linguístico (Ellis, 2009). O FC pode ser oral ou escrito e fornecido de diferentes maneiras para auxiliar na aprendizagem da língua ao impulsionar a conscientização da forma linguística e a negociação de sentidos.

¹ Segundo a definição proposta por Richards e Schmidt (2010) no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, *feedback* é qualquer informação que forneça dados sobre o resultado de um comportamento. No ensino, refere-se a comentários ou outras informações que os alunos recebem a respeito de seu êxito em tarefas de aprendizagem ou testes, seja por parte do professor ou de outras pessoas.

Os apps de ensino de idiomas apresentam algumas formas de fornecer *feedback*, mas muitos limitam-se a indicar se o enunciado está correto ou errado a partir de respostas automáticas. Nesse sentido, grande parte desses apps não desenvolvem, de fato, a fala do usuário, pois as atividades para a fala são compostas da repetição de vocabulários ou de frases prontas, conforme observado por Paiva (2017) em uma análise de alguns apps de ensino de LI, sem haver preocupação com o uso da fala para propósitos comunicativos e sociais.

Ainda que existam aplicativos que possibilitem a comunicação por meio da fala com professores ou falantes do inglês e capazes de mediar esse problema, a maioria é paga e cara, tornando-os inacessíveis. Nos últimos anos, contudo, os avanços tecnológicos têm apresentado meios mais acessíveis de praticar a fala a partir de atividades que simulam situações comunicativas do dia a dia, como é o caso dos apps baseados em Inteligência Artificial (IA), que têm demonstrado uma presença crescente na educação, promovendo mudanças na forma como professores e estudantes se relacionam com a tecnologia.

O *chatbot*, um dos recursos advindos da IA, é um *software* on-line de conversação capaz de manter um diálogo com um usuário por meio de linguagem natural escrita ou falada (Fryer, *et al.*, 2017). Há estudos que investigam o seu potencial para dar suporte no aprendizado de línguas, uma vez que ele pode ser uma forma de contornar o problema da falta de pares para a comunicação na língua-alvo (Huang; Hew; Fryer, 2021). Outro aspecto notável é a sua capacidade de oferecer um *feedback* mais completo, baseado na interação com o usuário.

Tendo em vista que a produção oral é uma habilidade almejada por aprendizes de inglês como L2, essas implementações demonstram uma possibilidade de levar a prática da fala por meio de apps para além da repetição de estruturas prontas, permitir interações mais dinâmicas e mais comunicativas, além de contornar as barreiras físicas. Além disso, é evidente que a medida em que novos estudos forem efetivados sobre a contribuição pedagógica da IA, ela passará a não só fazer parte da vida cotidiana das pessoas, mas, inevitavelmente, a também fazer parte do contexto educacional.

Sendo assim, considerando o crescente número de apps assistidos por IA no ensino de línguas, viu-se a necessidade de conduzir investigações especializadas para que usuários, professores ou não, possam fazer uma escolha consciente e que correspondam às suas expectativas, necessidades e metodologias. Desse modo, inicialmente, realizou-se uma busca na lista dos aplicativos educativos mais baixados da Play Store para encontrar um que fosse dedicado ao ensino de inglês com as seguintes características: gratuito, com *chatbot*, com atividades para praticar a fala, e que oferecesse FC para o usuário.

Como resultado dessa busca inicial, optou-se por trabalhar com o ELSA Speak, um aplicativo baseado em IA cuja proposta é funcionar como um instrutor, desenvolvido para ajudar profissionais e estudantes a falarem inglês. O app permite que o usuário pratique a sua fala por meio de atividades de *role-play*² com um *chatbot*, nas quais o usuário pode interpretar papéis em diferentes cenários e conversar com o Instrutor IA sobre os vários temas disponíveis para praticar, principalmente, a fala. Além disso, o app fornece um relatório completo de avaliação que analisa o desempenho do usuário após a conversação, propondo correções e melhorias em diferentes dimensões da fala, sendo este o principal motivo para a sua escolha neste trabalho.

Baseando-se na discussão apresentada, este trabalho visa responder aos seguintes questionamentos: Quais os tipos de *Feedback* Corretivo fornecidos pelo ELSA Speak aos seus usuários durante a prática de produção oral em atividades de *role-play* com um *chatbot*? O *feedback* fornecido está alinhado à qual visão de língua e de aprendizagem? Para responder a essas questões, o trabalho tem como objetivo geral analisar diferentes amostras de *Feedback* Corretivo provido por IA nas atividades de *role-play* com um *chatbot* no ELSA Speak, a fim de identificar os tipos de FC oferecidos, bem como as suas características e as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes.

Os caminhos para alcançar tal propósito foram delineados em três objetivos específicos, por meio dos quais buscou-se, inicialmente, descrever a organização e as funcionalidades do aplicativo, de modo a compreender o seu desenho. Em seguida, analisar, à luz do estado da arte em ensino de *speaking*, amostras de *feedback* coletadas na interação oral do grupo de participantes com a atividade de *role-play*, a fim de identificar os tipos de FC fornecidos e as teorias que os informam. E, por fim, investigar a existência de diferenças metodológicas no *feedback* fornecido a falantes de diferentes níveis de proficiência no inglês.

² Segundo a definição proposta por Richards e Schmidt (2010) no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, no ensino de línguas o *role-play* é uma atividade semelhante à dramatização, na qual os estudantes assumem papéis em uma determinada situação e encenam o que normalmente ocorre nessa situação. Optou-se por utilizar a palavra em inglês na pesquisa porque além de tratar-se de uma atividade de encenação, é a palavra utilizada pelo ELSA Speak para intitular a atividade dentro do app.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem como objetivo apresentar uma revisão dos fundamentos teóricos e conceituais que embasam esta pesquisa, explorando estudos relevantes para a compreensão do ensino e aprendizagem da língua inglesa na atualidade. Inicialmente, serão discutidas as principais teorias da aprendizagem e da língua, bem como a visão do inglês como uma língua franca. Na sequência, serão apresentados os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, explorando também o uso das tecnologias digitais nesse processo. Por fim, será abordado um dos tópicos chave para esta pesquisa, o *Feedback* Corretivo em produção oral, a *priori* com uma breve discussão sobre essa habilidade para, em seguida, discutir sobre o que é FC, quais tipos existem e de que forma eles podem ser fornecidos.

2.1 Teorias da Aprendizagem e da Língua

2.1.1 Teorias da Aprendizagem

Ao longo da história, muitos estudiosos dedicaram-se a entender e descrever como ocorre o processo de aprendizagem e construíram teorias para explicá-lo. Essas teorias polarizaram-se naquelas que se esforçaram para explicar a aprendizagem a partir de comportamentos diretamente observáveis e naquelas que consideraram os processos mentais superiores, tais como os pensamentos (Oliveira, 2014).

O Behaviorismo é baseado na visão de que a aprendizagem é um processo no qual comportamentos específicos são adquiridos em resposta a estímulos específicos. Um dos estudos mais conhecidos sobre essa teoria são os de B. F. Skinner, o qual reforçou a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio do condicionamento. De acordo com essa perspectiva, o comportamento é controlado por suas consequências, a partir do uso de reforço positivo (recompensa) e reforço negativo (punição) (Moreira, 2023).

Uma vez que os behavioristas preocupavam-se com os comportamentos observáveis, aspectos cognitivos como os pensamentos e os processos mentais eram ignorados, e os estudantes eram vistos como indivíduos com a mente vazia para serem moldadas pelo professor (Oliveira, 2014). Por conta do papel passivo atribuído aos estudantes pelos behavioristas, não eram todos os psicólogos que aceitavam essa visão do processo de aprendizagem, dando espaço para o advento das teorias cognitivistas da aprendizagem.

O Construtivismo desenvolveu-se a partir dos estudos dos cognitivistas e tem como grandes representantes Jean Piaget e Lev Vygotsky. Conforme explica Moreira (2023), o cerne da teoria de Piaget está na assimilação, na acomodação e na equilibrção, e a aprendizagem só ocorre quando “há uma reestruturação da estrutura cognitiva do indivíduo que resulta em novos esquemas de assimilação” (Moreira, 2023, p. 130). Essa teoria propõe, portanto, que o aprendiz construa o seu próprio conhecimento ao assimilar novas informações ao seu esquema mental, unindo informações novas ao que já conhecem e fazendo associações de forma significativa.

Vygotsky concorda com Piaget no que se refere ao papel central do aprendiz no seu próprio processo de aprendizagem, mas destaca – para além dos fatores biológicos pontuados por Piaget – o papel das forças culturais, sociais e históricas nesse processo (Oliveira, 2014). Para ele, o desenvolvimento cognitivo é indissociável do meio social em que o indivíduo está inserido, e os processos mentais superiores – tais como o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo –, têm origem em processos sociais (Moreira, 2023).

Em sua teoria Sociointeracionista, o teórico propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, em termos gerais, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou um par mais experiente. Conforme destaca Moreira (2023), sem a presença de interação social – ou intercambio de significados – dentro da ZDP, os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo tornam-se inviáveis.

2.1.2 Teorias da Língua

No processo de ensino de línguas, é muito importante ter consciência de qual concepção de língua dará suporte à essa prática, pois a forma que o professor vê a língua influencia diretamente na forma como ela é ensinada (Oliveira, 2010). Nessa perspectiva, as várias visões teóricas diferentes sobre a língua influenciam, de forma explícita ou implícita, as abordagens e métodos atuais ou menos recentes no ensino de línguas (Richards; Rodgers, 2014). Com base nisso, serão brevemente revisadas na sequência algumas das principais teorias da língua.

A concepção estruturalista de língua surgiu no século XX, tendo como precursor Ferdinand de Saussure, quando enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, formado por elementos coesos, estruturalmente relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras (Costa, 2010). Um dos princípios dessa abordagem é o de que a língua deve ser estudada

em si mesma e por si mesma, isto é, a estrutura linguística deve ser descrita unicamente a partir de suas relações internas (Costa, 2010).

No final da década de 1950, fundamentado nos trabalhos do linguista norte-americano Noam Chomsky, iniciou-se o gerativismo. Inicialmente, explica Kenedy (2010), a teoria foi delineada como uma espécie de crítica ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem. Em seu estudo, Chomsky ressalta a criatividade como o principal aspecto que caracteriza o comportamento linguístico humano, o que vai de encontro com o modelo teórico behaviorista, uma vez que nele não há margem para manifestações criativas (Kenedy, 2010).

Na perspectiva do gerativismo, a linguagem é encarada como reflexo de princípios inatos e universais que se referem à estrutura gramatical das línguas. De acordo com Martelotta (2010, p. 59) é Chomsky que “introduz aos estudos linguísticos a noção de cognição, frisando a importância da natureza da mente humana e dos princípios gerais inatos que a caracterizam para a compreensão do fenômeno da linguagem.” O teórico também propõe uma distinção entre competência e desempenho, e coloca a competência como objeto de estudo da linguística.

O funcionalismo, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, preocupa-se em “estudar a relação entre as estruturas gramaticais das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (Cunha, 2010, p. 157). Nessa concepção, ressalta Cunha (2010), a linguagem é vista como um instrumento de interação social, e a motivação para os fatos da língua reside não apenas na estrutura gramatical, mas também na situação comunicativa, que abrange os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo.

2.2 Inglês como Língua Franca

Siqueira e Barros (2013) pontuam que o reconhecimento do uso de línguas francas remonta a 1678, quando esse termo foi usado pela primeira vez para se referir a uma língua misturada ou jargão utilizado com fins comerciais na região portuária do Mediterrâneo. Diante da sua expansão no contexto global, o inglês surge como uma língua franca, ou seja, uma língua desvinculada de território e de fronteiras, colaborando para a comunicação entre as pessoas (Siqueira e Barros, 2013).

A nomenclatura “língua franca”, conforme Gilmeñez (2015, p. 77), é utilizada para designar “o uso crescente da língua inglesa em encontros interculturais, nos quais os interagentes, oriundos de múltiplas realidades sociolinguísticas, recorrem a ela para atingir seus propósitos comunicativos.” Esse sentido, no contexto do Inglês como Língua Franca (ILF),

difere do sentido inicial do termo, que se referia à variedade linguística falada no sudeste da região mediterrânea entre os séculos XV e XIX (Gilmenez, 2015).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão, leva em conta os estudos contemporâneos de ILF e prioriza o foco da função social e política do inglês, passando a tratá-lo em seu status de língua franca. De acordo com o documento, nessa proposta a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundos de países hegemônicos, em que os falantes servem de modelos a serem seguidos, e nem diz respeito a uma variedade linguística (Brasil, 2018).

Sendo assim, a BNCC (Brasil, 2018) leva em conta os diferentes falantes que fazem uso da língua espalhados pelo mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. O documento também questiona a centralização do inglês estadunidense e britânico, considerados equivocadamente como “corretos”. Mais que isso, a BNCC abrange a visão de ILF desvinculada de noções de pertencimento a um determinado território e das culturas típicas de comunidades específicas, valorizando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.

2.3 Ensino de Língua Inglesa e o uso de Tecnologias Digitais

2.3.1 Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa

Ao ministrar uma aula de Língua Inglesa, o professor realiza um planejamento pensando nos conteúdos, nas habilidades que quer desenvolver, nos procedimentos metodológicos e na avaliação (Oliveira, 2014). Esse planejamento carrega princípios teóricos que direcionam o processo de aprendizagem em vista de bons resultados, uma preocupação que levou professores e estudiosos, ao longo do tempo, a buscar o melhor método para ensinar e aprender o inglês.

De acordo com Richards e Rodgers (2014), o método trata-se do conjunto de princípios teóricos e organizacionais que direcionam a estruturação de um curso, isto é, são as ações práticas que norteiam o planejamento das aulas, a escolha de materiais didáticos e a avaliação da aprendizagem. A abordagem, por outro lado, é o sustentáculo teórico do método e é formada por uma teoria da língua e da aprendizagem (Oliveira, 2014), as quais servem como fonte de práticas e de princípios no ensino de idiomas.

O Método de Gramática e Tradução é identificado como o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras que se tem notícia e foi muito utilizado com os objetivos de formar leitores de textos literários e desenvolver o intelectual do estudante. Esse método tinha como foco a leitura e a escrita (Oliveira, 2014). Diferentemente, o Método Direto tinha como regra

básica a proibição da tradução. Além disso, surge em um contexto de tentativas de tornar o aprendizado de L2 mais semelhante ao aprendizado de L1 (Richards; Rodgers, 2014).

O Método Audiolingual, conforme Oliveira (2014), surge diante da crescente demanda das pessoas de interagir e comunicar-se com pessoas de outras culturas. O autor enfatiza como importante motivador do seu surgimento a Segunda Guerra Mundial (1939), frente à necessidade estratégica de aprender as línguas faladas nos países envolvidos no conflito bélico.

Na década de 70, alguns estudiosos observaram que os estudantes conseguiam produzir frases com precisão em sala de aula, mas não conseguiam usá-las de forma correta quando se comunicavam fora dela, e começaram a questionar-se quanto às práticas adotadas no ensino de línguas (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). David Wilkins (1994) foi um dos teóricos cujas reflexões contribuíram para o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, com o principal objetivo de desenvolver a competência comunicativa do estudante (Oliveira, 2014).

A busca pelo método perfeito ainda perdurou por muitos anos e sofreu críticas diante das imposições que ele colocava para o estudante e para o professor. As discussões sobre a Condição Pós-método, termo sugerido por Kumaravadivelu (1994), surgem nesse contexto, questionando a legitimidade do conceito de método (Oliveira, 2014).

No Quadro 1, apresentam-se alguns dos principais métodos/abordagens, de acordo com as ideias de Larsen-Freeman e Anderson (2011), Richards e Rodgers (2014), e Oliveira (2014).

Quadro 1 - Principais métodos/abordagens de ensino de LI

Método	Descrição
Método de Gramática e Tradução	Aborda a análise detalhada das regras gramaticais, seguida da aplicação desses conhecimentos em tarefas de traduzir frases e textos de uma língua para a outra.
Método Direto	Tem como regra básica a proibição da tradução e recebe esse nome porque o significado deve ser transmitido diretamente na língua-alvo por meio do uso de recursos visuais ou <i>realia</i> , sem recorrer à língua nativa do estudante.
Método Audiolingual	Os diálogos e os <i>drills</i> formam a base para as práticas desse método, uma vez que os diálogos fornecem as estruturas e ilustram situações em que as elas podem ser usadas, a fim de serem memorizadas com repetição
Abordagem Comunicativa	Tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa do estudante e procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, os quais reconheçam a interdependência entre a língua e a comunicação.
Pós-método	As discussões propõem ao aprendiz a autonomia e a busca ativa pelo conhecimento de forma crítica; e ao professor, também autônomo, o desenvolvimento profissional de forma crítica.

Fonte: Dos autores, 2026.

2.3.2 Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador

De acordo com Martins e Moreira (2012), o uso da tecnologia tem feito parte do ensino de línguas há bastante tempo, mas essa relação se intensifica por volta dos anos 1960 e 1970, com o surgimento dos primeiros computadores. Nessa época, começam a surgir estudos que focam na relação do ensino de línguas com a tecnologia. Foi na convenção TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) de 1983, ocorrida em Toronto no Canadá, que as discussões referentes ao uso de tecnologias no ensino e aprendizado de línguas passaram a ter uma denominação própria: *Computer-Assisted Language Learning*, ou CALL (Chapelle, 2005).

Em termos de definição, Chapelle (2005) considera CALL a ampla gama de atividades associadas à tecnologia e ao aprendizado de línguas. Posteriormente, Chapelle (2010) apresenta uma definição mais detalhada para CALL, pontuando que:

Refere-se a uma variedade de usos de tecnologia para o aprendizado de línguas, incluindo CD-ROMs contendo multimídia interativa e outros exercícios de idiomas, materiais de referência eletrônicos, como dicionários on-line e verificadores gramaticais, e comunicação eletrônica no idioma-alvo por meio de e-mail, blogs e wikis. (Chapelle, 2010, p. 66, tradução nossa).³

No mesmo estudo, Chapelle (2010) traz a definição proposta por Lévy (1997), que se refere a essa prática como a busca e o estudo de aplicações do computador no ensino e na aprendizagem de línguas. A autora afirma, ainda, que essa definição retrata CALL como uma investigação que inclui as atividades de desenvolvimento, descoberta, seleção, uso e avaliação de atividades de aprendizagem de línguas que usam a tecnologia. Sendo assim, apesar de possuir diferentes definições, um elemento comum é que CALL trata-se de um campo complexo que abrange muito mais que apenas o uso do computador (Martins; Moreira, 2012).

2.3.3 Aprendizagem de Línguas Mediadas por Dispositivo Móvel

Os dispositivos móveis tornaram-se um recurso indispensável na atualidade, pois a maioria das pessoas tem por perto dispositivos como um celular ou um tablet, com aplicativos que auxiliam em atividades cotidianas, por exemplo, redes sociais, navegadores, jogos, entre

³ No original: “The expression ‘computer-assisted language learning’ (CALL) refers to a variety of technology uses for language learning including CD-ROMs containing interactive multimedia and other language exercises, electronic reference materials such as online dictionaries and grammar checkers, and electronic communication in the target language through email, blogs, and wikis” (Chapelle, 2010, p. 66).

outros. Assim, atrelar o uso desses dispositivos ao aprendizado de línguas apresenta-se como uma alternativa viável, dada a facilidade para acessá-los diariamente, configurando o que, na literatura, passou a ser denominado como *Mobile Assisted Language Learning*, ou MALL.

MALL refere-se à aprendizagem mediada por dispositivos móveis, os quais podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar pelo usuário, possibilitando uma aprendizagem formal ou informal (Kukulska-Hulme; Shield, 2008). Segundo as autoras, a diferença para CALL se estabelece pelo uso de dispositivos pessoais e portáteis que possibilitam novas formas de aprendizado, enfatizando a continuidade e/ou a espontaneidade do acesso e da interação em diferentes contextos de uso.

Essa modalidade de ensino pode ser muito benéfica, pois viabiliza a personalização do processo educativo, adaptando-se às necessidades do estudante. O uso de dispositivos pessoais permite que o ensino se molde às necessidades, níveis e interesses do aprendiz, oferecendo suporte para diferentes ritmos de aprendizagem. Dessa forma, o aprendiz pode buscar conteúdos e formatos – por exemplo, vídeos, podcasts, músicas ou jogos –, que se alinhem melhor ao seu perfil de aprendizado (Gomes; Souza, 2017).

2.3.4 Aprendizagem de Línguas Assistida por *Chatbot*

A Inteligência Artificial (IA) é um ramo da ciência da computação, surgido em 1956, que visa “a criação de máquinas e programas de computadores inteligentes” (McCarthy, 2007). A IA ganhou muita atenção nos últimos anos por conta de ferramentas como o Chat GPT, um *chatbot* baseado em IA Generativa – projetada para criar conteúdo, como textos, áudios, imagens e vídeos – e capaz de manter diálogos de forma natural e auxiliar o usuário em diversas atividades de trabalho, de estudo, ou de situações do dia a dia.

Os *chatbots*, ou *chatterbots*, são programas de conversação baseados em IA que permitem a interação entre humanos e computadores usando linguagem natural escrita ou falada (Wang *et al.*, 2024). O surgimento desses programas data de 1966, a partir da criação, por Joseph Weizenbaum, de ELIZA, um programa de conversação desenvolvido para ser uma espécie de conselheiro sentimental virtual (Othero, 2006). Por conta da sua capacidade de se comunicar com o usuário na língua-alvo, os *chatbots* têm atraído a atenção de professores e pesquisadores de ensino de línguas (Huang; Hew; Fryer, 2021).

Chatbot Assisted Language Learning, ou CHALL, é definida como o uso de um *chatbot* “(a) em interações baseadas em diálogos (b) para fins de aprendizagem de idiomas (c) para permitir que os alunos negociem o significado do idioma por meio de conversação de *input* e

output (d) com tecnologia de IA” (Wang *et al.*, 2024, p. 3, tradução nossa)⁴. Os autores enfatizam a importância de dialogar com um *chatbot* para aprender o idioma, em vez de usá-lo como um artifício para mediar o diálogo com outros seres humanos; e a comunicação livre, na qual ocorre a negociação de sentidos e o recebimento de *feedback* dos *chatbots*.

Estudos como o de Wang *et al.* (2024) e Huang, Hew e Fryer (2021) apresentam possíveis benefícios do uso de *chatbots* para auxiliar no aprendizado de línguas. Os autores pontuam a disponibilidade para acesso do programa a qualquer momento e em qualquer lugar; oportunidades para a prática de habilidades que demandam parceiros, principalmente em atividades que exigem muitas repetições; o oferecimento de informações e *feedback*; e a possibilidade de os aprendizes se sentirem menos ansiosos para usarem uma língua nova.

Apesar do crescimento do seu uso no contexto educacional e dos grandes avanços no desenvolvimento da IA, os *chatbots* não estão livres de críticas e limitações. Algumas preocupações reunidas nos estudos de Wang *et al.* (2024) incluem, por exemplo, ambientes restritos e limitados a situações padronizadas. Os estudos de Huang, Hew e Fryer (2021) discutem problemas em situações mais específicas, como quando um aprendiz escreve errado seu *input* e o programa não fornece uma resposta relevante.

2.4 O *Feedback* Corretivo em produção oral

2.4.1 Produção Oral

A produção oral, ou *speaking*, no ensino da língua inglesa refere-se à habilidade da fala, ou seja, a capacidade de interagir com outras pessoas utilizando a língua oralmente, de modo que haja uma mútua compreensão entre os interlocutores acerca de assuntos diversos (Oliveira, 2015). Esse processo “envolve o aprimoramento da pronúncia das palavras na fala encadeada e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, de micro-habilidades, da precisão gramatical e da fluência” (Oliveira, 2015, p. 132). Entende-se, portanto, que não é um processo simples e exige diferentes conhecimentos do aprendiz.

Para Scott Thornbury (2005) o *speaking* consiste na produção do enunciado em pelo menos três estágios: conceitualização, formulação e articulação, durante os quais o falante também realiza o automonitoramento. A conceitualização é a fase em que o falante decide o

⁴ No original: “(a) in dialogue-based interactions (b) for language learning purposes (c) to enable learners to negotiate language meaning through conversing input and output (d) with AI technology” (Wang *et al.*, 2024, p. 3).

que quer expressar. Em seguida, ocorre a formulação, processo que envolve fazer escolhas estratégicas no nível do discurso, da sintaxe e do vocabulário para a ideia ganhar forma linguística. Nesse estágio também ocorre a codificação fonética, que envolve o uso adequado dos sons individuais das palavras, da tonicidade e da entonação. A articulação, por sua vez, envolve o uso dos órgãos da fala para produzir os sons (Thornbury, 2005).

Thornbury (2005) divide os conhecimentos necessários para o *speaking* em duas partes: o conhecimento extralinguístico e o conhecimento linguístico. O primeiro inclui aspectos como conhecimento do tópico, da cultura, do contexto e a familiaridade com os outros falantes; isso inclui o conhecimento sociocultural, que se refere aos valores sociais e as normas de comportamentos de uma determinada sociedade.

Entretanto, Thornbury (2005) enfatiza que o conhecimento sociocultural também pode encaixar-se dentro de conhecimento linguístico. O conhecimento linguístico envolve o que Oliveira (2015) trata em sua obra como uma série de micro-habilidades. Thornbury (2005) as separa em categorias, sendo elas: conhecimento do gênero, conhecimento discursivo, conhecimento pragmático, conhecimento gramatical, vocabulário e fonologia.

O conhecimento do gênero envolve saber como diferentes eventos de fala são estruturados. O conhecimento discursivo, por sua vez, diz respeito à competência discursiva e o uso, por exemplo, dos marcadores discursivos. Por fim, o conhecimento pragmático descreve a relação entre a linguagem e o seu contexto de uso, e inclui os atos da fala, o princípio cooperativo, a polidez e o registro (Thornbury, 2005).

Embora a polidez e o registro se cruzem, é importante destacar que a polidez exige dos falantes uma sensibilidade ao contexto, enquanto o registro impacta, particularmente, no grau de formalidade da linguagem utilizada (Thornbury, 2005). Segundo Yule (2020), a polidez consiste na demonstração de consciência e consideração pela imagem pública de outra pessoa, que se manifesta por meio de tato, modéstia e gentileza. O registro é entendido pelo autor como uma modo convencional de usar a linguagem de forma apropriada a um contexto específico.

Para tornar-se falante eficiente de inglês, o aprendiz também precisa ter um vocabulário amplo e saber como usar as palavras adequadamente, bem como compreender os elementos sintáticos, conhecimentos que envolvem a precisão linguística. É muito importante também saber como pronunciar as palavras de forma inteligível (Oliveira, 2015).

Thornbury (2005) e Oliveira (2005) observam que existem, ainda, fatores de ordem psicológicas, que são importantes para o desenvolvimento da fala. Fatores afetivos, como a falta de confiança, podem dificultar o aprendizado, uma vez que muitos estudantes deparam-se com

barreiras psicológicas difíceis de superar, provocadas pela timidez, pelo medo de errar, desencadeando ansiedade, principalmente em atividades que requerem a fala (Oliveira, 2005).

Crowther e Gass (2019) observam que o *speaking*, como uma atividade, juntamente com o *feedback* de um interlocutor mais experiente apresenta-se como uma parte fundamental do aprendizado. O motivo para isso reside no fato de o *feedback* chamar a atenção do aprendiz para partes importantes do seu discurso falado, geralmente quando errôneo, de modo que ele tome consciência do erro e faça as devidas correções. Os autores enfatizam que, ainda que seja difícil definir a fala em L2 como um conceito teórico, é consistente que a produção real da fala na L2 parece ser crucial para o desenvolvimento do *speaking*.

2.4.2 *Feedback* Corretivo

Ellis (2009) afirma que, no contexto da Aquisição de Segunda Língua (ASL), o *Feedback* Corretivo (FC) têm recebido muita atenção de pesquisadores e professores, os quais buscam entender se devem corrigir erros, quais erros devem ser corrigidos, como corrigi-los e quando corrigi-los (Ellis, 2009). O autor ressalta que o papel do *feedback* está presente na maioria das teorias de aprendizagem de L2, visto como um meio de promover a motivação do aluno e de garantir a precisão linguística, além de poder contribuir para o aprendizado de idiomas. O FC, de acordo Ellis (2009):

Assume a forma de uma resposta a um enunciado do aprendiz que contém um erro linguístico. A resposta é uma correção iniciada por outros e pode consistir em (1) uma indicação de que um erro foi cometido, (2) fornecimento da forma correta na língua-alvo, (3) informações metalinguísticas sobre a natureza do erro, ou alguma combinação dessas (Ellis, 2009, p. 3, tradução nossa).⁵

É importante situar que, conforme postulado por Ellis (2009), o FC relaciona-se diretamente com a presença de um erro ou inadequação linguística cometida pelo aprendiz. É evidente que o erro faz parte do processo de aprendizagem e constitui-se como uma etapa inevitável na aquisição de L2. Por conta disso, ainda se discute se os professores devem procurar corrigir todos os erros linguísticos ou apenas alguns, e quais corrigir.

⁵ No original: “It takes the form of a response to a learner utterance containing a linguistic error. The response is an other-initiated repair and can consist of (1) an indication that an error has been committed, (2) provision of the correct target language form, (3) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these” (Ellis, 2009, p. 3).

Um estudo significativo e usado como referência até hoje sobre o FC foi realizado por Lyster e Ranta (1997) a partir da investigação da interação entre professor e aluno em quatro turmas de imersão em francês de nível primário no Canadá. Os pesquisadores identificaram seis tipos diferentes de FC, sendo eles: correção explícita, *recasts*, pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição. Posteriormente, foram classificados em duas categorias mais amplas: reformulações e *prompts* (Lyster; Saito; Sato, 2013).

As reformulações incluem *recasts* e correção explícita, pois ambos fornecem ao aprendiz reformulações de sua produção errônea. Os prompts incluem uma variedade de sinais que não são reformulações e que levam os alunos a se autocorrigirem (isto é, elicitación, pistas metalinguísticas, pedidos de esclarecimento e repetição). (Lyster, Saito, Sato, 2013, p. 3, tradução nossa).⁶

Assim, quando se trata de reformulações, as correções são realizadas pelo interlocutor mais experiente ao fornecer a resposta correta para o aprendiz. Nos *recasts*, por exemplo, o corretor reformula toda ou uma parte do enunciado do aprendiz, exceto o erro. Os *prompts* têm como uma função pedagógica chamar a atenção para a forma, de modo a incentivar o aprendiz a melhorar a sua precisão linguística (Lyster; Ranta, 2002).

Sheen e Ellis (2011) explicam que FC refere-se ao *feedback* que os aprendizes recebem sobre os erros linguísticos que cometem em sua produção oral ou escrita em uma L2. O FC oral pode envolver tanto tentativas *on-line* (quando a correção é fornecida mais ou menos imediatamente após o enunciado) quanto *off-line* (quando a correção é adiada até o fim da interação) de conscientizar o aprendiz de que ele produziu um enunciado contendo algum erro. Em contrapartida, o FC escrito quase sempre envolve correções *off-line* dos erros cometidos pelo aprendiz em um texto escrito (Sheen; Ellis, 2011).

Lyster, Saito e Sato (2013), tendo como referência o trabalho de Sheen e Ellis (2011) e o conhecimento obtido de uma quantidade considerável de pesquisas sobre FC, apresentaram os tipos de FC oral em um quadro organizado segundo dois critérios: a variação entre implícito e explícito; e a distinção dicotômica entre reformulações e *prompts*. O FC ocorre de forma implícita quando o professor, por exemplo, apenas solicita um esclarecimento em resposta a um enunciado errôneo do aprendiz; e de forma explícita quando o aprendiz é corrigido diretamente e/ou lhe é fornecido algum tipo de explicação metalinguística do erro (Sheen; Ellis, 2011).

⁶ No original: “Reformulations include recasts and explicit correction, because both these moves supply learners with target reformulations of their non-target output. Prompts include a variety of signals other than reformulations that push learners to self-repair (i.e. elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, and repetition)” (Lyster, Saito, Sato, 2013, p. 3)

Para melhor compreensão, essa classificação foi organizada no Quadro 2, conforme as definições propostas Lyster, Saito e Sato (2013):

Quadro 2 - Tipos de FC oral

	Implícito	Explícito
Reformulações	<p><i>Recast</i> conversacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma reformulação do enunciado do aprendiz na tentativa de resolver uma falha na comunicação. 	<p><i>Recast</i> didático</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma reformulação do enunciado do aluno na ausência de um problema de comunicação. <p>Correção explícita</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma reformulação do enunciado do aprendiz somada a uma clara indicação do erro. <p>Correção explícita com explicação metalinguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • além de sinalizar um erro e fornecer a forma correta, há também um comentário com explicação metalinguística.
Prompts	<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma repetição literal do enunciado do aprendiz, geralmente com a entonação ajustada para destacar o erro. <p>Pedido de esclarecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma frase como "Perdão?" ou "Não entendi" após um enunciado do aprendiz para sinalizar indiretamente um erro. 	<p>Pista metalinguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma breve declaração metalinguística visando provocar uma autocorreção do aprendiz. <p>Elicitação</p> <ul style="list-style-type: none"> • provoca diretamente uma autocorreção do aluno, muitas vezes na forma de uma pergunta com “<i>wh-question</i>”. <p>Sinal paralinguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma tentativa de obter, de forma não verbal, a forma correta do aprendiz.

Fonte: Adaptado de Lyster, Saito e Sato (2013) pelos autores.

Nassaji e Kartchava (2021) ressaltam que o FC pode ser escrito e oral e fornecido verbalmente e não verbalmente pelo professor, por um computador ou por outro aluno. O FC oral é verbal e pode ser fornecido durante ou após a produção oral. Quando ocorre imediatamente após um erro na produção oral, ele exige um processamento cognitivo maior da informação, de modo que o aprendiz consiga compreender o erro do seu enunciado e produzir a forma linguisticamente correta na sequência (Nassaji; Kartchava, 2021).

Em outro estudo, Kartchava e Nassaji (2021) argumentam que é imprescindível a realização de estudos sobre o *feedback* mediado por dispositivos móveis dada a importância do FC para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. De acordo com os autores, ao combinar as potencialidades da tecnologia móvel com o FC, o *feedback* mediado por dispositivos móveis tem a capacidade de potencializar a eficácia do retorno oferecido ao aluno. Dessa forma, esse *feedback* atua como uma ferramenta facilitadora para que os aprendizes consigam perceber, monitorar e refinar sua produção na L2.

Ao revisarem pesquisas sobre o papel do FC em contextos mediados por dispositivos móveis, Kartchava e Nassaji (2021) verificaram que eles podem ser utilizados como uma ferramenta para facilitar o envolvimento do aprendiz com o *feedback* escrito ou oral, além de promover o rompimento de barreiras físicas para o aprendizado de idiomas. Os estudiosos observaram, no entanto, que, embora a tecnologia móvel tenha se mostrado útil para o estudo de L2 em geral, ainda há a necessidade de investigar como ela pode facilitar o aprendizado dos estudantes a partir do FC.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo concentra-se na análise de amostras de *Feedback* Corretivo fornecidas pelo ELSA Speak na interação oral de um grupo de participantes com a atividade de *role-play* do aplicativo, à luz do estado da arte em ensino de *speaking*. O foco, portanto, está no conteúdo, ou seja, no material gerado pelo aplicativo a partir das interações dos participante com a atividade. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, pois “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (Paiva, 2019, p. 11).

Quanto à abordagem metodológica, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, aquela “que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significado no decorrer da pesquisa” (Brasileiro, 2024, p. 83). Nessa abordagem, os principais condutores são os processos e as suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas, que configuram dados essenciais para a construção de sentidos (Brasileiro, 2024).

No que concerne aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois nela “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (Andrade, 2010, p. 112). Assim, o seu objetivo é de expor e caracterizar um fenômeno estudado sem preocupar-se com o seu porquê, podendo ser elaboradas com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis (Gil, 2023).

Quanto aos procedimentos, enquadra-se como pesquisa bibliográfica, que tem como importante aspecto estabelecer relações e comparações, apontando lacunas no conhecimento sobre determinado problema, indo além da mera busca de informações ou compilação dos resultados dessas buscas (Paiva, 2019).

3.2 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) - *campus* Macapá. A instituição, que iniciou suas atividades de ensino na capital do município do Amapá em 2010, oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Integrados à Educação de Jovens e Adultos, e Cursos Superiores de Bacharelado, Tecnologia e Licenciatura. O *campus* oferta também Cursos Técnicos Subsequente, Cursos de

Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, e outros cursos de extensão e de formação inicial e continuada, nas modalidades de educação presencial e a distância.

Um dos motivos para a escolha do local diz respeito à experiência prévia do autor com atividades de aprendizagem e de pesquisa realizadas na instituição. Entretanto, o principal motivo para a escolha do local está relacionado à seleção do público-alvo da pesquisa, baseada na dedução de que o grupo de participantes possui relação com o foco do estudo e contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, os quais demonstraram interesse em participar de forma voluntária. Alcançou-se um grupo de dez (10) participantes, sendo sete (7) do 8º período e três (3) do 6º período do curso. A proficiência em inglês dos participantes varia do nível Iniciante (A1) ao Intermediário Avançado (B2). Esses dados baseiam-se na autodeclaração dos sujeitos, seguindo as opções e descrições apresentadas pelo ELSA Speak ao criarem o perfil no app, que utiliza como base uma adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

3.4 Considerações éticas

Dada a importância de os participantes estarem dispostos a terem as suas interações e o *feedback* fornecido pelo aplicativo registrados para a análise posterior, eles foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestando ciência dos objetivos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa, garantindo a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato dos participantes.

A proposta de pesquisa também foi submetida, por meio da Plataforma Brasil, para a apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado do Amapá (CEP/UEAP), e recebeu parecer de aprovação diante da análise documental e atendimento dos critérios estabelecidos pela Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS).

3.5 Instrumentos de coleta de dados

A técnica para a coleta de dados foi a captura de imagem, durante o uso do aplicativo, da tela em um ambiente criptografado no dispositivo móvel do pesquisador. As amostras coletadas são não-probabilísticas, isto é, baseada em processos subjetivos e qualitativos, longe de procedimentos estatísticos (Brasileiro, 2024).

Durante a preparação dos instrumentos de coleta, o app ELSA Speak foi instalado no dispositivo em sua versão gratuita e múltiplas contas foram criadas para uso por parte dos participantes. Após a preparação dos instrumentos e antes do processo de coleta de dados, ocorreu um estudo-piloto, que tem como uma das principais funções testar o instrumento de coleta de dados (Lakatos; Marconi, 1992). O estudo prévio foi realizado com dois participantes, a fim de verificar possíveis falhas nos instrumentos, sua operatividade, a validade dos dados obtidos e a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados.

Durante a realização do piloto com o primeiro participante, efetuado com um dispositivo exclusivo para a pesquisa, o aplicativo apresentou diversas falhas, dentre elas a de conectividade. A proposta inicial era gravar a tela durante a realização da atividade, mas isso também implicou em mau funcionamento do aplicativo. Com o segundo participante, optou-se por utilizar uma interface criptografada no dispositivo do pesquisador, o que permitiu que o aplicativo funcionasse com normalidade. Entretanto, ao tentar gravar a tela durante a interação, foi apresentado mau funcionamento novamente. Isso fez com que não gravar a tela fosse a melhor opção, utilizando-se um diário como alternativa para anotar o desenvolvimento e possíveis implicações ao longo da coleta dos dados.

Após o piloto e refinamento nos instrumentos de coleta, procedeu-se à seleção dos participantes. Nos dias agendados para a coleta dos dados, os participantes responderam a um formulário de caracterização, receberam as devidas instruções para o manuseio do app por meio de um roteiro de participação na pesquisa e, em seguida, tiveram acesso a uma conta para uso. No primeiro contato com o app, cada participante configurou a conta para adequá-la ao seu perfil. Em seguida, os participantes realizaram duas atividades gratuitas (limite diário do app) de *role-play* com a temática de sua preferência.

3.6 Plano de análise de dados

A análise dos *feedbacks* coletados foi realizada tendo como direcionamento a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), entendida como “um conjunto de técnicas de

análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos” (Bardin, 2011, p. 48). Essa metodologia de análise, segundo Bardin (2011), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Na primeira fase foi realizada a organização e a transcrição do material coletado para a análise com a intenção de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais. Na fase seguinte foram realizadas as operações de codificação para transformar os dados brutos em unidades de análise significativas e válidas para a pesquisa. A terceira fase foi o momento de dar sentido aos dados encontrados, estabelecendo o diálogo com o arcabouço teórico (Valle, 2025).

A técnica da Análise do Conteúdo utilizada para realizar a análise dos dados foi a análise categorial, a qual possibilita, segundo Valle (2025), a criação de inferências sobre determinado conteúdo a partir da sua codificação, processo que resulta em categorias. Essas categorias possibilitam a compreensão, a descrição, a explicação e a evidência do fenômeno investigado, com base em um conjunto de contribuições e aproximações (Valle, 2025).

Durante a fase da coleta de dados, cada participante propôs-se a realizar duas atividades de *role-play* disponibilizadas gratuitamente pelo app. Depois da coleta, realizou-se a fase de pré-análise, a começar pela leitura flutuante, momento em que o pesquisador “cria as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar” (Valle; Ferreira, 2025, p. 8). A partir do contato primário com o material, procedeu-se à escolha dos documentos, ou seja, os materiais que irão compor o *corpus* de análise. Concluída a pré-análise, foram considerados para a exploração do material os relatórios completos gerados a partir das interações ilustradas no Quadro 3:

Quadro 3 - Atividades de *role-play* consideradas para a exploração do material

Participante	Nível	Cenário
Participante 1	B1	<i>Study group scheduling</i>
Participante 2	A1	<i>Who will you be on Halloween?</i>
Participante 3	A2	<i>Join me for Day of the Dead</i>
Participante 4	B1	<i>Weekends plans</i>
Participante 5	B2	<i>Interview for a teaching job</i>
Participante 6	A2	<i>Chat with a stranger</i>
Participante 7	A2	<i>Talk about yourself</i>
Participante 8	A1	<i>Go to a celebrity book event</i>
Participante 9	B2	<i>Book a hotel room</i>
Participante 10	A2	<i>2025 Highlights</i>

Fonte: Dos autores, 2026.

Como mencionado anteriormente, a seleção dos participantes não seguiu critérios rígidos, sendo um processo voluntário dependente do interesse dos estudantes do curso. Ainda assim, foi possível estabelecer um certo equilíbrio entre o nível de proficiência, que foi valioso durante o processo de análise dos dados e permitiu a realização de comparativos.

O *corpus* da pesquisa constitui-se, portanto, de dez (10) Unidades de Contexto (UC), materializadas nos relatórios completos de avaliação (*Full Assessment*) gerados pelo aplicativo após a realização das atividades de *role-play*. Conforme explica Bardin (2011), a UC:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (Bardin, 2011, p. 137).

Apesar da amostragem finita, a densidade de informação de cada relatório, que abrange múltiplas dimensões (*overall feedback, pronunciation, grammar, vocabulary, relevance, register, politeness confidence*), assegurou um volume expressivo de dados para análise. Com isso em vista, durante o procedimento de codificação, definiu-se como Unidade de Registro (UR) o tema, operacionalizado como o excerto de texto contendo um sentido completo sobre a correção realizada.

Bardin (2011) esclarece que a UR corresponde ao segmento de conteúdo que possui um sentido completo e serve de base para a codificação dos dados. A escolha do tema justifica-se pelo fato de ser um núcleo de sentido “que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2011, p. 135). Além disso, conforme a autora, o tema é definido pelo seu sentido e não pela sua forma física. Assim, não existe uma regra fixa para esse recorte, uma vez que a divisão do texto depende do nível de profundidade da análise, e não de estruturas gramaticais ou formais pré-estabelecidas.

Dessa forma, cada intervenção individualizada fornecida pelo app no relatório constitui uma UR distinta, a qual foi posteriormente classificada em categorias não apriorísticas, ou seja, emergidas do contexto dos dados coletados durante a pesquisa, processo que exigiu do pesquisador uma intensa e exaustiva consulta do material analisado e de teorias embasadoras.

4 ELSA SPEAK

Nesta seção, apresenta-se uma breve descrição da organização do aplicativo ELSA Speak, bem como de sua proposta e estrutura de ensino. O intuito é compreender o seu desenho, em cumprimento do primeiro objetivo específico deste trabalho.

4.1 Descrição do aplicativo

O ELSA Speak é um aplicativo móvel baseado em Inteligência Artificial, voltado ao ensino de língua inglesa, que tem como objetivo auxiliar profissionais e estudantes no aprimoramento da oralidade. A proposta do ELSA (*English Language Speech Assistant*) é atuar como um instrutor virtual, com o qual o usuário interage em tempo real por meio de diversas situações conversacionais simuladas.

A plataforma apresenta uma estrutura gamificada, projetada para incentivar o engajamento e a constância nos estudos. Além das trilhas de aprendizagem – que focam em pronúncia, gramática e vocabulário –, utiliza-se mecanismos de recompensas típicos de jogos, motivando o usuário a aprender enquanto acumula pontos de experiência e gemas ao completar lições, desbloqueia conquistas específicas e mantém ofensivas (sequências de dias de estudo) para subir nos quadros de liderança global ou local.

Segundo o blog⁷ oficial da plataforma, o desenho do ELSA baseia-se em Inteligência Artificial e algoritmos de reconhecimento automático de fala (ASR) treinados com vastos bancos de dados de áudios, abrangendo uma grande diversidade de sotaques. A integração dessa tecnologia com a IA generativa viabiliza interações fluidas e espontâneas, simulando situações reais com tópicos e cenários personalizados para o perfil de cada aprendiz (ELSA, 2025).

Em 2025, a plataforma registrou a quantia de mais de 50 milhões de usuários em mais de 200 países. Nesse mesmo ano, Vu Van, cofundadora e CEO do ELSA, foi convidada a participar do *World Economic Forum* (WEF) em Davos, na Suíça, onde destacou o comprometimento do app em eliminar as barreiras linguísticas e capacitar as pessoas para prosperarem em um mundo interconectado (ELSA, 2025).

No que se refere à gratuidade, o app possui planos gratuito, pro e premium. No Quadro 4, é possível visualizar os recursos presentes em cada plano:

⁷ Disponível em: <https://blog.elsaspeak.com/en/>

Quadro 4 - Opções de planos do ELSA Speak

Recursos	Gratuito	Pro	Premium
Lições diárias	Limitado	Ilimitado	Ilimitado
Tutor IA	Limitado	Ilimitado	Ilimitado
Trilha de aprendizagem	Limitado	Ilimitado	Ilimitado
<i>Role-Play</i> IA	Limitado	Limitado	Ilimitado
<i>Feedback</i> avançado	Limitado	Ilimitado	Ilimitado
Cursos	Ausente	Ausente	Presente
Analizador de fala	Ausente	Ausente	Presente
Livre de anúncios	Ausente	Presente	Presente

Fonte: Dos autores, 2026.

4.1.1 Estruturação do plano do curso

Para acessar o ELSA Speak, o usuário precisa fazer, primeiramente, o seu *download* na loja de aplicativos disponível em seu dispositivo móvel. Ao iniciar o app, algumas opções de *login* são apresentadas, sendo possível criar uma conta a partir de um e-mail ou entrar com a conta do Google ou do Facebook. Após o *login*, novos usuários devem responder a um questionário, cujos dados são utilizados para configurar o perfil e estruturar um plano de curso.

Durante a configuração do perfil, são realizadas perguntas que buscam entender: a língua materna; o nível de inglês; o motivo para o aprendizado; o nível de escolaridade; o campo dos estudos; os interesses; e o foco da aprendizagem. As repostas para essas perguntas são muito importantes para a criação do plano do curso, uma vez que ele é criado de forma personalizada para cada usuário, com base em seus níveis, objetivos e interesses.

A definição do nível de proficiência no app dispensa a realização de teste de nivelamento e opta pela autodeclaração, cabendo ao usuário selecionar a categoria que melhor corresponde ao seu nível, amparado pelas descrições de cada nível fornecidas durante a criação do perfil. Essas categorias são adaptadas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR ou CEFR), conforme sistematizado no Quadro 5, elaborado a partir das opções do app:

Quadro 5 - Opções de níveis de inglês apresentados pelo ELSA

Nível	Descrição
<i>Beginner</i> (A1)	<i>I can say hello, my name, and talk about what I do.</i>
<i>Lower Intermediate</i> (A2)	<i>I can talk about my past and my plans comfortably.</i>
<i>Intermediate</i> (B1)	<i>I can talk freely about everyday topics and my profession.</i>
<i>Upper Intermediate</i> (B2)	<i>I can talk about a broad range of topics with confidence.</i>
<i>Advanced</i> (C)	<i>I can understand TV Shows and discuss complex topics.</i>

Fonte: Dos autores, 2026.

Quanto ao foco da aprendizagem, o ELSA apresenta as seguintes opções (Quadro 6), das quais pode-se escolher mais de uma:

Quadro 6 - Foco da aprendizagem

Foco	Objetivo
Gramática	Construir frases corretas e claras.
Vocabulário	Aprender novas palavras.
Pronúncia	Pronunciar melhor as palavras.
Conversação	Sentir-se confortável falando com outras pessoas.
Acentuação tônica (<i>Word stress</i>)	Soar mais natural.

Fonte: Dos autores, 2026.

Com base na combinação dos dados, o plano de curso (Figura 1) é gerado, personalizando as atividades conforme as escolhas do usuário. Em uma análise preliminar, a proposta demonstra solidez ao alinhar as práticas pedagógicas aos objetivos e necessidades do estudante, oferecendo conteúdos compatíveis com seu nível de proficiência e áreas de interesse.

Embora haja a possibilidade de selecionar uma opção de Tutor IA, permitindo ao usuário escolher entre vozes masculinas e femininas, durante a criação dos perfis voltados para a análise, as variantes linguísticas ofertadas restringiram-se aos padrões de falas estadunidense e britânico (Figura 2). Na descrição do app na Google Play Store, em contrapartida, são apresentadas mais opções de sotaques, como o australiano. Essa limitação acaba por restringir o contato do aprendiz com a diversidade de sotaques que compõem o cenário do inglês global, indo de encontro com o que propõem os estudos de ILF.

Figura 1 - Exemplo de plano de curso

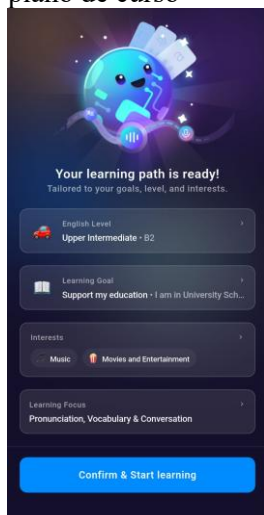
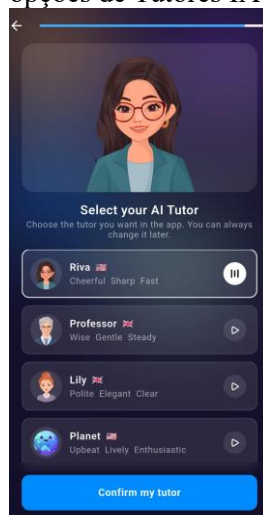


Figura 2 - Algumas opções de Tutores IA



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

4.1.2 Organização do aplicativo

A interface do ELSA Speak é intuitiva e de fácil manuseio, sendo possível alterar o idioma de exibição do aplicativo a qualquer momento para melhor compreensão. Ela se divide em quatro abas: *Coach*, *AI Chats*, *Discover* e *Progress* (Figuras 3-6). Para analisar o aplicativo, o pesquisador criou uma conta e realizou algumas atividades.

Figura 3 - Aba *Coach*

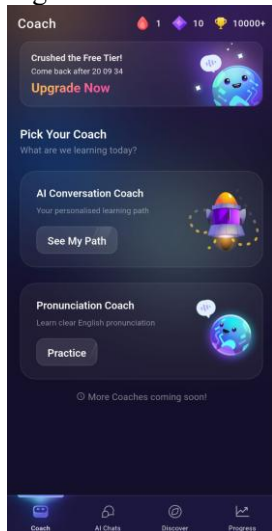


Figura 4 - Aba *AI Chats*

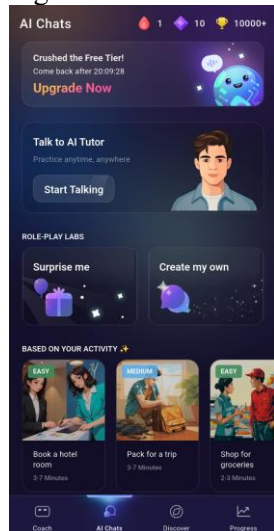


Figura 5 - Aba *Discover*

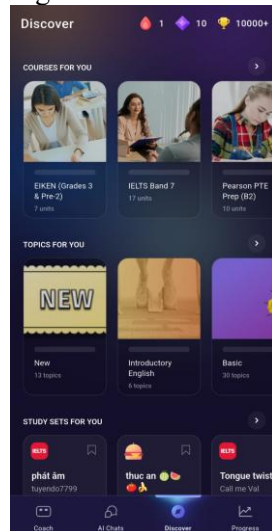
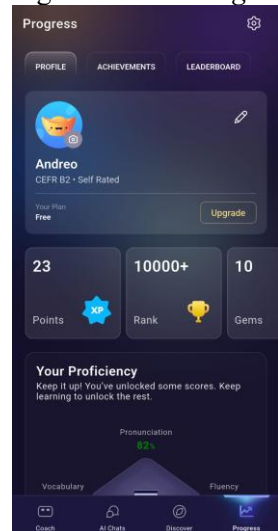


Figura 6 - Aba *Progress*



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

4.1.2.1 Aba *Coach*

Nesta aba há duas opções de aprendizagens, sendo a primeira intitulada *AI Conversation Coach*, onde há uma trilha personalizada de aprendizagem; e a segunda *Pronunciation Coach*, dedicada ao aperfeiçoamento da pronúncia. A trilha de aprendizagem é construída a partir do plano do curso, tendo como base as preferências do usuário.

A organização da aprendizagem se dá em unidades temáticas. Cada unidade apresenta um tema, o qual explora os interesses selecionados pelo usuário. A título de exemplo, para um perfil universitário da área de Língua Inglesa e Literatura, com afinidade por música e entretenimento, pode-se gerar unidades como: *Different Music Genres* (Figura 7), que objetiva a comunicação sobre preferências musicais explorando recursos da fala; *University Life* (Figura 8), voltada à discussão de trajetórias acadêmicas e ao uso do *future perfect simple*, entre outras. É possível também mudar a trilha (Figura 9) e acessar outras trilhas criadas (Figura 10).

Figura 7 - Primeira unidade da trilha

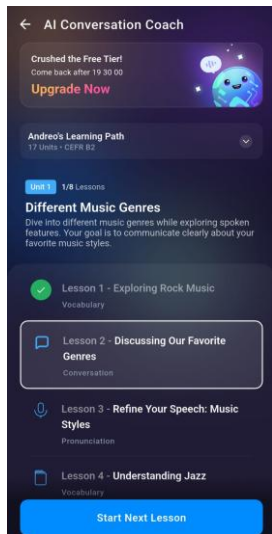


Figura 8 - Segunda unidade da trilha

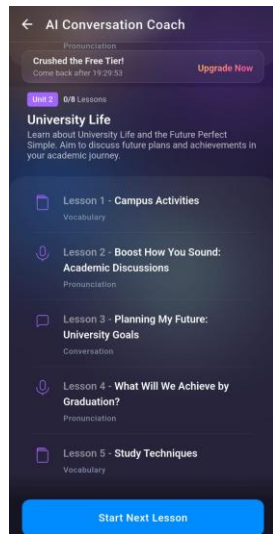


Figura 9 - Alteração da trilha de aprendizagem

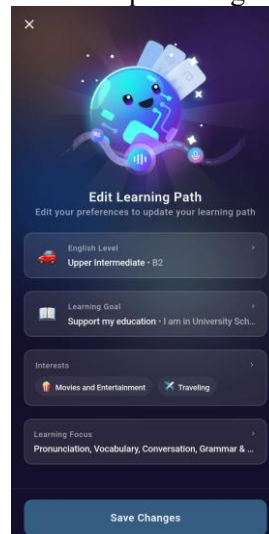
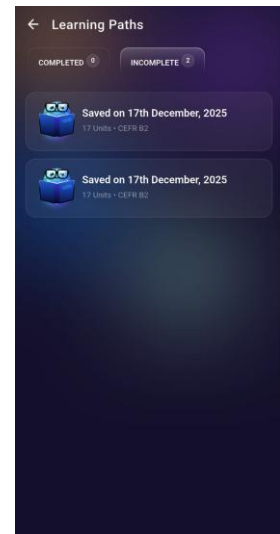


Figura 10 - Acesso às trilhas criadas



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

As unidades demonstram ser bem estruturadas, com uma quantidade considerável de lições que trabalham vocabulário, conversação, pronúncia, gramática e acentuação tônica. Um ponto de destaque é a organização das lições em tópicos. Na unidade *Different Music Genres*, por exemplo, a primeira lição explora recursos do gênero musical rock enquanto introduz vocabulários específicos desse gênero. Isso dinamiza o aprendizado, tornando-o menos cansativo, principalmente considerando que as atividades são interativas e exigem a participação ativa do estudante.

A opção *Pronunciation Coach* (Figura 11) também se estrutura a partir dos interesses do usuário e apresenta diferentes possibilidades de exercícios. Uma delas é o *Dictionary* (Figura 12), no qual pode-se consultar, de forma totalmente gratuita, diferentes palavras para praticar a pronúncia. O desempenho é avaliado com base em um percentual de acertos e um *feedback* com correções para cada fonema da palavra. É possível, ainda, ouvir a pronúncia correta acompanhada da transcrição fonética, e o próprio áudio pronunciando a palavra.

Na mesma aba há lições para trabalhar habilidades de reconhecer, distinguir e pronunciar fonemas (Figura 13). O acesso a esse conteúdo, no entanto, é restrito na versão gratuita, exigindo assinatura para a liberação completa. As lições diárias (Figura 14) são personalizadas, trazendo temas de interesses, como na lição *Golden Gramophones: A History of the Awards*, em que se utiliza frases sobre a história da premiação para exercitar fonemas específicos.

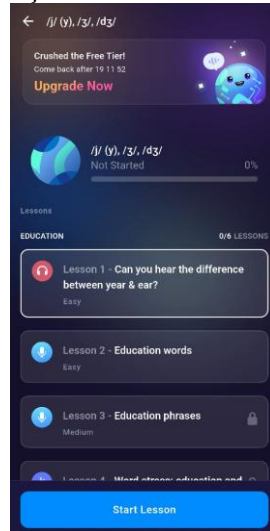
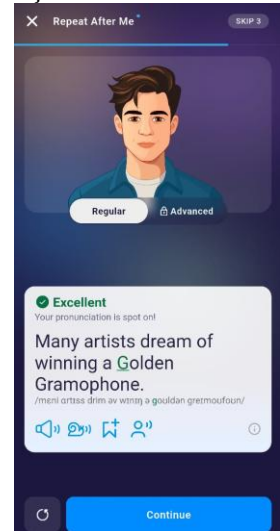
Figura 11 - Interface do *Pronunciation Coach*Figura 12 - Interface do *Dictionary*Figura 13 - Interface das lições de *skills*

Figura 14 - Exemplo de lição diária



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

4.1.2.2 Aba *AI Chats*

No *AI Chats* (Figura 15), o ELSA introduz atividades de *role-play* voltadas à prática da conversação, visando fomentar a autoconfiança do falante. A interação é mediada pelo Tutor IA, um *chatbot* programado para conduzir o diálogo e sustentar o engajamento do usuário por meio de perguntas. A ferramenta permite que o *chatbot* adote múltiplas personas, simulando interlocutores (ELSA, 2025).

Dentre os recursos disponíveis na aba, destacam-se a conversa livre com o Instrutor IA e o *Role-play Labs*. Neste último, o usuário pode solicitar que o aplicativo selecione aleatoriamente uma atividade ou, caso possua o plano pago, criar seu próprio cenário de conversação. Adicionalmente, o sistema oferta diversas opções predefinidas para a prática, separadas por categorias que variam de acordo com o perfil do usuário (Quadro 7).

Quadro 7 - Exemplos de cenários da atividade de *role-play*.

Categorias	Algumas opções de cenários
Baseado na atividade	<i>Book a hotel room; Pack for a trip; Shop for groceries; Plan a holiday.</i>
Mais populares	<i>2026 Goal; Dress code debate; Secret Santa rules; Holiday memories.</i>
Vida cotidiana	<i>Discovering new music; Book your next flight; Coffee around the world.</i>
Ambiente profissional	<i>Help make a reservation; Choosing a laptop for work; Career counseling.</i>
Ambiente educacional	<i>Study group scheduling; Interviewing for a teaching job; Online learning.</i>
Saúde e segurança	<i>Why go vegetarian; Summer fitness plan; My daily exercise routine.</i>

Fonte: Dos autores, 2026.

Cada cenário de *role-play* é estruturado por um objetivo central e um conjunto de tarefas a serem cumpridas durante a interação. No cenário *Study group scheduling* (Figura 16-17), por exemplo, o propósito é organizar um grupo de estudos, o que demanda: a) decidir horário e local; e b) definir os tópicos de revisão. A delimitação clara de tarefas favorece a fluidez do diálogo e a contextualização do usuário, amenizando dispersões.

Figura 15 - Interface do *AI Chats*

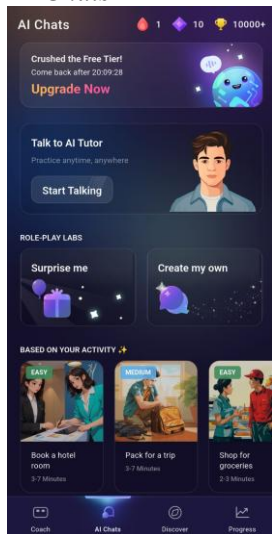


Figura 16 - Exemplo de *role-play*

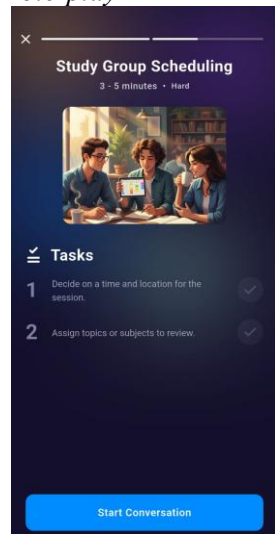


Figura 17 - Interface do *role-play*



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

Como forma de suporte à aprendizagem, é possível acionar a tradução para a língua materna (Figura 18) caso haja dificuldade na compreensão do enunciado do instrutor. Se o obstáculo for a elaboração do enunciado, sugestões de resposta são exibidas na tela para auxiliar, podendo ser lidas ou utilizadas como inspiração para criar o próprio enunciado. Esse recurso é fundamental para viabilizar o progresso de usuários que ainda possuem um domínio básico do inglês, evitando que a insegurança se torne um bloqueio para o aprendizado.

A análise de desempenho do usuário realizada pela IA no *role-play* oferece um *feedback* (Figura 18-19) sistematizado em um relatório completo de avaliação (*Full Assessment*) dividido em oito dimensões: *overall feedback*, *pronunciation*, *grammar*, *vocabulary*, *relevance*, *register*, *politeness* e *confidence*. Por meio delas, avaliam-se a clareza e a fluência da língua, o engajamento e a relevância das respostas, bem como o modo de se expressar no contexto do diálogo. Dessa forma, a IA coleta excertos da interação e faz considerações, acentuando acertos e desvios, além de tecer correções e sugestões de melhorias.

Figura 18 - Opção de traduzir a mensagem

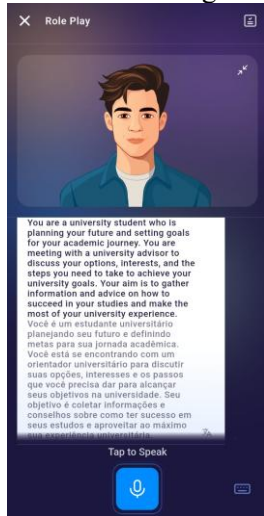
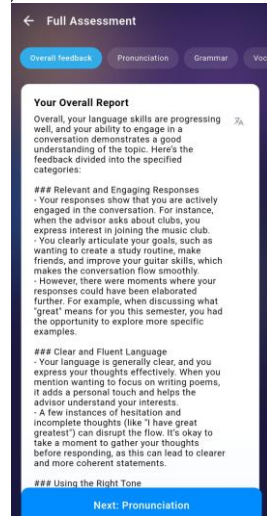


Figura 19 - Exemplo de *feedback*



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

4.1.2.3 Aba *Discover*

Com recursos limitados ao plano premium, essa aba (Figura 20) apresenta a possibilidade de fazer cursos preparatórios para testes de proficiência (Figura 21). Em alguns desses cursos, uma quantidade muito pequena de lições estão disponíveis para acesso gratuito.

Figura 20 - Interface do *Discover*

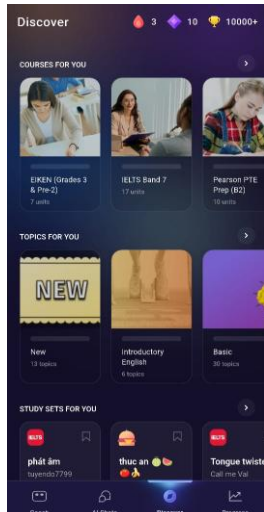


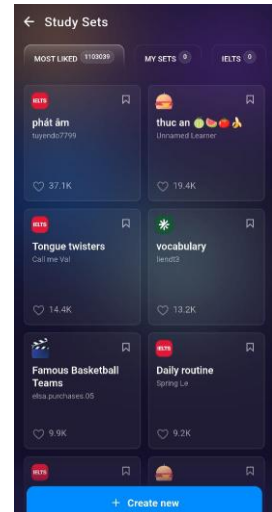
Figura 21 - Opções de cursos preparatórios



Figura 22 - Opções de tópicos específicos



Figura 23 - Opções de *sets* de estudos



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

Além dos cursos, há uma seleção de lições organizadas em tópicos (Figura 22), oferecendo a aprendizagem de assuntos específicos, como a cultura do *halloween*, trava-línguas, inglês informal, entre outros. Esse recurso é totalmente limitado aos planos pagos, não

havendo qualquer amostra gratuita. Por fim, há os *sets* de estudos (Figura 23), onde é possível personalizar a própria lista de vocabulário ou frases para praticar a pronúncia ou estudar os *sets* criados por outros usuários (ELSA, 2026).

4.1.2.4 Aba *Progress*

Nesta aba (Figura 24), o usuário pode consultar e fazer alterações em seu perfil; acompanhar o seu progresso nos estudos (Figura 25), com o apoio de um gráfico que exibe um percentual de proficiência nas habilidades de pronúncia, fluência, entonação, gramática e vocabulário. Além disso, é possível verificar a atividade durante o dia e durante a semana (Figura 26), sendo uma forma de controlar o tempo dedicado aos estudos.

Os mecanismos de gamificação (Figura 27), podem funcionar como motivadores para usuários que buscam aliar a competitividade à aprendizagem. Os distintivos são desbloqueados à medida que o usuário conclui missões, enquanto a ascensão no quadro de liderança reflete o acúmulo de experiência (XP), ambos obtidos por meio da realização das lições.

Figura 24 - Interface do *Progress*

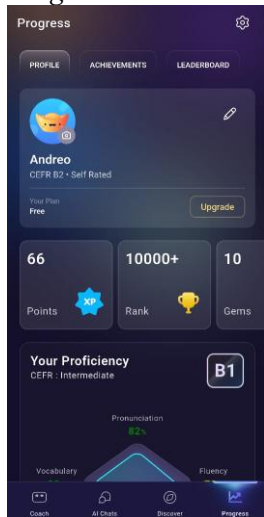


Figura 25 - Gráfico de progresso



Figura 26 - Tempo de estudo

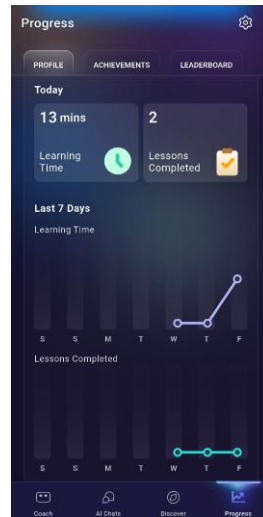
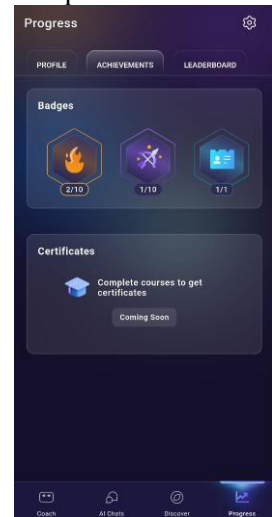


Figura 27 - Quadro de conquistas



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

Em suma, o ELSA possui uma quantidade considerável de funcionalidades e oportunidades de aprendizagem, que podem auxiliar o aprendiz a desenvolver diferentes aspectos da fala. Essas funcionalidades adaptam-se às necessidades do aprendiz, oferecendo um ensino personalizado que abrange desde a produção de fonemas até a fluidez de conversas do dia a dia, ao mesmo tempo em que apoiam a motivação, com o *feedback* e a gamificação.

5 ANÁLISE DO *FEEDBACK* CORRETIVO

Esta seção tem como objetivo sistematizar a análise das amostras de FC coletadas com o grupo de participantes. Dessa forma, inicialmente, será discutido o perfil dos participantes, analisado com base em um questionário de caracterização. Na sequência, será realizada a análise dos dados, visando compreender quais os tipos de FC fornecidos pelo ELSA Speak aos seus usuários durante a prática de produção oral em atividades de *role-play* com um *chatbot*.

Além disso, no conteúdo do *feedback* buscou-se verificar quais os focos da avaliação e se há variações metodológicas no *feedback* fornecido a estudantes de diferentes níveis de proficiência. Por fim, analisou-se a quais visões de língua e de aprendizagem o FC da atividade de *role-play* do ELSA Speak está alinhado.

5.1 Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa, no total, dez (10) estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal do Amapá – *Campus* Macapá, dentre eles três (3) do 6º semestre e sete (7) do 8º semestre. Previamente à atividade de *role-play*, aplicou-se um questionário de caracterização com o objetivo de traçar o perfil dos participantes, cujos dados serão detalhados nesta subseção.

No que se refere à proficiência, os dados indicam uma variação entre quatro níveis, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), de A1 (Iniciante) a B2 (Intermediário avançado). Importante ressaltar que não foi aplicado teste de proficiência durante o procedimento de coleta de dados, de modo que a definição desses níveis baseou-se na autodeclaração dos participantes, alinhando-se à estratégia de configuração de perfil do ELSA Speak. Entretanto, três estudantes relataram ter realizado teste de nivelamento prévios.

Sobre a forma como os participantes costumam aprender inglês, observou-se a prevalência das disciplinas do curso superior (8), complementadas pelo uso de aplicativos de ensino (5), redes sociais (5) e sites (4). Tais dados evidenciam que, paralelamente ao ensino formal, muitos recorrem a meios tecnológicos para estudar a língua, utilizando principalmente contextos mediados por dispositivos móveis. Dentre os aplicativos mais utilizados, o Duolingo figura como o mais recorrente, seguido por Nonsense, IPA Chart, Tandem, Lingopanda e ChatGPT. Quanto ao ELSA Speak, apenas um participante informou possuir experiência prévia.

Ao serem perguntados sobre o aprendizado de línguas por meio de aplicativos com Inteligência Artificial, os participantes responderam:

Quadro 8 - Opiniões sobre o aprendizado de línguas por meio de aplicativos com IA

Participante	Comentário
Participante 1	<i>Acho interessante devido à especificidade que a IA traz, pois se estou com alguma dúvida muito específica [...], a IA consegue me explicar e responder à dúvida.</i>
Participante 2	<i>Acho bom. Mas depende do método a ser utilizado e o nível de aprofundamento.</i>
Participante 3	<i>Apesar de nunca ter usado app com IA integrada para o ensino de línguas, acredito que pode ser facilitador para usuários que ainda não dominam bem o inglês.</i>
Participante 4	<i>Acho importante. Creio que não podemos fugir das facilidades que as tecnologias nos trazem.</i>
Participante 5	<i>Acredito que seja um ótimo recurso para quem está aprendendo uma nova língua.</i>
Participante 6	<i>Eu acho bastante interessante, pois ajuda muito na prática do speaking, listening, principalmente se o estudante não tiver formas de fazer isso ou alguém para praticar.</i>
Participante 7	<i>Interessante. Acredito ser um ótimo recurso, pois é interativo e de fácil acesso.</i>
Participante 8	<i>Acredito que pode ser uma ótima ferramenta para auxiliar o aprendiz a ampliar seu vocabulário, treinar a conversação na língua-alvo etc.</i>
Participante 9	<i>Acho muito válido, pois a IA possui ferramentas que podem facilitar o ensino e aprendizagem.</i>
Participante 10	<i>Acho interessante essa união para o ensino de línguas. Com certeza, pode ser uma possibilidade eficaz de aprender a língua inglesa. Isso porque imagino que a IA disponha de maior liberdade/flexibilidade para adequar o ensino de forma mais próxima ao estudante.</i>

Fonte: Dos autores, 2026.

Analisando o Quadro 8, nota-se uma recepção predominantemente positiva quanto ao uso de IA no aprendizado de línguas. A maioria dos participantes reconhece essas ferramentas como recursos facilitadores e úteis durante o processo. O Participante 1, por exemplo, valoriza a capacidade da IA em sanar dúvidas específicas instantaneamente, personalizando o processo de aprendizagem de forma que nem sempre é viável no ensino tradicional.

O Participante 7, na mesma direção, possui a percepção de que a IA oferece interatividade e acessibilidade, dialogando com os Participante 3 e 9, que acreditam ser uma ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem, principalmente para iniciantes. Algo semelhante relata o Participante 10 ao pontuar a possibilidade de ter maior liberdade e flexibilidade para adequar o ensino de forma mais próxima ao estudante.

O posicionamento do Participante 6 chama atenção quando enfatiza a importância da IA para a prática de *speaking* e *listening*, sugerindo que a tecnologia atua como um parceiro de conversação na ausência de um interlocutor humano – uma barreira muito presente, principalmente no desenvolvimento da produção oral. Outras possibilidades são o auxílio na prática de vocabulário e a conversação na língua-alvo, destacadas pelo Participante 8.

Observa-se, ainda, uma postura reflexiva quando o Participante 2 ressalta que a eficácia da IA depende do método utilizado e do nível de aprofundamento, indicando que o uso da tecnologia necessita de intencionalidade pedagógica, evitando-se a aplicação meramente

instrumental. Além disso, conforme destaca o Participante 4, a IA é vista como uma evolução tecnológica inevitável no contexto educacional, dadas as facilidades por ela proporcionadas.

Considerando os demais dados da coleta, todos os participantes concordaram com a alta importância do *feedback* no aprendizado de línguas, tido como uma possibilidade de impulsionar a motivação e a precisão linguística. No entanto, as expectativas para o uso do ELSA Speak foram mistas, indo de participantes com nenhuma ou poucas expectativas a participantes com boas expectativas, os quais esperam uma forma nova de aprender, atividades significativas e a possibilidade de utilizar a língua inglesa de maneira real.

Após o preenchimento do questionário de caracterização, os participantes tiveram contato com o app em estudo, realizando, primeiramente, o processo de configuração do perfil e estruturação do plano de curso. Em seguida, realizaram a atividade de *role-play*. Ao final da atividade, registrou-se os relatórios completos de avaliação providos pela Inteligência Artificial.

5.2 Características do relatório completo de avaliação

O *feedback* fornecido pelo ELSA Speak após a atividade de *role-play* estrutura-se por meio de um relatório completo de avaliação que segmenta a produção oral do aprendiz nas oito dimensões analíticas detalhadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Dimensões analíticas do relatório completo de avaliação

Dimensão	Níveis	Descrição
<i>Overall feedback</i>	A1-C	Apresenta uma síntese global do desempenho, oferecendo comentários gerais sobre a performance na atividade.
<i>Pronunciation</i>	A1-C	Avalia o desempenho articulatório, focando na produção correta de fonemas.
<i>Grammar</i>	A1-C	Analisa a precisão gramatical, verificando a estrutura das frases, concordância, conjugação verbal, entre outros.
<i>Vocabulary</i>	A1-C	Verifica a amplitude e a precisão lexical, observando se a escolha de palavras é adequada ao contexto do <i>role-play</i> .
<i>Relevance</i>	B1-C	Avalia se a resposta do usuário foi pertinente ao tema proposto e se manteve a coerência com a pergunta ou comentário feito pelo Instrutor IA.
<i>Register</i>	B1-C	Analisa a adequação do nível de formalidade (formal ou informal) exigido pela situação comunicativa simulada.
<i>Politeness</i>	B1-C	Analisa o conhecimento pragmático, observando o uso de marcadores de polidez e tom adequado para interagir respeitosamente na situação proposta.
<i>Confidence</i>	B1-C	Verifica a fluidez da fala, considerando pausas, hesitações, assertividade e a clareza das respostas.

Fonte: Dos autores, 2026.

A partir dessas dimensões, o ELSA examina a produção oral, isolando excertos da fala para fornecer comentários, FC e sugestões de aprimoramento. A abrangência dessa avaliação reflete a organização dos conhecimentos linguísticos da fala e outros conceitos discutidos por

Thornbury (2005), que engloba desde as *minúcias* do código, como Fonologia, Gramática e Vocabulário; até aspectos mais amplos do uso da língua, como os conceitos de Pragmática trazidos pelo autor, especificamente, por meio de categorias como *Politeness* (Polidez) e *Register* (Registro).

A polidez, de acordo com Yule (2020), está relacionada, em termos gerais, a ideias como ter tato, ser modesto e gentil com as outras pessoas. O autor explica que, na polidez linguística o conceito mais relevante é o de “face”, que na pragmática é a autoimagem pública, isto é, o “senso emocional e social do *eu* que todos possuem e esperam que os outros reconheçam” (Yule, 2020, p. 135, tradução nossa)⁸. De modo mais específico, ele define polidez como a manifestação de consciência e consideração em relação à face do outro.

Thornbury (2005) esclarece que as línguas empregam diferentes recursos para evitar ameaças à face do outro, destacando o uso de marcadores de polidez universais, como “por favor” e “obrigado”. Ele exemplifica que no inglês, assim como em muitas línguas, o uso de formas no tempo passado e verbos modais ajudam a suavizar uma potencial ameaça à face em pedidos ou comandos. Do mesmo modo, o uso de um ato de fala indireto associado a uma pergunta pode remover a pressuposição de poder social, algo que também representa uma ameaça à autoimagem de outra pessoa (Yule, 2020).

Em relação ao registro, Thornbury (2010) o coloca dentro dos conhecimentos pragmáticos, diferentemente de Yule (2020) e Oliveira (2015), que concordam ao colocá-lo como parte das variações sociais da linguagem. Em termos de definição, para Yule (2020) o registro designa as variações convencionais da língua exigidas por determinados contextos situacionais. Na mesma linha, Oliveira (2015) explica que é uma micro-habilidade de fala muito importante, e diz respeito a saber adequar a fala aos diferentes contextos e interlocutores.

A dimensão *Relevance* não se apresenta, explicitamente, dentro dos conceitos ou conhecimentos linguísticos abordados por Thornbury (2005). Entretanto, o fato de, a partir dela, avaliar-se a relevância e a coerência das proposições do aprendiz com o que foi dito anteriormente torna possível um diálogo com O Princípio Cooperativo de Grice (1975), alinhando-se, especificamente, à máxima da relação, isto é, a pressuposição na conversação de que você ‘será relevante’ (Yule, 2020).

Um outro ponto de convergência reside na relação entre *Confidence* e o conceito de fluência, descrito por Thornbury (2005) como uma competência essencial para um falante. Embora o ELSA não utilize o termo “fluência” para intitular essa dimensão, seu *feedback* – que

⁸ No original: “This is the emotional and social sense of self that everyone has and expects everyone else to recognize” (Yule, 2020, p. 156).

sugere a redução de pausas, hesitações e *fillers* – visa tornar a fala do aprendiz mais firme, assertiva e fluida. Essa abordagem aproxima-se da ideia do autor, para quem a fluência é atingida quando os processos cognitivos se tornam, em certa medida, automatizados.

Thornbury (2005) ressalta, contudo, que o domínio de estratégias de produção também contribui para a fluência. Tais estratégias incluem o uso de recursos para preencher pausas, como os *pause fillers*⁹ e as expressões de vagueza, que permitem ao falante ganhar tempo de formulação sem romper a continuidade da fala. Todavia, um falante com pausas muito frequentes normalmente não será julgado como fluente, uma vez que muitas pausas pode ser um sinal evidente de um falante com dificuldades. Assim, também é muito importante saber fazer o posicionamento adequado das pausas ao longo da fala (Thornbury, 2005).

Outro aspecto notável no relatório é que as dimensões estruturais – *Pronunciation, Grammar e Vocabulary* – são monitoradas desde o nível iniciante (A1), o que indica uma priorização da precisão formal nos estágios iniciais de aprendizagem. Em contrapartida, os conhecimentos de ordem sociolinguística e pragmática, bem como a fluência – *Relevance, Register, Politeness e Confidence* – são avaliadas apenas a partir do nível intermediário (B1).

A partir dessa distinção, pode-se inferir que a ferramenta reconhece que o domínio das normas sociais de interação e a adequação do tom, por exemplo, exigem do aprendiz uma base linguística prévia mais consolidada. Dessa forma, o app possivelmente entende que não deve exigir do iniciante, que ainda está aprendendo os sons e adquirindo vocabulário, por exemplo, conhecimentos sobre a compreensão dos usos sociais, sob o risco de provocar uma sobrecarga, prejudicando a fluidez e a motivação.

Em conclusão, a análise das dimensões no Quadro 9 demonstra que o relatório completo de avaliação da atividade de *role-play* do ELSA Speak adota uma abordagem abrangente de avaliação, a qual integra de critérios estruturais a aspectos pragmáticos. Desse modo, o app possui a capacidade de orientar o aprendiz no entendimento de como a língua é utilizada para atingir diferentes tipos de propósitos comunicativos (Richards; Rodgers, 2014).

Sendo assim, o *feedback* fornecido pelo app atua como um mediador que, em consonância com as perspectivas teóricas discutidas, busca desenvolver um falante capaz de se comunicar aliando o domínio formal da língua à adequação ao contexto de uso. Contudo, é importante lembrar que, apesar de ainda mencionar os aspectos contextuais da fala no *overall feedback*, as dimensões específicas para esses comentários limitam-se aos falantes intermediários ou avançados. Além disso, para garantir esse retorno completo, o app necessita

⁹ Expressões utilizadas para preencher pausas ou hesitações durante a interação, possibilitando a manutenção do fluxo conversacional em momentos de dificuldade de processamento (Richards; Schmidt, 2010).

de uma quantidade expressiva de insumo, pois, caso contrário, ele não consegue gerar um *feedback* que englobe todas as dimensões de análise.

5.3 Tipos de *feedback* identificados na atividade de *role-play*

A partir da transcrição e análise dos relatórios de avaliação completos fornecidos pelo ELSA após as atividades de *role-play* dos 10 (dez) participantes, foi possível definir os tipos de *feedback* fornecidos e organizá-los em categorias indutivas, que emergiram a partir do contato do pesquisador com os dados.

Observou-se que o aplicativo fornece um *feedback* característico, oferecido de forma *off-line* (isto é, após a interação) e explícito, para o qual este estudo propõe a organização em três categorias: *Feedback* Positivo, *Feedback* Sugestivo e *Feedback* Corretivo. O FC se apresenta em dois tipos: Correção explícita e Correção explícita com explicação metalinguística, seguindo a taxonomia de Lyster, Saito e Sato (2013).

As intervenções alternam entre comentários de apreciação e de encorajamento, bem como sugestões focadas no aprimoramento e na correção linguística. Para fins de sistematização e de uma compreensão global, as amostras de *feedback* identificadas foram organizadas em categorias e tipos, com os seus respectivos indicadores, apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Tipos de *feedback* identificados

Categorias	Tipos	Exemplos
<i>Feedback</i> Positivo	Comentário apreciativo: <ul style="list-style-type: none"> • Uma afirmação validando o desempenho do aprendiz e destacando pontos fortes. 	<i>Você forneceu informações relevantes sobre o café, o que é ótimo para manter a conversa dentro do tema.</i>
	Comentário encorajador: <ul style="list-style-type: none"> • Uma afirmação de suporte visando motivar o aprendiz. 	<i>Continue praticando e você verá melhorias nas suas habilidades de vocabulário!</i>
<i>Feedback</i> Sugestivo	Sugestão de aprimoramento: <ul style="list-style-type: none"> • Proposição de alternativas para maior precisão, formalidade ou naturalidade na fala, sem que haja um erro prévio. 	<i>Considere usar adjetivos mais descritivos para melhorar sua comunicação informal, como "It's a cozy café with a great atmosphere."</i>
<i>Feedback</i> Corretivo	Correção explícita: <ul style="list-style-type: none"> • Sinalização e reformulação do enunciado considerado errôneo. 	<i>Você disse: "do you want coming?" Correção sugerida: "do you want to come?"</i>
	Correção explícita com explicação metalinguística: <ul style="list-style-type: none"> • Sinalização do erro, fornecimento da forma adequada, e realização de um comentário metalinguístico. 	<i>"Could you provide more example of how to use them?" deveria ser "Could you provide more examples of how to use them?" (use a forma plural "examples" para concordar com "more").</i>

Fonte: Dos autores, 2026.

Estabelecida a categorização apresentada no Quadro 10, propõe-se na sequência o seu aprofundamento analítico. Assim, as subseções seguintes serão dedicadas a ilustrar e discutir cada tipo de *feedback*, evidenciando, por meio de excertos do *corpus*, a dinâmica adotada pelo sistema para orientar e corrigir o aprendiz. Além disso, serão apresentadas algumas limitações do app no fornecimento do *feedback* ao usuário.

5.3.1 *Feedback* Positivo

A categoria *Feedback* Positivo emergiu da análise do *corpus* devido à alta presença de afirmações positivas direcionadas ao desempenho do aprendiz, visando motivá-lo. Essa categoria pode ser fundamentada com base em Ellis (2009), que explica que o *feedback* positivo confirma que a resposta de um aprendiz a uma atividade está correta, acentuando tanto a veracidade da informação quanto a adequação linguística do enunciado. O autor também observa que, na teoria pedagógica, ele é considerado fundamental, uma vez que oferece suporte emocional e estimula a motivação do aluno para prosseguir com o aprendizado.

A categorização realizada permitiu identificar dois tipos principais de intervenção na categoria *Feedback* Positivo. O primeiro, classificado como “comentário apreciativo”, consiste em afirmações que validam o acerto do aprendiz. A segunda, denominada “comentário encorajador”, distingue-se por seu caráter afetivo, visando sustentar a motivação do aprendiz para a continuidade da atividade.

O comentário apreciativo normalmente é identificado na forma de uma afirmação validando o desempenho do aprendiz no início do texto de cada dimensão ou tópico do relatório completo de avaliação. Esses comentários encontram-se com maior frequência no *overall feedback*, conforme visualiza-se nos seguintes excertos extraídos de alguns relatórios:

- (1) *Você forneceu informações relevantes sobre o café, o que é ótimo para manter a conversa dentro do tema (Participante 1).*
- (2) *Você responde diretamente às perguntas e desenvolve as ideias apresentadas pelo seu amigo, o que é excelente para construir uma conversa dinâmica (Participante 4).*
- (3) *Você manteve um tom amigável e positivo durante toda a entrevista, o que é essencial para criar uma impressão acolhedora (Participante 5).*
- (4) *Seu tom foi educado e apropriado para uma conversa em um hotel. Você usou “por favor” e “obrigado”, que são essenciais nas interações de atendimento ao cliente (Participante 9).*

Nos excertos (1) e (2), o app fez comentários acerca da relevância e do engajamento das respostas dos participantes, destacando o desempenho como positivo. Nos exemplos seguintes, (3) e (4), observa-se que a validação se estende ao registro e à pragmática. O aplicativo elogia explicitamente o tom amigável e educado, confirmando ao aprendiz que sua produção foi inteligível e socialmente adequada ao contexto de uma entrevista de emprego e de uma reserva de quarto de hotel, respectivamente.

Dentro das dimensões que focam nos aspectos formais, o app apresentou mais comentários apreciativos ao tratar de gramática e vocabulário, conforme ilustram os exemplos:

- (5) *Seu vocabulário demonstra uma variedade de termos, mostrando uma sólida compreensão de algumas frases avançadas, bem como do vocabulário cotidiano (Participante 1).*
- (6) *Você demonstrou um entendimento sólido do vocabulário intermediário e foi capaz de usar algumas frases avançadas de forma eficaz (Participante 6).*
- (7) *Ótimo trabalho! Você demonstrou um forte domínio da gramática avançada do inglês em sua conversa (Participante 4).*
- (8) *Ótimo trabalho! Você demonstrou uma sólida compreensão das estruturas básicas das frases em sua conversa (Participante 9).*

Os exemplos (5) e (6) destacam a apreciação à amplitude do vocabulário dos aprendizes, pontuando a sua variedade e o uso adequado ao nível, além de considerar positivamente a tentativa bem-sucedida de arriscar o uso de um vocabulário mais avançado. Quanto aos exemplos (7) e (8), evidencia-se o enfoque do conhecimento gramatical, uma vez que o sistema valida o conhecimento das formas, desde a compreensão das estruturas básicas até o domínio da gramática avançada.

No que tange às dimensões que focam nos aspectos pragmáticos e sociolinguísticos, também foram apresentados alguns comentários apreciativos:

- (9) *Foi ótimo ouvir seu entusiasmo sobre o ambiente e as ofertas do café, e está claro que você quer ajudar seu amigo a encontrar um bom local para estudar (Participante 1).*
- (10) *Foi legal você ter convidado seu amigo para participar, demonstrando entusiasmo por passar um tempo juntos (Participante 4).*
- (11) *Você demonstrou efetivamente sua capacidade sobre como envolver os alunos, o que é fundamental no ensino (Participante 5).*

(12) *A linguagem utilizada é predominantemente informal, adequada para uma conversa casual entre amigos (Participante 1).*

Conforme observado nos excertos (9) e (10), o *feedback* considera a emoção colocada na fala, elogiando a postura dos participantes ao demonstrarem interesse na conversa, um sinal de que as proposições demonstram relevância. No excerto (11), verifica-se a preocupação com a efetividade do ato da fala, nesse caso, de conseguir usá-la para engajar os alunos, especialmente ao considerar que se trata de uma entrevista para um emprego de professor.

Em relação ao exemplo (12) a atenção recaiu sobre a adequação do registro, ao pontuar que o uso de linguagem informal foi pertinente para uma conversa casual. Esses dados sugerem que o *Feedback* positivo, nestas dimensões, atua como reforço para o uso socialmente adequado da língua, e não apenas para a precisão gramatical. Ademais, o uso de termos como “Foi ótimo” e “Foi legal” nos comentários ajuda no suporte emocional dos aprendizes, estimulando a motivação.

O comentário encorajador, assim como o apreciativo, aparece com maior frequência no *overall feedback*, sendo utilizado para fechar as considerações. Entretanto, ainda é possível encontrá-lo dentro das dimensões específicas, conforme é possível visualizar a seguir:

(13) *Este diálogo mostra que você está no caminho certo com suas habilidades de conversação. Continue praticando e sua confiança continuará crescendo! (Participante 8).*

(14) *Continue praticando e, aos poucos, você perceberá que sua capacidade de se conectar e se comunicar de forma eficaz aumentará! (Participante 10).*

(15) *Continue praticando e você verá melhorias nas suas habilidades de vocabulário! (Participante 1).*

Os exemplos (13) e (14) foram extraídos do final do *overall feedback* e evidenciam o foco no encorajamento dos aprendizes. Nesses casos, o app utiliza comentários estratégicos para sinalizar que os aprendizes se encontram no caminho certo, reforçando a motivação e a percepção de progresso no aprendizado. O exemplo (15) apresenta um comentário encorajador referente ao vocabulário, incentivando o aprendiz a continuar praticando para ver melhorias.

Essas estratégias de *Feedback* Positivo alinham-se à visão de Ellis (2009), funcionando como uma ferramenta de suporte emocional. Dessa forma, o app pretende sustentar o esforço do aprendiz e motivá-lo no aprimoramento de seus conhecimentos, sejam eles gramaticais, sociolinguísticos, pragmáticos ou estratégicos.

5.3.2 *Feedback* Sugestivo

A categoria *Feedback* Sugestivo surgiu a partir da presença significativa de muitos comentários direcionados ao aprimoramento da fala do aprendiz sem que houvesse, necessariamente, uma inadequação linguística evidente. Dessa forma, essas unidades não poderiam ser agrupadas dentro do *Feedback* Corretivo, visto que o FC é uma resposta a um enunciado que contém um erro linguístico (Ellis, 2009; Sheen; Ellis, 2011; Lyster; Saito; Sato, 2013; Nassaji; Kartchava, 2021).

Diante dessa restrição, foram considerados para esta categoria os comentários que apresentavam alguma sugestão de melhoria, isto é, uma proposição de alternativas para expressar maior precisão, formalidade ou naturalidade na fala, a depender do contexto da comunicação, sem que houvesse a ocorrência de um erro prévio evidenciado. Essa categoria de *feedback* apresentou-se de forma expressiva ao longo de todo o relatório completo de avaliação, abrangendo tanto os aspectos formais quanto os pragmáticos.

A começar pelo *overall feedback*, o app utilizou a sugestão de aprimoramento para, inicialmente, pontuar a relevância e o engajamento das respostas do aprendiz, como é possível perceber nos excertos abaixo:

- (16) *Tente fornecer detalhes mais específicos sobre a comemoração, como o que a torna especial para você, ou compartilhe experiências pessoais relacionadas a ela. Isso tornará a conversa mais envolvente e incentivará um diálogo mais aprofundado (Participante 3).*
- (17) *[...] é importante fornecer exemplos mais detalhados ao responder às perguntas. Por exemplo, quando questionado sobre métodos de ensino modernos, você poderia elaborar mais especificamente sobre certas técnicas ou estratégias, em vez de ser vago. Isso demonstraria de forma mais eficaz o seu conhecimento e interesse na área (Participante 7).*
- (18) *[...] você poderia aumentar o envolvimento incluindo mais detalhes sobre suas próprias experiências. Em vez de apenas dizer “I finished a superior course”, você poderia mencionar brevemente sobre o que era o curso ou quais aspectos você gostou. Isso estimula discussões posteriores mais identificáveis (Participante 10).*

Com base nestes exemplos, evidencia-se que não são acentuados erros cometidos pelos participante, mas o ELSA entende que ainda é possível melhorar a relevância das respostas, trazendo mais detalhes que podem enriquecer o diálogo. A mesma estratégia é utilizada para analisar a fluência e o tom, conforme observa-se nos seguintes excertos:

- (19) *Embora seja compreensível sentir-se inseguro durante uma conversa, procure expandir suas respostas. Por exemplo, quando perguntado sobre o altar, você poderia explicar quais itens incluiria e por que eles são significativos. (Participante 3).*
- (20) *Suas respostas indicam uma boa vontade para se comunicar, mas a clareza às vezes é comprometida devido a hesitações e 'filler words' como "hum" e "eh". Trabalhar na estruturação de suas frases e reduzir esses fillers pode melhorar sua fluência (Participante 7).*
- (21) *[...] quando seu amigo perguntou se você precisava de ajuda, responder "No" sem nenhum contexto adicional pareceu um pouco abrupto. Considere expressar seus pensamentos de forma mais aberta, dizendo, por exemplo, "I'm okay for now, but I might ask for help later" (Participante 2).*
- (22) *Para manter um tom envolvente ao longo de toda a conversa, responda às perguntas com um toque pessoal ou com emoção, demonstrando entusiasmo pelas experiências compartilhadas (Participante 10).*

No caso do excerto (19), a sugestão foca nas estratégias, sugerindo ao aprendiz a expansão de suas respostas para evitar que sejam curtas, de modo que ele seja capaz de manter o fluxo da conversa. Já no caso do excerto (20), a atenção recai sobre a fluência, sugerindo a redução de hesitações e *filler words* a fim de demonstrar maior firmeza e fluidez na fala. Neste caso, nota-se que o ELSA entende a presença das pausas e das estratégias de compensação como um sinal de um falante com dificuldades, como mencionado por Thornbury (2005).

Observa-se ainda uma atenção aos conhecimentos pragmáticos quando o app orienta o participante, no excerto (21), a evitar respostas abruptas e sugere uma frase considerada mais amigável e adequada ao contexto. Além disso, ao sugerir ao Participante 10, no excerto (22), a adição de um toque pessoal, o app busca adequar a fala às normas sociais de interação, visando também a capacidade de se conectar emocionalmente com o interlocutor.

No que diz respeito aos aspectos formais, muitas sugestões foram oferecidas a enunciados considerados gramaticalmente corretos, apenas para fins de torná-los menos repetitivos ou mais claros e específicos, como nos seguintes excertos:

- (23) *Considere refinar a estrutura das suas frases para obter mais variedade. Por exemplo, em vez de repetir "I'm thinking of making a superhero", tente combiná-la com informações adicionais, como "I'm thinking of making a superhero who can help people" (Participante 2).*
- (24) *Você disse: "We can go this weekend if you are free". Embora isso esteja correto, você poderia melhorar a clareza dizendo: "We could go this weekend if you're free" (Participante 4).*

(25) *Evite repetições excessivas; por exemplo, a frase “that's all” apareceu várias vezes. Tente substituí-la por alternativas como “That's everything” ou “I'm done speaking” (Participante 3).*

(26) *Ao falar de seus interesses, considere expandir seu vocabulário com adjetivos ou expressões. Por exemplo, em vez de dizer “amazing”, você poderia usar palavras como “incredible”, “remarkable” ou “fantastic” para descrever suas experiências ou interesses de forma mais vívida” (Participante 6).*

Nos exemplos (23) e (24) o foco da intervenção era a dimensão gramatical no relatório, e o app sugeriu o refinamento das estruturas. O enunciado do Participante 2 é compreensível – dado um contexto em que se perguntou qual fantasia ele usaria no *halloween* –, ainda assim, foi sugerida a adição de mais detalhes ao período, tornando-o mais complexo. No caso do Participante 4, o uso do modal *can* é aceitável, considerando o contexto informal de uma conversa com um amigo, mas foi sugerida a substituição por *could*.

Ao abordar o vocabulário, o foco das sugestões foi na redução da repetição e na expansão lexical, ao que o app apresenta diferentes formas de expressar a mesma ideia. Nos dois casos, (25) e (26), a ideia seria facilmente compreendida pelo interlocutor, mas, almejando uma fala mais proficiente, foi sugerido o enriquecimento do repertório. De fato, as sugestões podem acrescentar ao conhecimento do aprendiz que está ampliando o seu vocabulário e aprendendo novas formas de expressar suas ideias, mas isso não comprometeria a comunicação.

A pronúncia também é abordada de forma sugestiva, pois o app não deixa claro um erro cometido, apenas informa que o aprendiz teve dificuldades, como no seguinte excerto:

(27) *Aqui estão algumas sugestões para melhorar os sons com os quais você teve dificuldade...
- /t/, por exemplo, nas palavras “what” e “that's”
- Pressione a língua contra a gengiva superior atrás dos dentes da frente para impedir que o ar saia e, em seguida, solte-a (Participante 5).*

Em todos os relatórios, a abordagem de problemas na pronúncia ocorreu da mesma forma. Primeiro o app indica que o aprendiz teve dificuldade com alguns sons, em seguida destaca alguns, dá exemplo de palavras e, na sequência, explica de forma metalinguística como produzi-lo. Ainda que bem explicado, pode ser difícil para alguns aprendizes entenderem a articulação adequada para produzir o fonema. Para ser considerado corretivo, o ideal seria que o app conseguisse mapear e indicar qual fonema foi pronunciado no lugar do fonema adequado. Isso ajudaria a visualizar melhor qual erro, exatamente, foi cometido e como corrigi-lo.

A presença das sugestões de aprimoramento foram expressivas nas dimensões focadas no contexto de uso, tais como *Register* e *Politeness*, conforme observa-se a seguir:

- (28) *Considere usar adjetivos mais descritivos para melhorar sua comunicação informal, como “It’s a cozy café with a great atmosphere” (Participante 1).*
- (29) *Suavizar suas afirmações pode torná-las mais educadas, por exemplo: “I was wondering if you’d like to try a couch instead” (Participante 1).*
- (30) *Frases mais suaves podem aumentar a polidez, como dizer “Would you like to join me?” em vez de um convite direto (Participante 4).*

No *feedback* (28), a sugestão oferecida visava alinhar o tom à informalidade da situação – um amigo indicando um lugar confortável para estudar. É interessante observar como, nesse caso, o app considerou o contexto para apresentar uma sugestão informal e não tentou tornar a fala mais formal, já que o contexto não exigia. Nos exemplos (29) e (30) a atenção foi direcionada à polidez da fala, e foi sugerido o uso de duas estratégias destacadas por Yule (2020) para suavizar a fala: o uso de formas no passado (*I was wondering...*); e o uso de verbos modais (*Would you like to...*).

Por fim, na dimensão *Confidence*, são apresentadas sugestões para o aprimoramento da confiança ou fluência dos participantes, conforme percebe-se nos seguinte excertos:

- (31) *Sua confiança pode ser melhorada usando uma linguagem mais assertiva e evitando frases como “I think” ou “Maybe”. Por exemplo, diga “You should definitely try the lattes; they are really good” (Participante 1).*
- (32) *Suas mensagens demonstram clareza, mas tente evitar hesitações como “uh” para soar mais confiante (Participante 4).*

Os comentários tecidos nesta dimensão demonstram que a assertividade e a clareza com que os participantes colocam os seus enunciados são pontos considerados para avaliar a confiança. Para o participante do excerto (31), sugeriu-se substituir termos que demonstrem hesitação ou dúvida na hora de dar recomendações por afirmações mais diretas e que transmitam mais confiança. No caso do excerto (32), a sugestão parece ter mais ênfase na fluência, visto que a recomendação volta-se para a eliminação de *fillers*. As duas sugestões, contudo, parecem desconsiderar o registro de informalidade do contexto do *role-play*. Em interações entre amigos, as frases destacadas e as pausas são traços naturais de espontaneidade, e não necessariamente marcadores de insegurança (Richards; Schmidt, 2010).

5.3.3 *Feedback* Corretivo

A presente categoria estabeleceu-se a partir das características das intervenções realizadas pelo ELSA para pontuar e corrigir erros. Diferentemente das categorias analisadas anteriormente, a categoria *Feedback Corretivo* possui como particularidade uma sugestão advinda da existência de um erro linguístico, seguindo as características do FC discutido na revisão de literatura segundo Ellis (2009); Sheen e Ellis (2011); Lyster, Saito e Sato (2013); Nassaji e Kartchava (2021), entre outros.

Os FC encontrados nos relatórios completos de avaliação providos pelo ELSA após a atividade de *role-play* demonstraram ser totalmente explícitos, confirmando a natureza invariavelmente explícita do FC oral *off-line*, apontada por Sheen e Ellis (2011), pois fica claro para os aprendizes que o foco está na correção de erros. Tendo isso em vista, foram encontradas evidências da ocorrência de dois tipos de FC oral explícitos: Correção explícita e Correção explícita com explicação metalinguística (Lyster, Saito e Sato, 2013).

As ocorrências de FC apresentaram-se inteiramente dentro da dimensão gramatical, com apontamentos evidentes de alguma inadequação seguida da forma correta, com ou sem explicação metalinguística. Em todos os relatórios analisados, não identificou-se diferença metodológica na forma como esse FC foi fornecido. É possível observar nos excertos abaixo intervenções em que ocorre a correção explícita:

- (33) - *"You welcome."*
Correção sugerida: "You are welcome." (Participante 3)
- (34) - *Você disse: "do you want coming?"*
Correção sugerida: "do you want to come?" (Participante 4)
- (35) - *"I watching very, very football."*
Deve ser corrigido para "I watch football very much." (Participante 6)
- (36) - *"I like in work, mathematics."*
Poderia ser reformulado para "I like mathematics in my work." (Participante 6)

Estes excertos ilustram a presença de correção explícita, em que se identifica diretamente a forma inadequada produzida pelo aprendiz seguida da versão correta da estrutura. No excerto (33), por exemplo, há a inserção do verbo *to be*, antes ausente; já no excerto (34) a correção substitui o gerúndio pelo infinitivo, que é a forma adequada nesse caso.

O excerto (35) apresenta algumas inadequações que justificam o FC, como a ausência do *am* para formar o presente contínuo, bem como a colocação inadequada do advérbio de intensidade. Nesse exemplo, o app entendeu que o aprendiz tentou expressar que ele assiste muito futebol, e apresentou uma reformulação considerada mais gramaticalmente adequada. Entretanto, a forma do enunciado saiu do gerúndio e se tornou presente. No último caso (36), a correção recaiu sobre a ordem sintática e sobre o uso da preposição, sendo adicionado, ainda, o pronome *my* antes do substantivo *work*.

Dessa forma, os exemplos analisados enquadram-se exclusivamente na categoria de correção explícita, conforme a taxonomia proposta por Lyster, Saito e Sato (2013). Em todos os casos, observa-se a sinalização direta do erro e a consequente reformulação da produção do aprendiz sem que sejam oferecidos comentários metalinguísticos capazes de explicitar a regra gramatical envolvida.

Ainda que com uma frequência muito baixa, a correção explícita com explicação metalinguística também se mostrou presente, conforme verifica-se a seguir:

(37) *"Could you provide more example of how to use them?" deveria ser "Could you provide more examples of how to use them?" (use a forma plural "examples" para concordar com "more") (Participante 8).*

(38) *Fique atento aos substantivos específicos que você usa. Na sua conversa, você disse "designing the customer", o que parece ter sido um engano. Em vez disso, você poderia dizer "designing the superhero" para esclarecer sua intenção (Participante 2).*

Observa-se que, no exemplo (37), o avaliador fornece a forma correta (*examples*) e explica a regra de concordância entre o quantificador *more* e o substantivo no plural. No exemplo (38) o participante cometeu um aparente equívoco ao pronunciar *customer* (cliente) na tentativa de pronunciar *costume* (fantasia). Levando isso em conta, foi sugerida uma correção em que o substantivo destacado como errôneo foi substituído por *superhero*, que foi a fantasia mencionada durante a conversa, chamando a atenção para o uso dos substantivos adequados.

É válido pontuar que o erro do excerto (38) pode ter sido uma falha no algoritmo de reconhecimento de fala. Além disso, a explicação poderia ter sido mais assertiva, explicitando a diferença semântica entre os termos *customer* e *costume*, ao invés de apenas dizer que o objetivo é esclarecer as intenções. De todo modo, em ambos os casos, observa-se que a correção ultrapassa a reformulação e tenta promover reflexão sobre o erro por meio da explicação.

5.3.4 Limitações no fornecimento de *feedback* no ELSA Speak

Tratando-se de um contexto de aprendizagem baseado em uma tecnologia relativamente recente e em constante aprimoramento, é normal que se evidencie diferentes tipos de falhas e limitações, que vão desde a captação, pelo mecanismo de reconhecimento de fala, do enunciado proferido pelo aprendiz, até a correções irrelevantes ou colocadas de forma equivocada em dimensões onde não se encaixam. Por isso, viu-se a importância de discutir algumas dessas limitações, que podem impactar de alguma forma no aprendizado. Nesta seção, a preocupação não recairá sobre a categorização dos exemplos de *feedback* mencionados.

A começar por possíveis problemas no reconhecimento de fala, percebe-se que elas ocorrem com certa frequência, uma limitação previamente discutida por Huang, Hew e Fryer (2021). Alguns desses problemas podem ser observados nos excertos abaixo:

- (39) *Por exemplo, frases como “but do you have any interesting?” e “the mo, the and students they go to study” precisam ser esclarecidas. (Participante 1).*
- (40) *“I love be there it just be” deve ser corrigido para “I love being there; it's just nice.” (Participante 1).*
- (41) *“Can you suggest? Other centers where visualization might be beneficial” falta uma estrutura completa da frase. Você poderia reformular para “Can you suggest other centers where visualization might be beneficial?” (Participante 8).*

No excerto (39) o comentário destaca duas falas captadas, mas a segunda é totalmente incompreensível, o que parece ter sido uma falha na captação da voz. O problema desse caso reside no app trazer esse comentário e solicitar o ajuste. No exemplo (40), a captação da voz parece ter falhado no meio do enunciado, e foi apresentada uma reformulação para completar a frase, apenas a partir da dedução de que era isso que queria ser dito pelo participante.

Já no caso do excerto (41), a frase inteira era uma pergunta, mas só o início do enunciado foi entendido como uma, e a intervenção aponta para a falta de uma estrutura completa, sugerindo como correção a mesma estrutura dita pelo participante, apenas com a realocação da interrogação no final. É possível que, por conta de uma breve pausa durante a fala, somente o início tenha sido compreendido como sendo uma pergunta.

Houve casos em que a correção parece não ter relação com o que foi dito, como nos exemplos a seguir:

(42) *Na frase "it's thirty time," considere reformular para "it's coffee time." Isso irá melhorar e adequar a estrutura gramatical (Participante 1).*

(43) *Embora suas ideias sejam, em sua maioria, claras, algumas frases poderiam ser simplificadas para melhorar a fluência. Frases como "Sound I'm thinking about..." podem ser suavizadas (Participante 4).*

No exemplo (42) o app sugere uma substituição lexical aleatória, sob uma justificativa de adequação gramatical que não se sustenta, indicando uma falha na interpretação semântica do enunciado. Considerando o contexto de marcar um local e um horário para a sessão de estudo em grupo, a intenção era enunciar um horário, talvez marcar o estudo para às 13h, equivocadamente pronunciada como *thirty* ao invés de *thirteen*. Nesse caso, a intervenção poderia ter sido direcionada para como informar horários.

Em relação ao excerto (43), o erro parece derivar do reconhecimento equivocado de *so*, um *filler*, transcrito como *sound*. Como consequência, o app oferece um *feedback* vago sobre suavizar frases, que é irrelevante para o contexto real, reforçando que o mecanismo pode gerar correções desconexas ou pouco úteis quando encontra dificuldades no processamento da fala. Ainda que o aprendiz tivesse dito *sound*, a sugestão de suavizar continuaria deslocada.

Em suma, os exemplos analisados evidenciam algumas limitações na capacidade do aplicativo em processar a fala espontânea e suas peculiaridades. Quando destaca correções gramaticais ou lexicais baseadas em transcrições imprecisas, por exemplo, o app acaba gerando um *feedback* que pode falhar na abordagem da necessidade do aprendiz e causar confusão, sobretudo em usuários iniciantes, que ainda estão aprendendo regras e adquirindo vocabulário, ou que apresentam uma pronúncia com desvios fonológicos.

Sendo assim, apesar de o aplicativo ter conseguido oferecer contribuições relevantes, o *feedback* ainda apresenta limitações, visto que se trata de um sistema automatizado processando fenômenos tão complexos como a fala e a aprendizagem. Isso indica que o seu uso nem sempre corresponde à dinamicidade da comunicação oral em tempo real.

5.4 Visões de Língua e de Aprendizagem do *Feedback* Corretivo do *role-play*

Tratando-se de um aplicativo dedicado ao ensino de língua inglesa, o ELSA Speak reflete em seu desenho uma abordagem ou método de ensino, o qual também carrega consigo uma teoria de língua e uma teoria de aprendizagem. Com base nisso, o objetivo desta subseção é investigar quais concepções de língua e de aprendizagem subjazem à estrutura da atividade

de *role-play*, especificamente, e à forma como a Inteligência Artificial fornece o *feedback*, em especial o FC, aos seus aprendizes.

Iniciando pela atividade de *role-play*, observa-se nela a presença de uma visão funcionalista (ou comunicativa), pois ela é baseada em objetivos e tarefas, de modo que o aprendiz aprenda a se comunicar de forma independente em contextos específicos. Nessa atividade, o sistema reconhece a língua como um instrumento de interação social e negociação de sentidos, mesmo que essa funcionalidade seja simulada e assistida por uma IA. Importante mencionar que, de acordo com o blog oficial do app¹⁰, a pronúncia é avaliada com base nas normas do inglês estadunidense, sem levar em conta a visão do Inglês como Língua Franca.

Ao mesmo tempo, no *role-play* o app integra elementos da Abordagem Comunicativa, quando permite a interação mais aberta em diálogos que simulam situações da vida cotidiana. Essa estratégia auxilia no desenvolvimento da capacidade de usar a língua de forma apropriada ao contexto. Embora simuladas, as interações prezam pela autenticidade e pelo preparo para diversas demandas da vida, como pedir uma informação, fazer um convite, agendar uma reunião, planejar o futuro, discutir objetivos, entre outras.

Outra questão observada é que durante a interação no *role-play* o Instrutor IA não realiza correções, e a conversa flui naturalmente, pois o momento para o *feedback* é posterior. A escolha de fornecer o *feedback off-line* aparenta ser estratégica, alinhada à visão comunicativa, posto que em atividades da trilha de aprendizagem realizadas pelo pesquisador o Instrutor IA realizava intervenções pontuais para oferecer correções, como no excerto a seguir, transcrito de um exercício da trilha de aprendizagem voltado para a precisão linguística.

(44) *Pesquisador: There were a student union on the College of Language.
They were very close and they fight for better treatments of the students.*

Instrutor IA: Você fez uma boa tentativa aqui! No entanto, há algumas questões gramaticais que precisam de atenção. A frase "There were a student union" deveria ser "There was a student union", pois "union" é singular. Além disso, "they fight" deveria estar no pretérito para se adequar ao contexto, portanto, deveria ser "they fought". Você está melhorando cada vez mais. Continue assim!

Como evidenciado no excerto (44), foram cometidos erros de concordância verbal e de tempo verbal, pontuados pelo Instrutor IA logo após a produção do enunciado, conforme observa-se na Figura 28. A correção evidenciou os erros, apresentou a forma correta e explicou

¹⁰ Disponível em: <https://elsaspeak.com/en/faqs/elsa-accents/>

as regras gramaticais subjacentes, um tipo de movimento que não ocorre no *role-play*, em que o relatório completo de avaliação é disponibilizado somente ao final (Figura 29).

Figura 28 - Correção da estrutura gramatical

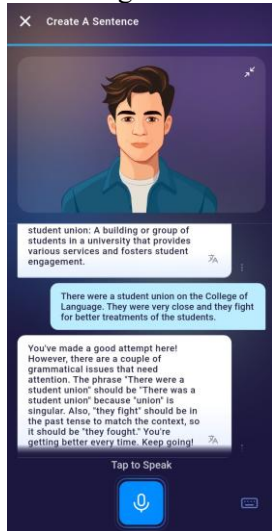
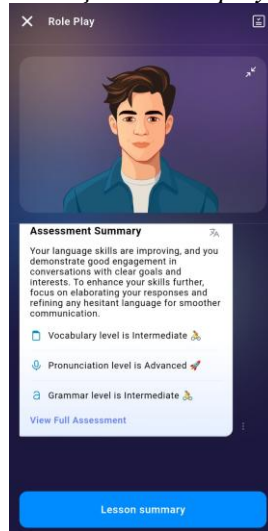


Figura 29 - Acesso à avaliação do *role-play*



Fonte: Captura de tela do smartphone do autor durante o uso do ELSA Speak, 2026.

As categorias de *feedback*, de modo geral, identificadas no relatório completo de avaliação trabalham de forma articulada para desenvolver diferentes aspectos da língua falada, numa escalada, que inicia pelos fonemas, perpassa o vocabulário, segue para a construção estrutural dos enunciados, depois às adequações contextuais, até chegar nos aspectos voltados para a confiança e fluência, movimento que se aproxima da visão funcionalista de língua.

Quanto ao *Feedback* Corretivo, especificamente, verificou-se uma visão estruturalista, porque essas intervenções aparecem, essencialmente, na dimensão focada na precisão linguística. No entanto, esse *feedback* apresenta um papel essencial no relatório de avaliação e cumpre com o que se propõe, ainda que com limitações. Assim, em conjunto com o *Feedback* Positivo e com o *Feedback* Sugestivo, ele contribui para estabelecer um relatório que abarca, de forma enriquecedora, diferentes aspectos da língua, desde a forma até o uso social.

Ainda que exista diferença no fornecimento do *feedback* para os falantes de níveis iniciante (A1) e básico (A2), em que as dimensões analíticas focadas no usos sociais da língua não se fazem presentes, o app sustenta esses aspectos, de forma sucinta, na dimensão *overall*, como se observa no exemplo abaixo:

- (45) No entanto, quando você disse ao entrevistador “*calm down*”, isso pode ter soado como uma confrontação. É essencial expressar suas necessidades de maneira mais colaborativa para garantir uma interação positiva. Frases como “*I appreciate your patience*” podem transmitir seu

pedido de maneira mais educada e manter uma atmosfera cooperativa na conversa (Participante 7).

O excerto (45) foi retirado do relatório de um participante de nível básico (A2), cujo cenário do *role-play* era uma entrevista para um emprego dos sonhos. Na tentativa de pedir para o entrevistador ter paciência, utilizou-se uma linguagem muito direta, como uma ordem, que pode soar rude ou desrespeitosa. Entendendo a relação entre o contexto e a fala, o app indicou o risco de parecer uma confrontação – no campo da pragmática, uma ameaça à face do interlocutor (Yule, 2020) –, sugerindo uma forma mais colaborativa de transmitir a solicitação.

Para a corrente teórica funcionalista os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são relacionados e interdependentes, e como explica Cunha (2010):

Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas - seus contextos específicos de uso e os propósitos comunicativos dos interlocutores. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura é uma variável dependente, pois são os usos da língua que, ao longo dos tempos, dão forma ao sistema (Cunha, 2010, p. 174).

Com base nisso, entende-se que não é suficiente olhar apenas para a descrição sintática, isto é, se o enunciado está gramaticalmente adequado; também é preciso olhar para as circunstâncias discursivas – isto é, quem fala, de onde se fala, para quem se fala e com qual objetivo. Essa perspectiva, fundamentalmente, concebe primeiro a linguagem como um instrumento de interação social, que busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua (Cunha, 2010).

Desse modo, a avaliação do ELSA Speak não ignora a forma, na verdade começa por ela, mas não para nela, evoluindo para o uso social da língua. No excerto (44), a escolha de mudar de um comando imperativo para um pedido em forma de agradecimento dependeu inteiramente do propósito comunicativo. Percebe-se que a ferramenta chamou a atenção do participante não porque ele errou a língua, mas porque o seu comportamento social não se adequava ao esperado naquela situação. Isso mostra, portanto, que há casos no ELSA em que a aprendizagem da forma é condicionada pelas necessidades dos usos da língua.

Quanto à aprendizagem, no FC provido pelo ELSA ela é vista como um processo consciente de construção de conhecimento, no qual o erro é uma oportunidade de reestruturação cognitiva. De acordo com Sheen e Ellis (2011), as teorias cognitivistas enfatizam que o FC contribui para a aquisição quando os aprendizes estão focados principalmente no significado, cometem erros e recebem um *feedback* que eles reconhecem como corretivo.

Nessa perspectiva, os FC oferecidos na atividade de *role-play* funcionam fazendo com que os aprendizes percebam os desvios que cometeram – quando sugerem uma reformulação do enunciado considerado errôneo – e direcionem uma atenção consciente para as formas linguísticas específicas presentes no insumo ao qual estão expostos no momento da correção. O movimento feito pelo ELSA ao fornecer o FC ao aprendiz oferece uma oportunidade para que ele note essa lacuna, ou seja, compare sua própria produção com a que lhe é fornecida para entender onde está o erro (Sheen; Ellis, 2011).

No entanto, o fato de o *feedback* não ser provido no momento da interação traz algumas implicações para a tomada de consciência do aprendiz e apresenta outras implicações. Por exemplo, nem todos os desvios cometidos durante o *role-play* serão considerados no relatório oferecido ao final, então nem todos serão percebidos e, possivelmente, internalizados. Além disso, o aprendiz não têm a oportunidade de corrigir o seu erro inicial após o movimento corretivo, ficando dependente de sua própria capacidade de refletir sobre a correção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo relatou os achados referentes aos tipos de *Feedback* Corretivo fornecidos por Inteligência Artificial – ao final da atividade de *role-play* com um *chatbot* no aplicativo ELSA Speak – para um grupo de acadêmicos do 6º e 8º semestres do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do IFAP. Durante a exploração do material coletado, este estudo propôs a organização do *feedback* em três categorias, sendo elas *Feedback* Positivo, *Feedback* Sugestivo e *Feedback* Corretivo. Na última categoria, encontrou-se a ocorrência de dois tipos de FC, sendo eles a correção explícita e a correção explícita com explicação metalinguística, em conformidade com a taxonomia estabelecida por Lyster, Saito e Sato (2013).

Outro importante aspecto identificado no relatório completo é a sua organização em oito dimensões, as quais dedicam atenção tanto a aspectos formais, como gramática e vocabulário, quanto a aspectos mais amplos do uso da língua, como a pragmática. Essa organização reflete uma visão funcionalista de língua, considerando o cuidado em olhar para a forma sem ignorar o papel da língua como um instrumento de interação social, como bem pontuado por Cunha (2010). No que se refere à visão do inglês como uma língua franca, percebe-se a ausência dessa abordagem no app, uma vez que as correções restringem-se às normas estadunidense, sem considerar a pluralidade global do idioma.

Ao comparar os relatórios de participantes de diferentes níveis, verificou-se que algumas dimensões, como *Relevance*, *Register* e *Politeness*, não são oferecidas a participantes de níveis iniciante e básico, que limitam-se ao recebimento de quatro dimensões, focadas na fonologia, gramática e léxico; e os aspectos relacionados ao uso e à fluência da língua aparecem de forma sucinta na visão geral. A hipótese para justificar essa diferença foi a de que o app possivelmente entende que não deve exigir do iniciante conhecimentos sobre a compreensão do contexto social sem que ele tenha uma base linguística prévia mais consolidada, sob o risco de provocar sobrecarga, interferindo, conseqüentemente, na motivação. Quanto ao FC, nenhuma mudança metodológica no seu fornecimento foi identificada.

No que tange à aprendizagem, os FC oferecidos pelo *role-play* do app aproximam-se de uma visão cognitivista, uma vez que, ao apresentarem a forma errônea e sugerirem uma reformulação, ou até mesmo explicarem as regras gramaticais subjacentes, eles funcionam fazendo com que os aprendizes percebam os desvios que cometeram. Esse movimento permite que seja direcionada uma atenção consciente para as formas linguísticas presentes no insumo da correção. No entanto, por conta de a correção ser oferecida somente após a interação ela não

oferece oportunidade para o aprendiz refletir sobre seu erro no momento em que ele é cometido, tampouco oferece a oportunidade de o erro inicial ser corrigido pelo falante logo após o FC.

Ainda que apresente contribuições significantes para remediar barreiras como a falta de um par para comunicar-se usando a língua-alvo ou a falta de *feedback* para entender quais aspectos da fala precisam ser melhorados, é necessário reconhecer as limitações da tecnologia. A principal limitação observada foi no mecanismo de reconhecimento automático de fala, que ocasiona no fornecimento de correções e sugestões irrelevantes ou desconexas, que podem causar confusão no aprendiz. Isso demonstra que um sistema automatizado, ainda que avançado e inteligente, apresenta dificuldades para processar fenômenos tão complexos como a fala e a aprendizagem, exigindo esforços e atualizações no seu desenho para implementar melhorias.

Tendo em vista as limitações desse estudo, que se concentrou em descrição e aproximações teóricas para a compreensão do *feedback* fornecido somente na atividade de *role-play* do ELSA Speak, futuras pesquisas podem investigar mais a fundo a natureza desse *feedback* em termos de qualidade e adequação, bem como de recepção por parte de aprendizes, podendo, ainda, verificar a eficácia do *role-play*. Ademais, o app possui inúmeros recursos baseados em IA, como a trilha de aprendizagem, a qual pode ser fonte para análises sobre a sua estruturação e exercícios, ou, até mesmo, sobre o fornecimento de *feedback*, sendo ele corretivo ou não. Mais estudos são necessários para sugerir o uso do app no contexto da sala de aula.

Conclui-se, portanto, que o crescimento acelerado da IA na educação pode impactar de forma significativa na forma como se estuda e se ensina a língua inglesa como L2. No tocante ao desenvolvimento da produção oral, significa uma alternativa para contornar barreiras que dificultam o aprendizado. Levando em conta, também, o papel que o *feedback* desempenha na motivação e no aprimoramento da precisão linguística, bem como de outras habilidades que influenciam na comunicação, a possibilidade de recebê-lo de forma automática, quase instantânea, e precisa, pode provocar avanços consideráveis para estudos sobre ASL.

Em suma, este estudo pode ser de grande contribuição para a comunidade acadêmica que investiga a interação entre o aprendizado de inglês e a tecnologia, mais especificamente com a Inteligência Artificial, bem como o ensino da produção oral por meio de apps de ensino de línguas, preenchendo uma lacuna no conhecimento sobre o FC gerado por IA para o desenvolvimento da fala. Além disso, os resultados obtidos podem auxiliar professores, estudiosos e outros profissionais da educação na escolha de recursos tecnológicos para dar subsídio ao ensino de língua inglesa como L2.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2024.

CHAPELLE, C.A. Computer assisted language learning. *In*: HINKEL, E. (org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 743-755, 2005.

CHAPELLE, C.A. The spread of computer-assisted language learning. **Language Teaching**, v. 43, n. 1, p. 66-74, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444809005850>. Acesso em: 17 maio 2025.

COSTA, M. A. Estruturalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

CROWTHER, D.; GASS, S. M. Speaking. *In*: SCHWIETER, J. W.; BENATI, A. **The Cambridge Handbook of Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. **L2 Journal**, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ELSA SPEAK. **ELSA Speak Blog**. Disponível em: <https://blog.elsaspeak.com/en/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FRYER, L. K.; AINLEY, M.; THOMPSON, A.; GIBSON, A.; SHERLOCK, Z. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. **Computers in Human Behavior**, v. 75, p. 461-468, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GILMENEZ, T. Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, p. 73-93, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i52>. Acesso em: 14 maio 2025.

GOMES, C. B. M.; SOUZA, V. V. S. Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/2, p. 68-88, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3461>. Acesso em: 12 abr. 2025.

HUANG, W.; HEW, K. F.; FRYER, L. K. Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. **Jornal of Computer Assisted Learning**, v. 38, n. 1, p. 237-257, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>. Acesso em: 12 abr. 2025.

KARTCHAVA, E.; NASSAJI, H. Corrective Feedback in Mobile Technology Mediated Contexts. *In*: NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (orgs.). **The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, n. 3, p. 271-289, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>. Acesso em: 17 mai. 2025

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LYSTER, R. Negotiation in immersion teacher-student interaction. **International Journal of Educational Research**, v. 37, p. 237-253, 2007. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00003-X). Acesso em: 12 abr. 2025.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>. Acesso em 12 abr. 2025.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de Gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, C. B. M. J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Caleidoscópio**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 247- 255, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2012.103.01>. Acesso em: 17 maio 2025.

McCARTHY, J. **What is artificial intelligence**. 2007. Disponível em: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>. Acesso em: 19 maio 2025.

MORERIA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. *In*: NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (orgs.). **The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas e ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OTHERO, G. A. Linguística Computacional: uma breve introdução. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 41, n. 2, p. 341-351, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/605>. Acesso em: 17 maio 2025.

PAIVA, V. L. M. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, 24, n. 35/1, p. 10-31, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 9 abr. 2025

PAIVA, V. L. M. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. Reino Unido: Pearson Education, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SHEEN, Y; ELLIS, R. Corrective Feedback in Language Teaching, *In*: HINKEL, E. (org.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol II**. New York: Routledge, 2011

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Bahia, n. 48, 2013, p. 5-39. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v2i48>. Acesso em: 14 maio 2025.

THORNBURY, S. **How to Teach Speaking**. London: Pearson Education, 2005

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. F. análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>. Acesso em: 2 maio 2025.

WANG, F.; CHEUNG, A. C. K.; NEITZEL, A. J., CHAI, C. S. Does Chatting with Chatbots Improve Language Learning Performance? A Meta-Analysis of Chatbot-Assisted Language Learning. **Review of Educational Research**, 2024, p. 1-38. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543241255621>. Acesso em: 12 abr. 2025.

YULE, G. **The study of language**. 7. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Carta de anuência

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) declara estar de acordo com a participação desta instituição no projeto intitulado “Uma análise do Feedback Corretivo provido por um *chatbot* em atividades de *role-play* no Elsa Speak”, realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Campus Macapá.

Sendo assim, manifestamos nossa anuência institucional à execução do projeto de pesquisa intitulado: Uma análise do Feedback Corretivo provido por um *chatbot* em atividades de *role-play* no Elsa Speak, submetido pelo pesquisador Andreo Oliveira de Lima com a orientação do Prof. Me. Leandro Luiz da Silva.

A proposta tem como objetivo analisar diferentes amostras de Feedback Corretivo provido por um *chatbot* nas atividades de *role-play* do Elsa Speak, a fim de identificar os tipos de feedback corretivo oferecidos, bem como as suas características e as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes. Assim, possibilitará dados que ajudarão a compreender a interação entre o aprendizado de línguas, principalmente da habilidade de produção oral, e a tecnologia (mais especificamente a Inteligência Artificial). Além disso, pode auxiliar professores, estudiosos e outros profissionais da educação na escolha de recursos tecnológicos para dar subsídio ao ensino de Língua Inglesa.

Declaramos, ainda, estar cientes e de acordo com a realização da referida pesquisa, comprometendo-nos a oferecer o suporte necessário para sua execução no que couber à nossa instituição.

Por fim, afirmamos que não haverá qualquer recebimento de pagamento por esta anuência institucional.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Uma análise do Feedback Corretivo provido por um chatbot em atividades de role-play no Elsa Speak

Pesquisador responsável: Andreo Oliveira de Lima
Contato: (96) 998412-3543 E-mail: dreolima21@gmail.com

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa “Uma análise do Feedback Corretivo provido por um *chatbot* em atividades de *role-play* no Elsa Speak”, sob a responsabilidade do pesquisador Andreo Oliveira de Lima, a qual tem como objetivo geral analisar diferentes amostras de Feedback Corretivo provido por um *chatbot* nas atividades de *role-play* do Elsa Speak, a fim de identificar os tipos de feedback corretivo oferecidos, bem como as suas características e as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da coleta do feedback provido pelo Elsa Speak durante a interação oral com o chatbot do aplicativo na atividade de role-play, com a técnica de captura de imagem da tela de um de um espaço privado criptografado no dispositivo móvel do pesquisador. As contas usadas no aplicativo no decorrer da pesquisa serão criadas previamente pelo pesquisador, portanto elas não exigirão os seus dados pessoais.

No dia e horário agendado para a coleta em uma sala ou laboratório reservado no Instituto Federal do Amapá (Campus Macapá), antes da interação com o aplicativo, o(a) Sr.(a) também preencherá um formulário de caracterização impresso, o qual conta com 10 (dez) questões simples que visam entender o seu nível de proficiência na Língua Inglesa, bem como a sua relação com o aprendizado da língua. O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de 5 minutos. Após esse preenchimento, estima-se um tempo de 30 minutos para ser realizada a configuração do aplicativo e duas atividades de role-play.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes. Assim, os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são considerados mínimos, equivalentes aos encontrados na vida cotidiana, e envolvem cansaço ao realizar as atividades, desconforto e/ou constrangimento ao se deparar com alguma questão sensível no formulário de caracterização ou no aplicativo durante a interação com o chatbot na atividade de role-play. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: o(a) Sr.(a) poderá optar por não responder a alguma questão, interromper a sua participação momentaneamente e retomá-la posteriormente, caso desejar, ou abandonar a pesquisa sem qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios, a sua participação contribuirá para a coleta de dados substanciais que ajudarão a compreender a interação entre o aprendizado de línguas, principalmente da habilidade de produção oral, e a tecnologia (mais especificamente a Inteligência Artificial). Além disso, pode auxiliar professores, estudiosos e outros profissionais da educação na escolha de recursos tecnológicos para dar subsídio ao ensino de Língua Inglesa.

O Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução 510/2016. O Sr.(a) será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio do telefone: (96) 998412-3543 e do e-mail: dreolima21@gmail.com. O(a) senhor(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade do

Estado do Amapá para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação. **Endereço:** Rua Tiradentes, 284, Centro, CEP: 68900-098, Macapá - AP. **E-mail:** cep@ueap.edu.br. **Telefone:** +55 (96) 98109-8335. Desde já, agradecemos!

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu,

_____ ,
abaixo assinado(a), concordo em participar da pesquisa Uma análise do Feedback Corretivo provido por um chatbot em atividades de role-play no Elsa Speak. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Andreo Oliveira de Lima dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me esclarecido que serei informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento em participar da pesquisa. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim ou do ambiente onde moro/trabalho para o uso específico do projeto de pesquisa.

Local e data: _____ / ____ / ____.

Assinatura do(a) Participante:

Assinatura do(a) Pesquisador(a):

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

IDENTIFICAÇÃO

NOME:	IDADE:
CURSO:	SEMESTRE:

1. Como você classifica o seu nível de proficiência no inglês?

- A1 (Iniciante)
 A2 (Básico)
 B1 (Intermediário)
 B2 (Intermediário avançado)
 C1 (Avançado)
 C2 (Domínio pleno)

2. Você já fez algum teste de nivelamento antes para receber essa classificação?

- Sim
 Não

3. De que forma você costuma estudar inglês?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Aplicativos de ensino
<input type="radio"/> Curso online
<input type="radio"/> Curso presencial
<input type="radio"/> Disciplina do curso superior | <input type="radio"/> Redes sociais
<input type="radio"/> Sites
<input type="radio"/> Videoaulas
<input type="radio"/> Outras. Quais? _____ |
|---|--|

4. Você utiliza aplicativos para aprender inglês? Se sim, quais?

- Sim. Quais? _____
 Não

5. Você já teve contato com o aplicativo Elsa Speak antes?

- Sim
 Não

6. Você já participou de pesquisas sobre aprendizado de línguas por meio de aplicativos antes?

- Sim. Quais? _____
 Não

7. O que você acha do aprendizado de línguas por meio de aplicativos com Inteligência Artificial?

8. De 1 a 5, o quão importante você considera o feedback no aprendizado de línguas? (sendo 1 para pouco importante e 5 para muito importante)

1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---

9. Você já tinha lido ou ouvido falar sobre feedback corretivo anteriormente?

- Sim
 Não

10. Quais são as suas expectativas com relação ao aplicativo?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

ROTEIRO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

1. Informações iniciais sobre a pesquisa

Objetivo do estudo:

Analisar diferentes amostras de Feedback Corretivo provido por um *chatbot* nas atividades de *role-play* do ELSA Speak, a fim de identificar os tipos de *feedback* corretivo oferecidos, bem como as suas características e as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes.

De que forma sua participação contribui para esse estudo?

Sua participação pode contribuir para a coleta de dados substanciais, que ajudarão a compreender a interação entre o aprendizado de línguas, principalmente da habilidade de produção oral, e a tecnologia (mais especificamente a Inteligência Artificial).

O que é chatbot?

É um software on-line de conversação capaz de manter um diálogo com um usuário por meio de linguagem natural escrita ou falada. Alguns exemplos são Chat GPT e Gemini.

O que é role-play?

É uma atividade semelhante à dramatização, na qual os estudantes assumem papéis em uma determinada situação e encenam o que normalmente ocorre nessa situação.

O que é feedback corretivo?

É uma resposta fornecida por um interlocutor mais experiente a um enunciado do aprendiz que contém algum erro linguístico. Ele pode ser escrito ou oral e fornecido de diferentes maneiras para auxiliar na aprendizagem da língua.

O que é Elsa Speak?

É um aplicativo móvel baseado em Inteligência Artificial, que serve como um instrutor feito para ajudar profissionais e estudantes a falarem inglês. Uma das atividades presentes no aplicativo é o *role-play*, por meio do qual o usuário pratica o inglês a partir de diálogos curtos com um *chatbot*.

Quais dados serão coletados na pesquisa?

Serão coletadas duas amostras do feedback corretivo provido ao participante no final da interação com as atividades de *role-play*.

De que forma essas amostras de feedback corretivo serão coletadas?

Para coletar as amostras cada participante deverá realizar duas atividades de *role-play* disponíveis no aplicativo, com o tema e dificuldade de sua escolha.

2. Procedimentos para manuseio do Elsa Speak durante a coleta de dados

Para a realização da coleta de dados para a pesquisa, você terá acesso a uma conta nova no aplicativo Elsa Speak, a qual usará para realizar duas atividades de *role-play*. Assim que tiver acesso, você deverá seguir os seguintes passos:

a) Criação do perfil:

No seu primeiro contato com o Elsa Speak, você receberá uma mensagem de boas-vindas e deverá responder a algumas perguntas para que o aplicativo possa entender o seu perfil e os seus objetivos de aprendizagem, e estruturar um plano de estudos. Algumas perguntas têm relação com:

The image displays six sequential screenshots of the Elsa Speak app's profile creation process, each featuring a blue globe character with a smiling face and hands. The screenshots are arranged in two rows of three.

- I. Sua língua materna;** The screen asks "Qual é sua língua nativa?" (What is your native language?). It lists options: Afrikaans, Albanian, Arabic, Armenian, and Azerbaijani. A "Continuar" button is at the bottom.
- II. Seu nível de inglês;** The screen asks "Qual é o seu nível de inglês?" (What is your English level?). It offers levels: Iniciante A1, Intermediário inferior A2, Intermediário B1, and Intermediário superior B2. A "Continuar" button is at the bottom.
- III. Seu objetivo;** The screen asks "Por que você quer aprender inglês?" (Why do you want to learn English?). It provides four goal options: "Prepare-se para viajar", "Apoie minha educação", "Impulsione minha carreira", and "Conecte-se com pessoas". A "Mudar-se para outro país" button is also present. A "Continuar" button is at the bottom.
- IV. Nível de formação;** The screen asks "Onde você está estudando?" (Where are you studying?). It lists educational levels: "ESTOU NO ENSINO FUNDAMENTAL II", "Estou no ensino médio", "Estou na Universidade", and "Estou trabalhando enquanto faço um curso de meio período". A "Continuar" button is at the bottom.
- V. Interesses;** The screen asks "Quais são seus interesses?" (What are your interests?). It features a grid of interest categories: Compras, VIAJAR, VIDEO GAME, ARTE, FILMES E ENTRETENIMENTO, COZINHAR, FOTOGRAFIA, ESPORTES, Tecnologia, JARDINAGEM, and Finanças. A "Continuar" button is at the bottom.
- VI. Habilidade/s foco.** The screen asks "Em que você quer se concentrar?" (What do you want to focus on?). It lists focus areas: Grammar, Vocabulary, Pronunciation, and Conversation. A "Continuar" button is at the bottom.

b) Explorando a interface do aplicativo:

Após realizar a caracterização do seu perfil no aplicativo, você será direcionado para a tela do *Caminho de Aprendizagem*, na aba intitulada “Aprender”/”Learn”.

Ao lado dessa aba (na parte inferior da tela), você encontrará a aba intitulada “Início”/”Home”.

Na aba “Início”/”Home”, o aplicativo apresenta opções de atividades para você realizar:

- Prática diária (Daily Practice);
- Curso (Courses);
- Habilidades de Pronúncia (Pronunciation Skills);
- Role-play;
- Fale com o Treinador IA (Talk to AI Coach).

I. Aba “Aprender”/”Learn”



II. Aba “Início”/”Home”



c) Acessando a atividade de role-play:

Como o foco deste estudo é a atividade de *role-play*, você deverá acessá-la na aba “Início”/”Home”.

Ao abrir essa seção, o aplicativo apresentará algumas opções de conversas para você realizar, com diferentes temas e situações do cotidiano. Alguns exemplos:

- First day of school
- Strong and weak skills
- Talk about finances

Você poderá explorar as opções e escolher uma do seu interesse, atentando-se para a **duração da conversa** e o **grau de dificuldade**, que variam entre:

- Fácil;
- Médio;
- Difícil.

I. Tema da conversa

II. Grau de dificuldade

III. Duração estimada

Importante: Essa atividade não se trata de um teste de proficiência, então é ideal que você selecione uma conversa que corresponda ao seu nível de conhecimento.

d) Entrando na conversa:

Ao selecionar a conversa da sua preferência, o aplicativo lhe apresentará informações que deverão ser lidas cuidadosamente por você para, em seguida, iniciar a conversa.

- O tema da conversa;
- As tarefas que você deverá realizar;
- Informações de segurança.

I. Tema da conversa

II. Tarefas

III. Informações de segurança

e) **Conversando com o chatbot:**

Assim que você iniciar a conversa, o instrutor IA lerá o comando da atividade, em inglês. Caso você tenha dificuldade para compreender, você pode clicar em cima do balão de texto da mensagem e clicar no botão de traduzir. Após isso, a conversa será iniciada e você já poderá interagir livremente com o instrutor.

Para começar a falar, você deverá clicar no botão com o símbolo de microfone e ele irá registrar a sua resposta. Quando terminar, clique novamente no botão para ele parar de gravar.

- Se você tiver dificuldade para formular uma resposta para as perguntas do instrutor, ele irá sugerir uma resposta considerada ideal. Você pode clicar em cima dessa mensagem e usá-la para responder, ou usá-la como inspiração para uma resposta original.



Durante a atividade, você pode acessar, no canto superior direito, as tarefas pendentes. Isso pode lhe ajudar a conduzir a conversa. Assim que as tarefas forem sendo concluídas, você será notificado com uma mensagem na tela. A conversa encerrará quando todas as tarefas forem concluídas ou quando você decidir encerrá-la com uma mensagem de despedida. Por exemplo:

- It was great to talk to you. See you!
- I have to go now!
- Bye!

Quando a conversa for encerrada, você terá acesso a uma tela com um resumo da avaliação.

Muito importante:

- Você deverá clicar em “**Ver avaliação completa**” para acessar o seu feedback.

f) Acessando o feedback:

Ao clicar em “ver avaliação completa”, você será direcionado para a tela de feedback, Nela, a sua avaliação será apresentada em diferentes categorias:

- Feedback geral
- Pronúncia,
- Gramática,
- Vocabulário,
- Relevance,
- Register,
- Politeness
- Confidence.



É muito importante que você acesse todas as categorias e leia elas com muita atenção.

Após realizar a leitura de cada uma, você precisa fazer um **captura fotográfica da tela/printscreens**.

g) Repetindo processo:

Assim que você terminar de ler o seu feedback e fazer a captura de tela/printscreens, você deverá retornar à página de seleção de conversas e escolher mais uma conversa, de sua escolha, para realizar.

Dessa forma, você repetirá os processos esclarecidos nos itens:

- Acessando a atividade de role-play;**
- Entrando na conversa;**
- Conversando com o chatbot;**
- Acessando o feedback.**

Quando completar o último passo, você poderá encerrar o aplicativo.