



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

KAROLINE COSTA NASCIMENTO

**O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no
ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**

João Pessoa- PB

2017



KAROLINE COSTA NASCIMENTO

**O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no
ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.

João Pessoa - PB

2017

N244u Nascimento, Karoline Costa.
O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica
no ensino-aprendizagem de língua inglesa / Karoline Costa
Nascimento. - João Pessoa, 2017.
66 f.: il. -

Orientadora: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística e Ensino. 2. Língua Inglesa - Ensino.
3. Aplicativos Móveis – Ferramentas pedagógicas. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81:37(043)



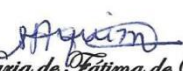
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
KAROLINE COSTA NASCIMENTO

Aos dez dias do mês de abril de dois mil e dezessete (10/04/2017), às catorze horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, e sessão pública de defesa de Dissertação intitulada *“O uso de aplicativo de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa”* apresentada pela mestranda **KAROLINE COSTA NASCIMENTO**, graduada em LETRAS pela UEPB, que concluiu os créditos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Ensino, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Banca foi composta pela Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, na qualidade de orientadora, e pelos Examinadores, Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (MPLE/UFPB) e Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB). Dando início aos trabalhos, A Senhora Presidente, Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, convidou os membros da Banca para compor a Mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de seu trabalho, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito Aprovado. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e será assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros Banca Examinadora. João Pessoa, 10 de abril de 2017.


Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Orientadora


Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
Examinador


Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
Examinadora

DEDICATÓRIA

A minha mãe e seu amor incondicional que é presença constante em minha
vida;

Aos meus familiares que são meu alicerce, minha força e minha inspiração;

Aos amigos maravilhosos e ao companheiro que a vida me presenteou e que
estão sempre ao meu lado;

Aos meus alunos que me ensinam a vencer batalhas internas em prol de ser
alguém melhor.

AGRADECIMENTOS

O resultado final desse trabalho, para além dos fins científicos, configura-se como um espaço de agradecimento a essa “multidão” que participou, colaborou, torceu, vibrou e acreditou nesta pesquisa e em mim. Sou muito grata e sei que mesmo tentando expressar através de palavras o que cada um de vocês representou na construção desse trabalho, corro o risco de pecar por omissão ou meu léxico estará à altura do que meu coração sentiu.

Agradeço a Deus, pela força, pelo amor incondicional e presença constante em minha vida, nos momentos de alegrias, dúvidas, tristezas, vitórias ou derrotas.

Agradeço a minha família, por me amar e demonstrar esse amor, por acreditar em mim, por estar ao meu lado, por me apoiar, por sonhar junto comigo e me mostrar que só ao lado daqueles que nos amam somos capazes de crescer e de encontrar a felicidade.

Agradeço às grandes e verdadeiras amizades que cativei até hoje e que permanecem fazendo parte da minha vida, amigos nos salvam das loucuras e dos percalços que surgem no nosso caminho, eles mostram luz, quando estamos na escuridão, eles nos tocam a alma.

Agradeço a um grande companheiro que a vida me presenteou gentilmente, Halisson, aquele que acompanhou de perto minhas preocupações, meus medos, meu choro descontrolado e me acalentou com um simples: “Calma. Vai dar tudo certo”, ou simplesmente me abraçou e ficou em silêncio esperando eu me acalmar. Aquele que me arrancou risadas para me mostrar que a gente não precisa levar tudo tão a sério o tempo todo, que é preciso leveza pra viver.

Agradeço a minha orientadora, Professora Marineuma, por ter se lançado ao desafio de me orientar já na reta final, pela paciência para com meus “gracejos”, pelas contribuições diversas no meu trabalho, por me mostrar que eu não sei NADA sobre o uso de vírgulas (isso não é uma ironia) e, principalmente, por acreditar no meu trabalho e na minha capacidade.

Agradeço a todos que fazem parte do MPLE pela oportunidade de ter ingressado neste programa, pela dedicação dos funcionários (em especial Vera), coordenadoras e professores.

Agradeço aos meus colegas da turma 2015.1, pela amizade, pelo carinho, pelas inúmeras ajudas, pelos “lanchinhos” compartilhados, pelas discussões, pelas risadas e por tudo que aprendemos juntos.

Em especial, agradeço a Maria José Figueiredo, gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos, por abrir as portas e o coração daquela Instituição, para aportar a nossa pesquisa, dando todo suporte que estava ao seu alcance.

Em (muito mais do que) especial, agradeço aos meus alunos que prontamente “toparam essa parada”, “comeram minha corda” e contribuíram para que este trabalho tivesse corpo, alma e coração. Eu agradeço, todos os dias, por ter escolhido nessa vida ser professora, pois aprendo a ser uma pessoa melhor a cada contato, a cada experiência, a cada sorriso, a cada descoberta que fazemos juntos. Desde que vocês chegaram na minha vida e me fizeram reaprender sobre metade daquilo que eu chamava de certezas absolutas, nunca mais fui e nem serei a mesma.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal tema o uso dos aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa. Para isso, ao longo do estudo apresentamos um resgate histórico referente ao ensino de língua estrangeira no Brasil, as implicações no ensino de língua inglesa das mudanças na legislação específica e apresentamos um panorama atual do ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras; além disso, apresentamos os conceitos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), multiletramentos, *mobile learning* e expomos as iniciativas de promoção dessa modalidade de aprendizagem em diversos países. Numa perspectiva etnográfica e colaborativa, o trabalho foi desenvolvido com alunos das séries finais do ensino fundamental em uma instituição de ensino da rede estadual localizada em João Pessoa- PB. Para tal, apresentamos nossa proposta de trabalho aos alunos e à equipe gestora desta, posteriormente, mediante a adesão dos envolvidos no estudo, realizamos uma atividade na qual os alunos pesquisaram e utilizaram aplicativos móveis direcionados ao ensino de línguas estrangeiras. Na sequência, os resultados das atividades com os aplicativos móveis foram apresentados pela turma. Em outro momento, foi elaborada uma oficina direcionada aos alunos de outras turmas e aos pais, tendo como objetivo apresentar um aplicativo móvel direcionado ao ensino de língua inglesa selecionado pela turma participante. A última etapa do nosso estudo foi proposta pelos alunos e consistiu no uso de aplicativos móveis mais populares entre eles, utilizando apenas língua inglesa para mediar os contatos e a comunicação nesses espaços virtuais. Os resultados dessa pesquisa mostram a importância do uso dos aplicativos móveis, assim como das tecnologias digitais contemporâneas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, esperamos com essa investigação que, com o advento das TIC e fomentação nas discussões em torno da *mobile learning*, que a sala de aula seja um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas e despertar um olhar crítico diante do que a tecnologia digital tem à disposição do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Palavras – chave: Língua inglesa. Aplicativos móveis. *Mobile Learning*.

ABSTRACT

The present research has as its main theme the use of mobile applications as a tool in pedagogical English language teaching. For this reason, throughout the research we present a historical review on the teaching of foreign language in Brazil, the implications for the teaching of English language changes in specific legislation and present a panorama of the teaching of English in mainstream schools; moreover, we present the concepts of Information and Communication Technology (ICT), multiliteracy, mobile learning and expose the initiatives for the promotion of this mode of learning in several countries. In an ethnographic perspective and collaborative, the work was developed with students in grades the end of elementary education at located in João Pessoa - PB. In order to introduce this research, we have presented our proposal to students and the Institution pedagogical group of professionals, later, upon the accession of those involved in the research, we conducted an activity in which the students have researched and used mobile applications directed to the teaching of foreign languages. As a result, the results of activities with mobile applications were submitted by the class. In another moment, was drawn up a workshop targeted to students from other classes and parents, having as objective to present a mobile application directed to teaching the English language selected by the class participant. The last step of our investigation was proposed by students and consisted of the use of mobile applications more popular among them, using only the english language to mediate contacts and communication in virtual spaces. The results of this study show the importance of the use of mobile applications, as well as digital technologies in the teaching and learning process of the English language. In this way, we hope with this research which, with the advent of ICT and fostering in discussions around mobile learning, that the classroom is a space of collective constructions of learning shared and service a critical look at what the digital technology has the provision of teaching and learning of English language.

Key words: English Language. Mobile applications. Mobile Learning.

*Nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. Por isso o grande reencantamento temos que fazê-lo conosco, com a nossa mente e corpo, integrando nossos sentidos, emoções e razão. Valorizando o sensorial, o emocional e o lógico. Desenvolvendo atitudes positivas, modos de perceber, sentir e comunicar-nos mais livres, ricos, profundos. Essa atitude reencantada de viver potencializará ainda mais nossa vida pessoal e comunitária, ao fazer um uso libertador dessas tecnologias maravilhosas e não um uso consumista, de fuga.” **José Manuel Moran***

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Cédula entregue aos participantes da oficina para avaliar o aplicativo móvel Duolingo.....	53
FIGURA 2	Print screen (feito no smartphone) referente ao perfil no Instagram do grupo que ficou responsável por trabalhar com esse app.....	56
FIGURA 3	Print screen (feito no smartphone) referente a uma das imagens postadas cuja legenda aparece escrita em inglês no perfil Instagram do grupo que ficou responsável por trabalhar com esse app.....	56
FIGURA 4	Print screen (feito no smartphone) referente a um trecho de um dos diálogos estabelecidos no grupo do whatsapp criado pela equipe que ficou responsável por trabalhar com esse app.....	57
FIGURA 5	Print screen (feito no smartphone) referente a um trecho de um dos diálogos estabelecidos no grupo do Facebook Messenger criado pela equipe que ficou responsável por trabalhar com esse app.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO1	Oferta de língua estrangeira nas escolas entre 1942 e 1996.....	19
GRÁFICO2	Resultados obtidos pelos componentes ao utilizarem o aplicativo móvel Wlingua.....	50
GRÁFICO3	Resultados obtidos pelos componentes ao utilizarem o aplicativo móvel Duolingo.....	50
GRÁFICO4	Resultados obtidos pelos componentes ao utilizar o aplicativo móvel Busuu.....	51
GRÁFICO5	Resultados obtidos pelos componentes ao utilizar o aplicativo móvel Duolingo.....	51

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Modelo da tabela entregue aos grupos com as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos utilizando os <i>apps</i>	44
QUADRO 2	Pontos elencados pelos alunos quanto ao uso dos <i>apps</i> direcionados ao ensino de língua estrangeira.	52

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	5
2.	ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO, MUDANÇAS SOCIAIS E IMPLICAÇÕES NA LEGISLAÇÃO.....	12
2.1	Percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	12
2.2	Ensino de língua estrangeira no Brasil: Implicações e garantias perante à legislação.....	16
2.3	Parâmetros Curriculares (PCN) e o ensino de Línguas Estrangeiras.....	21
2.4	O ensino de língua inglesa nas escolas de ensino regular brasileiras: “O que temos pra hoje?”.....	24
3	TIC E MOBILE LEARNING: FERRAMENTAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS E MULTILETRAMENTOS ALIADOS AOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	29
3.1	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC): conceito e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.....	30
3.2	Mobile learning (m-learning): definições e políticas de fomentação dessa nova forma de aprendizagem.....	32
3.2.1	Iniciativas de promoção da m-learning no mundo.....	35
3.3	Multiletramentos e ensino de língua estrangeira na era digital: uma reflexão.....	37
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
4.1	Descrição do campo de estudo e sujeitos da pesquisa.....	41
4.2	Etapas da pesquisa.....	43
4.2.1	Etapa I: apresentação do projeto à equipe gestora e aos alunos	43
4.2.2	Etapa II: pesquisas e atividades utilizando aplicativos móveis direcionados ao ensino de línguas estrangeiras.....	44
4.2.3	Etapa III: desenvolvimento de atividades utilizando os aplicativos móveis mais populares entre os alunos.....	46
5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS	48
5.1	Avaliação da primeira etapa da pesquisa.....	48

5.2	Avaliação da segunda etapa da pesquisa.....	49
5.3	Avaliação da terceira etapa da pesquisa.....	52
5.4	Avaliação da quarta etapa (etapa atual) da pesquisa.....	55
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

Com a evolução tecnológica, nas últimas décadas, o número de pessoas com acesso à tecnologia computacional vem crescendo consideravelmente. Dentre as novas tecnologias, destacam-se os dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets* e telefones com acesso à Internet que vem evoluindo dia a dia e têm se tornado verdadeiros computadores portáteis.

A ampliação do acesso aos dispositivos móveis em todo o mundo tem promovido mudanças no modo de produção e no compartilhamento das informações, apresentando múltiplas alternativas para a aprendizagem, baseadas na mobilidade dos dispositivos, dos alunos, dos conteúdos e no acesso ao conhecimento a qualquer hora e em qualquer lugar.

Segundo estudos recentes da UNESCO (2013) há no mundo mais de 3.200 milhões de usuários de dispositivos móveis, o que faz com que esta seja a modalidade de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) mais utilizada no planeta.

Segundo Cisco (2011), o número de dispositivos móveis tende a ultrapassar o número de pessoas no mundo. Assim, quando voltamos nossos olhares para a amplitude de pessoas utilizando dispositivos móveis, nota-se o papel valioso que estes podem proporcionar no processo informativo.

No contexto educacional, a utilização de dispositivos móveis representa uma revolução no processo de aprendizagem, tornando possível a integração de ambientes dentro e fora da escola. Tal forma de acessibilidade é definida pelo termo *mobile learning* (ou simplesmente *m-learning*), que compreende a utilização de dispositivos móveis em salas de aula, laboratórios, entre outros ambientes, de forma a superar algumas limitações ainda existentes no processo educacional.

As pesquisas, os estudos e as discussões sobre as possibilidades educacionais dessas ferramentas se renovam, pois a aprendizagem móvel (*Mobile Learning* ou *mLearning*) tem viabilizado um espaço de convergência da Internet com as telecomunicações, criando uma ampla rede de comunicação e de oportunidades de aprendizagem, considerando a sala de aula, e todo o espaço fora desta, como possíveis para ensinar e aprender. Uma dessas

iniciativas são os aplicativos educacionais livres para uso em dispositivos móveis.

Diferente dos sistemas operacionais para computadores ou *notebooks*, os aplicativos livres são pequenos módulos, ferramentas e serviços com poucas funcionalidades e poucos requisitos de *hardware*, sendo considerados livres, por dispor das quatro liberdades básicas: 1) de executar o programa; 2) de estudá-lo; 3) de redistribuir cópias; 4) de aperfeiçoar o programa e de liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie deles.

Os aplicativos livres para os dispositivos móveis podem ser encontrados atualmente em repositórios específicos (conhecidos popularmente como *stores* ou lojas), como é o exemplo do projeto *FOSS Apps for Android (F-Droid)*¹ criado por um grupo de desenvolvedores ingleses da comunidade *Free and Open Source Software (FOSS)*², com o intuito de reunir e oferecer alternativas livres que garantam e respeitem a privacidade dos usuários de tecnologias móveis (os aplicativos disponíveis neste repositório não capturam dados pessoais dos usuários, nem exibem qualquer tipo de publicidade ou anúncio).

Um dos fatores mais importantes em um sistema é a forma de como os usuários irão se comunicar com ele. A usabilidade e a acessibilidade são características que agregam qualidade a um produto ou conteúdo digital e devem significar que qualquer pessoa, independentemente de sua necessidade, terá facilidade em entrar, se aproximar da tecnologia, sem privações de acesso.

Muitos estudos têm destacado as possibilidades e os benefícios que a utilização das tecnologias móveis (*Smartphones*, *Celulares*, *E-readers*, *gadgets*, *Tablets* e outros) detém para ampliar e facilitar a aprendizagem em

¹ *F-Droid* é um catálogo instalável de aplicações FOSS (*Software Livre e Livre*) para a plataforma *Android*. O cliente torna mais fácil navegar, instalar e manter o controle das atualizações no seu dispositivo. *F-Droid is an installable catalogue of FOSS (Free and Open Source Software) applications for the Android platform. The client makes it easy to browse, install, and keep track of updates on your device.* (Disponível em: <<https://f-droid.org/>> Acesso em: 10 abr.2017)

² FOSS é um termo inclusivo que cobre tanto o software livre como o software de código aberto, o qual apesar de descrever modelos de desenvolvimento similares, possuem diferentes culturas e filosofias. O software livre foca na liberdade fundamental que ele dá a seus usuários, enquanto que o software de código aberto foca nos pontos fortes percebidos de seu modelo de desenvolvimento ponto-a-ponto. FOSS é um termo que pode ser usado sem viés particular para qualquer abordagem política. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre_e_de_c%C3%B3digo_aberto> Acesso em: 10 abr. 2017)

qualquer momento e lugar (TAROUCO, 2004; TRAXTER, 2005; VALENTIM, 2009). Tais autores definem a aprendizagem móvel como a aprendizagem ampliada e apoiada, a partir do uso dos dispositivos móveis (equipamentos portáteis geralmente de baixo custo, controlados por pessoas e não por instituições) que permitem o acesso à internet, a integração com diferentes mídias e tecnologias digitais e ainda a mobilidade e flexibilidade dos sujeitos, que podem estar física e geograficamente distantes uns dos outros e ou em espaços físicos formais de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2013), as tecnologias móveis, atualmente, estão presentes até mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos. Portanto, os dispositivos móveis podem se tornar ferramentas potentes para contribuir com a melhoria e a ampliação da aprendizagem, principalmente para estudantes que tradicionalmente não tinham acesso à educação sob condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por questões geográficas, econômicas e sociais.

Dentre as principais potencialidades oferecidas pelos dispositivos móveis para o ensino e aprendizagem, destacam-se a ampliação do acesso a recursos didáticos, à possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa, a promoção de um intercâmbio multicultural, a partir da interconexão entre diferentes pessoas e culturas, potencializando a construção do conhecimento, dentro e fora da sala aula. Entretanto, mesmo que os dispositivos móveis estejam aos poucos sendo inseridos nas escolas brasileiras, seja através de programas governamentais (como o *Tablet* Educacional do PROINFO), pelos próprios alunos ou até mesmo por solicitação de algumas escolas (na lista de materiais escolares), a aprendizagem móvel tem enfrentado sérios desafios, pois os dispositivos móveis, especialmente os telefones celulares, são vistos e descritos por alguns educadores e gestores como “prejudiciais” ou “como um fator de distração”. Em muitas instituições educacionais o uso de dispositivos móveis em sala de aula é proibido.

Esse cenário tem, aos poucos, se modificado, pois, nos últimos cinco anos, vêm surgindo iniciativas no Brasil e no Mundo propondo viabilizar e

ampliar o uso pedagógico dos dispositivos móveis, em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem.

Nessa nova forma de aprendizagem, professores e pesquisadores utilizam os mais diversos recursos dos aparelhos móveis, como o GPS (*Global Positioning System*, que em português significa “Sistema de Posicionamento Global”), as SMS (é a sigla de *Short Message Service*, que em português significa Serviço de Mensagens Curtas), o acesso à Internet, para criar os mais diversos aplicativos educacionais que abrangem as mais diferentes áreas do conhecimento como matemática, música, geografia e o ensino de uma língua estrangeira.

Diante desse cenário, passamos a nos indagar se ao trabalhar junto com os alunos, dentro e fora da sala de aula, utilizando aplicativos móveis (*apps*), enquanto ferramenta pedagógica seria possível tornar o espaço reservado ao ensino de língua inglesa relevante para nossos educandos.

Enquanto professora titular da disciplina, ao longo das aulas de Língua Inglesa, era comum perceber a falta de ânimo, a ausência de interesse por parte da maioria das turmas, quando a proposta da aula tratava-se de exposição oral seguida de exercício escrito ou dois momentos de aula expositiva. Na busca por compreender os porquês que nos levaram a tais constatações, levamos em consideração o fato de que os nossos alunos estão inseridos em um contexto social permeado pelo uso de recursos tecnológicos contemporâneos e que, estando na fase da adolescência, o grupo (os amigos) e as tendências lançadas pelo mesmo exercem influência em vários aspectos, que vão desde o estilo de roupas que vestem, músicas que ouvem, até os aplicativos móveis (*apps*) que utilizam.

Ao propor esta pesquisa, elegemos como objetivo geral investigar a utilização de aplicativos móveis (*apps*) livres como ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa em salas de aula de escolas do Ensino Regular. Para tal, elencamos como objetivos específicos identificar a viabilidade de o professor se utilizar dos dispositivos móveis nas aulas de Língua Inglesa e promover a *m-learning*, como também, problematizar como as identidades estudantis foram subjetivadas no

contexto da sala de aula de Língua Inglesa, a partir da vivência dessas práticas.

Uma vez definido o objeto de investigação: **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**, organizamos nossa pesquisa em duas partes: a primeira parte contempla o referencial teórico (dividido em dois capítulos: Capítulo 2 e 3) e a segunda parte, que contempla a aplicabilidade e os resultados das ações práticas (dividido em dois capítulos: Capítulo 4 e 5).

No capítulo 2, fizemos um percurso pela História, a fim de compreender quando e como se consolidou o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, as influências políticas e sociais nas mudanças na estrutura desse ensino e as implicações e transformações perante a legislação. Concluímos o capítulo fazendo um panorama geral do cenário que vivenciamos nas nossas salas de aula de língua estrangeira, apresentando alguns desafios enfrentados por professores, destacando as contradições verificadas diante das exigências e relatando as necessidades impressas pelo modelo vigente de sociedade.

No terceiro capítulo, problematizamos a produção discursiva que trata da definição e das políticas de fomentação de *mobile learning (m-learning)* e apontam as contribuições deste no processo de ensino e aprendizagem. Analisamos as metodologias que viabilizam a utilização de dispositivos móveis, de forma pedagógica nas aulas de língua inglesa, relacionando-a com suas práticas de uso diário da língua materna. Investigamos aplicativos (*apps*) existentes, direcionados à aprendizagem de língua estrangeira, tendo como foco selecionar aqueles cuja aplicabilidade pudesse contribuir no processo de aquisição (e organização nas experiências discursivas dos alunos) de língua inglesa.

No quarto capítulo, destacamos os procedimentos metodológicos (tipo de estudo, método de pesquisa), assim como a organização do *corpus* da pesquisa. A metodologia que permeia nossa pesquisa, assim como a proposta em si de realizá-la surgiu e foi estruturada a partir de conversas informais, reuniões e debates em sala de aula com alunos das séries finais do ensino fundamental de uma instituição de ensino da rede estadual, localizada no município de João Pessoa.

No ano de 2015, iniciamos um processo de busca, junto aos alunos, por metodologias, intervenções e recursos que pudessem tornar significativo e viável para nossos alunos o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Verificamos que os alunos se mostravam dispostos a realizar atividades práticas e em grupo, que exigissem deles um posicionamento direto ou que buscassem no “universo” deles os espaços de fomentação das atividades realizadas nas aulas.

Sendo assim, no início do ano letivo de 2016, lançamos mão de uma proposição para a disciplina de Língua Inglesa, que tratava do uso dos dispositivos móveis como aliados e como recurso pedagógico nas aulas de língua inglesa. Apresentamos tal proposta à equipe pedagógica da escola, que se mostrou disponível em acolher as ações e as atividades do nosso projeto. Posteriormente, aproximamo-nos dos alunos e expomos para os mesmos a nossa ideia. Deixamos as turmas livres para participar das atividades, assim como para opinar, posicionar-se, em relação ao que estávamos propondo, deixando claro que não se tratava de participar para “ganhar nota”.

Diante da empatia com o projeto e da adesão por parte da maioria dos alunos da turma do 8º ano, decidimos desenvolvê-lo em quatro etapas com este grupo, ao longo dos quatro bimestres do ano letivo de 2016:

Etapas 1- Pesquisa sobre aplicativos móveis (*apps*) direcionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa (realizada em grupo pelos alunos);

Etapas 2- Apresentação do relatório (de cada grupo) mostrando os resultados referentes ao uso (teste) do aplicativo móvel (*app*) pesquisado;

Etapas 3- Realização de uma oficina com os alunos de outras turmas e demais membros da comunidade escolar, na qual os alunos da turma participante da pesquisa foram divididos em equipes de monitores. Eles apresentaram os aplicativos móveis (*apps*) de que fizeram uso e os resultados alcançados. Ao final da oficina, aqueles que assistiram a oficina puderam fazer uso desses aplicativos móveis (*apps*) e receberam as orientações de como baixar e utilizá-los em *smartphones*;

Etapas 4- Após uma reunião com a turma participante da pesquisa para avaliarmos o desempenho das outras turmas na oficina realizada, surgiram algumas sugestões de ampliação das ações. Nesse caso, utilizando os aplicativos móveis (*apps*) manuseados pelos mesmos, diariamente (Ex:

Instagram, Snapchat, Whatsapp e Shazam), para ajudar na compreensão dos conteúdos da disciplina de Língua Inglesa e sanar as dúvidas em relação às palavras, termos e expressões em Inglês. Sendo assim, as equipes de monitores (alunos) ficaram responsáveis por escolher o aplicativo móvel (*app*) e definir como estes seriam gerenciados (nome do usuário, senha, conteúdo que constaria no perfil de cada aplicativo móvel) e quem seria responsável por administrar tais perfis. A única exigência feita pela professora foi que o conteúdo presente nas páginas desses aplicativos móveis (*apps*) fosse escrito em Inglês.

No quinto capítulo, assinalamos os resultados obtidos com o uso dos aplicativos móveis (*apps*), enquanto ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa e, por fim as considerações finais.

De antemão, é possível considerar que esta pesquisa trata-se de uma oportunidade de abordar a emergência de novos lugares, relações e práticas cotidianas, no espaço escolar, direcionados para promover experiências significativas no ensino de Língua Inglesa.

2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO, MUDANÇAS SOCIAIS E IMPLICAÇÕES NA LEGISLAÇÃO

Ainda que a população brasileira seja constituída por grande número de descendentes de imigrantes japoneses, italianos, alemães, no contexto e no currículo escolar, em se tratando de ensino de língua estrangeira, a oferta ainda tem a língua inglesa ocupando posição de destaque e a língua espanhola em segundo lugar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.40), a discussão em torno da escolha de línguas estrangeiras para o currículo destaca que

há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.

Além disso, a visão de mundo de cada povo em cada momento da história altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, o ensino de língua estrangeira também sofre alterações para poder expressar as novas formas de vivenciar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Na busca por compreender como o ensino de língua estrangeira se consolidou no nosso país, ao longo deste capítulo, trataremos sobre o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, as implicações que as mudanças na legislação geraram, diante desse processo, e a realidade atual do ensino de língua inglesa vivenciada por professores e alunos nas escolas brasileiras.

2.1 Percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Quando pensamos no ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares brasileiras, muitas vezes não nos damos conta do caminho

percorrido, ao longo da história, para chegar ao(s) modelo(s) vigentes em nossas instituições de ensino regular.

Esse processo tem início com a colonização portuguesa e a chegada dos jesuítas, que foram os responsáveis pela fundação das primeiras escolas no Brasil. Foram eles também que introduziram os estudos com ênfase no ensino das línguas clássicas (grego e latim), assim como as línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano). Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, no período colonial, o latim, e também o grego, eram as disciplinas dominantes. As outras disciplinas (como a História, a Geografia e o vernáculo) eram normalmente ensinadas, através das línguas clássicas, por meio de exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (FRANCA, 1952).

O currículo da escola secundária começou a dar espaço ao ensino das línguas modernas e colocá-lo no mesmo patamar do ensino das línguas clássicas, com a chegada ao Brasil da Família Real Portuguesa, em 1808, na sequência, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e, principalmente com o advento da reforma da escola secundária, ocorrido no ano de 1855.

Chagas (1957, p. 64) aponta que o ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Ao longo do período Imperial, os alunos do ensino secundário estudavam quatro línguas – ou cinco, visto que a língua italiana era incluída de maneira facultativa. O ensino das línguas consideradas “vivas” (as línguas modernas) seguia a mesma metodologia utilizada para trabalhar as línguas “mortas” (que seriam as clássicas): tradução de textos acompanhada de análise gramatical.

O cenário que se configurou no Império apresentava duas questões delicadas: a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração nas Instituições de ensino. Como consequência, houve o

declínio do ensino de línguas, seguido do desprestígio crescente da escola secundária que, por sua vez, passou a priorizar a ideia do ensino livre seguido de exames (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado), geralmente realizados "às pressas e sem qualquer rigor científico" (CHAGAS, 1957, p. 89).

A República trouxe consigo a Reforma de Fernando Lobo, no ano de 1892, esta apresentava uma redução expressiva na carga horária semanal das aulas referentes ao ensino de línguas e o que, antes era um estudo passou a ser uma prova que servia para o ingresso no ensino superior. Tal exame tinha um caráter superficial e era tratado como mera formalidade para que os alunos conseguissem alcançar a aprovação e a conclusão do ensino secundário.

Uma nova reforma veio a se consolidar em 1931, a reforma de Francisco de Campos que promoveu mudanças no modelo estrutural e didático-pedagógico do ensino de línguas. Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos. Dessa forma, Francisco Campos divide o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. O regime seriado obrigatório passou a vigorar enquanto a frequência livre foi extinta, como forma de soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada (CHAGAS, 1957, p. 89).

Em relação ao ensino de línguas, as mudanças introduzidas pela reforma de 1931 buscaram tratar do conteúdo, fazendo com que as línguas modernas tivessem mais visibilidade, mas principalmente da metodologia de ensino. Para tal, passou a ser utilizado o método direto, cujo ensino da língua se dava através do uso da própria língua.

O chamado método direto tinha seus pressupostos baseados em artigos dentre os quais são destacados em Leffa (1999, p.08), os seguintes:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

A reforma de 1931 sofrera algumas adaptações e modificações ao ser proposta, em 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, uma nova reforma, também conhecida como reforma Capanema³. Esta teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império.

Quanto ao ensino, pode-se dizer que a Reforma Capanema foi considerada os “anos dourados” do ensino de língua estrangeira no Brasil, visto que os alunos estudavam latim, francês, inglês, espanhol (este foi introduzido como matéria obrigatória substituindo o ensino de alemão) e, ao se formarem, os alunos estavam hábeis a ler livros escritos em qualquer uma das línguas ensinadas. Orientava-se o uso do método direto, que tinha entre os seus preceitos, a preocupação com a oralidade, o repúdio à tradução e à memorização de regras e palavras. Tal metodologia foi criada com o objetivo de romper com o método anterior, o da gramática e tradução. No Brasil, o método direto chegou em 1931, através da Reforma Francisco Campos, que,

³ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2> Acesso em: 16 fev. 2017)

além de definir pela primeira vez a maneira como as línguas vivas deveriam ser ensinadas, redefiniu o ensino secundário dando ênfase a um ensino pronunciadamente prático, embora deixando claro que o ensino de línguas deveria ser orientado para objetivos além daqueles meramente instrumentais (compreender, falar, ler e escrever): os objetivos educativos e culturais.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário⁴, promulgada por Gustavo Capanema, permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (LEFFA, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases

2.2 Ensino de língua estrangeira no Brasil: implicações e garantias perante a legislação

No ano de 1961, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961 (LDB 4.024/61⁵). Nesta, houve a descentralização do ensino e a criação do Conselho Federal de Educação, "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação" (LEFFA, 1999, p.23). Os conselhos estaduais ficaram com a incumbência das decisões envolvendo o ensino de línguas estrangeiras, Leffa (1999).

Embora a LDB de 1961 tenha sido criada em um contexto de expansão do ensino de línguas nos demais países, algumas proposições presentes nesta

⁴ A Lei Orgânica do ensino Secundário institui um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico). De acordo com Otaíza Romanelli, as finalidades do ensino secundário ficaram assim definidas: - Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; - Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; - Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2> Acesso em: 16 fev. 2017.)

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. (Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2> Acesso em: 16 fev. 2017)

se mostram na contramão do que foi alcançado com a Reforma Capanema. Acerca do currículo, é possível dizer que línguas como o latim e o inglês não sofreram alterações expressivas; o francês, entretanto foi retirado.

No que concerne à carga horária referente ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1961 reduziu o equivalente a 2/3 do que foi proposto durante a Reforma Capanema. Além disso, outra proposição considerada retrocesso foi a retirada do ensino de língua estrangeira no ensino médio, passando a ser opcional a sua inclusão, enfatizando-se a opção pelo inglês.

Dessa forma, analisando o contexto geopolítico referente ao período em que a LDB de 1961 foi lançada, de um lado, teremos a emergência dos Estados Unidos, que nesse período, se lança, enquanto potência militar, política e econômica, pós Segunda Guerra Mundial - em expandir espaço da língua inglesa em território nacional e provocar o “boom” das escolas privadas de inglês, e, do outro lado, a dependência econômica e cultural brasileira diante da cultura estadunidense. Assim, em 1960, no governo de Jânio Quadros, o método áudio-oral se expandiu no Brasil, enfraquecendo a concepção de língua nas abordagens estruturalistas que permeavam o ensino nas escolas até então, e que conceituava a língua como um conjunto estruturado, onde os termos eram definidos por meio de analogias.

Mesmo sabendo da importância do ensino de língua estrangeira moderna nas escolas, as políticas educacionais nunca demonstraram compromisso com a sua qualidade. Como consequência, especialmente na década de 60, observou-se um aumento expressivo de cursos particulares especializados no ensino de língua inglesa. A principal ideia difundida era a de que “não se aprende inglês na escola”, uma vez que o inglês ensinado nas escolas regulares contemplava basicamente, as habilidades de leitura e de escrita, deixando as outras habilidades – oral e auditiva – para os cursos especializados.

Na direção contrária ao que ocorria no mundo, relativamente à expansão das pesquisas em linguística aplicada ao ensino de línguas, e ignorando os apelos de muitos setores da sociedade que passaram a reconhecer a importância do ensino de língua estrangeira, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada uma nova legislação de ensino (LDB 5.692/71).

A Nova LDB de 1971 reduziu o ensino de 12 para 11 anos, o 1º grau passou a ter 08 (oito) anos de duração e o 2º grau 03 (três) anos. Com a introdução da habilitação profissional, houve uma redução abrupta na carga horária destinada ao ensino de língua estrangeira e este passou a ser facultativo, sendo retirado do 1º grau; e, no 2º grau, oferecido apenas uma hora por semana.

As políticas linguísticas educativas advindas com a Lei 5692/71 não asseguraram a permanência, com qualidade, desse ensino nas escolas brasileiras, além disso, a partir delas se intensificaram o senso comum de que não era possível aprender línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Consoante a essa mesma lei, a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971⁶, que inseriu o núcleo comum para todo o país, no que se refere ao ensino da Língua Estrangeira Moderna, relatava que só deveria ser oferecida quando o estabelecimento de ensino tivesse condições de ministrá-la:

Art 7º. Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência (BRASIL, 1971).

Paiva (2004) evidencia que a Lei 5.692/71, através de suas proposições, conseguiu anular a importância e função do ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna na escola regular.

A não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois em alguns estados as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar. (PAIVA, 2004, p.25).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) fica claro que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garante um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia do idioma supracitado,

⁶ RESOLUÇÃO N.º 8, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1971 ANEXA AO PARECER N.º 853/71 1 Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. (Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2017)

deixando desvalorizada a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares das escolas brasileiras.

O gráfico a seguir mostra o efeito causado pelas mudanças e alterações na legislação e políticas educacionais, ao longo de 30 anos e as consequências diante do ensino de línguas estrangeiras. Por meio dele, é possível analisar que passamos de um efetivo ensino de línguas de caráter obrigatório, o que refletia uma política plurilíngue e multicultural, à retirada total desse ensino das escolas regulares brasileiras, entre as décadas de 1960 e 1970.

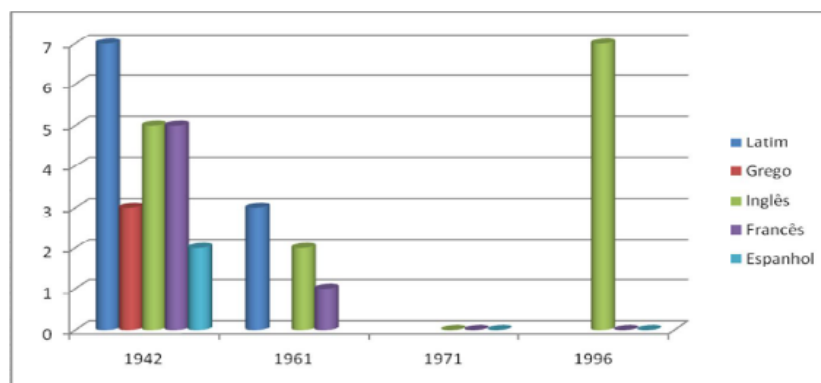


GRÁFICO 1- Oferta de línguas estrangeiras nas escolas entre 1942 e 1996. (Fonte: LEFFA, 1999, p. 17)

Em 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a promulgação da LDB de 1971, é lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96⁷). O ensino de 1º e 2º graus passou a ser ensino fundamental e médio. O ensino de uma Língua Estrangeira Moderna foi instituído como obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio devendo a escolha ser feita pela comunidade escolar local:

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Segundo o ex-ministro Paulo Renato Souza - que ao lado do então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LDB que vigora até hoje - "o mais interessante da LDB é que ela foge do que é, infelizmente o mais comum na legislação brasileira: ser muito detalhista. A LDB não é detalhista, ela dá muita liberdade para as escolas, para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados, fixando normas gerais. Acho que é realmente uma lei exemplar." (Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>> Acesso em: 17 fev. 2017)

[...]§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

A ideia de um único método certo é deixada de lado, visto que o ensino de LE (língua estrangeira) deve ser ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.51)

Embora com limitações, dadas às condições da escola pública brasileira na década de 1990, aparentemente, a LDB/96 resgatou a importância que o ensino da Língua Estrangeira Moderna sempre buscou. Ainda que com um número de horas reduzido e apenas com uma língua obrigatória, esta representou uma reavaliação positiva e um realinhamento do ensino de língua estrangeira no Brasil.

É importante ressaltar que, com a assinatura do Tratado de Assunção⁸ (em 26 de março de 1991), que institui o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), configurou-se um estreitamento dos vínculos econômicos e políticos na América do Sul, fato que repercutiu diretamente nas questões linguísticas, permitindo definir novas dinâmicas no ordenamento linguístico regional. Os impactos destas transformações abriram caminho para uma tomada de consciência acerca da diversidade linguística e para o

⁸ É conhecido pelo nome de Tratado de Assunção o acordo firmado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991, e que serve de instrumento jurídico fundamental do Mercosul (Mercado Comum do Sul). Em outras palavras, o documento torna oficial a criação do grupo, cuja finalidade é estabelecer o livre comércio entre países, eliminando barreiras comerciais, políticas e sociais entre seus membros. O documento prevê que o objetivo principal do grupo é a conformação de um amplo espaço econômico integrado, e sua primeira etapa é a formação de uma união aduaneira, a ser consolidada de modo gradual até alcançar etapas mais avançadas de integração econômica. (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/tratado-de-assuncao/>> Acesso em: 17 fev. 2017).

reconhecimento da coexistência das línguas, não apenas no Brasil, mas em toda a região. (LEFFA, 1999, p.36)

O Brasil, ao comprometer-se a promover a integração entre os povos do bloco, propôs-se, também, com a divulgação e a expansão em território nacional da língua espanhola, decisão que impulsionou a abertura em diversas universidades de licenciaturas em espanhol, de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês e repercutiu, diretamente, na mais recente ação de política e planificação linguística no Brasil, a Lei 11.161/2005.

Conforme a Lei Federal nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005, o ensino de espanhol como língua estrangeira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o território nacional. Com base nesta determinação legal, as escolas de todo o país passaram por um período de cinco anos para fazer uma reformulação curricular e contratação de professores com o objetivo de adequar-se a essa normativa que entrou em vigência a partir de agosto de 2010.

Sendo assim, podemos dizer que o MERCOSUL pode ser considerado o recente marco político-econômico que direciona a história do ensino de línguas no país, uma vez que, este tratado, desde seu início, estabelece o ensino do espanhol e do português nos países membros, como um dos objetivos estratégicos do bloco, de modo que se favoreçam as relações, sobretudo as comerciais, entre os povos.

2.3 Parâmetros Curriculares (PCN) e o ensino de Línguas Estrangeiras

Em consonância com o que foi proposto pela nova LDB de 1996, são publicados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN⁹) como referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Os PCN tinham como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. (Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp Acesso em: 18 de fevereiro de 2017)

em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Quanto aos PCN de Línguas Estrangeiras direcionados ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental estes se dispõem a

identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras (aqui entenda-se o Inglês) que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue.- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, refletindo no seu dia a dia, nos costumes e maneira de agir e interagir.-Reconhecer que o acesso desta língua ou mais línguas lhe possibilita acesso a bem culturais da humanidade.-Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem, nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.-Construir consciência e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.-Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.-Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Leffa (1999, p.16) discorre sobre algumas características, incluindo os objetivos, apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratar o ensino de língua estrangeira destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Quanto ao método a ser utilizado, os Parâmetros não chegaram a estipular uma metodologia específica de ensino de línguas, entretanto sugeriram uma abordagem sociointeracionista, uma vez que esta sugere que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras- PCN, 1998, p. 19)

Os PCN (1998) indagam onde é que, na prática, as classes trabalhadoras, frequentadoras da escola pública, aplicarão os conhecimentos adquiridos do idioma no seu cotidiano, já que o ensino da língua estrangeira, como foi dito anteriormente, enfatiza basicamente a habilidade da leitura.

Ainda sobre essa questão emblemática, o referido texto, ao invés de ressaltar a necessidade de se estabelecer condições para que a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, presente na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), permita às classes populares a real apreensão das quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, oral e auditiva), e a consequente necessidade de mudança nas condições ideológicas, físicas e materiais de seu ensino, aponta para o caminho oposto ao fornecer justificativas para a não realização do enunciado.

Como consequência, a realidade vivenciada por professores e alunos nas escolas públicas brasileiras é marcada por desinteresse, falta de proposta pedagógica, falta de objetivo a ser alcançado, aulas repetitivas, além de conteúdos e práticas que não se aproximam do meio em que os alunos vivem.

Fazendo uma análise minuciosa acerca do ensino de LE no Brasil, não podemos ignorar que, no contexto global o inglês impõe-se pelo que representa política e economicamente no mercado mundial. O espanhol, num âmbito supranacional, tem oficialmente status de língua estrangeira obrigatória no Brasil, dois elementos que por si só eliminam as reais possibilidades de escolha de que trata a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), considerando-se que a escolha, em última análise, é referente às outras línguas que não a espanhola, segundo o que se estabelece com a Lei

11.161/2005. Nesses termos, nenhuma escola efetivamente tem a opção de ofertar apenas uma língua, (diante da impossibilidade de se ofertar duas ou mais) se esta não for o espanhol, independente de quais sejam os fatores motivacionais.

E quando estendemos esta reflexão para as comunidades de imigrantes ou de fronteira, podemos constatar que entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade “pseudo” voluntária só se pode escolher, quando há condições para tanto, entre inglês e espanhol ou alemão e espanhol ou francês e espanhol, ou italiano e espanhol, etc, tornando as possibilidades de ofertar-se alemão e inglês ou inglês e francês inviáveis, dadas as reais (e não as ideais) condições da escola pública. A lei, por si só, não abole os problemas pré-existentes nos espaços escolares, mas pode trazer outros não previamente previstos.

2.4 O ensino de língua inglesa nas escolas de ensino regular brasileiras: “O que temos pra hoje?”

O lugar do ensino da língua inglesa dentro das escolas brasileiras sempre foi alvo de críticas e desprestígio. Embora muito se discuta sobre as metodologias para o ensino da língua inglesa e suas implicações, muitas crenças têm sido levantadas quanto a isso, inclusive a de que é impossível se aprender inglês nas escolas regulares, em especial, nas escolas públicas.

Algumas pesquisas no Brasil têm analisado questões que perpassam essa discussão em torno do estágio atual do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil (BRACELOS&ABRAHÃO, 2006; LEFFA, 1999; LIMA, 2009; MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 2005; RAJAGOPALAN, 2003), a título de citação.

Esses estudos apontam para alguns aspectos nos quais o ensino das línguas estrangeiras nas escolas regulares esbarram: a incredulidade (por parte dos alunos) em relação à sua relevância ou desconhecimento acerca da sua verdadeira finalidade. Quanto a isso, Moita Lopes (1996) assegura que o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo.

Apesar dos esforços em discutir e implementar mudanças expressivas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o que se observa é uma estagnação e ineficiência diante dos alunos nas nossas Instituições de ensino regular. O que fica claro é que isso é reflexo do fato de a finalidade deste modelo de ensino não atender ao que o momento em que vivemos exige.

Sabendo que a finalidade do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser norteadas pelo contexto histórico e que requer manter relação direta com o momento cultural vivido pelos estudantes, Oliveira (2009, p.23) acentua que,

entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil, pela falta de meios de transportes rápidos e confortáveis, o contato entre as culturas comumente se dava por meio dos textos literários. Nada mais natural, portanto, do que o ensino de línguas estrangeiras voltado para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Fazendo um paralelo com a conjuntura que se apresenta no século XXI é marcado pelo advento das tecnologias da informação e comunicação e a internet possibilitando o acesso às outras culturas e às informações em geral em tempo real. A comunicação rápida e sem barreiras espaciais através das redes sociais ou dos aplicativos móveis, leva-nos a refletir sobre a necessidade de repensar as abordagens que utilizaremos no ensino de línguas estrangeiras junto aos nossos educandos.

Em seus estudos com professores e alunos de língua inglesa, Basso (2006) revela que as aulas são baseadas em exercícios que exploram tópicos gramaticais isolados e descontextualizados, por isso tem sido maçante e desinteressante. Ela menciona ainda que continuamos a ter professores como simples repassadores de um novo código, que utiliza a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente, isto é, dominar todas as regras gramaticais, antecede o saber usá-la e que, se aprenderam assim, esse deve ser o método ideal para ensinar.

Diante desses apontamentos, não é difícil constatar que, “o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos” (SCHEYERL, 2009, p. 126).

O que dizer de uma realidade quase unânime na qual essas práticas de ensino parecem ter espaço frequente nas salas de aula de língua inglesa, fugindo às demandas da atual conjuntura mundial? É imprescindível que a escola compreenda que, em pleno século XXI, com o novo cenário mundial estabelecido, com o advento da internet, com o encontro das culturas, o programa de ensino de línguas tem a urgência de se fazer dinâmico e envolvente, assumindo seu compromisso no desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 70) endossa esse argumento ao dizer que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Dessa forma, para que seja possível fazer com que o trabalho com língua estrangeira nas nossas Instituições de ensino se estabeleça de maneira tangível, as universidades e as escolas precisam, definitivamente, inteirar-se sobre a finalidade do ensino da língua estrangeira. A partir daí, será possível dizer que estamos dispostos a desenvolver, conscientemente, um ensino que tende a minimizar resultados insatisfatórios que tem sido apresentados.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p.30), ao tratarem da formação do professor de língua, se posicionam apontando que

o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

Para que isso aconteça, é preciso que entendamos que o mundo passa por um processo de desenvolvimento global, as culturas se encontram e as identidades se fragmentam, reconstroem-se. O mundo mudou. E vai continuar mudando, para atender às necessidades de cada geração. Hoje em dia, ser capaz de acompanhar as mudanças, conhecer-se e conhecer o outro é uma habilidade importantíssima que toda e qualquer disciplina deve abordar. Com a língua inglesa não pode ser diferente. Ela precisa estar disposta a ressignificar a sua finalidade diante da escola e dos alunos.

Oliveira (2009, p. 22) nos alerta quanto à necessidade de estruturar metas para o ensino de línguas estrangeiras: “se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas”.

Subjacente a este pensamento, Paiva (2005), em seu estudo, diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de não saberem a importância do Inglês na vida deles e os sentimentos negativos que a disciplina e o professor despertam nos aprendizes.

Mediante a falta de esclarecimento em relação à verdadeira finalidade do ensino de Língua Inglesa em nossas escolas, para os docentes e discentes, temos tido como resultado uma série de problemas que se constituem “barreira institucional e socialmente validadas contra quaisquer projetos pessoais ou coletivos de mudanças” (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010, p. 14). Fatores como: timidez, medo de errar, o uso inadequado de material didático e eletrônico, metodologia inadequada, a aparente falta de praticidade da língua alvo, o grande número de alunos numa sala de aula, falta de interesse por parte do aluno e do professor alguns problemas gerados.

Estando na posição de educadores, devemos mostrar que a Língua Estrangeira é útil, transforma, faz progredir quem dela se apropria, insere-nos nesse mundo. Ela nos dá base para analisar, compreender, aceitar e participar da vida do outro. Se o nosso intuito, enquanto professores de Língua Inglesa, é sanar esses problemas, precisamos enxergar os objetivos e as finalidades do ensino desta língua multinacional. Só a partir daí é que o ensino da Língua Inglesa fará sentido, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Como vimos, o processo, ao que tudo indica, parece estar sendo mal conduzido, negando política e/ou, ideologicamente, aos participantes a sua verdadeira finalidade, que é prepará-los para conhecer outras maneiras de ser, agir, pensar e sentir. A língua estrangeira é apenas um meio através do qual se possibilitará a intervenção no mundo. Por isso, precisamos acertar os passos, pensar e agir corretamente e com ética compartilhar o que tem sido ocultado a quem de direito.

Só assim as dimensões social, ética e política, inerentes ao processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras entrarão em cena, desfazendo equívocos, atendendo à verdadeira finalidade desse processo.

Acerca das novas demandas exigidas para os processos de ensino e aprendizagem, Moran (2000) discorre sobre a urgência em refletirmos sobre a necessidade de colocar em foco no fazer pedagógico o fato de que, a geração de jovens nascidos e criados tendo a disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a *Web* e que está chegando nos espaços escolares, a chamada geração dos nativos digitais.

Com a Internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos de educação continuada, a distância. Só vale a pena estarmos juntos fisicamente - num curso empresarial ou escolar - quando acontece algo significativo, quando aprendemos mais estando juntos do que pesquisando isoladamente nas nossas casas. Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perdemos muito tempo (MORAN, 2000, p. 57)

Moran (2000, p. 58) nos aponta uma direção para traçarmos melhor nossos caminhos e alcançarmos nossos objetivos ao reforçar que é possível modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

Dessa forma, compreendemos que, se estivermos dispostos a lançar uma proposta significativa para o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, precisamos analisar a realidade, as mudanças sociais e, principalmente, precisamos compreender que a escola deve se abrir para as novas tecnologias, aliando-se a elas, criando novas perspectivas e novas formas de ensinar tendo as tecnologias e aplicativos móveis (*apps*) existentes como aliados para conseguir chegar junto dos alunos.

3. TIC E MOBILE LEARNING: FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E MULTILETRAMENTOS ALIADOS AOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O rápido desenvolvimento tecnológico, principalmente o da internet, tem impulsionado educadores e alunos a conviverem com a ideia de uma aprendizagem sem fronteiras e de acesso livre à informação. Sendo assim, o processo de transmissão, apreensão e construção dos conhecimentos se defronta com a necessidade de repensar o papel do educador, do aluno, da escola, da educação e da sociedade.

Em se tratando de informação e comunicação, as possibilidades tecnológicas apareceram como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação com a inserção de computadores nas escolas, possibilitando e aprimorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, além de qualificar os professores por meio da criação de redes e comunidades virtuais.

Sabe-se que as mudanças com o aparecimento das tecnologias foram grandes e positivas para a sociedade, em relação à comunicação, ligação e convívio social. A informática trouxe, além de inúmeros recursos tecnológicos, a esperança de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Com a consolidação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), isto é, termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação; a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula passou a ser viável. As tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades constatadas no uso das TIC são variadas, oportunizando que o professor apresente, de forma diferenciada, as informações. O termo TIC é a junção da tecnologia ou Informática com a tecnologia da comunicação. A internet é um ensinamento claro disso.

Na medida em que as TIC passam por reformulações, desenvolvimento e passam a alcançar mais espaços, a comunicação móvel surge como aliada e se configura como um novo caminho para a troca de informações com

capacidade para chegar a um número de pessoas muito maior do que os métodos tradicionais usados anteriormente.

Através dos estudos de Feldmann, 2005 (apud GANITO, 2007, p. 28), podemos observar que as tecnologias móveis não se caracterizam como sendo um fenômeno recente. Outras mídias que surgiram anteriormente (jornal, revista, rádio) eram móveis. No entanto, o que é novo é a possibilidade de, através do celular, chegar diretamente a uma pessoa e não a um local. Dessa forma, para proporcionar um ensino a distância mais interativo e dinâmico, tem-se aderido à comunicação móvel via celular, o chamado *Mobile Learning (m-learning)*, a aprendizagem com mobilidade.

Por meio do *m-learning*, o celular passa a compor o grupo das ferramentas que promovem e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, com a vantagem de que a maioria dos aprendizes possui um ou até mais de um desses aparelhos.

Ao longo deste capítulo, discutimos sobre os estudos e as definições referentes às ferramentas tecnológicas contemporâneas; apresentaremos os conceitos de TIC, *m-learning* e definiremos, dentre estes, aquele que atende à proposta de nossa pesquisa.

3.1 Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC): conceito e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem

As tecnologias da informação (TI) ou, como conhecemos atualmente, as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) são o resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos relacionados à informação e comunicação entre os seres. Podem, ainda, ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam novas formas de comunicação por meio de *softwares* e telecomunicações.

Considerando que o avanço tecnológico assim como as tecnologias de informação e comunicação têm desempenhado um papel importante na

comunicação coletiva, visto que, através dessas ferramentas, a comunicação flui sem que haja barreira, passamos a entender o porquê de hoje fazerem parte da vida do homem estando presente em todos os campos inclusive na educação, ao passo que invadiu também as salas de aulas. Segundo **Levy (1999)**, novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo graças às transformações na informática.

Os impactos que a evolução da informática trouxeram à educação possibilitam reformulações quanto ao pensar, agir, aprender, ensinar e compreender acerca do meio em que os alunos vivem, as pessoas com quem convivem, o acesso e o uso que os alunos fazem dessas novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, **Fedoce e Squirra (2011)** apontam que a escola deve estar atenta à inovação, uma vez que novos paradigmas estão definindo e delineando os modelos pedagógicos, atribuídos em grande parte pela disseminação das TIC. Diante das mudanças e perante a inevitabilidade de se conviver com as tecnologias da informação e comunicação na educação, faz-se necessário que haja uma análise e que se reflita sobre os benefícios, as mudanças e os conhecimentos indispensáveis à adequada aplicação dessas tecnologias ao aprendizado do aluno.

A inserção das TIC no cotidiano escolar tende a contribuir para que o aluno possa discutir sobre as estruturas e identidades socialmente preestabelecidas, descobrir novos padrões de relações, improvisar e participar ativamente da sua aprendizagem passando a se reconhecer como protagonista desse processo. As tecnologias proporcionam que os alunos construam seus saberes a partir da comunicabilidade e interações com um mundo plural, sem limites quanto ao espaço geográfico ou cultural.

Desse modo, sabendo que as transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso das tecnologias digitais, nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas, quanto a como é feito, nós (educadores) nos vemos diante da urgência em redirecionar nosso trabalho. Para isso, consideramos a partir da utilização dessas novas tecnologias da informação e comunicação, particularmente da internet, como parte do

processo educativo, compreendendo as suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico.

Além disso, temos que as TIC quando articuladas à uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares, tornam-se essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de proporcionar melhor domínio na área da comunicação, pois, como **Lévy (1999)** ressalta, as redes de computadores permitem às pessoas construir e compartilhar conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar as competências individuais. Elas criaram no meio educacional um encantamento em relação aos conceitos de espaço e distância, como as redes eletrônicas e o telefone celular, que nos proporcionam ter em nossas mãos o que antes estava a quilômetros (km) de distância.

De acordo com **Mülbert e Pereira (2011)**, as inovações tecnológicas oriundas do desenvolvimento das telecomunicações têm oportunizado acesso a diferentes ambientes e formas de aprendizagem. O que antes dependia de um aparelho ligado a uma estrutura fixa de rede, hoje conta com dispositivos móveis que também permitem o acesso a ambientes e recursos educacionais similares. Este cenário cria condições para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem com dispositivos móveis e portáteis. Com isso, instituições e educadores se apropriam de celulares e *smartphones* para práticas de aprendizagem móvel, utilizados com objetivos pedagógicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem (TAROUÇO et al., 2004).

3.2 Mobile learning (m-learning): definições e políticas de fomentação dessa nova forma de aprendizagem

Em 1999, com a Declaração de Bolonha¹⁰, o termo *m-learning* surgiu e passou a ser utilizado. Este documento teve como objetivo promover a

¹⁰ Documento assinado por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários. A Declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades tolerantes e democráticas (Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>> Acesso em: 18 fev. 2017)

integração do sistema educacional de nove países europeus, estabelecendo parâmetros em prol da mobilidade dos cidadãos, no que dizia respeito a facilitar o reconhecimento dos diplomas em todo território do continente, e também o deslocamento de estudantes, professores, para estudo e treinamento. Posteriormente, o termo *m-learning* passou também a designar a aprendizagem com telefones celulares, *laptops* e em pequenos computadores pessoais (BULCÃO, 2010).

O termo *mobile learning* aparece pela primeira vez em uma publicação científica no ano de 2001, em que se destaca a tendência e o potencial dessa metodologia como futuro da aprendizagem, pautada nas vantagens de estudar em qualquer lugar e tempo conforme indica **Mülbert e Pereira (2011)**.

Diante das definições acerca do *m-learning*, iremos tratar daquelas que consideram o trabalho com dispositivos móveis e os processos de ensino-aprendizagem, a fim de expor a perspectiva por nós adotada nesta pesquisa. Geddes (2004), Sharma e Kitchens (2006), **Brown (2010)**, **Eisenberg (2007)**, Urry (2007) são alguns dos pesquisadores que, em seus estudos, propuseram definições acerca do *m-learning* sob perspectivas diferentes. No entanto, esses estudos trazem consigo uma discussão em comum no que diz respeito à possibilidade de comunicação independente da localização que os dispositivos móveis proporcionam. O espaço torna-se algo dinâmico, flexível, sem fronteiras que impeçam alcançar a comunicação, tornando o acesso a informações, assim como à aprendizagem, viável onde quer que os indivíduos estejam.

Para Traxler (2007), os dispositivos móveis têm sido responsáveis pela criação de novos conhecimentos e novas maneiras de acesso a estes, mas para além disso, estes dispositivos tem gerado um novo conceito e uma nova estrutura social, a sociedade móvel.

Dentre os dispositivos que podem suportar o *mobile learning*, o telefone celular é o mais popular e acessível. Não requer investimentos financeiros por parte das instituições ou esperar de instâncias superiores, já que se trata de um aparelho comum no cotidiano. “Se o computador ainda é um objeto restrito, o celular está presente em boa parte das escolas, nas mochilas dos alunos de diferentes classes sociais” (**MERIJE, 2012, p.81**). O aparelho se apresenta como uma ferramenta disponível e que pode prontamente ser incorporada como objeto de aprendizagem.

Por ser um sistema ubíquo, através da *m-learning*, portabilidade, mobilidade, interatividade e conectividade passam a compor o processo de ensino-aprendizagem, implicando possibilidades, modelos e padrões pedagógicos que se voltam diretamente para o aluno e sua autonomia.

A mobilidade permitida ao usuário, devido ao uso de dispositivos móveis em aplicações ubíquas,¹¹ torna ainda mais importante a consideração do contexto de um estudante, visto que as características do estudante podem se modificar a qualquer momento.

Segundo **Merije (2012)**, a *m-learning* se mostra mais prazerosa e envolvente para os estudantes, pois inclui um objeto que faz parte do seu cotidiano, o telefone celular. **Sena e Burgos (2010)** destacam o fato do celular ser um aparelho multimídia, que reúne texto, áudio, imagem e vídeo. Esses autores ressaltam também a atratividade e a contextualização do processo de ensino-aprendizado, a partir da apropriação dessa metodologia de ensino e aprendizagem.

De acordo com **Saccol, Schlemmer, Barbosa (2011)**, no *m-learning*, a informação é acessível, o que faz com que se torne mais "presente" em qualquer tempo e espaço, pois, em primeiro lugar, não são necessários sequer fios para acessá-la e, em segundo, é muito mais prático e simples acessá-la em função da portabilidade das tecnologias.

Scanlon et al. (2005) descrevem três fatores para delinear a maneira pela qual a aprendizagem móvel é concebida:

Primeiro, que os estudantes estão em movimento, tanto fisicamente como de outras formas, como por exemplo, entre os dispositivos ao longo do tempo. Em segundo, uma grande quantidade de aprendizagem ocorre fora da situação de aprendizagem formal. Terceiro, a natureza ubíqua da aprendizagem.

Ainda segundo **Saccol, Schlemmer, Barbosa (2011)**, a mobilidade física, a tecnológica, a conceitual, a sociointeracional e a temporal propiciam maior facilidade de acesso à informação. Nesse contexto, a mobilidade passa a

¹¹ Oriundo do termo inglês Ubiquitous Computing ou Ubicomp, a Computação Ubíqua, também chamada de Computação Pervasiva e UbiComp, descreve a presença direta e constante da informática e tecnologia na vida das pessoas, em suas casas e ambientes de convívio social. Uma outra nomenclatura é a Inteligência Ambiental. O nome Ubíquo é um termo do Latim ubiquu, que significa estar em todos os locais (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/computacao-ubiqua/>> (Acesso em: 19 fev.2017))

ser mais importante do que a tecnologia, porque é capaz de propiciar uma autonomia maior aos estudantes.

Em nossa pesquisa, definimos *m-learning* como uma modalidade de ensino na qual é possível utilizar atividades que estimulam os alunos a construírem o próprio conhecimento, com base em suas experiências de vida; atividades que promovem a aprendizagem por meio da interação social e atividades nas quais a aprendizagem ocorre fora dos ambientes formais de educação. Sendo assim, consideramos a *m-learning* como uma nova forma de ensinar e aprender, em que a tecnologia e os dispositivos moveis estão a serviço da aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora.

3.2.1- Iniciativas de promoção da *m-learning* no mundo

Ver as pessoas estudando com um *smartphone* na mão cada vez mais deixa de ser uma novidade. Percebe-se que a maioria dos jovens possui um celular (geralmente *smartphones*), e, com acesso à internet, essas telas sugerem novos lugares para a aprendizagem.

A ideia de *m-learning* que partiu inicialmente da proposta do *e-learning* aos poucos começou a apontar mudanças no paradigma de ensino e de aprendizagem e firmar o seu próprio espaço discursivo. Diante disso, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO) tomou a iniciativa de lançar mão de esforços para promover, expandir e difundir as pesquisas que fomentam o uso da *m-learning* na educação, em diversos países ao redor do mundo.

No documento referente às chamadas Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel, publicado pela UNESCO no ano de 2013, a aprendizagem móvel é definida como uma forma de aprendizagem que

envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a

administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias (UNESCO, 2013 p.08).

Essas Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel foram criadas com o objetivo de ajudar os líderes políticos a compreenderem melhor a *m-learning* e como seus benefícios podem ser aproveitados para expandir a Educação Para Todos (UNESCO, 2013). O guia é dividido em duas partes: a primeira trata dos benefícios da *m-learning* e de alguns estudos de caso; a segunda aborda as dez diretrizes para as Políticas.

Para a UNESCO (2013), os benefícios trazidos pela *m-learning* são próprios deste tipo de aprendizagem e são:

- Expandir o alcance e a igualdade da educação;
- Facilitar a aprendizagem personalizada;
- Fornecer *feedback* e avaliação imediata;
- Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;
- Assegurar a produtividade do tempo gasto em sala de aula;
- Criar novas comunidades de aprendizes;
- Fornecer suporte ao ensino contextualizado;
- Melhorar a aprendizagem continuada;
- Unir a aprendizagem formal e a informal;
- Minimizar a interrupção do ensino em áreas de conflito e desastres;
- Auxiliar os alunos com deficiência;
- Melhorar a comunicação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e a administração das atividades;
- Maximizar a relação custo-eficiência.

As publicações e os esforços da UNESCO em mostrar a viabilidade do uso dos dispositivos móveis na educação por meio da expansão da *m-learning* impulsionaram, ao redor do mundo, outras propostas de investigação, trabalho e difusão dessa área ainda considerada nova.

Dessa forma, cada vez mais processos educativos, por meio da utilização da *m-learning*, estão sendo executados com êxito, tanto na educação formal como na informal. Torna-se, então, necessário o desenvolvimento de práticas e modelos pedagógicos que acompanhem, adequadamente, essa evolução educacional, para que se evite que esses meios tecnológicos não

passem a ser simplesmente repositórios de conteúdos em que se destaca o objeto, seja ele *tablets*, *smartphones* ou outro dispositivo móvel qualquer, como a grande novidade e o único fato estimulante do aluno. Focar no conteúdo abordado, na interatividade e possibilidade da educação ubíqua é necessário para que não se transfira para as novas tecnologias de informação e comunicação o método de ensino tradicional tão criticado na literatura existente.

3.3. Multiletramentos e ensino de língua estrangeira na era digital: uma reflexão

Recorrente em diversas discussões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, uma tendência atual é a forma de como as tecnologias da informação e comunicação podem servir como ferramenta pedagógica e como podem ser usadas a serviço desse processo, sob orientação dos professores e em parceria com os alunos. Nesse sentido, o que se tem em mente é a maneira que as ferramentas tecnológicas contemporâneas podem ser aplicadas para aprimorar e desenvolver a aprendizagem dos alunos, promovendo, assim, o *m-learning*.

Já é possível perceber que existe uma diferença significativa entre o ensino tradicional e aquele pautado nas novas práticas tecnológicas e digitais. Embora ainda não exista um consenso acerca do nível de conhecimento adquirido ou desenvolvido em aprendizados tradicionais e digitalmente contemporâneos, quando comparamos as gerações de alunos que vieram antes com a geração nativa digital, percebemos haver uma lacuna (a qual podemos chamar de sabedoria digital) entre essas gerações cada vez mais expressivas, principalmente quando se observam as práticas diárias dos sujeitos.

Conforme apresentamos anteriormente neste capítulo, o acesso às tecnologias digitais viabilizam novas práticas educacionais, além de propiciar novas concepções de conhecimento e uso da linguagem, em consonância com interesses e necessidades dos estudantes (**BRASIL,2006**). Sendo assim, é preciso uma formação que vá além das capacidades de lidar com códigos, mas que esteja também atenta às práticas sociais que tais conhecimentos envolvem

em suportes impressos ou digitais, considerando as tecnologias associadas à diversidade sociocultural e linguística das pessoas **(BORBA e ARAGÃO, 2012)**.

As formas de apropriação, utilização e produção do conhecimento têm se transformado. O foco deixou de ser produto em si e passou a ser processo. E, nesse contexto, são influenciados os processos e recursos dos quais a escola, como agência de letramento, pode lançar mão, a fim de garantir o direito do cidadão de se inserir nesse âmbito. Para tanto, escola e educadores são os responsáveis por garantir a construção e a utilização autônoma do conhecimento em situações e com objetivos diversos. Para Coscarelli (2007, p. 29), “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada”.

Em nossa proposta de trabalho, baseamos nossas ações na pedagogia dos multiletramentos, ao lidar com os usos de linguagem em ambientes diversos (físicos ou virtuais). Acerca do conceito de multiletramento, **Rojo e Moura (2012)** apresentam um breve histórico sobre a primeira vez em que foi discutida a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. O termo multiletramentos foi utilizado pela primeira vez em 1996, por um grupo de pesquisadores australianos, americanos e ingleses, denominado *The New London Group* (Grupo de Nova Londres-GNL), com a publicação do artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). O grupo considerou a necessidade de a escola envolver-se nos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, especialmente devido à presença das tecnologias digitais, mas não apenas por isso. A vida social, pessoal e profissional passa por mudanças que interferem nos modos de comunicação e na cultura.

Essa concepção orienta o nosso fazer pedagógico dada a sua pertinência, principalmente para o ensino de línguas, especialmente quando passamos a observar que as tecnologias da informação e comunicação e os aplicativos móveis (*apps*) se constituem domínios nos quais os alunos e as ações pedagógicas podem fluir.

Ademais, a pedagogia dos multiletramentos se afasta do ensino de itens gramaticais isolados e de uma sequência gradativa do mais simples ao mais complexo. Antes, coloca em foco o desenvolvimento de habilidades complicadas da língua, os textos em múltiplas linguagens, como pretexto da educação para cidadania (BRASIL 2006). Metodologias de ensino de inglês que se circunscrevem ao trabalho com itens gramaticais de maneira isolada do uso seguida por exposição oral e exercícios escritos, como apontamos na introdução, em nossa experiência, têm gerado experiências de aprendizagem de língua cansativas, repetitivas e frustrantes para os estudantes.

Nesse sentido, é necessário que os estudantes tornem-se produtores da linguagem multimodal, compreendida dentro das práticas sociais. O ensino de Inglês como parte dos multiletramentos deve contribuir para tal formação **(Brasil, 2006)**, até mesmo porque as diversas tecnologias sempre estiveram entrelaçadas às nossas práticas linguísticas, como reflete Leffa:

Não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; o rádio, o telefone e mesmo a televisão, entre tantas outras tecnologias da informação, existem porque as pessoas falam. Por outro lado, as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem. Quem tem um telefone celular fala mais, interage mais do que quem não tem, provavelmente até mais do que gostaria. A tecnologia alimenta a língua e a língua alimenta a tecnologia, num verdadeiro processo de retroalimentação (LEFFA, 1999, s.p.).

Observamos que as culturas e as linguagens em fluxo no espaço digital trazem novos questionamentos e possibilidades de lidar com o conhecimento, permitindo o surgimento de outras formas de comunicar e fazer uso da linguagem. Os aplicativos móveis (*apps*) ganham destaque nesse contexto. Por seu caráter comunicativo e interativo, atribui uma grande potencialidade para o ensino de línguas.

Desse modo, assumimos nesta pesquisa a empreitada de aproveitar o potencial linguístico e cultural dos aplicativos móveis, (*apps*) em favor do ensino de Inglês para os multiletramentos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi elaborado numa perspectiva etnográfica colaborativa. Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos, no ato da construção e da transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada, de modo a atender as necessidades do grupo que vai ser pesquisado (**MAGALHÃES, 1994 apud BORTONI – RICARDO, 2008**).

Consideramos desenvolver um processo etnográfico, por este abordar o cotidiano dos alunos participantes, dentro e fora do espaço escolar (no ambiente físico como também no virtual), atendo-se às interações ocorridas nesses ambientes-físicos, na escola e no virtual, através dos aplicativos móveis- enquanto parte de contextos repletos de significados, que, por sua vez, estão inseridos no universo cultural dos sujeitos pesquisados. Entendemos cultura como processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos.

No processo etnográfico, o olhar e as ações do pesquisador (nesse caso, do professor) precisam ser traçados de maneira empática e sensível, aos envolvidos no estudo, uma vez que, conforme aponta Spradley (1979, p. 43) trata-se

“de uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas veem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas”.

Há nessa perspectiva metodológica de pesquisa, um plano aberto e flexível, pois, conforme o cotidiano é observado e descrito, é que as hipóteses podem ser reformuladas, proporcionando novas descobertas.

Em nosso trabalho, pautamo-nos em uma relação de confiança, portanto, apostamos na aproximação com os alunos e no diálogo aberto com a turma tratando os questionamentos, os posicionamentos e as sugestões deles como elementos norteadores das formulações e reformulações das nossas atividades, ao longo do desenvolvimento do estudo. Para além de saber o

nome, conhecer o “rostinho” de cada aluno, fez-se necessário ouvir em sala de aula o que eles tinham a falar, sem impor estruturas gramaticalmente “aceitáveis” ou reprimir o uso de gírias (palavrões) ou regionalismos (sempre respeitando a forma como também o momento de expressão escolhida por cada um), acompanhar o cotidiano virtual deles de forma natural sem que houvesse o peso da presença de adulto “vigiando” as conversas e disposto a usar da autoridade de professora para repreendê-los ou “dedurá-los” aos pais ou responsáveis.

4.1 Descrição do campo de estudo e sujeitos da pesquisa

Para realizar o estudo, escolhemos como *lócus* uma escola da rede estadual de ensino situada na cidade de João Pessoa na Paraíba.

Atualmente, a instituição apresenta um espaço físico amplo, distribuído em 06 salas de aula, um refeitório, uma cozinha com despensa para armazenamento de merenda, secretaria, direção, laboratório de informática (neste os 08 computadores tem acesso à internet e na escola temos dois pontos com *wifi*), uma quadra poliesportiva coberta, 02 banheiros de uso comum, um banheiro para funcionários e 03 banheiros próprios para que os alunos possam tomar banho após o Programa Mais Educação¹².

A instituição funciona nos turnos da manhã e tarde. Pela manhã, com as seguintes turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental: 3º/4º/5º anos, contando também com duas turmas das séries finais do ensino fundamental: 6º e 7º anos; à tarde comporta 04 turmas das séries finais do Ensino Fundamental –sendo um 6º, um 7º, um 8º e um 9º anos- além de uma turma referente ao Projeto Alumbrar¹³ (também chamado informalmente Correção de Fluxo).

¹² Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes. As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento logo mais educação pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas; bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/na-pratica/conteudos/programa-mais-educacao/>> Acesso em: 10 jan. 2017)

¹³ O projeto Alumbrar utiliza a metodologia telessala para a correção da distorção entre a idade e o ano letivo do estudante. O objetivo é reorganizar a trajetória escolar desses estudantes e

Atualmente, a escola funciona com cerca de 237 alunos distribuídos em 10 turmas compreendidas entre os turnos manhã e tarde. Já o quadro dos funcionários da escola é formado por 46 funcionários, dentre eles, 24 são professores.

Quanto à comunidade atendida pela Escola Francisco Campos, esta abrange, em sua maioria, indivíduos pertencentes a famílias de baixa renda e com baixo nível de escolaridade.

A equipe docente é composta por professores com licenciatura na área que ministram aulas, alguns com especialização, duas possuem mestrado e apenas uma docente possui doutorado. A autora desta pesquisa atua na referida escola desde 2014 como professora efetiva da disciplina de língua Inglesa, inicialmente apenas no turno da tarde e desde 2016 nos dois turnos (manhã e tarde).

Os alunos participantes da pesquisa (31 no total) estão todos no 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. A faixa etária deles varia de 13 a 15 anos. A maioria estuda na escola desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Contamos com 05 alunos novatos em 2017, dentre estes apenas 01 está repetindo o 9º ano. Uma característica dos alunos dessa turma é que aqueles que possuem irmãos mais novos ou mais velhos também estudam ou estudaram nessa Instituição. Dentre os alunos dessa turma, temos um aluno diagnosticado autista que chegou à turma no mês de junho de 2016 e continua nesta em 2017, embora não haja um profissional (“cuidador” ou “cuidadora”) para acompanhá-lo na sala de aula. A mãe está todos os dias durante todo o turno que ele estuda presente na escola.

Contamos com a presença da família, nas atividades como reuniões, festividades, projetos desenvolvidos e no cotidiano da escola, inclusive alguns deles já foram alunos da escola, quando a Educação de Jovens e Adultos EJA era ofertada no turno da noite (as turmas da EJA no turno da noite foram extintas da escola no ano de 2013) e conhecem alguns professores, funcionários, tendo bastante proximidade com a gestora (a mesma ocupa a função de gestora por meio de eleições legítimas há 15 anos).

motivar a continuação dos estudos, permitindo seu ingresso no Ensino Médio no tempo adequado. (Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-lanca-o-caderno-de-cultura-do-projeto-alumbrar/> Acesso em: 20 de janeiro de 2017)

Ao propor este estudo, tivemos a adesão e a permissão de todos os pais e/ou responsáveis dos alunos dessa turma. Ao desenvolver uma oficina sobre aplicativos móveis (*apps*) na escola, em setembro de 2016, os familiares foram convidados e aqueles que tinham disponibilidade se fizeram presente e participaram.

Características como proatividade, compromisso e empenho nas ações realizadas e nas aulas fizeram com que escolhêssemos essa turma. Além disso, estamos acompanhando a maioria dos alunos da turma desde o 6º ano. Sendo assim, é possível dizer que, ao longo desses últimos 04 anos de convivência semanal, foi e tem sido construída uma relação mútua de respeito, confiança e parceria entre professora-alunos.

4.2 Etapas do estudo

Para efetivar nossa investigação, optamos por dividi-la em etapas, cada uma delas contendo objetivos e ações específicas, seguindo uma sequência de pressupostos coerentes e relacionados entre si.

4.2.1 Etapa I: apresentação do projeto à equipe gestora e aos alunos

No primeiro momento, realizamos um debate (em forma de diálogo informal) com o tema: “O que faria a aula de Inglês ser interessante?” Apesar do estranhamento inicial e de ficarem acanhados sem querer falar diante da presença da professora, aos poucos os alunos foram se posicionando e a discussão transcorreu por duas aulas seguidas, gerando a necessidade de continuação no encontro posterior. Enquanto os alunos falavam, perguntavam, discutiam, concordavam e discordavam entre si, a professora anotava os pontos levantados por estes.

Os apontamentos feitos pela turma serviram de suporte para a organização (por parte da professora) de uma proposta (piloto) de trabalho com língua inglesa, utilizando aplicativos móveis (*apps*) direcionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A proposta foi apresentada à turma pela professora na aula posterior, e, para surpreendê-los, produzimos um vídeo caseiro (de aproximadamente 15

minutos de duração) com roteiro e apresentação semelhante aos produzidos pelos *youtubers*¹⁴. Durante a exibição do vídeo, os alunos presentes prestaram atenção e quando a exibição foi concluída a turma teve a oportunidade de opinar sobre a ideia de utilizarmos aplicativos móveis (*apps*) direcionados à aprendizagem de línguas estrangeiras como suporte para nosso trabalho com língua inglesa.

Ouvimos a fala daqueles que (voluntariamente) discorreram sobre a nossa proposta e, na sequência, fizemos uma votação para decidir se seria viável realizar o projeto com aquele grupo ou não. Com a adesão praticamente unânime dos 31 alunos (apenas 01 aluno optou pela não realização do projeto), a proposta foi aceita e seguimos apresentando-a, agora para a equipe pedagógica e gestora da escola (as duas equipes se mostraram disponíveis para contribuir com as ações do projeto).

4.2.2 Etapa II: pesquisas e atividades utilizando aplicativos móveis direcionados ao ensino de línguas estrangeiras

Nessa etapa, os alunos tiveram que investigar aplicativos móveis (*apps*) destinados ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, eles foram divididos em 05 grupos (04 grupos contendo 06 alunos e 01 grupo contendo 07 alunos). Cada grupo recebeu um quadro (*vide* modelo semelhante no QUADRO 1) com as orientações referentes às atividades que deveriam ser realizadas com esses aplicativos móveis.

QUADRO 1- Modelo da tabela entregue aos grupos com as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos utilizando os *apps*

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
	* O grupo deverá pesquisar na internet

¹⁴ Significado de *Youtuber*: É aquela pessoa que faz vídeos para o *YouTube*. (Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/youtuber/121/>> Acesso em: 26 jan. 2017)

Seleção do aplicativo móvel (<i>app</i>)	aplicativos móveis (<i>apps</i>) direcionados ao ensino de línguas estrangeiras; **Escolher um aplicativo móvel para trabalhar com ele dentre os encontrados.
Utilizar o aplicativo móvel (<i>app</i>)	*** O grupo deverá fazer o <i>download</i> do aplicativo móvel (<i>app</i>) em pelo menos um <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> que disponibilizem; **** A equipe deverá se reunir para que todos tenham a oportunidade de utilizar o aplicativo móvel (<i>app</i>); ***** Durante a utilização do aplicativo móvel (<i>app</i>), um ou uma aluno(a) ficará responsável por anotar os resultados dos demais colegas, se conseguiram ou não utilizar o aplicativo.
Apresentar o aplicativo móvel (<i>app</i>) e os resultados obtidos	***** Cada equipe deverá produzir um relatório apresentando as informações sobre o <i>app</i> pesquisado e os resultados obtidos pelo grupo ao utilizá-lo. Os relatórios de todas as equipes serão apresentados em forma de <i>slides</i> na aula do dia: 05 de maio de 2016 -Nome do <i>app</i> escolhido; -Informações técnicas sobre o <i>app</i> (onde e quando foi criado), se é gratuito, se pode ser utilizado <i>offline</i> e demais informações disponíveis; - Fotos do grupo realizando as atividades com o <i>app</i>; - Produzir um gráfico contendo os resultados do grupo ao utilizar o <i>app</i> (pedir ajuda ao professor de Matemática).

Fonte primária

Todas as equipes apresentaram seus relatórios na mesma data. Na sequência, fizemos uma roda de conversa para que os alunos pudessem

avaliar o que essas atividades e o trabalho simbolizou para eles. Duas questões foram levantadas: 1ª) O aplicativo móvel considerado pelas equipes mais fácil e melhor de utilizar foi o *Duolingo*¹⁵; 2ª) A turma gostaria de apresentar aos demais como aprender inglês utilizando o *Duolingo*.

Levamos a proposta lançada pela turma de estender as atividades para as outras turmas até a equipe gestora da escola que aceitou e acrescentou a essa proposta a ideia de convidar os pais para que pudessem assistir e participar desse momento.

Mediante a definição do *app Duolingo* para realizar nossa oficina, reunimos a turma e organizamos as ideias, definimos local, data e horário, e produzimos o modelo de convite (informativo) a ser entregue. A turma foi dividida em subgrupos que tinham funções específicas na oficina (os oficineiros que apresentavam a parte teórica referente ao *app*, os monitores que ajudavam e orientavam os que estavam participando da oficina, no manuseio dos *smartphones* e *tablets* e na operação do *Duolingo*, os monitores que premiavam aqueles que conseguiram utilizar o *Duolingo* e a equipe do lanche que, no final da oficina, serviu a todos com um *coffeebreak*).

Esta seria a última etapa do nosso trabalho, entretanto os alunos propuseram no dia da avaliação da oficina que continuássemos trabalhando com aplicativos móveis e expandiram a ideia para *apps* mais populares e mais utilizados por eles. Com isso, adicionamos outra etapa ao nosso estudo.

4.2.3 Etapa III: desenvolvimento de atividades utilizando os aplicativos móveis mais populares entre os alunos.

Nessa etapa, os alunos tomaram a iniciativa de elencar os *apps* que gostariam de trabalhar. Desta forma, tivemos a seguinte lista de *apps*: *Whatsapp* (aplicativo de mensagens instantâneas para *Smartphones*), o *Facebook Messenger* (*app* oficial do *Facebook*, que permite ter conversas de

¹⁵ O Duolingo é um dos mais famosos e elogiados aplicativos de ensino de idiomas do mercado. Ele já ganhou diversos prêmios, está disponível em *Android*, *iOS*, *Windows Phone* e *web*, funciona de maneira super fácil e é bastante útil para quem está estudando inglês ou espanhol. (Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/02/como-usar-o-duolingo-para-estudar-e-aprender-idomas-no-celular.html>> Acesso em: 23 jan. 2017)

texto com todos os amigos na popular rede social), o *Instagram* (rede social de fotos para usuários de *Android* e *iPhone*. Trata-se de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos) e o *Snapchat* (um aplicativo de troca de mensagens, fotos e vídeos bastante similar ao *Whatsapp*, sendo o foco a troca dos famosos *Snap*s que são as fotos ou vídeos instantâneos gravados através do próprio aparelho).

A turma foi dividida em 04 grupos e cada grupo ficou com a incumbência de criar páginas (no caso do *Instagram* e do *Snapchat*) ou grupos (no caso do *Facebook Messenger* e do *whatsapp*) e administrar estes, “adicionando” ou “seguindo” os colegas da turma e a professora; postando conteúdos ou adicionando fotos com legendas escritas em Inglês (os alunos ficaram livres para utilizar o *Google Translate* ¹⁶ para auxiliá-los) e nos grupos interagindo por meio de frases e expressões em Inglês.

¹⁶ O *Google Translate* é um serviço virtual gratuito da subsidiária *Google* da *Alphabet Inc.* de tradução instantânea de textos e *websites*. A empresa introduziu o seu próprio software de tradução em 2007, uma vez que até então utilizava o tradutor *SYSTRAN*, utilizado por outros serviços de tradução como o *Babel Fish* (do *Altavista*), o tradutor do *AOL*, do *Yahoo* e do *MSN*. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Translate> Acesso em: 10 fev. 2017)

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo a apresentação e a interpretação dos dados do estudo, desde a exposição das ideias e sugestões dos alunos (por meio de um debate em sala de aula) referente a estratégias que poderiam ser utilizadas, a fim de tornar as aulas, e os conteúdos de língua inglesa mais interessantes, até o uso dos aplicativos móveis (*apps*) populares, utilizando a língua inglesa dentro e fora do ambiente escolar como proposta de trabalho.

Buscou-se compreender os resultados dos dados obtidos em cada das etapas do estudo, tendo como base: o nível de envolvimento, o nível de interesse em participar das discussões acerca do projeto, o compromisso e a proatividade por parte dos alunos, durante as fases de planejamento e de realização das atividades.

5.1 Avaliação da primeira etapa do estudo

Por meio da promoção de um debate (na forma de diálogo aberto) em sala de aula foi possível perceber que os alunos tinham muito a dizer e a propor quanto aos porquês das dificuldades e desinteresse quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, esse espaço serviu para que os mesmos pudessem discutir sobre estratégias e formas de trabalho em conjunto com a professora, nas quais eles não ficassem “apenas sentados ouvindo ou escrevendo, fazendo atividades ou provas” (trecho da fala de um aluno).

No dia em que o debate foi realizado, estavam presentes na aula os 31 alunos, inicialmente apenas 02 alunos tomaram a iniciativa de falar. Gradativamente, os demais foram se posicionando (de maneira alternada, alguns concordando, outros discordando e outros acrescentando).

Segundo os alunos, as causas que justificavam o desinteresse nas aulas de Inglês tratava-se de aulas repetitivas, conteúdo baseado em estudo de itens gramaticais, atividades escritas e avaliações que só “cobravam” que repetissem as regras gramaticais que haviam sido copiadas no caderno. Para eles, “se a gente pudesse se movimentar, usar o celular, trazer umas músicas pra sala, usar o celular pra aprender inglês, pesquisar coisas na internet” (trecho da fala de uma aluna anotado pela professora).

Sendo assim, diante das proposições apresentadas pelos alunos e registradas pela professora por meio de anotações, produzimos um projeto-piloto contemplando as ideias deles. Por meio de um vídeo exibido em sala de aula, em que a professora interpretou uma *youtuber*, a turma pode assistir à proposta estruturada e “materializada”. Diante dessa abordagem, pudemos observar que a reação da turma foi de entusiasmo e interesse, durante toda a exibição do vídeo (diferente do que era observado nas aulas expositivas).

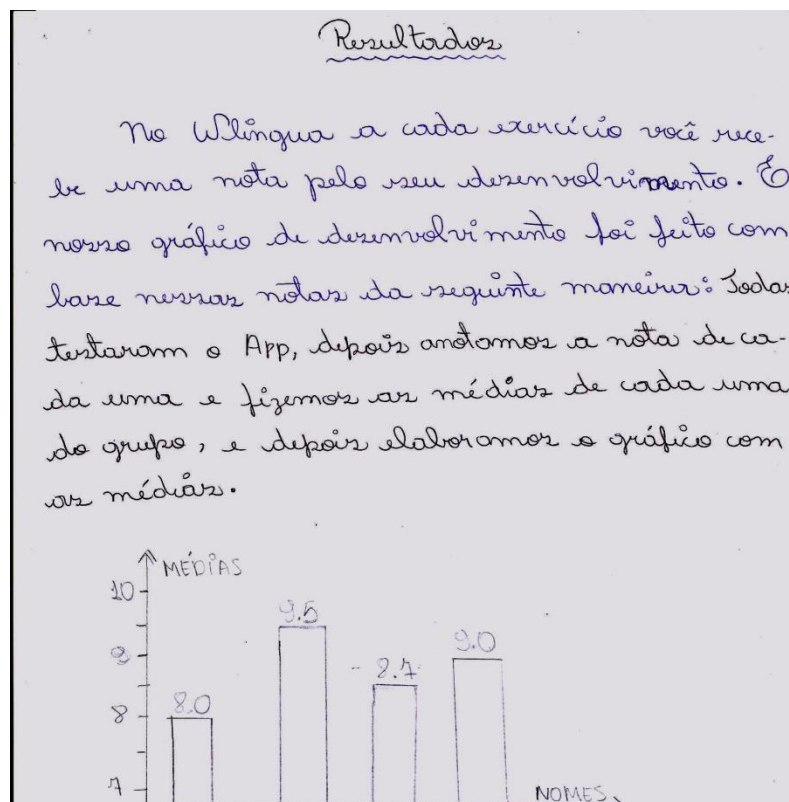
Dessa forma, a turma se mostrou disposta a fazer parte do projeto que tratava do uso de aplicativos móveis (*apps*) direcionados ao ensino de língua estrangeira, como ferramenta para auxiliar nas aulas de inglês.

5.2 Avaliação da segunda etapa do estudo

Na etapa posterior, os alunos foram divididos em equipes, pesquisaram os aplicativos móveis (*apps*) direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras¹⁷, selecionaram o que trabalhariam, baixaram, utilizaram (individualmente), registraram os resultados obtidos por cada um deles em forma de um gráfico que foi apresentado no relatório escrito e que apareceram também na apresentação de slides que compôs a exposição de cada equipe.

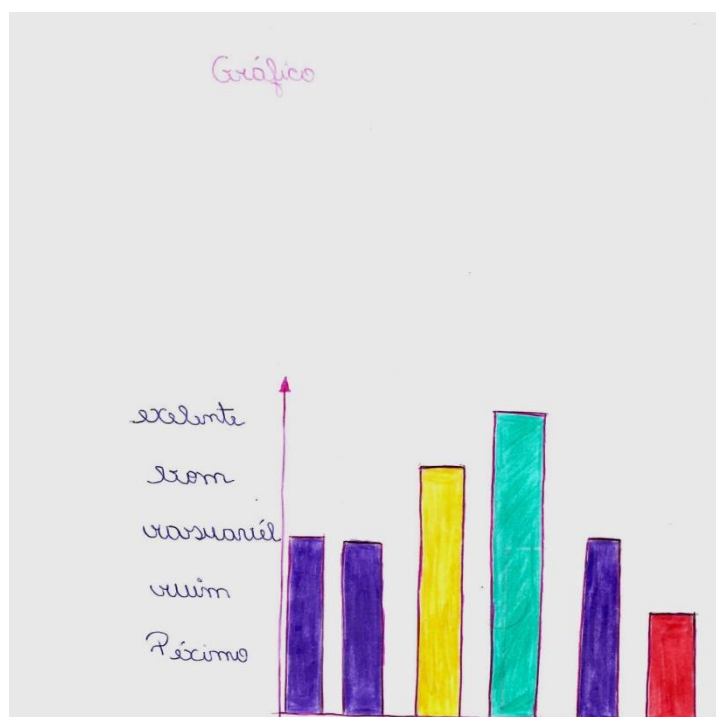
Das 04 equipes, apenas uma não apresentou os resultados obtidos em forma de gráfico, eles optaram por discorrer sobre o tópico “CONCLUSÃO” do relatório. Nas imagens a seguir temos os resultados:

¹⁷ As 04 equipes pesquisaram os seguintes aplicativos móveis (*apps*) direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: Equipe 1- *Busuu*; Equipe: 2- *Wlingua*, Equipes: 3 e 4- *Duolingo*.



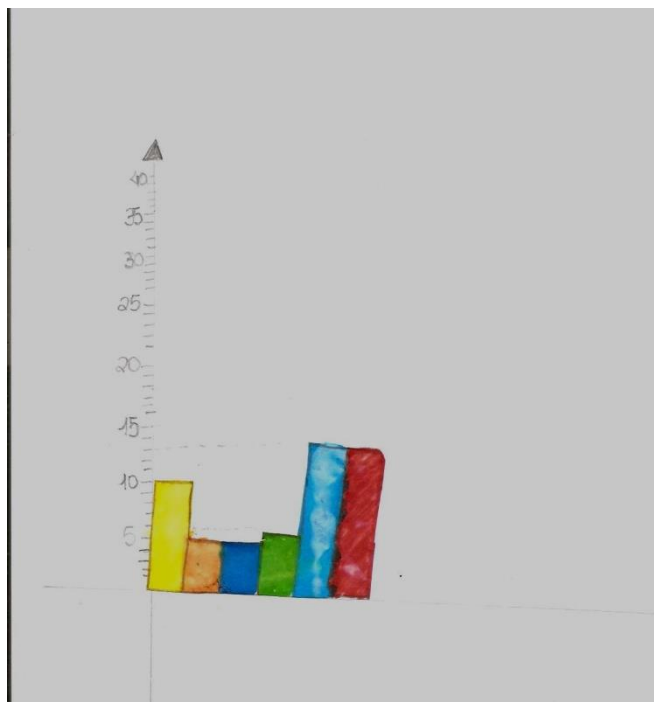
Fonte: Secundária

FIGURA 4- Resultados obtidos pelos componentes do grupo 1 ao utilizar o aplicativo móvel Wlingua



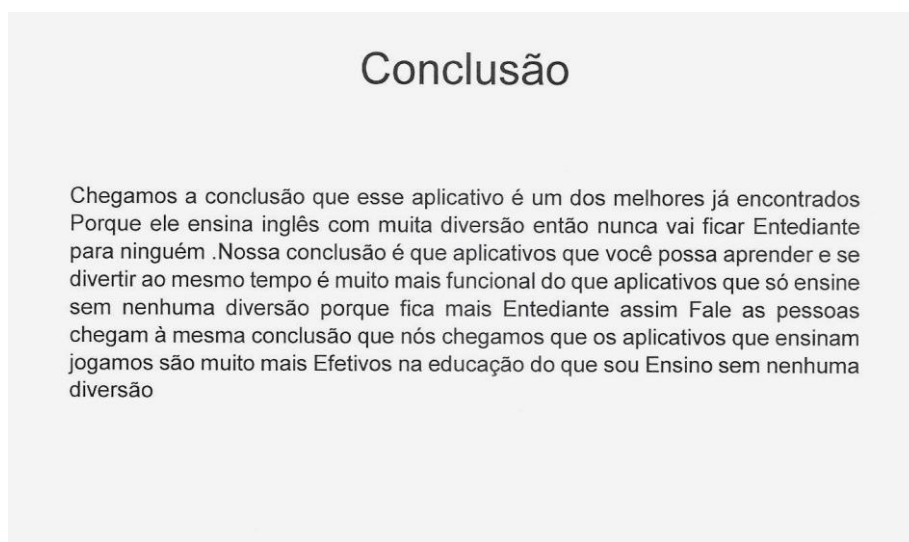
Fonte: Secundária

FIGURA 5- Resultados obtidos pelos componentes do grupo 2 ao utilizar o aplicativo móvel *Duolingo*



Fonte: Secundária

FIGURA 6- Resultados obtidos pelos componentes do grupo 3 ao utilizar o aplicativo móvel *Busuu*.



Fonte: Secundária

FIGURA 7- Resultados obtidos pelos componentes do grupo 4 ao utilizar o aplicativo móvel *Duolingo*.

Mediante a análise dos resultados expostos, realizamos uma avaliação do trabalho por meio de um diálogo, no qual os grupos foram questionados

pela professora sobre os pontos positivos e negativos dos aplicativos. Enquanto os alunos iam falando, a professora registrava através de um quadro dividido ao meio, contando, de um lado, os pontos positivos, e do outro, os pontos negativos. Abaixo temos uma tabela que simula a que foi produzida em sala:

QUADRO 2- Pontos elencados pelos alunos quanto ao uso dos *apps* direcionados ao ensino de língua estrangeira

Pontos Positivos	Pontos Negativos
“Com os aplicativos você pode aprender e se divertir ao mesmo tempo.”	“O ruim é que as vezes repete muito umas coisas lá no <i>Duolingo</i> .”
“Gostei muito do aplicativo porque ele nos ajuda na pronúncia e na escrita em outra língua.”	“As vezes tem umas palavras que eles colocam lá no aplicativo que a pessoa não sabe de onde saiu, isso confunde porque não tem muita explicação.”
“Ele ajuda a gente a conseguir escrever frase em Inglês sozinho e sem dicionário, por isso eu gostei do aplicativo.”	“É chato quando aparece umas coisas que precisa seguir tipo umas regras da Gramática pra poder passar de fase.”
“O aplicativo fez eu deixar de odiar Inglês, porque a gente se empolga quando vai conseguindo acertar e vai entendendo as palavras e os desenhos.”	“Você tem que ter muito tempo livre pra praticar e tem que fazer porque a gente acaba se esquecendo.”

Fonte primária

5.3 Avaliação da terceira etapa da pesquisa

Na etapa seguinte, diante da sugestão da turma participante em expandir o trabalho com os *apps* para que os demais alunos da escola pudessem conhecer esses *apps* e aprendessem a utilizá-los também, foi realizada uma oficina. A ideia inicial era realizar a oficina de forma restrita aos alunos de outras turmas, entretanto alguns pais se mostraram interessados. Dessa forma, decidimos dividir a oficina em dois momentos (cada um desses momentos contou com aproximadamente 50 minutos de duração).

Para tal, dividimos em dois grupos: (GRUPO A- 30 alunos: 10 alunos do 6º ano A; 07 alunos do 6º ano B; 09 alunos do 7º ano A e 04 alunos do 9º ano A; GRUPO B- 20 pais ou responsáveis: 10 pais de alunos apenas do 6º ano A, 10 pais de alunos de duas ou mais turmas diferentes).

A ideia ao dividir em dois grupos foi a de fazer com que pais e alunos se sentissem confortáveis durante a oficina, no final, percebemos que essa foi a melhor opção, uma vez que alguns adultos acabam se retraindo um pouco ao não conseguir compreender algo que para uma criança ou adolescente é mais simples.

Sendo assim, buscando atender aos dois grupos, a proposta da oficina contou com três momentos:

- 1- Apresentação do aplicativo móvel *Duolingo*;
- 2- Orientações de como fazer o *download* (“baixar”) no *smartphone*, *tablet* e passo-a-passo de como utilizar o aplicativo móvel *Duolingo*;
- 3- Utilização do aplicativo móvel *Duolingo* (demonstração).

Após a conclusão da última etapa, cada um daqueles que participaram da oficina teve a oportunidade de expor o seu nível de satisfação em relação ao uso do *Duolingo*. Para tal, cada um recebeu uma cédula, pensada, redigida e produzida pelos alunos da turma que ministrou a oficina (FIGURA 5) na qual pode marcar em uma das opções: () Gostei () Não gostei () Achei difícil () Achei fácil () Não consegui utilizar () Consegui utilizar () Outras opiniões

Em relação ao aplicativo móvel <i>Duolingo</i> que conhecemos e aprendemos a utilizar nessa oficina. O que você achou? () Gostei de conhecer e utilizar o <i>Duolingo</i>. () Não gostei de conhecer e utilizar o <i>Duolingo</i>. () Achei difícil entender e utilizar o <i>Duolingo</i>. () Achei fácil entender e utilizar o <i>Duolingo</i>. () Não consegui utilizar o <i>Duolingo</i>.	() Consegui utilizar o <i>Duolingo</i>. () _____ Outras opiniões_____ <i>Thanks a lot for participating!</i> Obrigado(a) por participar!
---	--

FIGURA 8- Cédula entregue aos participantes da oficina para avaliar o aplicativo móvel *Duolingo*.

Analisando as cédulas, tivemos o seguinte resultado:

- Primeiro grupo que participou da oficina (Grupo A): 10 gostaram de conhecer e de utilizar o *Duolingo*, 15 acharam fácil entender e utilizar o *Duolingo*, 04 acharam difícil entender e utilizar o *Duolingo* e apenas 01 não conseguiu entender e utilizar o *Duolingo*. As demais alternativas não foram mencionadas, pois não foram assinaladas por nenhum deles;
- Segundo grupo que participou da oficina (Grupo B): 08 gostaram de utilizar e conhecer o *Duolingo*, 05 acharam fácil entender e utilizar o *Duolingo*, 03 acharam difícil entender e utilizar o *Duolingo*, 02 não conseguiram entender e utilizar o *Duolingo*. As demais alternativas não foram mencionadas, pois não foram assinaladas por nenhum deles.

Mediante a análise das avaliações individuais, compreendemos que apesar da diferença entre a faixa etária dos membros do grupo A em relação aos membros do grupo B, os níveis de satisfação e dificuldade foram proporcionais. Com isso, percebemos a viabilidade de utilização do aplicativo móvel *Duolingo* por sujeitos de idades “distantes” e que não conheciam e nunca tinham feito uso deste.

Além disso, podemos dizer que essa vivência junto aos pais nos ajudou a trazê-los para perto das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, conhecer a proposta didática, conhecer a professora e a disciplina de língua inglesa. Foi importante criar essa ponte, abrir espaço para um diálogo mais humano e em prol de uma parceria entre escola e família.

5.4 Avaliação da quarta etapa (etapa atual) do estudo

Essa etapa do estudo não estava no nosso projeto inicial; surgiu por meio de sugestões dos alunos da turma participante, quando realizamos uma

avaliação geral (através de um debate) acerca da oficina que eles ministraram aos colegas de outras turmas e aos pais.

Segundo os alunos, a ideia seria expandir o uso dos aplicativos móveis (*apps*) como ferramenta para auxiliar o ensino e aprendizagem de língua inglesa, passando a contemplar os *apps* mais utilizados por eles, os mais populares entre eles “de forma diferente”.

Dessa forma, as ações referentes a essa etapa do estudo foram pensadas e organizadas em uma parceria entre alunos e professora, enquanto a execução e realização destas partiu dos alunos (mediante as orientações da professora).

Sendo assim, divididos novamente em 04 equipes, os alunos escolheram os *apps* que gostariam de trabalhar e cada grupo ficou incumbido de criar grupos ou perfis nos aplicativos móveis escolhidos, além disso, eles tiveram que adicionar nesses grupos ou “seguir” os perfis dos demais colegas de sala e da professora. Os *apps* selecionados pela turma foram: *Whatsapp*, *Facebook Messenger*, *Instagram*, *Snapchat*.

A única exigência feita pela professora em relação a tais *apps* foi que o conteúdo presente nas legendas das fotos postadas nos perfis e os diálogos nos grupos estivessem em inglês, mesmo que os alunos precisassem recorrer algumas vezes aos tradutores ou que as frases não estivessem “de acordo com as regras gramaticais da língua inglesa”, o foco deveria ser a comunicação (em Inglês).

Mediante o envolvimento e o esforço demonstrado pela turma para fazer uso da língua inglesa nos grupos e perfis, pudemos perceber a viabilidade de trabalhar com aplicativos móveis (*apps*) que não são direcionados especificamente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas que são populares e muito utilizados no cotidiano dos alunos para comunicação entre eles. Nas figuras: 9, 10, 11, 12, podemos observar a interação dos alunos e professora por meio desses *apps*:



FIGURAS 9- Print screen (feito no *smartphone*) referente ao perfil no *Instagram* do grupo que ficou responsável por trabalhar com esse *app*



Na figura 9, temos a imagem referente ao perfil do *Instagram* gerenciado pela equipe 1. Para tal, o grupo teve que criar o perfil, criar um “nome” para este (@pagetuner), “seguir” os demais colegas de turma e a professora no *Instagram*, criar uma descrição em Inglês para o perfil, adicionar imagens e legendas também utilizando a língua inglesa (sem tradução para Português).

Na figura 10, podemos observar uma publicação feita pela equipe 1 (a mesma tinha autonomia para escolher as imagens e as legendas), mas tinham que utilizar a língua inglesa sempre nas publicações e comentários desse perfil do *Instagram*.



FIGURA 11- *Print screen* (feito no *smartphone*) referente a um trecho de um dos diálogos estabelecidos no grupo do *whatsapp* criado pela equipe que ficou responsável por trabalhar com esse *app*.

Na figura 11, temos a comunicação em um grupo do *whatsapp* no qual a equipe 2 ficou responsável por gerenciar. Desse modo, os alunos pegaram os números de telefone dos colegas de turma e da professora, criaram o grupo no *whatsapp*, “adicionaram” os demais e começamos a nos comunicar utilizando apenas a língua inglesa tanto através da escrita como nos áudios. Não era exigido pela professora que as frases estivessem gramaticalmente impecáveis, o importante era concretizar a comunicação em Inglês naquele espaço.

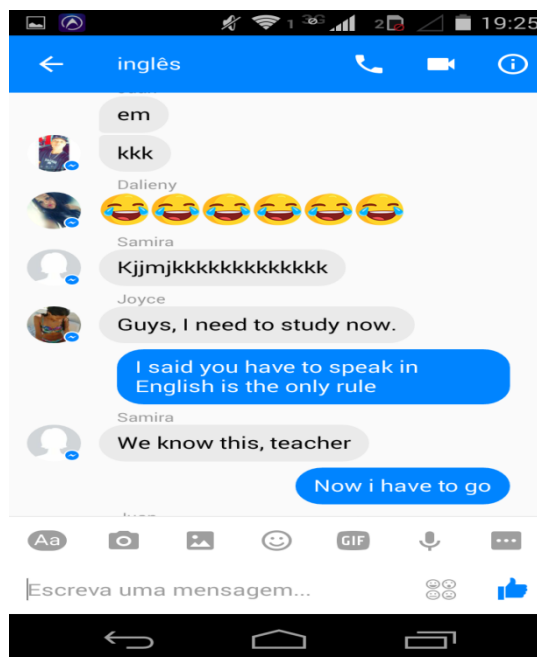


FIGURA 12- *Print screen* (feito no *smartphone*) referente a um trecho de um dos diálogos estabelecidos no grupo do *Facebook Messenger* criado pela equipe que ficou responsável por trabalhar com esse *app*.

A figura 12 mostra o diálogo em um grupo do *Facebook Messenger* que foi gerenciado pela equipe 3, os alunos tiveram que “adicionar” os colegas e a professora nesse grupo e os diálogos utilizavam a língua inglesa sempre.

Essas figuras são amostras de uma experiência sugerida pelos alunos e na qual tivemos a oportunidade de senti-los entusiasmados com uma forma de aprender e utilizar a língua inglesa que se aproximasse da realidade e dos interesses deles. Eles se mostraram dispostos a desenvolver todas as atividades, mostraram-se disponíveis e pacientes para ajudar uns aos outros, aproximaram-se mais uns dos outros, inclusive a relação professor- aluno que parecia haver uma barreira passou a ser cada vez mais leve, estreitando as distâncias e fazendo com que uma relação de amizade e confiança brotasse, gerando assim mais empatia por parte dos alunos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal contribuição a reflexão sobre o uso de aplicativos móveis (*apps*) como ferramenta pedagógica, visando a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (nesse caso, língua inglesa).

Nosso estudo nasceu de uma inquietação em relação aos rumos que o trabalho em sala de aula com língua inglesa estava tomando e a repercussão negativa deste perante nossos alunos.

Compreendendo que nós, professores, estamos lidando diretamente com uma geração de nativos digitais e, por isso, faz-se necessário que repensemos e muitas vezes reformulemos nossas estratégias de trabalhar com nossas turmas, a fim de que possamos tornar a aprendizagem significativa para nós e para os nossos discentes.

Para além de aulas enfadonhas e repetitivas, nas quais os alunos não se sentem parte (ativa/operante) desse processo, nós, educadores, precisamos nos aproximar deles e buscar neles as sugestões, propostas e ideias para fazer com que nossas ações façam sentido e funcionem.

Resgatando o que nos diz **Moran (2013, p. 21)**, “aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis”.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais perceptível em nossa sociedade que, com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a expansão do acesso a internet, a lógica de aprendizagem foi alterada. Entretanto, o ensino em nossas escolas parece ainda não ter se dado conta dessas alterações e seguimos repetindo modelos que não atendem às demandas atuais e que só fazem com que haja “um verdadeiro abismo” entre professores e alunos.

Ao longo deste estudo, vimo-nos envolvidos com as atividades de tal forma que os papéis de professor e alunos, que até então pareciam estar muito bem delimitado, foram se misturando, mesclando-se ao ponto de o estudo foi sendo direcionado pelos alunos.

Em face disso, acreditamos que o uso dos aplicativos móveis (*apps*) seja uma (não a única) importante contribuição para tornar viável e fazer com que o

processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas regulares passe a fazer sentido para os nossos alunos e, conseqüentemente, para nós professores.

Assim, através das experiências realizadas ao longo de nossa investigação, pudemos compreender que, estando na era da internet, a escola precisa lançar mão de esforços para que esta seja um espaço de construções coletivas e de aprendizagens compartilhadas.

Não queremos com esse estudo tratar o uso dos aplicativos móveis como um “antídoto” infalível para tornar o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas regulares perfeito, pronto e viável “de uma hora para outra”. Trata-se de trazer uma reflexão para a nossa prática docente, acerca da necessidade de nos mostrarmos abertos às novas tecnologias, às novas formas de comunicação e às novas formas de aprender que o advento dessas tecnologias da informação e comunicação sugere a essa geração de alunos nativos digitais.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. Língua materna, letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & ABRAHÃO, Maria Helena Ferreira. (Orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes. 2006 p, 65-85.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961. (LDB 4.024/61)
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Brasília: 1971. (LDB 5.692/71)
- _____. Resolução nº 8/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a plenitude. Rio de Janeiro: 1971.
- _____. Resolução nº 58/76. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Rio de Janeiro: 1976.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. (LDB 9.394/96)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. 2006. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 239 p.
- BORBA, M.; ARAGÃO, R.C. 2012. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. Polifonia, 19(25):223-240. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529> Acesso em: 26 jan. 2017.
- BORTONNI-RICARDO, Stella Maris. O Professor Pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BROWN, J. S et al. *Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher*, , 2010, p. 32-41.

BULCÃO, Renato (Org.). Aprendizagem por *m-learning*. In: LITTO, Fredic M.; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2010. p. 81-86.

CHAGAS, R. Valnir C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p.13.

CISCO. Course Catalog- Cisco Packet Tracer. 2011. Disponível em: http://www.cisco.com/web/learning/netacad/course_catalog/PacketTracer.html. Acesso em: 23 jan.2016.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DONNINI, Lívia. PLATERO, Luciana. WEIGEL, Adriana. Ensino de língua inglesa. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EISENBERG, A. *What did the professor say? Check your iPod*. New York Times. 2007, p.34. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2007/12/09/business/09novel.html>>. Acessado em: 25 ago. 2016.

FEDOCE, Rosângela. S; SQUIRRA, Sebastião. C. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. LOGOS 35 Mediações sonoras: v.18,n.2,2011. Disponível em: <www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf>. Acesso em: 17abr. 2016

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GANITO, C. O telemóvel como entretenimento: O impacto da mobilidade na indústria de conteúdo em Portugal. Paulus editora, Lisboa, 2007.

GEDDES, S.J. *Mobile learning in the 21st century: Benefit to learners*. 2004. Disponível em <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. 34 ed. 1999.

MERIJÉ, Wagner. Mobimento: educação e comunicação mobile. São Paulo: Peirópolis, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. Oficina de lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MÜLBERT, Ana Luisa; PEREIRA, Alice T. C. Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning). In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura, 2011, Florianópolis. Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber. Disponível em: <<http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>> . Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009, p. 21-30.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org.). (2005). Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências. São Paulo: Pontes.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, (2003).

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009, p. 125-139.

SENA, Dianne; BURGOS, Taciana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010, Pernambuco. Anais Simpósio Hipertexto. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dianne-Sena-Taciana-Burgos.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

SHARMA, S. K., KITCHENS, Q. E. *Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture*. *International Journal of Mobile Communications*, 2006. p. 178-192.

SPRADLEY, J. (The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TAROUÇO, L. M. R. et al. Objetos de Aprendizagem para M-Learning. 2004. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

TRAXLER, John. *Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: the moving finger writes and having writ . . . IRRODL: The International Review of Research in Open and Distance Learning*. v. 8. n. 2. 2007. Disponível em: <www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875>. Acesso em: 02 abr. 2015.

UNESCO. *TURNING ON MOBILE LEARNING IN LATIN AMERICA: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. França: Unesco, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescocomobilelearningseries/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNESCO. *UNESCO policy guidelines for mobile learning*. França: Unesco, 2013. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org images 0021 ... 2196 1e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/1e.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

URRY, J. *Mobilities*. Cambridge: Polity, 2007.

VALENTIM, H. Para uma Compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. Lisboa. Dissertação de Mestrado. 2009. Disponível em: http://www.hugovalentim.com/sites/default/.../Hugo_Valentim_MLearning.pdf. Acesso em: 05 mar. 2016.