

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

JULIA ARDUIM SOARDI

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ALIADO ÀS NOVAS
TECNOLOGIAS: TRABALHANDO A CIDADANIA E A FRUIÇÃO**

Porto Alegre

2019

JULIA ARDUIM SOARDI

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA ALIADO ÀS NOVAS
TECNOLOGIAS: TRABALHANDO A CIDADANIA E A FRUIÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

**Orientador(a):
Prof^ª Dr^ª Andreia de Bem Machado**

**Porto Alegre
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, amigos e, em especial, meu companheiro Fernando, minha mãe, minha irmã Paula e minha amiga Loiva, que estiveram comigo me oferecendo suporte que eu precisava para começar e continuar este trabalho.

Agradeço também a minha orientadora Andreia, em todas as suas colaborações e opiniões na construção da monografia.

Agradeço também à UFRGS, que possibilitou não somente a mim, mas muitos professores da rede pública e básica de ensino continuarem seus estudos e buscarem mais conhecimento.

RESUMO

Este trabalho analisa contribuições do uso de aplicativos e ferramentas digitais para o aprendizado da língua inglesa no desenvolvimento e construção da cidadania e fruição desse idioma. Para isso, foram revistas algumas legislações de países, incluindo o Brasil, que possuem o inglês no currículo escolar e sua relação com as questões sociais intrínsecas na implementação e manutenção do idioma nas escolas, além das características de algumas ferramentas e aplicativos para o aprendizado e estudo da língua inglesa. Com a finalidade de analisar a construção da cidadania e fruição, foi realizado um estudo qualitativo utilizando como instrumento um questionário aplicado, além de observações e entrevistas não-estruturadas. Para uma análise quantitativa, foram usadas notas trimestrais e de um trabalho aplicado para serem feitas comparações com relação ao uso do aplicativo. Os alunos pesquisados foram separados em grupos dos que usaram e dos que não usaram os aplicativos. A partir das análises, pode-se concluir que o uso da tecnologia nas escolas pode contribuir para novos conhecimentos tanto da língua inglesa quanto de recursos existentes da tecnologia, além de ser um incentivo para seu uso em contextos fora de sala de aula. No entanto, há muitos empecilhos que precisam ser diminuídos, entre eles, a falta de estrutura das escolas.

Palavras-chave: língua franca, ensino, tecnologia.

ABSTRACT

This paper analyzes the contributions of the use of digital applications and tools for the learning of the English language in the development and construction of citizenship and the enjoyment of this language. To this end, some legislation has been revised from countries, including Brazil, that have English in the school curriculum and its relation with the intrinsic social issues in the implementation and maintenance of the language in schools, as well as the characteristics of some tools and applications for learning and study of the English language. In order to analyze the construction of citizenship and enjoyment, a qualitative study was carried out using an applied questionnaire as well as unstructured observations and interviews. For a quantitative analysis, quarterly grades and applied work were used to make comparisons regarding the use of the application. The students surveyed were separated into groups of those who did and those who did not use the applications. From the analysis, it can be concluded that the use of technology in schools can contribute to new knowledge of both the English language and existing technology resources, as well as being an incentive for its use in contexts outside the classroom. However, there are many impediments that need to be mitigated, among them, the lack of school structure.

Keywords: lingua franca, education, technology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – distribuição das notas no segundo trimestre.....	36
Gráfico 2 – distribuição das notas no terceiro trimestre.....	36
Gráfico 3 – distribuição das notas no trabalho.....	37
Gráfico 4 – média das notas no segundo trimestre 38.....	38
Gráfico 5 – média das notas no terceiro trimestre 38.....	38
Gráfico 6 – médias das notas no trabalho 39.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Médias das notas dos alunos no segundo e terceiro trimestre e valores do teste T.....	35
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Education First
EF EPI	EF English Proficiency Index
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Ley de Educación Nacional – Argentina
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (pacote estatístico para as ciências sociais)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contexto e Problema.....	13
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 JUSTIFICATIVA.....	15
2 REVISÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Línguas Estrangeiras e Cidadania na Legislação Educacional.....	18
2.2 Ensino e Tecnologia.....	21
2.2.1 O Uso dos Aplicativos na Aprendizagem da Língua Inglesa.....	23
2.3 Ensino, Tecnologia e Fruição.....	24
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 Abordagem Teórico-Metodológica.....	27
3.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa.....	27
3.3 Procedimento e Coleta de Dados.....	27
4 RESULTADO / ANÁLISE DOS DADOS.....	29
4.1 O plano de aula e as características dos participantes e da escola.....	29
4.2 Observações e entrevistas não estruturadas.....	31
4.3 A voz dos alunos – questionário.....	33
4.4 Análise das notas.....	34
4.4.1 Resultados Descritivos.....	35
4.4.2 Resultados inferenciais.....	37
4.5 Análise do plano do projeto após aplicação.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE 01 – TRABALHO.....	48
APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO.....	50

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e Problema

Ao longo da história da humanidade, várias línguas francas existiram para facilitar as relações comerciais, possibilitar a diplomacia, estudos científicos ou fazer trocas de informações no geral e podem ser entendidas como “língua (que) é geralmente diferente de todas as línguas naturais faladas pelos membros do grupo” (CHIRIKBA, 2008). Isso significa que essa língua possibilita o contato entre povos diferentes ao mesmo tempo em que é “capaz de possibilitar a preservação das identidades de quem dela faz uso” (ANJOS, 2016, p.96). A primeira língua franca conhecida foi a língua acadiana, sendo usada principalmente para a comunicação entre a Mesopotâmia e o Egito. Após a queda da Babilônia, a língua aramaica durou até a instalação dos reinos gregos no Oriente a partir do século III a.C. Com a ascensão do Império Romano, o Latim passou a ser a língua franca do Ocidente enquanto o Grego era a língua franca do Oriente. O status dessas línguas como línguas francas permaneceu por aproximadamente um milênio.

Na era moderna, o Francês tomou o lugar como língua franca¹ a partir do século XVII, principalmente para a diplomacia, e ainda hoje é usado para o trabalho de instituições internacionais, usado diversos documentos, desde legislação até passaportes. Atualmente a principal língua franca é o Inglês, sendo bastante usada para negócios internacionais e para atividades diplomáticas, além de comunicações pessoais, tornando o inglês a língua da globalização. O idioma inglês “passa por um processo de reformulação da sua própria identidade, que de língua nacional, tornou-se colonial, imperial e já alcança o status de língua franca global, ao desatrelar-se das suas raízes territoriais e culturais” (ANJOS, 2016). Por esse motivo, podemos compreender que a língua franca, assim como todas as línguas, não é estática e, além de tudo, acaba tornando-se uma língua distante de suas raízes culturais ao ser usada por pessoas não nativas de diferentes regiões do mundo, que a utilizam como um meio de comunicação muitas vezes para expressar sua própria cultura e modo de viver. Portanto, perceber a língua inglesa como língua franca e não apenas como uma língua estrangeira faz com que o modo de ensiná-la nas escolas seja modificado. Uma dessas mudanças é colocar o

¹ O Francês inclusive deu origem ao termo utilizado atualmente, pois “língua franca” é a linguagem dos Francos, denominação dada pelos árabes e bizantinos aos franceses e, por extensão, aos europeus ocidentais.

foco não no falante nativo, mas no falante bilíngue, uma vez que, conforme Kadri (2010), 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos. O estatuto do inglês como língua franca, usada tanto como por falantes nativos, quanto por falantes não nativos em número crescente (SILVA, 2012), cerca de 25% da população global, tem trazido, deste modo, diversos questionamentos para o processo de ensino-aprendizagem em diversos países, seus propósitos, sujeitos envolvidos, papéis de cada participante, etc. Assim sendo, os propósitos do ensino de inglês vêm sendo discutidos e repensados nos últimos anos.

Nesse contexto e mais especificamente sobre o ensino de inglês como língua adicional no Brasil, alguns autores brasileiros trazem a ideia de educação linguística não para formarmos falantes proficientes, mas para “formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (GARCEZ, 2008, p. 51-57). Muitos países ensinam o inglês como disciplina nas escolas básicas. Dentre esses países, podem ser destacados Itália, Alemanha, Portugal, Chile e Argentina. Para contextualizar o ensino de inglês na União Europeia, é importante ressaltar alguns fatos e eventos.

Em 2001 foi desenvolvido o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem Ensino e Avaliação (CEFR), “uma base comum para a elaboração de programas linguísticos, orientações curriculares, exames, manuais, etc. em toda a Europa” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p.1). Em 2002, o Conselho Europeu reunido em Barcelona decidiu incluir, além da língua materna, duas outras línguas deveriam ser ensinadas já nos primeiros anos escolares (EUROPEAN COMMISSION, 2008). Devido a essas iniciativas, 90% dos cidadãos da União Europeia (UE) aprendem inglês na escola, seguido do alemão por 40% e do francês por 30% (EUROPEAN COMMISSION, 2008).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar contribuições do uso de aplicativos e ferramentas digitais para o aprendizado da língua inglesa no desenvolvimento e construção da cidadania e fruição desse idioma.

1.2.1 Objetivos específicos

- Identificar a relação entre ensino de língua franca e cidadania e fruição da língua inglesa;
- Analisar as aulas de inglês a partir da interação dos alunos com os aplicativos;

- Identificar a relação entre o uso dos aplicativos pelos alunos e o aprendizagem da língua inclusa atrelados ao desenvolvimento e construção da cidadania e fruição.

1.3 JUSTIFICATIVA

A Sociedade da Informação, ou Sociedade do Conhecimento², tem sido vista como a consequência dos usos das tecnologias de informação. Essa sociedade pode ser conceituada, segundo Werthein (2000), por “transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações”.

Conforme Castells (2000), as características fundamentais desse novo paradigma são:

- A informação é sua matéria-prima: as tecnologias se desenvolvem para permitir o homem atuar sobre a informação propriamente dita, ao contrário do passado quando o objetivo dominante era utilizar informação para agir sobre as tecnologias, criando implementos novos ou adaptando-os a novos usos.
- Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade porque a informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e, portanto todas essas atividades tendem a serem afetadas diretamente pela nova tecnologia.

² Segundo Castells (2003), três processos independentes começam a gestar-se no final dos anos 60 e princípio dos 70 e convergem, hoje, para a “gênese de um novo mundo”:

1. a revolução das tecnologias da informação;
2. a crise econômica tanto do capitalismo quanto do estadismo e sua subsequente reestruturação;
3. o florescimento de movimentos sociais e culturais - feminismo, ambientalismo, defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais, etc.

Dessa maneira, como afirma (RUIZ, 2002), a interação desses três processo, que são paralelos, mas independentes, durante o século XX, produz uma redefinição histórica das relações de produção, de poder e de experiência (individual e social) que acabaram produzindo uma nova sociedade.” Flexibilidade: a tecnologia favorece processos reversíveis, permite modificação por reorganização de componentes e tem alta capacidade de reconfiguração.

- Predomínio da lógica de redes. Esta lógica, característica de todo tipo de relação complexa, pode ser, graças às novas tecnologias, materialmente implementada em qualquer tipo de processo.
- Crescente convergência de tecnologias, principalmente a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, computadores, mas também e crescentemente, a biologia. O ponto central aqui é que trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber tornam-se interligadas e transformam-se as categorias segundo as quais pensamos todos os processos.

Analisando o que foi colocado, nessa sociedade, a escola não pode mais ficar isolada, precisa participar e envolver os alunos em atividades que promovam, além do ensino formal das disciplinas e conteúdo, o letramento tecnológico e o desenvolvimento das habilidades desses estudantes que também serão importantes em sua vida em sociedade. Muitos estudos já foram feitos nesse sentido, tentando observar e analisar a relação da escola com a tecnologia e os benefícios que essa interação traz.

Fraga (2013) apresenta um trabalho no qual analisou o uso de laptops na escola nas aulas de língua estrangeira. Ela observou que o uso do laptop possibilitou em primeiro lugar uma nova compreensão sobre tempo e espaço escolar. A autora menciona que o computador leva os alunos a perceberem que a educação e a escola não estão mais confinados num lugar específico com um tempo determinado, mas sim estão abertos e as possibilidades de estudo e troca de informação muito mais ampliadas do que se tinha apenas com a escola e livros. Além disso, constatou-se que, com atividades mais interativas e que possibilitam mais trocas de informação, os alunos desenvolvem mais seu pensamento crítico e são estimulados a produzir conhecimento de forma mais colaborativa. Esse processo acontece tanto entre os colegas quanto com o professor e outros materiais.

Quando refletimos sobre o conteúdo e os materiais que disponibilizamos aos alunos para pesquisa e uso da tecnologia, temos em mente que esses conteúdos podem e devem ser diversos, conforme o contexto dos alunos, suas vivências, as etapas educacionais pelas quais já passaram, etc., sendo o método utilizado e o currículo, portanto, “uma fonte de inovação. Novas matérias ou campos podem ser introduzidos; conteúdos já existentes podem ser revistos. Um novo currículo contém objetivos de aprendizado, conteúdo e metodologia renovados” (MALJERS, MARSH, WOLFF GENESEE, FRIGOLS-MARTÍN, MEHISTO, 2010). Por essa razão, pesquisas com diferentes propostas já foram realizadas e cada uma delas oferece suas posições para o uso da tecnologia em sala de aula.

Peres (2018) analisa a importância do uso dos jogos digitais na sala de aula. Segundo as conclusões da autora, os jogos incentivam os alunos a usarem sua criatividade, construírem seu raciocínio para diversificar respostas e usar da imaginação. Sobre o conceito de criar, o autor Tavares (2015) pesquisou a relação entre criação e interatividade em aulas de língua inglesa, mas com relevância para o estudo do ensino de língua adicional nos primeiros anos do ensino fundamental. Em seu trabalho, o autor analisou livros de 6º ano e buscou atividades que favorecessem a criação através da interação oral dos alunos. Essa troca de informações, conhecimentos e visões de mundo colaboram para que o aluno se desenvolva como sujeito cidadão, pois a interação e a negociação de sentidos agem “como elemento constitutivo das práticas sociais que devem ser trabalhadas na aula de língua adicional” (BRASIL, 1998).

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 Línguas estrangeiras e cidadania na legislação educacional

A América do Sul tem sido impulsionada, nas últimas décadas, por um imperativo econômico para construir a capacidade de seus cidadãos de serem competentes no idioma inglês (MATEAR, 2008). Entre os países que a compõe, a Argentina ocupa o melhor lugar no ranking **EF English Proficiency Index (EF EPI)** edição de 2018, organizado pela empresa de educação internacional **EF Education First**. A Argentina foi classificada com uma proficiência alta no ranking. No país, aprender um outro idioma é obrigatório desde a escola primária, a partir dos 5 anos de idade, segundo a Lei Nacional de Educação de 2006 (Ley de Educación Nacional 26.206). A respeito de organização e burocracia, enquanto o Ministério da Educação supervisiona a política e a avaliação, a educação é descentralizada; as escolas e as administrações provinciais têm considerável autonomia em questões como governança escolar, representação comunitária e negociação de contratos de professores. A Argentina tem uma tradição de plurilinguismo; muitas línguas são ensinadas e usadas no currículo, bem como na sociedade em geral, e as escolas plurilíngues são populares em algumas províncias (BRITISH COUNCIL, 2015).

O Chile, como novo membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional formada por 36 países desenvolvidos que devem aceitar os princípios da democracia representativa e da economia de mercado com sede na França, teve debates semelhantes aos de âmbito internacional sobre o inglês como ferramenta de comunicação no mundo globalizado.

O inglês tornou-se a disciplina obrigatória de língua estrangeira entre a 5ª e a 12ª séries nas escolas no final da década de 1990 e país adotou o discurso público com o objetivo de se tornar um país "bilíngue" (GLAS, 2008). O Chile possui inglês como língua obrigatória a partir do Segundo Ciclo da Escola Primária, dos 10 aos 13 anos de idade, e, embora todos os esforços, o país tem uma proficiência baixa.

No Brasil, o ensino formal de uma língua estrangeira moderna ocorreu em 1809, com o decreto de 22 de junho do mesmo ano, assinado por D. João VI, que tinha o objetivo prático de capacitar os profissionais brasileiros para colaborarem nas relações comerciais com países estrangeiros, em especial a Inglaterra. Foram criadas, assim, as cadeiras de inglês e francês. Até então, Latim e Grego eram as línguas ensinadas nas escolas.

No decreto de 1809, o príncipe regente deixa claro o motivo da inserção dos idiomas modernos:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999)

Em 1889, com a Proclamação da República e a reforma educacional baseada no Positivismo que colocava o objetivo da educação levar ao ensino superior, o inglês foi retirado da grade de disciplinas obrigatórias.

O ensino da língua inglesa foi estabelecido novamente pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.3494, publicada no dia 20 de dezembro de 1996, que também traz a inclusão do idioma estrangeiro a partir da 5ª série (atual sexto ano) até o 3º ano do ensino médio. Segundo o Ministério da Educação, para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar devem se considerar três critérios importantes: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Sobre a formação do aluno e as propostas de lei, segundo os PCN:

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo e poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15)

Ainda segundo os PCN, pode ser observada a importância da cidadania para o aprendizado de língua estrangeira. Conforme o documento, o aluno aprende uma língua estrangeira para se auto perceber como ser humano e cidadão. Para tanto, a aprendizagem deve ter como base a sua importância para sociedade, pois “é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 15).

Sobre o termo “cidadania”, torna-se importante compreender a sucessão histórica das diversas gerações de direitos que foram sendo agregados à ideia de cidadania, a partir da formulação clássica de Marshall (1967): civis, políticos e sociais. Nesse sentido, observamos como se deu a construção, a partir de dinâmicas e lutas sociais desses direitos. Devemos entender os direitos civis, de primeira geração, como aqueles relacionados às liberdades individuais, necessários à emergência do Capitalismo na luta da burguesia contra a sociedade feudal. Esses direitos se consolidaram a partir de duas revoluções: a inglesa, no séc. XVII, e a

francesa, no séc. XVIII. Fazem parte dessa geração os direitos à vida, à propriedade, à liberdade de imprensa, de ir e vir, etc.

A 2ª geração é aquela constituída pelos direitos políticos, conquistados, na Europa, grosso modo, no séc. XIX, a partir da extensão do direito de votar e ser votado a parcelas cada vez mais amplas da população, culminando com o sufrágio universal, conquistado em alguns países no princípio do séc. XX. Nesse sentido, é fundamental inserirmos o papel do proletariado, na sua luta contra a nova classe dominante, a burguesia, na ampliação desses direitos, numa sociedade já marcada pelas relações capitalistas de produção.

A 3ª geração surge como fruto das dinâmicas globais na Era dos Extremos (HOBSBAWM, 1994), o séc. XX, no qual as lutas sociais do século anterior desaguaram na implantação do Socialismo Real e seu contraponto ocidental, o Estado de bem-estar social. Esses direitos são a educação, saúde, moradia, assistência social, previdência, etc, conquistados num equilíbrio sempre tenso, no qual a social democracia conseguiu, em alguns países, conciliar, por um tempo mais ou menos longo, um equilíbrio entre um economia de mercado capitalista e um Estado forte e regulador das relações sociais.

Há, também, uma 4ª geração de direitos, os direitos difusos (BOBBIO, 1992), aqueles direitos baseados no reconhecimento da diferença e das especificidades de grupos minoritários ou não, mulheres, negros, indígenas, homossexuais, etc, que surgiram na última metade do sec. XX, baseada nas demandas por reconhecimento para além das práticas de redistribuição econômica do Estado Providência (FRASER, 2001). É necessário alertar, porém, que essas sucessivas conquistas geracionais de direitos aconteceram, sobretudo, na Europa Ocidental, sendo que, no Brasil, grande parte desses direitos ainda não foram realizados na prática ou o foram há pouquíssimo tempo, como no caso dos direitos políticos, por exemplo.

A contribuição do material didático para formação do cidadão é um dos critérios de escolha dos livros didáticos pelo Ministério da Educação. Essa escolha demonstra a importância que o desenvolvimento da cidadania tem nas aulas da educação básica.

Em sua edição de 2014, o Guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático esclarece que a contribuição para a cidadania foi um dos critérios para avaliação dos livros, pois seu conteúdo e propostas deveriam “oferecer possibilidades para que o professor construa com seu trabalho caminhos que levem o ensino de língua estrangeira a participar da formação de cidadãos” (BRASIL, 2014).

Essa formação de cidadãos é o reflexo de nossa atual sociedade, com muita diversidade cultural, linguística, simbólica, por isso a importância do “desenvolvimento do letramento dos

educandos para que sejam cidadãos participativos em um mundo cada vez mais múltiplo e diverso, com muitas barreiras e oportunidades simbólicas veiculadas em L2” (GARCEZ, 2008). Desse modo, percebemos o quanto a língua estrangeira, nesse caso a língua inglesa ensinada nas escolas, pode e deve contribuir para a construção do aluno como cidadão e assim desenvolver a sua participação política e social tanto no Brasil quanto no mundo.

2.2 Ensino e tecnologia

Apesar dos esforços para que o ensino de língua inglesa obtenha resultados significativos aos alunos e à sociedade, o Brasil, no entanto, possui baixa proficiência no idioma. Ainda, estudos mostram a desvalorização do ensino do inglês na escola e da profissão de professor; segundo relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) divulgado em junho de 2018, apenas 2,4% dos adolescentes brasileiros querem seguir a carreira de docente.

Por esses motivos, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais satisfatória, o aluno precisa se engajar, precisa participar da construção do seu conhecimento. Uma das maneiras disso acontecer é estabelecer métodos que se relacionem com a realidade do aluno, fazendo com que as aulas estejam interligadas com o contexto do aluno e, assim, essa criança consiga se conectar às aulas ao mesmo tempo em que aprende o conteúdo formal também. Como aponta Paulo Freire

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44)

Sendo assim, é imprescindível que o método e o currículo sejam organizados em torno de temáticas e gêneros existentes na vida desses alunos, assim como é importante a “apreensão do valor simbólico do ‘objeto L2’, pois é difícil, se não impossível, aprender o que não se valoriza, ainda mais quando essa aprendizagem é custosa” (GARCEZ, P. M., 2008, p. 51-57).

Nesse sentido, constatamos a necessidade do professor inserir em suas aulas recursos que podem contribuir para que seu aluno consiga se engajar e participar das aulas, se desenvolvendo como cidadão além de ter conhecimento do conteúdo. Assim, os aplicativos de celular podem ser estudados como meios de se alcançar tais objetivos, uma vez que a sociedade hoje é caracterizada pelo uso de tecnologia, o que conhecemos, como já foi dito, por Sociedade da Informação.

Portanto, ao concretizar na escola o uso das TICs de maneira adequada para o ensino, esse espaço estará aberto a possibilidades que são encontradas no mundo. Essas possibilidades podem ser de conhecimento mais vasto e amplo sobre cultura e sociedade, mundo do trabalho, novas pessoas e suas realidades, etc., além do trabalho com o próprio texto, estabelecendo novas relações e hiperlinks com o que se lê ou assiste.

Almeida (2007) nos traz um alerta sobre a importância da tecnologia na escola:

O uso das tecnologias digitais na educação promove atividades interativas de aprendizagem, proporcionando integração entre conceitos e estratégias, ao mesmo tempo em que expõe o aprendiz a vivenciar a flexibilização de tempos e espaços, a interação entre as pessoas, entre suas relações e os objetos de conhecimento, informações e tecnologias, o amplo acesso às informações hipermediáticas sempre atualizadas, com mecanismos de busca, recuperação, reformulação e articulação, criação de espaços para exposição de pensamentos e comunicação multidirecional com processos síncronos ou assíncronos, estimulando a produção do conhecimento de forma colaborativa. (ALMEIDA, 2007, p.5)

Portanto, a tecnologia usada pelos alunos se mostra uma boa estratégia para essa ligação entre escola/educação/aluno. Alguns autores, como Vygotsky (1991), também trazem a importância do aluno se deparar com situações diversas, que estimulem a buscar novas soluções, contribuindo para o desenvolvimento do seu intelecto. O autor afirma que

Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma seqüência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso. (VYGOSTKY, 1991, p.50)

A tecnologia moderna, portanto, se mostra ideal para alcançar tal objetivo, uma vez que há a possibilidade de encontrar textos e vídeos, por exemplo, sobre os assuntos mais diversos dentro do conjunto do conhecimento humano com facilidade. A tarefa do professor, nesse caso, é propor atividades que contribuem para que o aluno tenha acesso a esse conhecimento. A autora Fávero declara que

A cultura estoca um extraordinário conjunto de conceitos, técnicas e outros instrumentos que, para serem utilizados, requerem certas habilidades particulares como, por exemplo, as linguagens particulares tais como a linguagem matemática, para citar apenas uma, e, em especial, a linguagem escrita. Em tese, seria papel da escola a ação de mediar esse conjunto de conhecimentos. (FÁVERO, 2014, p. 303)

Nesse sentido, o uso da tecnologia se mostra uma metodologia que pode trazer à sala de aula, além do ensino formal, a multiplicidade de nossas sociedades, e torna-se, portanto, “uma das estratégias de maior potencial e que mais amplamente vem sendo utilizada pelas instituições

para responder à urgência de dotar alunos e professores com a preparação linguística e competências interculturais necessárias para funcionar na nova realidade multilíngue e multicultural” (COELHO, 2012).

2.2.1. Uso dos aplicativos na aprendizagem da língua inglesa

A aprendizagem móvel (*M-learning*), definida por Kukulska (2005) como aquela que acontece em um lugar não determinado ou fixo, com uso de um equipamento e possibilidade de interação e/ou conteúdos diversos, já esteve presente em pautas sobre políticas públicas globais e locais.

A M-learning inclusive é tema de um evento anual da UNESCO desde 2011, chamado *Mobile Learning Week*. Nesse evento, especialistas na área da educação e tecnologia sugerem que as tecnologias avançadas podem acelerar o aprendizado para todos, principalmente pessoas que moram em comunidades carentes. Essas tecnologias, principalmente os *smartphones*, fazem com que aprendizagem e conteúdo universal sejam mais acessíveis a quem não teria acesso sem elas, pois basta um aparelho celular com internet para que sejam acessadas matérias jornalísticas, arquivos em PDF no geral, aplicativos educacionais e de jogos, etc.

Além da facilidade no acesso, os aparelhos smartphones permitem, como foi dito acima, a possibilidade de levar para ambientes diversos um aparelho multimídia, ou seja, que usa elementos de várias mídias, como áudio, vídeo, ilustração, animação e texto escrito. Como aponta Lee (2010, apud Godwin-Jones, 2011), smartphones permitem uma combinação de multimídia e internet, aumentando o aprendizado, a colaboração e a autonomia. Refletindo sobre o uso desses aparelhos em sala de aula, a escolha do aplicativo a ser usado deve ter relação com a proposta do professor, com o conteúdo e o tipo de atividade, pois cada aplicativo possui um foco para uma ou mais habilidades linguísticas.

Como aponta Finardi e Vieira (2017), estudos já foram feitos para levantar o número de aplicativos usados por áreas de aprendizado de línguas. Segundo as autoras, nesse levantamento, foram encontrados 87 aplicativos, sendo que 37 deles se destinavam ao aprendizado de vocabulário, 15, ao aprendizado da compreensão escrita, 11, ao aprendizado de gramática, 10, ao aprendizado da compreensão oral, 8, ao aprendizado da produção oral e 5, ao aprendizado da produção escrita.

Alguns desses aplicativos e ferramentas são bastante utilizados pelos alunos mesmo sem serem incentivados pelos professores. Um deles é aplicativo para aprendizagem de línguas Duolingo.

Com uma interface simples e de fácil compreensão e uso, o aplicativo foi reconhecido como Aplicativo do Ano para iPhone em 2013 pela Apple, e o Melhor dos Melhores da Google Play em 2013 e 2014 e hoje possui mais de 100 milhões de alunos no mundo. Ele é hoje o aplicativo de ensino de inglês mais utilizado e sua interface, que tem semelhança com jogos, pois os níveis de cada aula são como novas fases de jogo, faz com que ele seja bastante apreciado pelos usuários. Através do Duolingo, é possível aprender um idioma desde o nível mais básico, com atividades que recorrem a vocabulário cotidiano e estruturas iniciais simples. Nele é possível aprender e treinar a escrita de palavras e frases, além da audição e oralidade.

Além do Duolingo, uma ferramenta muito usada pelos alunos é o Google Tradutor. Essa ferramenta possibilita a compreensão de textos em língua estrangeira através da tradução e, assim, também a compreensão da cultura que está inserida nesse outro idioma, uma vez que é através da palavra que o ser humano consegue “desempenhar seu papel social na sociedade, relacionar-se com os demais, participar na construção de conhecimentos e da cultura, enfim, permite-lhe se constituir como ser social, político e ideológico.” (COELHO E MESQUITA, 2013). Também sobre a palavra, Bakhtin (1997) aduz que

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 1997, p. 41)

O Google tradutor, portanto, possui uma proposta diferente do Duolingo. Com ele não há aulas do novo idioma, mas sim a possibilidade de ler e entender textos que antes estavam em uma outra língua traduzidos para a língua materna.

Além da leitura e escrita, para muitas línguas existe a possibilidade de audição das palavras como são pronunciadas na língua específica. A ferramenta também disponibiliza várias opções de tradução para trechos selecionados, possibilitando a compreensão das variações entre as línguas.

2.3 Ensino, tecnologia e fruição no ensino de inglês

O ensino de inglês depende das interações que o aluno realiza durante as atividades para obter sucesso, pois a interação do estudante com o meio é essencial para o seu desenvolvimento

e para a sua aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). Dessa maneira, percebemos o ensino, mais especificamente o da língua inglesa, como a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre si mesmo e sobre pessoas e culturas diferentes através do uso da língua, numa sociedade cada vez mais regida por novas informações e meios de comunicação. Por isso, uma vez que a tecnologia possibilita uma rede maior de relações tanto com outras pessoas quanto com culturas, conhecimentos e sociedades diferentes, podemos dizer que o uso da mesma colabora no maior desenvolvimento dos alunos para a aprendizagem de um novo idioma.

A tecnologia, e mais especificamente ferramentas como o Google tradutor, colaboram para a compreensão dos diversos usos da linguagem em frases e textos, devido a seus recursos, portanto, na interpretação e construção de significados possíveis dos textos em língua inglesa. Dessa forma, é um recurso que auxilia no trabalho em sala de aula e contribui para que os alunos consigam resolver problemas que estão presentes nas atividades da escola e no cotidiano fora da escola, uma vez que a leitura e a escrita são práticas sociais (AMORIN, 2010), de maneira mais lúdica, criativo e interessante.

O uso dessa ferramenta pode ser mais eficaz com a ajuda do professor, colaborando tanto com as diversas possibilidades de traduções apresentadas pelo Google Tradutor, quanto pelo conhecimento dos recursos da própria ferramenta Google Tradutor. Caso o professor auxilie o aluno nas tarefas, esse estudante pode alcançar autonomia. Essa autonomia para a resolução de problemas, o desenvolvimento real, foi descrita por Vygotsky na conhecida “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Ela seria o resultado da mediação do professor nas atividades de forma que tornou o aluno capaz de solucionar situações utilizando seu conhecimento de maneira autônoma. A ZDP pode, portanto, ser definida como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. (VYGOTSKY, 1978, p. 85)

A Zona de desenvolvimento proximal e o uso da tecnologia, assim, possibilitam a colaboração para a autonomia e criação, como entende Magalhães (2009)

A ZDP é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis às possibilidades de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).

A autonomia é um elemento chave para o desenvolvimento do aluno. Quando o aluno consegue completar uma atividade de maneira autônoma, ele demonstra tanto compreensão sobre o que lhe foi ensinado, quanto a capacidade de criar, fazer questionamentos acerca do

assunto uma vez que tem o entendimento do tema, propondo, assim, mudanças que podem ser benéficas para o aprendizado.

Ao atingir sua autonomia, o aluno alcança o que podemos chamar de Esclarecimento, definido por Kant (1985) como “a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia”.

Portanto, podemos dizer que o aluno autônomo não necessita da ajuda do professor e, desse modo, tem liberdade de buscar novos questionamentos e soluções diferentes para suas inquietações.

Entender essa busca pelo novo através da língua passa pela compreensão de fatores que estão presentes na interação: afetividade, motivação e autoestima (CAMERON, 2001).

Para o alcance dessa autonomia, usar uma metodologia que possibilite a criação e que seja prazerosa aos alunos se faz fundamental. O ensino de língua inglesa, como já foi dito, deve se pautar nas características de uma língua franca e viva, não numa língua morta.

O ensino de línguas clássicas, por exemplo, não consegue trabalhar as mudanças atuais e usos recentes da língua, com suas modificações numa sociedade moderna e expressões novas. Já a língua franca traz a ideia de uso em conversas recentes do dia-a-dia, pessoas hoje que usam e adaptam a língua conforme suas necessidades, cultura e vontade. Assim, durante as aulas de uma língua franca, é possível perceber a interação e a motivação das pessoas para usar ou aprender um idioma, pois, como coloca Rogoff (1990), a aprendizagem é como uma colaboração conjunta entre os sujeitos em atividades culturais.

Desse modo, ainda segundo o autor, é possível observar nas oportunidades de aprendizagem como os alunos fazem suas próprias contribuições críticas e criativas para a sua própria aprendizagem e para aprendizagem dos colegas.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem teórico-metodológica

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, p. 201)

Desse modo, as informações colhidas para este trabalho são analisadas em foco das principais abordagens teóricas usadas. As informações numéricas, que são as notas dos alunos da turma selecionada para a pesquisa, serão verificadas utilizando recursos técnicos de estatísticas, o teste T, que classifica e analisa os dados numérico. Esse teste verifica a significância estatística das diferenças de médias. Para essa análise, os alunos foram separados entre dois grupos: alunos que usaram aplicativos ou ferramentas e alunos que não usaram aplicativos ou ferramentas. Os dados foram analisados com o software estatístico SPSS.

A pesquisa pode ser classificada como descritiva. Para Selltiz et alii (1965), “os estudo descritivos descrevem um fenômeno ou situação, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo”. Esta pesquisa tem como base a elaboração e aplicação de questionário sobre os aplicativos utilizados, e analisando os apontamentos do professor sobre as aulas. Nessa pesquisa, foram observadas as características dos alunos no momento em que utilizam os aplicativos em sala de aula.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola pública de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre durante duas aulas de língua inglesa. Para aplicação e observação da atividade avaliativa proposta, que foi dividida em dois dias, cada um deles com um período, foi selecionada uma turma de 6º ano, composta por 32 alunos registrados no diário de classe, destes, 22 alunos com faixa etária de 11 a 14 anos, participaram. É válido lembrar que, na rede pública de ensino do Brasil, somente partir do 6º ano que a língua estrangeira começa a ser ensinada.

3.3 Procedimento e coleta de dados

- Elaboração de uma atividade avaliativa cujos recursos didáticos para a sua aplicação envolvam o uso de celulares pelos alunos (Apêndice A);
- Instrumento de observação de aula;
- Questionário sobre o uso de celular durante a atividade (Apêndice B);
- Diário de bordo;
- Análise do uso de dispositivos móveis;
- Análise das notas dos alunos da turma que usaram e que não usaram o aplicativo, fazendo uma comparação numérica.

A técnica utilizada na pesquisa qualitativa para obtenção dos dados analisados são em parte observação direta intensiva, que consiste em “conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARKONI E LAKATOS, 2006, p.88). Essa observação será participante, uma vez que o professor está inserido na atividade de sala de aula, contribuindo com os alunos para a construção da mesma, e entrevista não estruturada aos alunos durante as aulas. Além da observação direta intensiva, há a observação extensiva na forma de questionário. Esse questionário é composto por quatro perguntas dissertativas que os alunos entregaram ao fim da atividade proposta com o uso dos aparelhos celulares.

Para a pesquisa quantitativa são usados dados documentais secundários, as notas dos alunos, que serão analisadas em dois grupos: os alunos que usaram o celular e os alunos que não usaram o celular. Esses valores também serão analisados e comparados através das médias obtidas no segundo e terceiro trimestre de todos os alunos participantes, antes e depois do trabalho realizado. Esses dados estatísticos secundários contemporâneos, segundo Markoni e Lakatos (2006), são

“transcritos de fontes primárias contemporâneas. Exemplos: relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares, estudo histórico que recorre aos documentos originais, pesquisa estatística baseada em dados de recenseamento, pesquisa que usa a correspondência de outras pessoas.” (MARKONI E LAKATOS, 2006, p.63)

Após as análises, serão apresentadas as conclusões do trabalho presente, apontamentos sobre os resultados obtidos e as percepções sobre o ensino de inglês. Além disso, algumas propostas a serem feitas para que esses resultados, futuramente, possam ser melhores.

4 RESULTADOS / ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O plano de aula e as características dos participantes e da escola

O plano de aula é essencial para qualquer atividade em sala de aula. Com ele, é possível determinar os objetivos desejados, além de ser possível encontrar alguns problemas de execução prévios durante a sua elaboração. Além disso, é necessária a adequação do plano de aula às características da turma, da escola e da comunidade à qual pertence, dos recursos disponíveis para a aplicação das aulas e do conteúdo programático da instituição.

Para uma aula com uso de tecnologia, esse plano de aula se torna mais essencial, pois, como afirma Ifa (2006, p.117), “a tecnologia é um recurso e, portanto, deve ser usada para atingir um fim. No entanto, o professor deve refletir cuidadosamente sobre o propósito da utilização do recurso para que este não seja somente um auxiliar da atividade docente, mas, principalmente, promova a aprendizagem do aluno”. Ainda, é preciso observar a disponibilidade dos aparelhos que serão utilizados e a habilidade de manuseio dos participantes.

O plano de aula foi feito para contemplar metade do terceiro e último trimestre da turma no ano de 2018, quando devem ser ensinados verbos no Presente Contínuo, conforme os conteúdos obrigatórios da escola. Esse plano foi elaborado devido a algumas particularidades que a turma teve ao longo do ano que devem ser descritas aqui, além da estrutura da escola. A escola ficou durante o primeiro trimestre e parte do segundo trimestre sem professor de inglês, as aulas foram administradas por professores de outras disciplinas. Por esse motivo, tornou-se imprescindível levar o idioma aos alunos de uma maneira que não gerasse pânico. Isso porque a base deles em relação à língua, que deveria ter sido construída no primeiro trimestre, não foi feita e a maioria dos alunos possui baixa proficiência, pois estão tendo seus primeiros contatos com o idioma.

Dessa maneira, procurou-se trabalhar com os alunos o inglês como língua franca, língua viva e usada no dia a dia. Assim, os alunos poderiam ter acesso a textos na língua inglesa, compreender que o idioma, além de não ser estático, pode ser usado para ler e conhecer assuntos cotidianos mais diversos e de interesse deles mesmos caso eles saibam manusear as ferramentas adequadas para trabalhar esses textos. Por esse motivo, foi realizado o trabalho com o Google tradutor e aplicativos de tradução e aprendizagem de língua inglesa, pois com eles um aluno mesmo de classe social baixa pode entender textos que antes não estariam acessíveis e participar do mundo globalizado e da sociedade da informação que temos atualmente.

No entanto, a escola não possui laboratório de informática com internet nem internet wifi disponível nas suas dependências, por essa razão o uso de tecnologias digitais para aulas e trabalhos fica prejudicado. Os alunos, então, trouxeram seus aparelhos celulares para as aulas e aqueles que não tinham podiam usar com aqueles que tinham durante as atividades. Os alunos da escola são, em sua maioria, vindos de classe baixa, com poucos recursos econômicos para comprar aparelhos celulares e manter internet móvel no mesmo. Por esse motivo, para o trabalho avaliativo, os alunos que não tinham e não conseguiram emprestado usaram apenas o dicionário impresso disponível pela escola.

<p>1. Plano de Aula: Descrevendo atividades cotidianas com verbos no Presente Contínuo Data: 31/10/2018 a 29/11/2018</p>
<p>2. Dados de Identificação: Escola: escola pública da região metropolitana de Porto Alegre Professora: Julia Arduim Soardi Disciplina: Inglês Série: 6º ano Período: Tarde Períodos: 9 Classe social do bairro: classe baixa e classe média baixa</p>
<p>3. Tema: Atividades do cotidiano Conceitos: verbos no Presente Contínuo Pergunta do projeto: Quais são os verbos das principais atividades do nosso cotidiano?</p>
<p>4. Objetivos: Objetivo geral: Conhecer alguns verbos relacionados a atividades do cotidiano usando o presente contínuo. Objetivos específicos: - conhecer a escrita e leitura dos verbos na forma infinitiva e no presente contínuo; - aprender a regras gramaticais do presente contínuo e aplicá-las aos verbos trabalhados; - ter contato com frases e textos em inglês; - conhecer palavras em inglês cuja tradução para o português ou não existe ou são difíceis de traduzir e entender, como nomes de lugar; - aprender a manusear ferramentas digitais para tradução de textos.</p>
<p>5. Conteúdo: - Verbos no Presente Contínuo; - Tecnologias em sala de aula, uso de celular e softwares;</p>
<p>6. Desenvolvimento do tema: Contextualização: - Perguntar aos alunos sobre as atividades que estão realizando naquele momento em sala de aula; - Escrever no quadro as frases em inglês e português das atividades em sala de aula com destaque para os verbos;</p>
<p>7. Organização do projeto: Aula 1: Introdução ao presente contínuo com frases sobre atividades da sala de aula.</p>

<p>Aula 2: Atividades com imagens representando atividades do cotidiano (uso de ferramentas)</p> <p>Aula 3: Ditado e regras do presente contínuo</p> <p>Aula 4: Regras do presente contínuo e atividades com frases do cotidiano</p> <p>Aula 5: Atividade com textos curtos sobre atividades do cotidiano e presente contínuo (uso de ferramentas)</p> <p>Aula 6: Trabalho sobre o texto (uso de ferramentas)</p> <p>Aula 7: Trabalho sobre o texto (uso de ferramentas)</p> <p>Aula 8: Revisão</p> <p>Aula 9: Avaliação escrita sobre presente contínuo</p>
<p>8. Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro e giz; - Folhas com imagens; - Celular; - Software: Google Tradutor e aplicativos de dicionário;
<p>9. Avaliações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho sobre o texto: o trabalho terá caráter formativo, com o acompanhamento do professor durante todo o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando e respondendo dúvidas dos alunos quando for necessário para melhor conduzir esse projeto. O aluno será avaliado também pela sua participação, perguntas feitas e interesse em realizar o trabalho. - Avaliação final: avaliação escrita sobre as regras gramaticais e o conhecimento sobre os verbos de atividades cotidianas. Essa avaliação é obrigatória para a disciplina conforme regimento escolar.
<p>10. Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OXENDEN, Clive; LATHAM KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. New English File Elementary. Student's Book. UK: Oxford University Press, 2004.

(Quadro 1: Plano de aula para o trabalho com Presente Contínuo)

4.2 Observações de aplicação do projeto

O primeiro contato dos alunos com as ferramentas de tradução foi para uma atividade na qual eles recebiam algumas imagens e deveriam relacionar com o verbo na forma infinitiva e na forma do presente contínuo, que foram escritos no quadro e copiados no caderno. Nessa atividade, os alunos escreviam os verbos no Google Tradutor e recebiam sua tradução para o português, além de poderem ouvir a pronúncia. Muitos alunos nunca tinham usado a ferramenta, por isso foi necessária a ajuda do professor para saber onde deveria ser escrito e onde eles podiam ver a tradução. Nenhum deles tinha usado a ferramenta para ouvir a pronúncia das palavras. Três alunos que não quiseram usar as ferramentas alegaram que já sabiam a escrita, tradução e pronúncia por frequentarem curso de inglês.

A atividade com imagens e audição da pronúncia teve como objetivo conhecer alguns verbos do cotidiano e saber a sua pronúncia, pois na aula seguinte foi feito um ditado para avaliar a participação e empenho dos alunos nesse momento. A próxima atividade que foi feita com uso de aplicativos e ferramentas teve como objetivo servir de prévia para o trabalho avaliativo. Nesse momento, os alunos puderam então verificar seu conhecimento tanto da língua através de pequenos textos quanto do uso das ferramentas. Os alunos deveriam completar alguns pequenos parágrafos sobre atividades do dia a dia com verbos na forma do presente contínuo. Dessa maneira, eles revisaram a parte gramatical e tiraram suas dúvidas quanto ao Google Tradutor. Os alunos puderam sentar em duplas, o que facilitou a compreensão e ajuda mútua. Aqueles que não tinham aparelho celular, utilizaram os dicionários impressos da escola.

Foi possível perceber que alguns alunos ainda tinham dúvidas, que foram sanadas em parte pelos colegas e em parte pelo professor. Como, por exemplo, a possibilidade de haver mais de uma tradução para um mesmo trecho. O Google Tradutor oferece várias possibilidades de tradução e pode ser escolhida a que melhor se aplica ao contexto. Também, nesses textos, havia palavras sem tradução para o português, como nomes de lugares. Os alunos, então, fizeram questionamentos ao professor que foram resolvidos. Alguns alunos, mesmo tendo levado o aparelho celular, não o utilizaram, pois compreendiam os textos sem a ajuda do mesmo.

A atividade avaliativa (apêndice A) apresentou um texto maior e um pouco mais complexo. Por esses motivos, as observações e respostas dos alunos foram algumas vezes diferentes daquelas encontradas nas atividades anteriores. Para esse trabalho, muitos alunos tiveram problemas para organizar a digitação no Google Tradutor e completar com os verbos solicitados. Nesse momento, expliquei a eles qual passo a passo seria melhor. Disse que fazer o texto por partes pequenas facilitaria, talvez até por frases. Assim, eles colocaram cada frase, observaram seu significado e puderam completar com o verbo que melhor se encaixava.

Muitas vezes, mesmo sendo feito da maneira descrita, o texto ficava com seu sentido prejudicado, pois faltava o verbo para complementar. Assim, os alunos decidiram que em alguns casos era melhor até verificar cada palavra e perceber aquela cujo significado completava a frase de modo mais adequado. Alguns alunos disseram que era complicado para eles digitarem as palavras em inglês pois era demorado, uma vez que eles não as conheciam. Outros alunos, por terem conhecimento de inglês, disseram que usar o Google Tradutor era

mais devagar do que o dicionário, pois eles já tinham conhecimento da maioria das palavras, então precisavam procurar apenas algumas que não conheciam.

4.3 A voz dos alunos - questionário

O questionário aplicado teve como objetivo observar não apenas a participação dos alunos durante a atividade na qual foi usado o aparelho celular, mas também a presença da ferramenta de tradução no contexto social dos alunos fora da sala de aula. A pesquisa procurou apresentar a relação dos alunos com as ferramentas antes do trabalho e obter a opinião deles para um possível uso depois do trabalho. Dos 32 alunos matriculados na turma, 8 utilizaram o celular durante a atividade e 7 alunos responderam ao questionário, pois um dos alunos abandonou a escola logo após o término da atividade. Dos outros 24 alunos, 17 alunos usaram o dicionário impresso e 7 alunos não realizaram o trabalho.

Sobre a primeira pergunta, “Você gostou de usar a ferramenta ou aplicativo? Por quê?”, seis alunos responderam que gostaram de usar a ferramenta, um deles disse que não gostou muito. Dentre os motivos daqueles que gostaram de usar, foi posto que “com o aplicativo é mais fácil entender o texto pois no dicionário de papel não tem todas as palavras”. Já outros alunos disseram que “procurar as palavras no dicionário de papel é mais devagar do que escrever e usar o Google Tradutor”. Outro aluno, ainda, disse que, “no Google Tradutor, as palavras aparecem de maneira mais parecida com o português”. Esse aluno acrescentou que “usando o dicionário ele precisa mudar as palavras para entender o texto”. O aluno que não gostou de usar o aplicativo disse que, para ele, que conhece muitas palavras, “escrever o texto na ferramenta e depois passar tudo para o papel é mais cansativo de demorado”.

As respostas para a segunda pergunta, “Você já tinha usado essa ferramenta ou aplicativo antes? Se sim, em quais situações? Se não, por quê?”, mostraram que as ferramentas de tradução de idiomas ainda não estão muito presentes na vida dos alunos. Apenas dois deles responderam que já usaram o Google Tradutor antes, um deles para saber a tradução de letras de música e o outro para jogos on-line. Os outros cinco alunos disseram que nunca tinham usado a ferramenta. Os motivos apresentados foram falta de internet para dois deles, um respondeu que não sabia usar bem, outro afirmou que não conhecia direito e por fim um aluno disse que não conhecia a ferramenta.

Para a terceira pergunta, “Você acha que a ferramenta ou aplicativo facilitam entender textos em outros idiomas? Por quê?”, as respostas encontradas variaram pouco. Apenas um dos alunos, aquele que compreende mais o idioma, respondeu que os aplicativos não facilitam tanto, ele disse que “aprender um novo idioma estudando ajuda mais a entender”. Todos os outros seis alunos informaram que, para eles, os aplicativos e ferramentas facilitam a compreensão e, dentre as respostas, obtivemos que “com os aplicativos é possível entender um texto mesmo que seja difícil e tenha palavras diferentes”. Outros alunos responderam que, “usando as ferramentas, é mais fácil entender assuntos que eles gostam porque é só escrever no celular”, e deram alguns exemplos como palavras de letras de música, jogos e seriados. Um dos alunos ainda respondeu que, para ele, “fica mais fácil entender textos em inglês porque ele carrega o celular para todos os lugares e pode usar quando quiser”.

Sobre a quarta pergunta, “Você pretende usar a ferramenta ou aplicativo novamente? Por quê?”, todos os alunos responderam que pretendem usar a ferramenta ou aplicativo novamente. As respostas obtidas foram para ler as músicas que gostam, outros disseram que querem para ficarem melhores nos jogos, e ainda teve aluno que disse “quero usar para melhorar a nota no próximo ano e entender melhor as aulas”. Nesse caso, percebe-se que, para alguns alunos, as aulas de inglês não possuem tanta utilidade para a vida fora da escola e o aprendizado fica restrito para as atividades em sala de aula.

4.4 Análise das notas

Aplicamos um teste estatístico com as notas dos alunos com o objetivo de verificar o impacto do aplicativo sobre o desempenho na disciplina de língua inglesa analisando as notas no segundo e no terceiro trimestre de 2018, observando as notas obtidas em cada um dos trimestres e a nota obtida no trabalho, comparando sempre os dois grupos pesquisados

A tabela abaixo resume os resultados de médias para quatro variáveis selecionadas, bem como o Teste-T de diferença de médias entre os grupos estudados. Abaixo, focaremos a análise de gráficos individuais em cada uma das variáveis apresentadas na tabela. O teste, porém, indica que a única diferença estatisticamente significativa³ entre os grupos ocorreu na variável “nota

³ Utilizou-se o nível de confiança de 90% ($p < 0,1$), que indica que só aceitamos os resultados que indicam uma probabilidade menor do que 10% de que as diferenças encontradas sejam efeito aleatório. Tanto nos gráficos, quanto no teste, utilizou-se $p < 0,1$

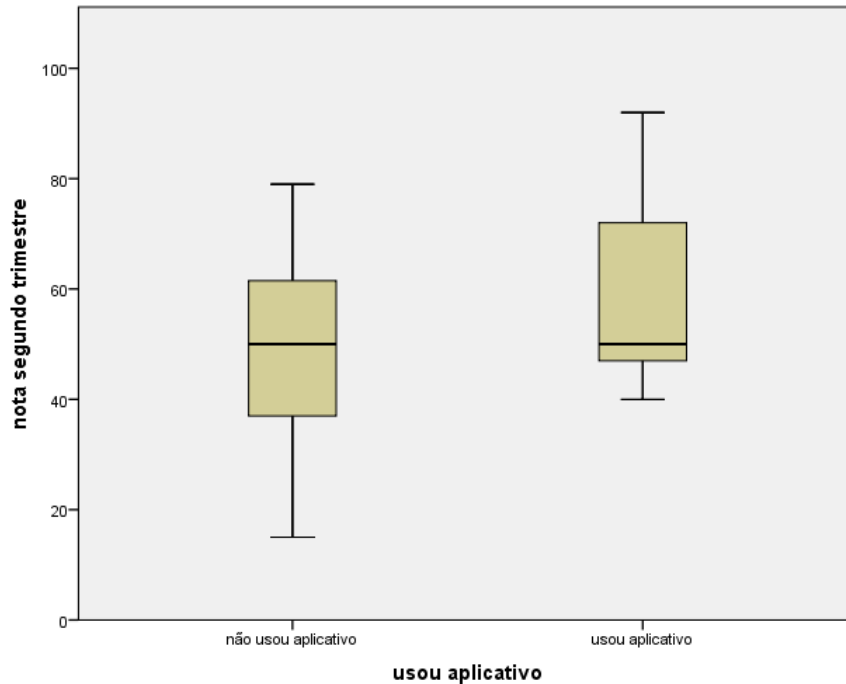
do trabalho”, embora, como podemos perceber, numericamente a nota média dos alunos no segundo trimestre que não usaram o aplicativo no trabalho seja inferior à média dos alunos que usaram o aplicativo.

Teste T de Amostras Diferentes						
	Uso do aplicativo	Nº de alunos	Média	Desvio-Padrão	Teste-T	Valor P (significância)
Nota segundo trimestre	Não usou aplicativo	15	48,73	19,233		
	Usou aplicativo	7	60,00	19,044	-1,288	0,222
Nota terceiro trimestre	Não usou aplicativo	15	67,67	19,319		
	Usou aplicativo	7	60,57	23,201	0,703	0,498
Nota trabalho	Não usou aplicativo	15	18,67	6,355		
	Usou aplicativo	7	24,14	0,690	-3,296	0,005

(Tabela 1: Médias das notas dos alunos no segundo e terceiro trimestre e valores do teste T)

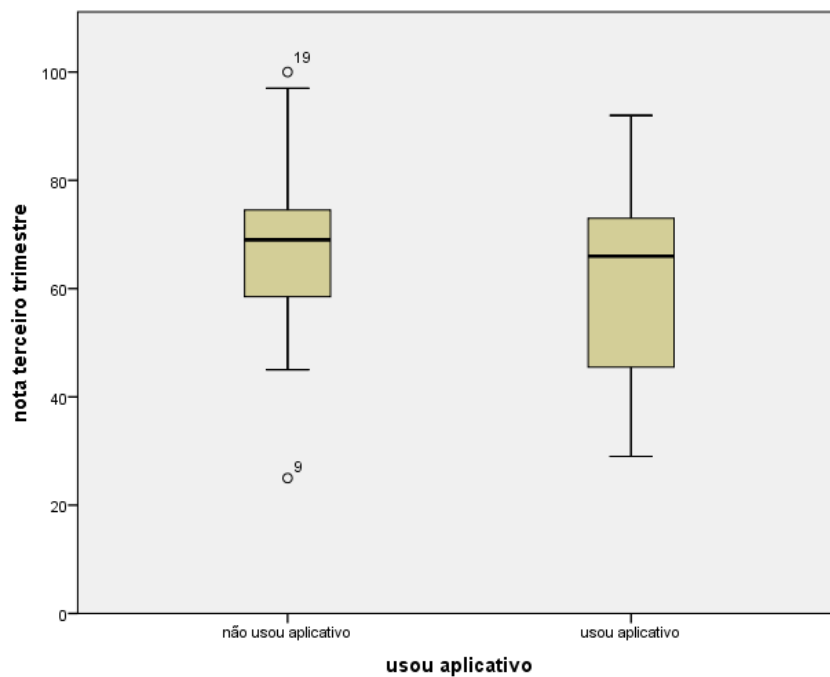
4.4.1 Resultados Descritivos

O gráfico abaixo, do tipo boxplot, representa as distribuições das notas dos alunos no segundo trimestre. Notamos que, apesar dos valores de mediana semelhantes, os alunos que usaram aplicativo tendem a se concentrar em valores levemente abaixo ou acima da mediana. Enquanto isso, os que não utilizaram tendem a ter uma distribuição mais equilibrada, ou seja, vários tiraram notas bem abaixo da mediana e poucos se concentraram nos quartis superiores de nota.



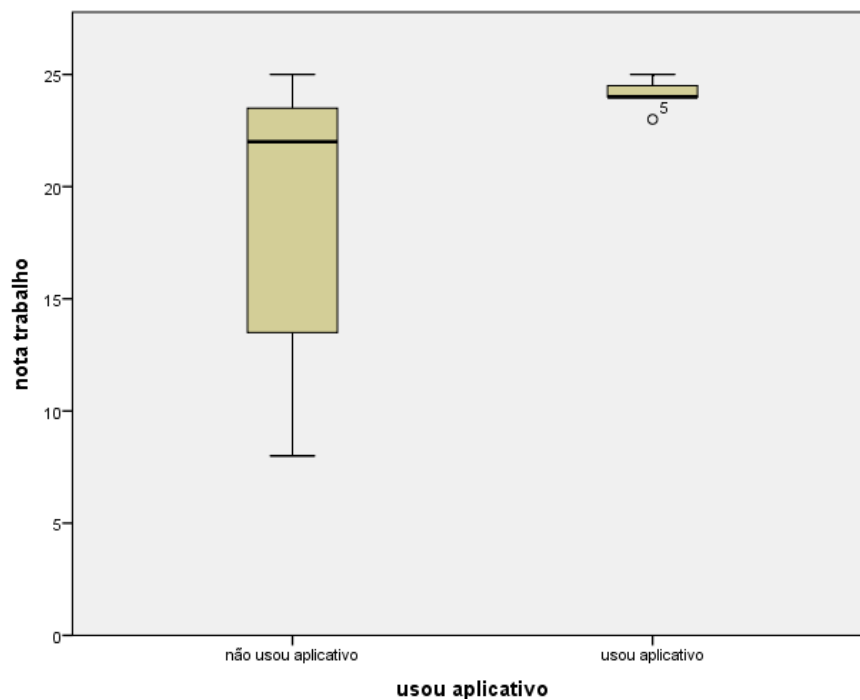
(Gráfico 1: distribuição das notas no segundo trimestre)

Este efeito, porém, desaparece no terceiro trimestre, quando os alunos que não utilizaram aplicativo tiveram uma distribuição de notas superior àqueles que utilizaram o aplicativo. Enquanto isso, no grupo dos alunos que usaram o aplicativo, houve maior dispersão abaixo da mediana. Notamos, no gráfico 2, que há a presença de dois estudantes com notas fora-da-curva (outliers) no grupo dos estudantes que não utilizaram o aplicativo.



(Gráfico 2: distribuição das notas no terceiro trimestre)

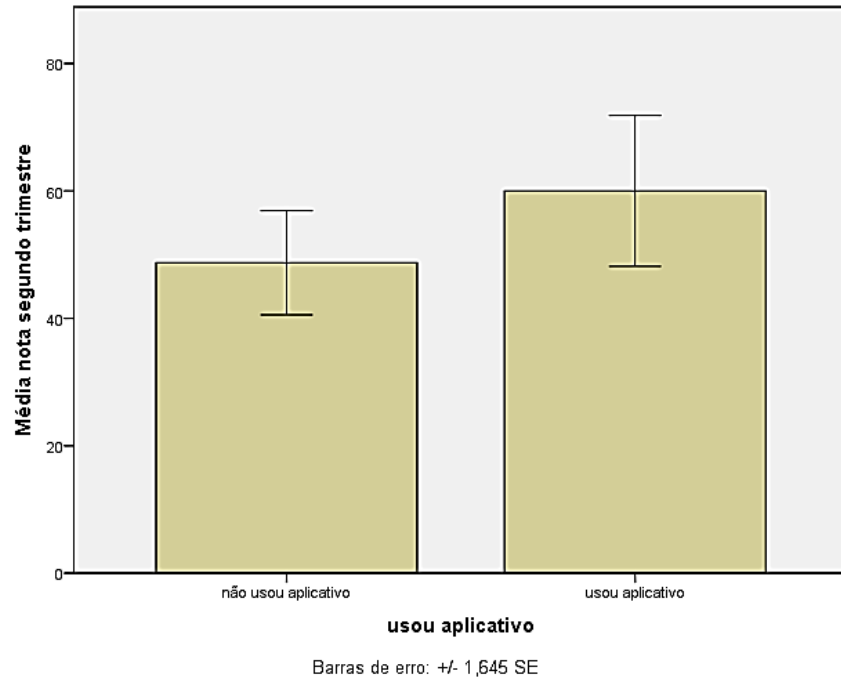
No gráfico 3, podemos observar que os alunos que usaram o aplicativo tiveram uma nota significativamente mais alta do que os alunos que não usaram, uma vez que apenas um aluno ficou abaixo da mediana. Enquanto isso, entre os alunos que não usaram, houve uma distribuição maior abaixo da mediana.



(Gráfico 3: distribuição das notas no trabalho)

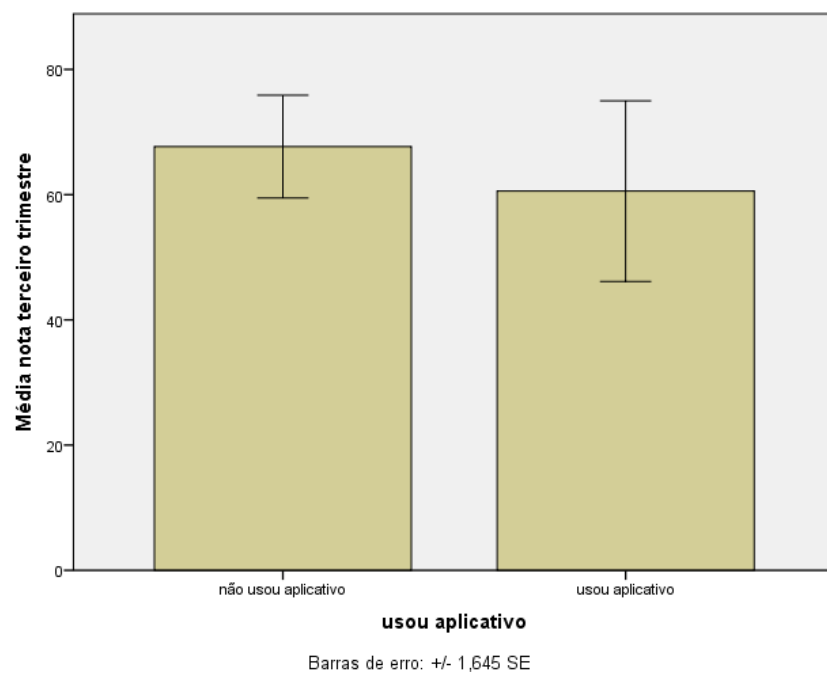
4.4.2 Resultados inferenciais

No gráfico 4, observamos que as notas dos estudantes que usaram o aplicativo são numericamente superiores no segundo semestre em relação àqueles que não utilizaram o aplicativo. Porém, aplicando o teste-T no nível de confiança de 90%, verificamos que não há diferenças significativas entre as notas finais neste semestre, pois há sobreposição das barras de erro.



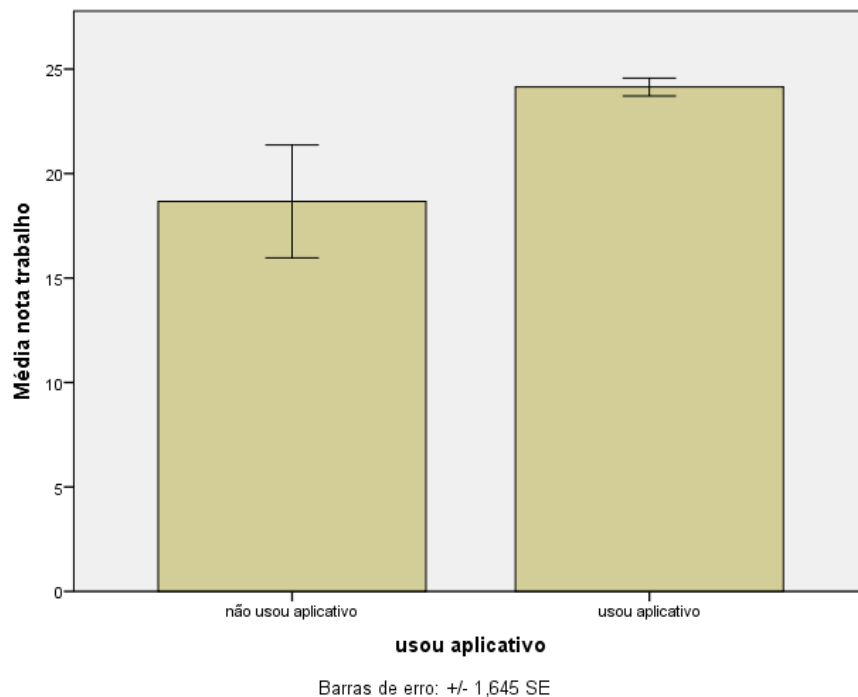
(Gráfico 4: média das notas no segundo trimestre)

No gráfico 5, percebemos que as notas no terceiro trimestre entre os dois grupos tiveram resultados contrários aos do segundo trimestre. Os alunos que usaram o aplicativo obtiveram notas numericamente inferiores àqueles que não usaram o aplicativo. Entretanto, do mesmo modo que foi explicado anteriormente, não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Assim, mais uma vez, observamos que os alunos se mantêm equilibrados em relação às notas entre os dois grupos pesquisados.



(Gráfico 5: média das notas no terceiro trimestre)

No gráfico 6, que representa as médias do trabalho realizado com o aplicativo no terceiro trimestre, notamos que as médias dos alunos que fizeram uso de ferramentas ou aplicativo são significativamente superiores às notas dos estudantes que não utilizaram o mesmo recurso. Aplicando-se o teste-T, verifica-se que há diferenças estatisticamente significativas entre ambas as categorias pois não há sobreposição das barras de erro.



(Gráfico 6: médias das notas no trabalho)

Dessa maneira, observamos que a média das notas do segundo trimestre entre os dois grupos pesquisados não apresenta diferença significativa, embora numericamente o grupo que usou o aplicativo tenha alcançado médias superiores. O mesmo ocorreu no terceiro trimestre, quando as médias também foram semelhantes. A única diferença significativa foi a nota obtida pelos dois grupos no trabalho.

Assim, percebe-se que o alcance da nota final para passar de ano pode ter sido um dos impulsos para esses movimentos. Isso porque, conforme foi observado, os alunos que não usaram os recursos obtiveram uma nota numericamente pior no segundo trimestre inteiro e no trabalho, mas não na média do terceiro trimestre. Esses alunos, portanto, tiveram mais esforço

e empenho para realizar as outras atividades avaliativas do terceiro trimestre, obtendo, no final, uma nota mais acima do que estavam tendo.

Enquanto isso, os alunos que usaram o aplicativo, já tinham nota numericamente superior aos outros alunos no segundo trimestre e tiveram também uma nota superior no trabalho analisado. Assim sendo, esses alunos não tinham tanta necessidade de ter notas altas no restante do trimestre, ficando, portanto, com uma nota, estima-se a partir dos resultados, inferior ao outro grupo nos outros trabalhos avaliativos realizados ao longo do terceiro trimestre.

4.5 Análise do plano do projeto após aplicação

Algumas considerações podem ser feitas observando as características da turma, características da escola e do tempo de aula. Aspectos positivos em relação à proposta e à aplicação podem ser a demonstração de interesse dos alunos para ouvir as palavras em inglês na ferramenta Google Tradutor, inclusive palavras que eles mesmos escolheram e não estavam nos textos nem exercícios e depois o mesmo interesse para realizar o ditado com as palavras que aprenderam. Esse interesse por busca de novas palavras e assuntos de seu próprio gosto foi percebido também nos questionários, quando os alunos responderam que pretendem usar novamente o aplicativo.

Outro aspecto a ser destacado é a realização de um primeiro contato com a língua inglesa sem que seja traumatizante. Isso porque, quando os alunos usaram a ferramenta, escreveram palavras, viram sua tradução e pronúncia, eles perceberam que não há tanta distância entre um texto em outro idioma e a sua compreensão. Que, mesmo com poucos conhecimentos, eles conseguem, ao usar os aplicativos, entender o que está sendo dito ou está escrito. Esse momento, portanto, é muito importante para a construção do ensino de inglês que se dará até em toda a caminhada escolar dos alunos.

Também pode ser comentado sobre a ajuda mútua entre os alunos na realização das atividades. Durante as aulas, aqueles que não tinham celular sentaram com aqueles que tinham e todos se colaboraram para a aprendizagem, quem tinha entendido bem ou quem já sabia utilizar os recursos, explicavam para aqueles que ainda não sabiam usar. Assim, percebeu-se que os alunos contribuía para a zona de desenvolvimento proximal, pois, ao explicar e depois perceber que o colega já conseguia fazer por si mesmo, eles passavam em outra classe de outro aluno que não ainda não conseguia realizar a atividade sozinho.

Sobre os aspectos negativos, podemos citar primeiramente o pouco tempo que o professor estava com a turma, apenas um mês, e, assim, não conseguiu fazer uma escolha de texto completamente adequada para o trabalho avaliativo. Isso porque, durante a realização do trabalho, os alunos demonstraram interesse em usar o aplicativo e interesse por algumas palavras que eram desconhecidas, mas não houve o mesmo interesse pelo conteúdo do texto. Houve uma adequação do material em relação ao conteúdo gramatical, verbos do cotidiano no Presente Contínuo, mas poderia haver uma adequação também em relação ao contexto dos alunos.

Portanto, caso esse trabalho seja realizado novamente, pode ser feita uma entrevista prévia para verificação dos interesses dos alunos, assim pode ser escolhido um texto mais interessante e que também se encaixe na temática de atividades do cotidiano. Outro ponto a ser destacado é a quantidade pequena de alunos com acesso à internet no celular ou tablete. Por esse motivo, houve adequação do trabalho para aqueles que não conseguiram usar a ferramenta, o que foi compreendido por quem conseguiu. Infelizmente a escola não possui estrutura, apenas um laboratório de informática fechado, e esse trabalho me fez querer, junto à direção da escola, solicitar para a prefeitura melhores condições e, assim, conseguir realizar atividades melhores e mais proveitosas com as turmas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tentou fazer uma reflexão sobre o uso das tecnologias da informação em aulas de língua inglesa por alunos da rede básica de ensino de um contexto de classe baixa e classe média baixa num mundo cada vez mais conectado e considerando o inglês uma língua franca.

A partir dos dados coletados e das análises, podemos concluir que a experiência por apresentar vários prós e contras. Entre os resultados positivos, podemos destacar o engajamento dos alunos que realizaram o trabalho e que fica refletido em suas próprias respostas no questionário e nas notas obtidas. Outro ponto positivo a se destacar é o incentivo que eles tiveram para utilizar os aplicativos e ferramentas em outros contextos para assuntos do seu próprio interesse e que antes estariam indisponíveis a eles devido ao idioma não ser o português.

Além disso, podemos destacar a pró-atividade dos alunos ao se depararem com as ferramentas do Google Tradutor e buscarem por maneiras mais fáceis para cada um usá-las. Isso ficou claro quando um dos alunos percebeu que o texto ficava incompreensível muitas vezes quando ele era traduzido por inteiro faltando os verbos. Também observamos um aumento da curiosidade ao se depararem com palavras que não tinham tradução. Os alunos questionavam o que era aquela palavra, para que servia e porque ela não existia no português.

Como último ponto positivo, destacamos o próprio conhecimento sobre recursos disponíveis pelo celular e que podem ser usados a qualquer momento. Muitas vezes, crianças e adolescentes possuem nas mãos esses recursos, mas não conhecem ou não exploram seus usos. Esse também deve ser um trabalho para o professor, levar letramento digital e abertura para a Sociedade do Conhecimento.

Sobre alguns problemas encontrados, podemos começar pela falta de estrutura das escolas. Muitas escolas, entre elas a escola observada, não possuem o mínimo de estrutura física para a realização de atividades que necessitam de equipamentos de informática e internet. A escola pesquisada, por exemplo, possui um laboratório de informática fechado, pois não há monitor nem técnico na escola para levar as crianças e fazer a manutenção dos computadores. Além disso, a escola não tem wifi disponível, dependendo, então, do professor e dos próprios alunos para realizar atividades que dependem de internet. Por esse motivo, esta pesquisa contou com apenas 8 alunos que usaram a ferramenta Google Tradutor.

Outro ponto apontado e que envolve toda a estrutura educacional do país é a importância apenas da nota numérica para que os alunos avancem para o próximo ano. O trabalho analisado contou com a participação efetiva dos alunos e a maioria das notas foram satisfatórias. No

entanto, as outras atividades avaliativas do trimestre não tiveram os mesmos resultados, uma vez que os alunos que tinham nota suficiente para passar de ano não demonstravam mais interesse em realizá-las. Assim, percebemos que, caso o trabalho com aplicativos tivesse sido a última avaliação do trimestre, talvez a participação não fosse tão efetiva, mesmo sendo um trabalho do qual eles demonstraram gostar assim que foi encaminhado a eles.

Tornar a língua inglesa mais presente na vida dos alunos, para que eles tenham acesso a mais informação e participação na sociedade, portanto, é uma tarefa que envolve inúmeras variáveis que não conseguiríamos inserir em nenhum gráfico estatístico. Como foi colocado, o contexto social dos alunos e da escola pode colaborar ou não para a atividade, o período do ano no qual a atividade é realizada pode fazer dela mais participativa ou não. O conhecimento do professor sobre essas tecnologias e sua posição em usá-las na sala de aula também pode ser impeditivo.

Dessa maneira, percebemos que, apenas das constantes mudanças na sociedade e também na escola, ainda há muito o que mudar e ser transformado. Também, ainda há a necessidade de muita reflexão sobre os trabalhos feitos até agora e sua contribuição para uma sociedade mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje*. [online]. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2019
- AMORIM, Galeno et al. *Retratos da leitura no Brasil*. Intituto Pró-Livro, 2010.
- ANJOS, Flavius Almeida dos. *O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização*. In.: **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BRITISH COUNCIL. *English in Argentina An examination of policy, perceptions and influencing factors*. 2015. Acessado em http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/english_in_argentina.pdf
- CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1
- _____, Manuel. *A Sociedade em Rede*. A ERA DA INFORMAÇÃO: ECONOMIA, SOCIEDADE E CULTURA V.1. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2003.
- CHIRIKBA, Viacheslav A. *The problem of the Caucasian Sprachbund*. In.: MUYSKEN, Pieter (org.) **From Linguistic Areas to Areal Linguistics, Studies in language companion**. John Benjamins Publishing, 2008, p. 25-94.
- COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. *Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes*. Entreletras, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p.24-34, jan./jul. 2013.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of References: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

EUROPA. *EuroStat news release: European day of languages*. 2009. Retrieved July 23, 2011 disponível em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/09/137&type=HTML>

EUROPEAN COMMISSION. *Key data on teaching languages at school in Europe: 2008 edition*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive, 2008. Agency. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php

EUROPEAN COMMISSION. *Organization of the education system in Italy*, 2010a. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia & Conhecimento: Subsídios da Psicologia do desenvolvimento para análise do Ensinar e Aprender*. 2ªed. Brasília: Editora UNB, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; VIEIRA, Gicele Vergine. *Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 32-49, jan-jun. 2017

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da Pesquisa Científica*. 2002.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento: Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, Jessé. (org.). *Democracia Hoje: Novos Desafios para a Teoria Democrática Contemporânea*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCEZ, P. M. Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In L. Masello (Org.), *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai* (pp. 51-57). Montevideu: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica. 2008.

GLAS, K. *El inglés abre puertas. . . ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003–2006*. Revista Educación y Pedagogía, 2008, 20(51), 11–122

GODWIN-JONES, R. *Emerging technologies: Mobile apps for language learning*. Language Learning & Technology, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.

HOBSBAWM, E. *The Age of Extreme: A History of the World, 1914-1991*. New York: Pantheon Books, 1994.

IFA, Sérgio. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. PUC-SP, 2006.

KADRI, Michele Salles El. *Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês*. In.: **Entretextos**. Londrina, v.10, n.2, jul./dez.2010, p.64-91

KANT, Immanuel et al. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento*. **Textos seletos**, v. 3, p. 63-71, 1985.

KUKULSKA-HULME, A; SHIELD, L. *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening?* In: conference EuroCALL'07 Conference Virtual Strand. 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostragens e técnicas de pesquisa e Elaboração, análise e interpretação de dados*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATEAR, A. *English language learning and education policy in Chile: Can English really open doors for all?* Asia Pacific Journal of Education, 2008, 28(2), 131–47. doi: 10.1080/02188790802036679.

MYNAIO, Maria Cecília e Souza (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP. 1999.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

RUIZ, Osvaldo. *Manuel Castells e a "Era da Informação"*. 2002. <http://www.comciencia.br/reportagens/internet/net16.htm#1>. Acesso em 27/01/2019.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.

SILVA, Joyce Moraes da. *Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático* / Joyce Moraes da Silva; orientação Vojislav Aleksander Jovanovic. São Paulo. S.n., 2012.

THE ECONOMIST. *English: Who speaks English?*. The Economist. Lançado em 29/05/ 2011. Disponível em <https://www.economist.com/johnson/2011/04/05/who-speaks-english>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp). «Conceitos Lingüísticos: Língua Franca». *Enciclopédia das Línguas no Brasil (ELB)*. Laboratório de Estudos Urbanos.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1978.

_____, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTHEIN, Jorge. *A sociedade da informação e seus desafios*. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000

2. Now, answer the questions: (Agora, responde as perguntas)

- 1) What is the author of the text doing?
- 2) What are Alice and Paul doing?
- 3) What is Peter doing?
- 4) Where is Tom?
- 5) Where is Abercwm?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Vocabulário

Wales=País de Gales

Abercwm=nome de um lugar

Remains=ruínas

There's=tem

Lighthouse=farol

**APÊNDICE B <QUESTIONÁRIO SOBRE USO DE FERRAMENTAS E
APLICATIVOS>**

1. Você gostou de usar a ferramenta ou aplicativo? Por quê?
2. Você já tinha usado essa ferramenta ou aplicativo antes? Se sim, em quais situações?
Se não, por quê?
3. Você acha que a ferramenta ou aplicativo facilitam entender textos em outros idiomas? Por quê?
4. Você pretende usar a ferramenta ou aplicativo novamente? Por quê?