



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALTAMIR GOMES DOS SANTOS

**ESTUDO DE UMA FERRAMENTA *ONLINE* PARA O ENSINO DE
INGLÊS: SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA**

CAMPINAS

2017

ALTAMIR GOMES DOS SANTOS

**ESTUDO DE UMA FERRAMENTA *ONLINE* PARA O ENSINO DE
INGLÊS: SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

372
S237e

Santos, Altamir Gomes dos.

Estudo de uma ferramenta online para o ensino de inglês: subsídios para uma política pública / Altamir Gomes dos Santos. - Campinas: PUC- Campinas, 2017.
144p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental - Avaliação educacional. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Tecnologia educacional. 4. Políticas públicas. 5. Aprendizagem supervisionada (Aprendizado do computador). I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.


22.ed.CDD – 372

ALTAMIR GOMES DOS SANTOS

ESTUDO DE UMA FERRAMENTA *ONLINE* PARA O ENSINO DE INGLÊS:
SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADO: 24 de fevereiro de 2017



Prof. Dr. Samuel Mendonça
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Ana Maria de Moura Schaffer
(UNASP-EC)



Prof. Dr. José Armando Valente
(UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer a Deus pela vida e pela oportunidade de poder continuar meus estudos em uma conceituada universidade.

Em segundo lugar gostaria de agradecer pela instituição onde trabalho, especialmente na pessoa do Pr. Paulo Martini, que sempre me apoiou na minha carreira estudantil e profissional, e também pela ajuda financeira.

Minha família também fez parte integral de meus estudos, principalmente minha esposa Rosana, que por muitas vezes teve que arcar sozinha com as responsabilidades da casa e dos nossos filhos sem nunca reclamar, pois ela sabia que o investimento que eu estava fazendo valia a pena.

Pela PUC-Campinas, na pessoa do Prof. Dr. Samuel Mendonça, coordenador do curso e meu orientador, que com muita paciência e dedicação conseguiu dar o suporte necessário que eu precisava.

E, por fim, aos meus colegas de mestrado da turma de 2015 que tanto me ajudaram nas horas de dificuldades, principalmente postando textos e até mesmo os digitalizando.

SANTOS, A. G. Estudo de uma ferramenta *online* para o ensino de inglês: subsídios para uma Política Pública. 144f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

RESUMO

Por meio de um levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses e dissertações (BTD), as diversas políticas públicas que tratam do ensino de língua estrangeira, em especial o inglês, não contemplam a utilização de ferramentas específicas para o Ensino Fundamental II. O aprendizado de uma segunda língua em um processo de globalização é muito importante na formação do sujeito, e esta afirmação é confirmada pela determinação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases) para que haja o ensino de pelo menos uma língua estrangeira para alunos da educação básica de 6º ao 9º ano, que geralmente é o Inglês; e a escolha dependerá de cada esfera estadual ou municipal conforme as realidades regionais. Considerando o mapeamento da literatura específica, é possível afirmar que a aprendizagem dos alunos tem sido deficitária, mesmo com quatro anos seguidos de ensino de inglês. Igualmente, alguns autores ainda afirmam ser o professor o responsável pela ausência de aprendizagem dos alunos. Face à inserção das novas tecnologias nas escolas, percebe-se a necessidade de ser colocada à disposição de nossas instituições escolares, por meio da formulação de política pública, ferramentas que contribuam como proposta para atender as demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa investigou a aplicação de um *software* específico em uma escola privada no interior do Estado de São Paulo, envolvendo duas turmas do 8º ano, com o propósito de avaliar a referida ferramenta. O problema da investigação estava assim formulado: que resultados, após aplicar o referido *software*, podem ser avaliados como subsídios para uma política pública? O método utilizado diz respeito à pesquisa documental, bibliográfica e estudo de campo, e os instrumentos foram: dois questionários e observação de classe, além da perspectiva dos professores como interlocutores deste processo. Como resultado, evidenciou-se a importância da ferramenta de ensino de inglês, a qual atua como aliada na experiência diária do ensino e aprendizagem do inglês, como também motivar os alunos para a prática da Língua Estrangeira fora do ambiente de sala de aula tradicional. Evidenciou-se também dificuldades de conexão da ferramenta com a internet nos primeiros dois meses de implantação, principalmente com relação ao dispositivo de fala que dava acesso ao programa.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II; Educação Básica; Língua Estrangeira; Inglês.

SANTOS, A. G. Estudo de uma ferramenta *online* para o ensino de inglês: subsídios para uma Política Pública. 144f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

ABSTRACT

In a bibliographical survey process with the Bank of Theses and Dissertations (BTD), the various public policies that deal with foreign language teaching, especially English, do not contemplate the use of specific tools for middle school. The learning of a second language in a process of globalization is very important in the development of the subject, and this is why the legislation presupposes the teaching of English to students of basic education in grades 5-8. Considering the mapping of the specific literature, it is possible to affirm that the students' learning has been deficient, even with four consecutive years of teaching English. Similarly, some authors still claim that the teacher is responsible for the students' lack of learning. Faced with the insertion of new technologies in schools, it is necessary to make available to our school institutions, through the formulation of public policy, tools that contribute as a proposal to meet the demands of education and student learning. This research investigated the application of a specific software in a private school in the interior of the State of São Paulo, involving two groups of 8th graders, with the purpose of evaluating the referred tool. The research problem was thus formulated: what results, after applying the software, can be evaluated as subsidies for a public policy? The method used was documentary, bibliographic and field study, and the instruments were: two questionnaires and class observation, in addition to the perspective of teachers as interlocutors of this process. As a result, the importance of the English teaching tool was evidenced, which acts as an ally in the daily experience of teaching and learning English, as well as motivating students to practice the foreign language out of the traditional classroom environment. Difficulties were encountered with the connection of the tool with the internet in the first two months of implantation, mainly with respect to the speech device that gave access to the program.

Keywords: Middle School; Elementary Education; Foreign Language; English.

Sumário

RESUMO	16
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	19
TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NA CHINA, ESTADOS UNIDOS E BRASIL	19
1.1 China, Estados Unidos e Brasil	19
1.2 Trajetória do inglês nos Estados Unidos da América	20
1.3 Trajetória do inglês na China	28
1.4 Trajetória do Inglês No Brasil	33
CAPÍTULO II	39
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	39
2.1 Busca de teses e dissertações	39
2.1.1 O inglês nos anos iniciais	41
2.1.2 Livro didático ou linguística	43
2.1.3 Listening, compreensão e fala	45
2.1.4 A leitura e a escrita	46
2.1.5 Ferramentas Tecnológicas no Ensino Fundamental II	47
2.1.5.1 Pesquisa 1 - Iky Anne Dias	48
2.1.5.2 Pesquisa 2 - Wallace Moura da Costa	52
2.1.5.3 Pesquisa 3 - Jessica Teixeira Mendonça	56
2.1.5.4 Pesquisa 4 - Isabel Cristina Neves Florêncio	59
2.1.5.5 - Pesquisa 5 - Larissa de Souza Silveira	63
2.1.5.6 - Pesquisa 6 - Maria Aparecida Oliveira Moreira	67
2.1.6 – Síntese dos estudos	71
2.1.7 Outros estudos	72
CAPÍTULO III	74
METODOLOGIA DA PESQUISA	74
3.1 Método	74
3.2 Contexto da pesquisa	75
3.3 Participantes da pesquisa	75
3.4 Instrumentos de coleta de dados	77
3.5 Procedimentos de coleta de dados	78
CAPÍTULO IV	82

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
4.1 Questionário 1 (Q1).....	82
4.1.1 Você possui computador em casa?.....	83
4.1.2 De acordo com a internet que você tem em casa, você a classifica como:.....	85
4.1.3 Você tem celular com internet?	88
4.2 Observação do PA	91
4.2.1 A ferramenta eletrônica “PROJETO ALPHA – PA”	92
4.2.1.1 Dos níveis do PA	92
4.2.2 O primeiro mês de atividades	95
4.2.3 Atividades com o PA no período de junho a novembro	99
4.2.4 Progresso do PA	106
4.3 Questionário 2 (Q2).....	110
4.3.1 Percepção dos alunos sobre o PA.....	111
4.3.2 Percepção dos alunos sobre o PA.....	117
4.4 Percepção dos professores sobre o PA (Pr1 e Pr2).....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	136

LISTA DE QUADROS

1 QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES POR ASSUNTO	41
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - 8° A E B - PERGUNTA 1: VOCÊ POSSUI COMPUTADOR EM CASA?	83
GRÁFICO 2 - 8° A PERGUNTA 1: VOCÊ POSSUI COMPUTADOR EM CASA?	83
GRÁFICO 3 - 8° B PERGUNTA 1: VOCÊ POSSUI COMPUTADOR EM CASA?	84
GRÁFICO 4 - 8° A e B - PERGUNTA 2: DE ACORDO COM A INTERNET QUE VOCÊ TEM EM CASA, VOCÊ A CLASSIFICA COMO:.....	86
GRÁFICO 5 - TESTE ORAL - 8° A - DE ACORDO COM A INTERNET QUE VOCÊ TEM EM CASA, VOCÊ A CLASSIFICA COMO:	87
GRÁFICO 6 - TESTE ORAL - 8° B - DE ACORDO COM A INTERNET QUE VOCÊ TEM EM CASA: VOCÊ A CLASSIFICA COMO:	88
GRÁFICO 7 - TESTE ORAL - 8° A E B - VOCÊ TEM CELULAR COM INTERNET?.....	89
GRÁFICO 8 - TESTE ORAL - 8° A - VOCÊ TEM CELULAR COM INTERNET?	90
GRÁFICO 9 - TESTE ORAL - 8° B - VOCÊ TEM CELULAR COM INTERNET?	90
GRÁFICO 10 - APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO 8°A NO PA	107
GRÁFICO 11 - APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO 8°B NO PA	109
GRÁFICO 12 - APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO 8° A e B NO PA	109
GRÁFICO 13 - APROVEITAMENTO DOS ALUNOS DO 8°A e B NO PA POR TURMA.	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Escrita do aluno JOHNNY	113
FIGURA 2 - Escrita do aluno ANN	113
FIGURA 3 - Escrita da aluna Suellen	114
FIGURA 4 – Escrita da aluna Jeniffer	114
FIGURA 5 – Escrita da aluna Megan	116
FIGURA 6 – Escrita da aluna Julie	117
FIGURA 7 - Escrita do aluno Adam	116
FIGURA 8 - Escrita do aluno Arthur	117
FIGURA 9 - Escrita do aluno Peter	117
FIGURA 10 - Escrita do aluno Ryan	117
FIGURA 11 - Escrita da aluna Nancy	118
FIGURA 12 - Escrita do aluno Johnny	119
FIGURA 13 - Escrita da aluna Suellen	120
FIGURA 14 - Escrita do aluno Adam	120
FIGURA 15 - Escrita do aluno Ann	121
FIGURA 16 - Escrita do aluno Peter	121
FIGURA 17 - Escrita da aluna Megan	121
FIGURA 18 - Escrita do aluno Arthur	122
FIGURA 19 - Escrita do aluno Ryan	123
FIGURA 20 - Escrita da aluna Jeniffer	123
FIGURA 21 - Escrita da aluna Julie	124
FIGURA 22 - Escrita da aluna Nancy	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

AYP - ADEQUATE YEARLY PROGRESS

BTD – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

EFI - ENSINO FUNDAMENTAL I

EFII - ENSINO FUNDAMENTAL II

ELL - ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA BÁSICA

ILE - INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

LAI - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

LE - LÍNGUA ESTRANGEIRA

LI - LÍNGUA INGLESA

LF - LÍNGUA FRANCESA

LP - LÍNGUA PORTUGUESA

NCLB - NO CHILD LEFT BEHIND

PA - PROJETO ALFA

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCN-LE - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-LÍNGUA ESTRANGEIRA

PS - PLATAFORMA SUCUPIRA

Q1 - QUESTIONÁRIO 1

Q2 - QUESTIONÁRIO 2

TDIC - TECNOLÓGICAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TIC - TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Pr1 - PROFESSOR 1

Pr2 - PROFESSOR 2

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a Língua Inglesa, doravante LI, tem ocupado seu espaço como nunca antes, pois de acordo com Crystal (2005, p.22), cerca de 400 milhões de pessoas no mundo falam inglês como língua materna, 400 milhões a utilizam como segunda língua, e 600 milhões a empregam como Língua Estrangeira (LE). Alguns acontecimentos foram determinantes para que isto acontecesse ao longo da história. A Inglaterra, no século XIX, alcançou seu poderio econômico em decorrência da Revolução Industrial. No transcorrer do século XX, com os Estados Unidos da América não foi diferente, pois estando em plena II Guerra Mundial, mostrou sua força militar, cultural e econômica. Estas duas grandes potências mundiais fizeram com que a LI ocupasse um lugar de destaque na realidade mundial (CRYSTAL, 1996). A conquista que a LI alcançou no processo de mundialização, começando no século XX, [...] quando obteve a posição de idioma oficial para a comunicação entre as pessoas de todo o mundo, tornou-se algo incontestável (COSTA, 2014, p. 14).

O crescimento do comércio frente às outras nações é um dos responsáveis por esta explosão das relações comerciais internacionais, tornando a LI o idioma dos negócios, aliado ao desenvolvimento da Tecnologia de Comunicação e Informação (TIC), que também contribuíram para a difusão da língua inglesa (SCHÜTZ, 2013). Esta explosão fez com que todos os países, sem exceção, procurassem formas de se comunicar com a grande potência mundial, os Estados Unidos da América, revendo seus conceitos de como aprender a língua inglesa, a fim de criar estreitamentos econômicos e culturais com aquele país (COSTA, 2014).

Este *status* que os Estados Unidos da América alcançou fez com que a LI fosse, comercialmente falando, uma das línguas mais faladas mundialmente, sendo que 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico passa pelo inglês, conforme Rajagopalan (2005), e o autor acrescenta que “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (2005, p. 149). Todas estas prerrogativas fazem com que a LI seja um tema inesgotável de estudos e de admiração.

Com o crescimento e a propagação da LI em nível mundial, o desejo de instrumentalização do referido idioma também chegou ao Brasil, sendo um

fenômeno, e ao mesmo tempo uma tendência, que muitas vezes tem se confundido como modismo, sendo esta língua hoje caracterizada como um código linguístico apropriado para satisfazer necessidades e expectativas (DAVID, 2005).

Vários estudos (ALAS, 2011; SERT, 2012) têm sido feitos a fim de descobrir qual é a melhor forma de trabalhar com LI, impulsionados pelo fato de que, conforme mencionado anteriormente, os Estados Unidos e a Inglaterra foram os grandes responsáveis por impor ao mundo toda sua cultura por meio do inglês e, além disso, neste momento, os Estados Unidos é o detentor das grandes pesquisas nesta área, em virtude de ter mais de 10 milhões de imigrantes em seu território nacional. Uma vez tendo todo este contingente de imigrantes em seu território, o governo americano se sente na obrigação de dar suporte acadêmico para todas essas crianças em fase de aquisição da LI, visando desenvolver muitas pesquisas que demonstrem qual o melhor meio de atingir seus alunos, como também colocá-los em um ambiente em que os que não têm a LI como sua língua materna possam ser bem assistidos.

Isto requer dos norte-americanos grandes investimentos dentro deste campo de estudo, uma vez que não é fácil inserir estudantes que não sabem inglês em salas regulares com falantes nativos, muito menos pais que possam dar suporte em suas casas. Ainda buscando atingir outras faixas etárias, outros investimentos têm sido feitos para aquelas crianças que estão nos seus primeiros anos de vida, que variam entre dois a cinco anos de idade (NADEAU *et al.*, 2011).

Diferentemente dos Estados Unidos da América, na visão de Oliveira (2011, p. 84), no Brasil não há grandes investimentos no aprendizado da LI, mas sim morosidade por parte das autoridades em investir neste segmento, “criando leis e regulamentações para reger o sistema público, mas não provêm meios para que estas leis se concretizem” (*idem*). Ainda de acordo com este autor, em agindo assim, esta forma de política é adotada como sendo uma “política de fingimento” (*idem*), iludindo a sociedade, e “[...] perpetra-se legal e verbalmente um futuro por fazer-se, mas cruzam-se os braços e faz-se de conta que “o verbo se fará carne espontaneamente¹” (*idem*).

Como a maioria das escolas não atinge um nível de satisfação esperado,

¹ A expressão “o verbo se fará carne espontaneamente”, é uma expressão cristã muito conhecida – Deus se fazendo homem por meio de Jesus - mas aqui o sentido denota que as coisas não acontecerão do nada ou sem que haja uma ação para que as mesmas realmente aconteçam.

quando o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) nas escolas brasileiras produzem resultados menores do que os esperados (ALMEIDA FILHO, 2003), e por haver poucos investimentos nesta área, muitos empresários têm criado escolas especializadas para o ensino do ILE, com professores e material de qualidade, investindo também dinheiro e tempo, a fim de ganhar este mercado de escolas e institutos de línguas que é muito concorrido. Em seu artigo “Escolas que oferecem duas línguas ...”, Claudia Jordão, na Revista Isto É, diz que no Brasil existem 105 escolas bilíngues, tendo “20 colégios internacionais – principalmente americanos e britânicos – nas principais capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Salvador e Porto Alegre” (JORDÃO, 2007). Já os adultos que decidem aprender esta língua ficam condicionados às escolas de idiomas e a professores particulares.

No contexto das escolas privadas brasileiras, muitas delas oferecem o ILE desde a educação infantil, a fim de atrair pais que querem investir em seus filhos desde os primeiros anos de idade. O ensino do ILE atua como um diferencial para cativar pais que têm um poder aquisitivo que propicie investir em uma escola que ofereça mais benefícios para seus filhos, e a aprendizagem do inglês oferece esta perspectiva de melhores benefícios.

Já nas escolas públicas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, a qual instituiu o ensino de pelo menos uma língua, sendo o inglês obrigatório, pode ser implantada uma segunda Língua Estrangeira (LE) a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II (EFII), deixando a cargo da comunidade escolar definir quando e quais séries desfrutarão desta condição, ocorrendo este ensino dentro da realidade e das possibilidades de cada secretaria de ensino.

A motivação para a escolha temática desta pesquisa de mestrado tem relação direta com a atuação profissional do mestrando na escola em que leciona. Todos os anos, mais precisamente no início do ano letivo, é conduzido um teste de proficiência por professores de inglês da referida instituição, no qual todos os alunos que advém do EFII são avaliados, como também alunos novos provenientes de outras escolas da região, objetivando aloca-los em níveis conforme o estágio de conhecimento que o aluno se encontra dentro do ensino do ILE. Tal procedimento é feito em virtude de que esta escola tem um forte programa de intercâmbio, e também uma alta incidência de professores e funcionários que já moraram fora do

Brasil, e, por conseguinte seus filhos dominam a LI. Frente a este fato, os alunos são divididos em salas com níveis diferentes de compreensão do inglês.

Após todo o processo de avaliação feito, cerca de 75% destes alunos são inseridos no nível I de proficiência de inglês. Ou seja, após estudarem o ILE por cerca de nove² anos ininterruptos, só 25% deles conseguem ser alocados em níveis intermediários de inglês. Esta realidade evidencia que o aprendizado destes nove anos pode ter problemas ligados a vários fatores, como: material didático inadequado, professores com excesso de aulas semanais, tempo para planejamento de aulas insuficientes, tempo de aula semanal exíguo para trabalhar com as habilidades que a língua requer, classes superlotadas, problemas na formação dos professores, baixos salários, entre outros.

Esta realidade dentro do ensino da LI não se restringe somente à escola onde o mestrando trabalha, mas é uma realidade bem presente na educação brasileira, confirmada pelos estudos conduzidos por Moreira (2015, p. 82), onde 31 professores foram indagados quanto às condições de trabalho, e as reclamações mais frequentes são as turmas numerosas e heterogêneas, a falta de infraestrutura e a impossibilidade de trabalhar “aspectos práticos da língua”.

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) não contemplam trabalhar os aspectos práticos do ensino do ILE, mas preveem que a LE seja trabalhada na escola tendo como prioridade a leitura, deixando para trás ou descaracterizando outras habilidades que são, além da leitura, a escrita, a compreensão e a fala. A visão e o entendimento que os PCN trazem é um tanto preocupante, pois os alunos deveriam despertar para a LE como um todo, mas o documento não contempla esta realidade.

Na realidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998), quando este documento relaciona o uso das habilidades envolvidas para adquirir uma nova língua, ele tende a defender a habilidade da leitura como sendo o meio que envolveria seu público em um contexto social e supriria as necessidades tanto deste contexto como os relacionados à educação formal, não deixando, obviamente, que outras habilidades possam ser trabalhadas e

² Os nove anos ininterruptos não inclui aqueles alunos que vieram de escolas públicas que não oferecem o ILE desde o EFL.

desenvolvidas, e sempre visando às necessidades dos indivíduos envolvidos nesse processo.

De acordo com Costa (2014, p. 16), um dos métodos tradicionalmente empregado pela maioria das escolas brasileiras continua sendo o inglês instrumental, o qual concentra apenas na leitura e na escrita, através da gramática e da tradução. Este método acaba sendo um fator de desmotivação “[...] para os alunos e, conseqüentemente, ineficaz para a aprendizagem de todas as habilidades comunicativas da língua predominante do mundo globalizado”.

Com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do ensino do ILE, esta pesquisa investigou a aplicação de um *software* específico para o ensino de inglês em uma instituição escolar privada localizada no Estado de São Paulo. Com o propósito de avaliar a referida ferramenta, outro objetivo foi o de buscar subsídios que contribuam com a proposta para atender as demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes, especialmente os alunos do ensino fundamental, como também esta dissertação vislumbra a hipótese de construção de Políticas Públicas educacionais no que diz respeito ao uso das tecnologias para o ensino de inglês. A principal problemática da investigação residiu no seguinte questionamento: que resultados, após aplicar o referido *software*, podem ser avaliados e aplicados como subsídios para uma política pública?

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, configura-se como um estudo de campo, tendo como procedimentos metodológicos levantamento bibliográfico e análise da sistemática de ensino de LE apresentada pelo *software*.

Com o propósito de avaliar os estudos realizados, a coleta de dados foi obtida por meio de um questionário e observação dos alunos tanto em sala de aula como no Laboratório de Informática (LAI), bem como a perspectiva dos professores por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas.

O processo de investigação desta pesquisa teve como objetivo central avaliar uma ferramenta tecnológica para o ensino do ILE. Esta escolha foi feita pelo fato de a escola em que o professor-pesquisador trabalhar ter adquirido um *software* no período 2014/2015, com o propósito de verificar em que dimensão este *software* propiciaria melhores condições de ensino e aprendizagem do inglês, bem como se cumpriria o papel de atuar como suporte do professor tanto em sala de aula como fora. Com a finalidade de preservar a identidade da companhia que detém este produto, fez-se a opção de não revelar o nome original desse *software*, mas que

será denominado nesta pesquisa como Projeto Alfa (PA). O período que compreendeu a aplicação do PA foi de sete meses, envolvendo duas turmas do 8º ano do EFII.

No período escolar que compreendeu a implantação até a conclusão dos estudos com o PA, a pesquisa ocorreu no horário normal de aulas destinadas ao ensino de inglês, as quais têm duração de uma hora e trinta minutos semanais, com aulas de quarenta e cinco minutos cada. No ato da aquisição do PA pela escola, objetivou-se que o software fosse um suporte para as aulas de inglês, uma vez que o material didático já fazia parte da rotina das aulas.

Com a implantação do PA, o acordo feito entre a escola e o professor-pesquisador foi de que o livro didático não seria retirado da sala de aula, mas que seria trabalhado em paralelo com a ferramenta tecnológica adquirida. Definiu-se então com a escola que seria trabalhada somente a gramática apresentada em cada capítulo. Os exercícios e os novos vocábulos que o material didático trazia seriam concentradas diretamente no PA. Ou seja, para o específico semestre de aulas, as atividades que constavam no PA foram localizadas no livro didático e trabalhadas dentro dos respectivos capítulos, uma vez que o PA segue quase a mesma estrutura do plano pedagógico sugerido pela Secretaria Municipal de Ensino.

A similaridade encontrada entre o PA e o livro didático refere-se somente aos conteúdos gramaticais, nos quais o livro reserva entre meia e uma página para discorrer o que cada unidade se propõe a atingir. Além desta disposição por unidade, o livro traz exercícios de fixação, como também textos que procuram trabalhar novos vocabulários. Com o PA isto não acontece, pois a forma de apresentar sua gramática e novos conteúdos são diferentes, uma vez que a assimilação ocorre por meio de repetição, não contemplando textos e histórias como forma de compreensão e interpretação.

O acompanhamento de uso do *software* pelos alunos ocorreu diretamente no LAI, e, durante o uso, anotou-se as problemas encontrados, como acesso ao programa com os *headsets*³, comandos de fala, utilização e facilidade de acesso ao

³ Para dar acesso ao programa *online*, o aluno deverá ter fones de ouvido e microfone no mesmo equipamento (nome chamado em inglês de *headset*), caso ele não esteja utilizando um computador que não tenha essas opções. Como o *software* contempla as quatro habilidades do aprendizado (escrita, leitura, fala e escutar), todas as vezes que é reiniciada a ferramenta, o programa verifica se o aluno possui o acesso por meio do escutar e do falar.

programa, dificuldades de compreensão quanto aos conteúdos expostos pelo PA, atuação do professor como mediador em resolver as dificuldades com a gramática e tradução de alguns vocábulos, entre outros. Neste período semestral, devido à quantidade de feriados existentes na época em que a pesquisa foi desenvolvida, permitiu-se em alguns momentos que os alunos fossem autorizados a continuar a realizar o programa em suas casas, uma vez que o software é uma versão online que permite que seus usuários o acessem onde seja possível conexão à internet. Esta atitude foi tomada para que não houvesse redução na frequência de uso do PA e, conseqüentemente, viesse a prejudicar a pesquisa.

Antes de demonstrar a organização desta pesquisa, o professor-pesquisador descreve, em dois parágrafos, sua formação e trajetória acadêmica.

O professor-pesquisador é formado em Letras-Português/Inglês e pós-graduado em Docência Universitária. Atua como professor desde o mês de fevereiro de 2012 e leciona inglês para o EFII e português para estrangeiros. Residiu fora do Brasil por 12 anos, estudando disciplinas que estão ligadas diretamente ao curso de Letras. Ainda no exterior, lecionou inglês informalmente por mais de 10 anos para brasileiros que residem naquele país, mas que não tiveram ou criaram oportunidades de frequentar uma escola. Além das disciplinas ministradas aos brasileiros, lecionou a Língua Portuguesa para os nativos norte-americanos, inclusive abrindo uma escola e lecionando por quatro anos.

Ao ser convidado para retornar ao Brasil para atuar como docente na instituição que até hoje faz parte, traz consigo grandes preocupações e indagações quanto ao quadro brasileiro onde a maioria dos alunos passam pelas instituições públicas e privadas, mas ao saírem destas instituições, não demonstram que aprenderam com significado a LE, especialmente o Inglês. É isto que o motiva a continuar pesquisando e verificar o porquê isto ocorre, bem como seguir estudando para contribuir com os estudos desta área, a fim de ajudar a melhorar a realidade brasileira, e é isto que esta dissertação se propõe a fazer.

Esta pesquisa está organizada, do ponto de vista formal, em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a trajetória do inglês na China, nos Estados Unidos da América e no Brasil, delineando como o inglês alcançou o ápice como língua franca.

O segundo capítulo se propõe a realizar um levantamento bibliográfico dos estudos que envolvem ferramentas tecnológicas para o ensino do ILE. Para tanto, os

estudos balizaram-se em torno do Banco de Teses e Dissertações (BTD), a fim de localizar teses e dissertações que pudessem demonstrar pesquisas e avanços que estão sendo feitos nesta área do saber.

A proposta do terceiro capítulo é a de apresentar os aspectos do método utilizado, apresentando em que contexto esta pesquisa foi desenvolvida, participantes, instrumentos e procedimentos para coleta de dados.

O quarto capítulo se concentra na discussão e análise dos resultados, apresentando como os sujeitos da pesquisa reagiram e responderam ao participarem ativamente no processo de estudos desenvolvidos por esta investigação.

Para conclusão desta investigação, apresenta-se as considerações finais, as quais têm a incumbência de elucidar até que ponto os propósitos deste estudo foram alcançados. Baseado nas limitações desta pesquisa, os olhares são voltados para estudos futuros, a fim de que outros pesquisadores possam utilizar-se das reflexões apresentadas neste trabalho.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NA CHINA, ESTADOS UNIDOS E BRASIL

Com a necessidade de inserção de novas tecnologias na realidade da escola, uma vez que esta realidade está presente no cotidiano dos alunos, esta pesquisa procura levantar as dificuldades apresentadas em sala de aula e de que forma a tecnologia pode contribuir para a melhoria da realidade em que o país vive. Também se julgou interessante verificar por meio de duas culturas totalmente diferentes da realidade brasileira, como se deu o processo de implantação do inglês e qual a realidade destas culturas quanto ao ensino da língua alvo. É neste contexto que este capítulo está inserido, no qual são apresentadas reflexões oriundas da trajetória da LI na China, Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil.

1.1 China, Estados Unidos e Brasil

Se esta investigação busca discutir a questão da tecnologia em aulas de inglês, e a hipótese de aprimoramento do uso das tecnologias como proposta para construção de Políticas Públicas, importa iniciar com a trajetória deste idioma em três países, a saber: EUA, China e Brasil.

A escolha dos EUA está baseada em fatores relevantes como por exemplo, nas últimas décadas este país tem sido uma das economias mais equilibradas do mundo, e também por ter uma moeda que se mantém cotada dentro de uma situação estável. Mas, um dos pontos mais expressivos é pelo fato de que este país possui em seu território mais de 10 milhões de imigrantes oriundos de muitas partes do mundo, gerando assim indagações de como atingir academicamente estas crianças que falam outro idioma que não é o oficial daquele país. A partir destas indagações, muitos estudos, políticas e programas têm sido criado, a fim de desenvolver métodos e condições que favoreçam o ensino e aprendizagem de estudantes que não têm o inglês como língua materna e que têm dificuldades em adquiri-la como língua convencional, bem como os próprios nativos que são classificados como alunos que necessitam de suporte acadêmico.

Outro fator importante de incluir os EUA nesta pesquisa prende-se ao fato das relações importantes que o Brasil mantém com esta potência mundial, principalmente as que permitem estreitar as políticas do ensino de LE no Brasil. Um

destes documentos é o firmado com o Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio e o de Cooperação em Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA, 2003).

O próximo país selecionado para fazer parte do aporte teórico deste capítulo é a China, pois é uma nação que tem investido fortemente na internacionalização, isto é, ofertando cursos em inglês para universidades chinesas, como também criando políticas para que as escolas pudessem ensinar a LE a partir do 3º ano do EFI. Além disso, sua economia tem se destacado nos últimos anos como um mercado que tem recebido muitos investimentos externos e, em que pese a crise internacional, ainda assim, a China continua com crescimento econômico na ordem de 5% nos últimos anos.

O segundo motivo para considerar a China como parte importante desta dissertação é pela história que este país tem com o inglês. Conforme Chang (2011), o inglês entrou naquele país nos primórdios do século XVII, em decorrência das transações comerciais entre Grã-Bretanha e China. O autor acrescenta que após Hong Kong vir a fazer parte da colônia britânica por ocasião da Guerra do Ópio, que ocorreu no ano de 1842, o inglês passou a ser usado largamente no país chinês.

O terceiro país a ser incluído nesta pesquisa é o Brasil, em virtude de ser o país no qual esta pesquisa é realizada. Outra situação prende-se ao fato de que a determinação legal de ensino de inglês para a Educação Básica no EFII, do 6º ao 9º ano, significa o reconhecimento deste idioma no que concerne à formação dos alunos e, portanto, a justificativa de tratar da trajetória do ensino de inglês também em nosso país.

1.2 Trajetória do inglês nos Estados Unidos da América

A trajetória da LI nos EUA teve seu início no século XVII, com a chegada de um grupo de peregrinos anglo-saxões no ano de 1620, sendo composto por um contingente de 35 puritanos, membros da Igreja Separatista Inglesa, acompanhados por outros 67 exploradores que chegaram a bordo do navio Mayflower (CRYSTAL, 1995). A partir daí, vivendo dentro de uma nova realidade e, ao entrar em contato com as novas culturas locais, como por exemplo na região Sul, onde a língua

espanhola era predominante, e especialmente com as culturas autóctones⁴, deu-se início a língua que conhecemos na atualidade, denominado inglês americano.

Logo depois do ano de 1776, ano de independência dos EUA, ou seja, um pouco mais de 156 anos, de acordo com Schutz (2007), o inglês falado nas terras norte-americanas já apresentava características singulares do inglês advindo das ilhas britânicas, embora não tenha havido mudanças na inteligibilidade em suas variantes. Ainda comentando sobre este período, Schutz (*idem*) relata que em virtude de fortes laços culturais e econômicos mantidos entre os EUA e a Inglaterra, as diferenças que são marcantes entre o inglês britânico e o americano estão basicamente na pronúncia e no vocabulário.

No final do século XIX, Burke e Oliveira (2012), ao falarem sobre o sistema de educação dos EUA, citando Kusch (2009, p.16), as autoras dizem que com a preocupação em estruturar o sistema educacional daquela nação, o governo decide então organizar sua política de educação e:

[...] os sistemas de classificação foram estabelecidos e expandidos baseados no governo, na indústria e nas instituições científicas. Os Estados Unidos rapidamente se tornou uma nação industrializada e tanto a população em geral como as crianças em idade escolar foram rapidamente se expandindo. Com isto, padrões foram definidos e as medidas de crescimento estavam em voga⁵ (tradução livre).

Em virtude de três grandes ondas de imigração durante os anos de 1840, 1890 e 1920, de acordo com Price (2009, p. 7-8) “[...] o governo dos EUA começou a se apropriar de estatísticas para identificar e categorizar seus indivíduos”⁶ (tradução livre). Price (2009) descreve o uso destas estatísticas como um meio de controle social usado para classificar os imigrantes, determinar a educação e suas experiências de trabalho e prever como eles iriam votar. O primeiro uso documentado destes testes padronizados nos EUA ocorreu no Estado de Massachusetts, na cidade de Boston, no ano de 1845. “Foi a partir de 1920 que

⁴ Termo utilizado para a língua que é natural do país em que habita e proveniente das raças que ali sempre habitaram.

⁵ “[...] classification systems were established and expanded upon in government, industry, and scientific institutions. The United States was rapidly becoming an industrialized nation and both the general population and the school-aged population were rapidly expanding. Setting standards and developing measurements was in vogue.

⁶ “[...] the U.S. government began using statistics to document and categorize individuals”.

testes padronizados se tornariam disseminados e vistos como uma ciência”⁷ (PRICE, 2009, p. 7-8) (tradução livre).

No final do século XIX, os sistemas de classificação foram estabelecidos, e as instituições científicas e indústrias foram ampliadas durante o governo daquela época. Os EUA foram rapidamente se tornando uma nação industrializada e, tanto a população em geral como a população em idade escolar, começaram a passar por uma rápida expansão. O estabelecimento de normas e desenvolvimento de medições estavam em voga (KUSCH, 2009, p.16), e em 1905, através do psicólogo francês Alfred Binet, é criado o primeiro teste de inteligência.

No ano de 1929, o professor de psicologia na Universidade de Iowa, E. F. Lindquist, cria o *Iowa Every-Pupil Testing Program*⁸, que levou ao desenvolvimento e administração de um teste de todo o estado chamado de *Iowa Test*. Este método era usado como se fosse um teste de quociente de inteligência (QI), mas tendo como objetivo identificar os alunos com dificuldades que necessitavam de suporte extra por parte do sistema escolar (LEMANN, 2000, p. 24-25).

Desde os primórdios e com a virada do século XX para o XXI, já se fala de um quarto período na história da LI (GRADDOL, 2006), no qual pode-se considerar como se estivéssemos saindo da fase do inglês moderno para adentrarmos no período em que poderíamos chamar de inglês global. Isto se dá basicamente graças ao triunfo sobre a Língua Francesa (LF), que no passado era a língua que competia com a LI. Neste período falava-se em um plano nacional que superasse e sobrepujasse não só a LF, mas também todas as outras línguas consideradas de grande prestígio em nível mundial.

Para Friedman (2005), diferentemente de Graddol (2006), com a virada do ano 2000, entramos na terceira era da globalização, era esta atribuída ao avanço notável do inglês face ao atual processo de globalização. Defendendo sua visão, Friedman diz que a primeira era da globalização se estendeu de 1492, período em que Colombo aportou, inaugurando o comércio entre o Velho e o Novo Mundo até cerca de 1800. Já a segunda durou mais ou menos entre os anos de 1800 a 2000,

⁷ “It was not until the 1920s that standardized testing would become pervasive and viewed as a science”

⁸ “Programa de testes para todas as crianças do Estado de Iowa”.

sendo interrompida apenas pela Grande Depressão e pelo acontecimento das duas Grandes Guerras Mundiais.

De acordo com sua condição global, Crystal (1996) nos diz que o inglês alcançou o destaque mundial movido por dois fatores essenciais: no século XIX, com a expansão do poder colonialista da Grã-Bretanha e a consolidação dos EUA como a principal potência do século XX. Ainda de acordo com Crystal, esta consolidação desagradou deveras aos britânicos, e este fator foi o grande responsável para que houvesse a continuação do processo de expansão do inglês, conforme pode-se ver no trecho abaixo:

Os Estados Unidos ostentam quatro vezes mais falantes de inglês como língua materna que a segunda mais importante nação de nativos, o Reino Unido, sendo que os dois grupos juntos contabilizam 70% de todos os falantes nativos de inglês no mundo (excluindo-se as variantes crioulas). Este domínio, com suas implicações políticas e econômicas, lega aos americanos um interesse controlador no tocante à maneira como a língua deve se desenvolver (CRYSTAL, 1996, p.51).

Com toda esta expansão que os EUA alcançou, muitas pesquisas foram desenvolvidas, a fim de encontrar formas de atender a toda sua população de estudantes, principalmente aos milhares de alunos que são provenientes de outras culturas. Uma pesquisa do ano de 2011 feita pela associação de latinos administradores e superintendentes mostrou que o programa English language learners (ELLs)⁹, representa um dos programas que mais crescem dentro do contingente de estudantes envolvidos na educação hoje.

Baseado no senso da pesquisa datada do ano de 2010 realizada naquele país (ALAS, 2010), com projeção para o ano de 2020, mostrou-se que a população hispânica será a metade da população total da nação abaixo dos 18 anos de idade. Assim, é importante garantir que estes indivíduos recebam a educação que precisam. Este estudo ainda menciona que melhorando o desenvolvimento acadêmico desta população que tem usufruído do ELLs, os educadores não só atendem as demandas do programa governamental No Child Left Behind (NCLB)¹⁰,

⁹ English language learners (ELLs) é um programa norte americano criado para ensinar ou ajudar academicamente alunos que não falam inglês como sendo a língua materna.

¹⁰ Programa norte-americano, sendo uma lei federal que apoia a educação pública nos EUA. É uma lei complexa, porém os seus propósitos são assegurar que todas as crianças nos EUA recebam educação de alta qualidade e corrigir a diferença de desempenho dos estudantes (PIRC, 2015). Tradução nossa: “Nenhuma criança deverá ser deixada para trás”.

como também o crescimento econômico da nação norte-americana e a qualidade da força de trabalho dos cidadãos daquela cultura. O programa NCLB (Sec. 1001) aponta que as leis dos EUA

[...] garantem que todas as crianças têm uma justa, igualitária e significativa oportunidade de obter uma educação de alta qualidade e alcançar, no mínimo, proficiência em instituições escolares, padrões de desempenho e avaliações acadêmicas oferecidas pelo estado¹¹ (tradução livre).

Dentro da realidade de um contingente imenso de falantes que não têm o inglês como primeira língua, as novas tecnologias vieram somar como suporte para identificar e implementar estratégias, permitindo que os alunos integrantes do ELLs tivessem grande sucesso no processo de adquirir e solidificar a segunda língua. A implantação de tecnologias em sala de aula por meio de *softwares*, dentro do programa ELLs, tem provado ser de grande sucesso como um componente integral de um programa contemporâneo e abrangente.

No ano de 2001, o programa *NCLB* foi aprovado com apoio esmagador tanto do partido Republicano quanto dos Democratas, marcando uma nova era na história da educação pública americana. As questões do programa *NCLB* relacionadas à avaliação dos alunos da LI explicitamente estabelecem que estes estudantes devem ser incluídos nas avaliações anuais, e a proficiência em inglês deve ser avaliada anualmente. A lei engloba todo o território norte-americano e prevê esta avaliação nos seguintes termos:

Cada plano de Estado identificará os outros idiomas além do Inglês que estão presentes na população de estudantes participantes, e indicará os idiomas nos quais estes estudantes devem passar por avaliações acadêmicas e que não estão disponíveis e são necessárias. O Estado deve fazer todos os esforços para desenvolver essas avaliações e poderá solicitar assistência do secretário se linguisticamente medidas de avaliação acadêmicas forem necessárias. Mediante pedido, o secretário assistirá com a identificação de medidas de avaliação acadêmicas apropriadas nas línguas necessárias, mas não determinará uma avaliação acadêmica específica ou modo de instrução (NCLB, Sec. 1111) (tradução livre)¹².

¹¹ “[...] ensure that all children have a fair, equal, and significant opportunity to obtain a high-quality education and reach, at a minimum, proficiency on challenging State academic achievement standards and state academic assessments”.

¹² Each State plan shall identify the languages other than English that are present in the participating student population and indicate the languages for which yearly student academic assessments are not available and are needed. The State shall make every effort to develop such assessments and may request assistance from the Secretary if linguistically accessible academic assessment measures are needed. Upon request, the Secretary shall assist with the identification of appropriate academic assessment measures in the needed languages, but shall not mandate a specific academic assessment or mode of instruction.

Este momento foi marcado pela rápida progressão do movimento de testes de alto risco e pelo aumento do envolvimento de grandes corporações e fundações na construção do sistema educacional do país. O programa NCLB exige que os estados anualmente testem seus alunos do 3º ao 8º ano, com idade entre 8 e 13 anos, e da mesma forma os alunos do ensino médio, por meio de testes padronizados. Os resultados dos testes são usados para avaliar o desempenho dos alunos nos padrões de conteúdo em leitura da LI, Matemática, Ciências e também Estudos Sociais. Os números obtidos dos testes é uma das principais formas de determinar o progresso anual adequado de uma determinada escola (AYP)¹³. Por exemplo, uma escola pode não atingir um progresso ideal se uma das séries, denominadas subgrupos, não atingir o AYP.

Os estudantes são divididos em subgrupos se forem identificados como pertencentes a uma minoria étnica¹⁴, se estão aprendendo inglês, possuem alguma deficiência, ou se eles recebem almoço grátis ou reduzido. As escolas que não atingem o AYP são inseridas dentro de um estado de melhoria e são obrigadas a tomar uma série de medidas corretivas. A falta de recursos financeiros para melhorar o programa NCLB dentro da escola, o uso dos resultados dos testes para classificar e comparar as escolas, bem como o impacto do teste anual aplicado aos alunos e professores, têm feito com que o NCLB se torne uma lei controversa. Ainda de acordo com Kate Menken (2008, p. 29), "desde a aprovação do decreto, o qual institui o programa de educação bilíngue no ano de 1968, nenhuma lei de educação federal tem afetado tanto os alunos que estão aprendendo inglês como o programa No Child Left Behind (NCLB)".

A partir das dificuldades vivenciadas em decorrência dos programas tecnológicos ministrados via internet ou também chamados de ensino à distância criados pelo governo norte-americano, algumas políticas na área de tecnologias

¹³ Sigla utilizada para indicar uma avaliação anual, denominada "adequate yearly progress (AYP)".

¹⁴ Students are categorized into subgroups if they are identified as belonging to an ethnic minority. Para o termo minoria étnica, as Nações Unidas não formalizaram uma definição de minoria universalmente aceita. O primeiro esforço foi desenvolvido pela Subcomissão para Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias, quando, em 1950, sugeriu: "I - o termo minoria inclui, dentro do conjunto da população, apenas aqueles grupos não dominantes, que possuem e desejam preservar tradições ou características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, marcadamente distintas daquelas do resto da população; II - tais minorias devem propriamente incluir um número de pessoas suficiente em si mesmo para preservar tais tradições e características e - III tais minorias devem ser leais ao Estado dos quais sejam nacionais" (MAIA, Apud. UNDOC E/CN.4/641 Annex I, Resolution II).

começaram a emergir frente às demandas para atender o grande contingente de alunos que têm procurado a opção por cursos online e que estão cada vez mais presentes na realidade dos EUA. Esta procura crescente para estudar por meio das tecnologias oferecidas *online*, tanto para estudantes quanto para professores, é uma das tendências que mais tem crescido dentro do ramo educacional. No ano de 2008, o Centro Nacional de Estatísticas da Educação estimou que o grupo de alunos que cursavam a pré-escola até o final do ensino médio, no período entre 2002-03 e 2004-05, cresceu cerca de 65%. Já em pesquisa realizada nos anos de 2007-08, de acordo com Picciano e Seaman (2009), a estimativa é que mais de um milhão de alunos da pré-escola até o final do ensino médio se inscreveram em um curso *online*.

Ainda de acordo com o Centro Nacional de Estatísticas da Educação, o qual não delinea quais cursos são oferecidos, diz que:

Os cursos que são realizados via internet ultrapassam os oferecidos à distância, ultrapassando inclusive alguns cursos tecnológicos oferecidos, como cursos por correspondência, educação televisiva e até os de videoconferência. Alguns estudos realizados por cursos que são feitos do modo à distância concluíram que estas tecnologias não eram significativamente diferentes das aulas em classes normais em termos de efetividade (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009, p. xi)¹⁵ (tradução livre).

No tocante ao ensino da LI, vários estudos foram conduzidos sobre as tecnologias, mais precisamente utilizando ferramentas *online*, em que os alunos podem investir tempo para desenvolver a segunda língua fora do ambiente escolar. Entre algumas pesquisas destaca-se o experimento ocorrido no período 2008-2009, em uma das escolas de Ensino Médio do Estado de Massachusetts¹⁶. Um estudo foi dirigido pelo centro de aprendizagem daquela escola por meio do programa que incluía alunos que haviam imigrado para os EUA nos dois anos anteriores àquele período. Entre os problemas mais comuns apresentados por estes alunos no aprendizado da LI estavam: dificuldades na leitura, na escrita e na fala, adicionando as dificuldades no domínio da própria língua nativa de onde os mesmos eram oriundos. Sem contar que a grande maioria apresentava problemas de

¹⁵Online learning overlaps with the broader category of distance learning, which encompasses earlier technologies such as correspondence courses, educational television and videoconferencing. Earlier studies of distance learning concluded that these technologies were not significantly different from regular classroom learning in terms of effectiveness.

¹⁶ Lawrence Public High School.

comportamento, dificuldade de relacionamento com o grupo e limitada educação formal da língua nativa (ASSOCIATION OF LATINO ADMINISTRATORS AND SUPERINTENDENTS, 2011).

No início do processo, estes imigrantes foram submetidos a dois tipos de testes, sendo um de leitura e outro de matemática, ambos aprovados e reconhecidos pelas leis governamentais daquele estado. Depois dos testes serem avaliados, este grupo foi submetido a 50 minutos diários durante o horário escolar, por um tempo determinado de 5 meses, realizando atividades por intermédio de um *software* previamente selecionado. Após concluírem este período do programa, uma nova avaliação foi proposta.

O universo da pesquisa foi de 59 alunos, de uma população de 119 que frequentaram o centro de aprendizado, representando aproximadamente 50% do total matriculado no programa proposto. Apesar das dificuldades da implementação do *software* escolhido e do curto tempo que durou o programa, os pesquisadores envolvidos encontraram significantes resultados com uso da ferramenta eletrônica.

Outros resultados positivos foram identificados durante a implementação e execução do *software*, como: aumento na capacidade de atenção e aprendizado; redução com problemas de disciplina durante o período em que o grupo estava realizando as atividades no LAI; poucas dificuldades em mantê-los realizando as lições previamente definidas, e muitos alunos solicitaram para continuar usando o programa em suas casas.

Em pesquisas recentes desenvolvidas nos EUA, os *softwares* têm se destacado como ferramentas tecnológicas bastante utilizadas nas escolas, especialmente para a idade dos alunos do EFI e II. Mas, apesar de todos estes investimentos e resultados demonstrando o bom desempenho acadêmico com o uso das ferramentas tecnológicas, (ALAS, 2011) faz o alerta de que estas novas estratégias¹⁷ e recursos precisam vir ao encontro às necessidades de todos os alunos e suprir o nível atual de desenvolvimento da linguagem e os desafios diários que a educação enfrenta. Ainda o estudo diz que a aquisição da linguagem juntamente com as novas tecnologias continuará a ser um desafio¹⁸ assustador para

¹⁷ Uso de ferramentas que são testadas e inseridas dentro do sistema escolar.

¹⁸ Fazer com que as novas tecnologias não afetem o ensino e a aprendizagem dos alunos inseridos em muitos programas como o ELLs.

o sistema escolar daquela cultura, pois mudanças bruscas na forma de ensino poderão afetar a instrução e o progresso contínuo dos alunos.

1.3 Trajetória do inglês na China

A história do Inglês na China começou a partir do século XVII, quando a Grã-Bretanha iniciava suas primeiras comercializações com o continente asiático, ocorrendo o uso do inglês mais largamente a partir dos meados do mesmo século, com a anexação de Hong Kong ao país inglês (CHANG, 2011). A partir do estabelecimento de várias escolas missionárias no início do século XX, é criada a Universidade de Hong Kong, mais precisamente no ano de 1911. Chang relata que o inglês neste período era considerado como uma forma de instrução e que permanece até os dias de hoje.

Quando os protestos comunistas aconteceram no ano de 1967 e tomaram conta do país, de acordo com Siqueira (2008), a língua chinesa começou a ser usada oficialmente e também como uma forma de educação juntamente com o inglês. No período entre os anos de 1970 a 1990, quando Hong Kong foi oficialmente devolvida para a China, algumas transformações nas áreas econômicas, social e educacional mudaram drasticamente, e pelo que tudo indica, para pior (CHANG, 2011). Após este acontecimento, várias famílias com melhor poder aquisitivo começaram a enviar seus filhos para outros países para oferecer uma melhor formação, enquanto que aos mais pobres que permaneciam no país era dada a oportunidade de uma educação bilíngue.

De acordo com Bolton (2000), citado por Chang (2011, p. 195), “várias crianças que estudavam nas escolas regulares de ensino médio tiveram a oportunidade de estudar nestes estabelecimentos que ofereciam tanto o inglês como o chinês”¹⁹ (tradução livre), e neste mesmo período foram criadas algumas outras universidades que ministravam suas aulas por meio do inglês. Passado este período tenso da realidade chinesa, a China tornou-se um dos países que mais tem se desenvolvido no mercado internacional e que tem investido dentro do conceito do ensino de jovens e crianças e, conseqüentemente, alcançado um *status* muito grande na educação de seus indivíduos.

¹⁹ Therefore, more children were able to study English in ‘Anglo-Chinese’ secondary schools.

Sobre a história chinesa, Adamson (2002) a divide em três períodos: a dinastia Qing, a era republicana e a da República Popular da China. O primeiro período, a Dinastia Qing, é caracterizado como o período do confronto agressivo de culturas e se estende entre os anos de 1759-1860, fase em que a LI era praticamente utilizada para comércio. Bolton (2002) relata que a LI foi ensinada nas escolas missionárias no sul da China, sendo que as primeiras escolas que ensinavam inglês só foram estabelecidas antes de 1840, na cidade de Macau, pouco antes da Primeira Guerra do Ópio. A segunda fase ocorreu no período que compreendeu 1861 a 1911; e durante esta fase, a LI começou a ganhar status oficial, devido a sua importância e como meio de acesso à ciência e à tecnologia ocidental. Além de ganhar esse *status*, Adamson (2002) diz que o inglês também atuou como meio para desenvolver a diplomacia internacional.

Na era republicana, que compreendeu o segundo período, de acordo com Chang, o governo atou relações diplomáticas com países que falavam Inglês. Na primeira fase do segundo período, que foi de 1911-1923, os debates com relação ao inglês e ao ensino da LI na educação foram proeminentes, com atitudes determinantes. Algumas oportunidades de estudo no exterior foram oferecidas ao povo com *status* mais elevado, e durante a segunda fase do segundo período de 1924-1949, o inglês serviu não só como meio de diplomacia, mas de interações militares e intelectuais com o Ocidente (CHANG, 2011, p. 195-196).

Já no terceiro período, que se estende de 1949 até os nossos dias, a LI passa por um período político um tanto conturbado, tanto com relação aos assuntos internacionais como aos domésticos. Chang ainda salienta que durante a primeira fase 1949-1960, o inglês não recebeu o mesmo *status* oficial como nos outros dois períodos, em virtude dos acontecimentos políticos que foram desfavoráveis ao inglês. Com a capitalização do desenvolvimento cultural, as pressões políticas diminuíram e o inglês que estava em baixa recuperou seu prestígio popular, voltando a ser considerado como ferramenta valiosa para a modernização nacional e promoção da compreensão internacional e das relações diplomáticas com países ocidentais.

No entanto, durante a segunda fase, de 1966 a 1976, conforme Chang (2011), a Revolução Cultural varreu toda a nação, rotulando os falantes de inglês como traidores. O aprendizado de qualquer coisa que fosse estrangeira era tão condenável que isto também atingiu o ensino escolar. Artefatos culturais ocidentais

foram atacados e os currículos que contemplavam a LI no ensino secundário e em instituições de ensino superior foram abandonados. Mas, de acordo Chang (idem), citando Lam (2002), no ano de 1971 a China iniciou a restauração dos laços de amizade com os EUA, uma vez que formalmente os EUA reconheceu a China como membro das Nações Unidas. Durante a visita do presidente Richard Nixon à China em 1972, os chefes acordaram mutuamente em falar sobre trocas comerciais, culturais e também educacionais. Em 1976, a revolução cultural chegou ao seu fim com a morte do marxista Mao Zedong. De 1976 a 1982, o ensino da LI começou a recuperar sua popularidade e o inglês foi considerado novamente como uma ferramenta útil para a modernização e o desenvolvimento da China. Neste mesmo ano, o inglês tornou-se a principal LE nas escolas secundárias chinesas, e em 1985 foi realizada a primeira conferência internacional sobre o ensino da LI, na cidade de Guangzhou (LAM, 2002).

Yuhua (2002) relata que em 2001, a República Popular da China começou a oferecer aulas de inglês como LE para alunos da terceira série de todas as escolas primárias. Esta decisão partiu do Ministério da Educação, com o fim de melhor preparar os jovens estudantes daquela nação para encarar os novos desafios que viriam em face da entrada da China como membro mundial da organização do comércio ocorrido em novembro de 2001 (PANG; ZHOU; FU, 2002; YUHUA, 2002), e também pela nomeação de Pequim como cidade sede dos Jogos Olímpicos de 2008 (LAM, 2002).

O ensino da LI cresceu tanto na China que de acordo com Yajun (2003), somente no ensino fundamental existem em torno de 200 milhões de crianças aprendendo inglês, sem contar os 13 milhões de universitários, tendo como material didático mais de 500 diferentes livros. Esta quantidade de alunos tanto do fundamental como da faculdade chega a quase 70% da população americana. A briga comercial pelo material didático nos modelos britânico e americano é muito grande, pois cada cultura quer incorporar seus valores, a fim de expandir e solidificar suas culturas, consolidando assim a LI como língua internacional.

De acordo com Siqueira (2008), citando Yajun (2003), ele diz que a busca é tão intensa pelo aprendizado do inglês que a sua internacionalização está transformando o chinês num dialeto. Outro dado que é significativo prende-se ao fato de que só na cidade de Xangai existem mais de três mil escolas particulares de inglês (YAJUN, 2003; QIANG; WOLFF, 2003), sendo uma destas redes conhecida

como Beijing New Oriental School, estabelecida como escola por treze anos, tendo filiais em dez cidades chinesas e ainda uma filial em Toronto, no Canadá. Ainda na fala de Siqueira (idem), ele diz que a sede do Canadá foi criada para atender os próprios imigrantes chineses que chegam naquele país, e em 2003 tinha em seus registros mais de 250 mil alunos. Mais de 70% dos alunos chineses que estudam nos EUA foram estudantes da New Oriental School, e de acordo com as estatísticas, esta rede se considera a melhor da China e o atesta através de sua página eletrônica. Um dado da União Europeia (VEJA, 2005, p. 61), traz a informação de que 4% da população chinesa são considerados fluentes na LI, e as escolas de LI continuam proliferando por toda a China.

O fundador da Beijing New Oriental School é Li Yang, que fez fama por ter criado um tipo de abordagem conhecida como “Crazy English”²⁰ (tradução livre). Sua história de sucesso, de acordo com Yajun (2003), vem por conta de que Li nunca foi um bom aluno, tendo muitas dificuldades de concentração, principalmente durante as aulas de inglês. Uma coisa interessante ocorreu com Li que certo dia, ao estar em um dos parques da cidade, pegou seu material de inglês e começou a grifar as sentenças contidas em suas atividades. Seu método funcionou e ele começou a partir daquele momento a ser o melhor aluno da classe. Li pensou que se aquele método havia funcionado para ele, daria certo para qualquer pessoa de sua cultura. E foi desta forma que ele criou o método “Crazy English”.

Li Yang ficou muito famoso e fez fortuna, proferindo palestras para mais de 20 milhões de pessoas tanto na China, no Japão, como também na República da Coreia. Com toda sua fama, Li já foi entrevistado por mais de 100 órgãos da mídia internacional, incluindo uma televisão japonesa que chegou a fazer e transmitir um programa ao vivo sobre seu método.

Yajun (2003) relata que Li tem algumas premissas básicas, que são:

[...] fale o mais claro possível, fale o mais rápido e o mais alto que puder. Li acredita que seu método de ensino e aprendizagem dá mais autoconfiança aos alunos chineses, uma vez que os orientais na sala de aula são normalmente tímidos e quietos. Seu ‘Inglês Louco’ tem sido comercializado com muito sucesso. [...] Li Yang é hoje visto mais como um guru que um professor de inglês no ensino de inglês na China (YAJUN, 2003, p.5) (tradução livre)²¹.

²⁰ “Inglês louco”.

²¹ [...] speak as clearly as possible, speak as fast as possible, and speak as loudly as possible’. Li believes that his method of teaching and learning makes Chinese learners more confident because

Power (2005) nos diz que no ano de 2004, as escolas localizadas nas maiores cidades da China adotaram uma estratégia diferente, iniciando o ensino do inglês mais cedo, a partir da terceira série, ao invés de iniciar desde a escola secundária, como era comumente. Power ainda menciona que é crescente o número de pais que procuram matricular seus filhos com idade de pré-escola, em virtude da nova demanda de cursos livres de inglês que são criados constantemente. O ensino e a procura pelo inglês têm sido tão intensos que muitos futuros pais consideram que colocar seus filhos o mais cedo possível em uma das escolas de inglês não é o suficiente, e Power relata que:

Para algumas futuras mães, cedo significa cedo mesmo. Zhou Min, uma apresentadora de vários programas de inglês na Beijing Broadcasting Station, afirma que muitas mulheres grávidas conversam com seus fetos em inglês. Na escola de inglês Prague's Lamea children's, uma criança de 3 anos de idade canta músicas infantis sobre o *snowmen*, como relacionada à cores. (POWER, 2005, p. 43) (tradução livre)²².

Os estudos de línguas desenvolvidos na China trazem algumas indagações como as de Wang (2000), citado por Siqueira (2008), em que ele acredita e apoia a necessidade do aprendizado de uma LE, para que os indivíduos de uma determinada cultura possam ter acesso a outras culturas fora daquela que eles estão inseridos. Mas Wang defende a ideia de que com este aprendizado muitas coisas acabam sendo incorporadas que são dispensáveis e incompatíveis com a cultura do país de origem do aprendiz. Nesta mesma linha, Siqueira (idem) traz a fala de Qiang e Wolff (2003), os quais alertam de que enquanto os chineses procuram aprender e desenvolver o inglês, automaticamente adquirem a cultura ocidental. Ou seja, com o aprendizado da LI, o foco que o programa dá no ensino das diferentes culturas não pode ser eliminado, devido ao envolvimento que o aluno tem e, conseqüentemente, muitos destes alunos acabam aderindo a nova cultura.

Oriental students are normally shy and quiet in class. His 'Crazy English' has been commercially successful [...]. Li is considered more a guru than an English teacher in English teaching circles in China.

²² For some mothers-to-be, even that's not early enough; Zhou Min, who hosts several English programs at the Beijing Broadcasting Station, says some pregnant women speak English to their fetuses. At Prague's Lamea children's English-language school, 3-year-olds sing songs about snowmen and chant colors in English.

1.4 Trajetória do Inglês No Brasil

O estudo da língua inglesa tem crescido muito no Brasil dentro de um contexto bastante triste, em que as escolas não têm professores qualificados, muito menos tempo disponível para trabalhar com a língua inglesa. Durante a história de nosso país, podemos ver facilmente a decadência do ensino de línguas, principalmente o tempo semanal destinado para o ensino desta importante disciplina, fato este que menciona os PCN, no qual aborda sobre o ensino de ILE dizendo que há um “[...] número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (BRASIL, 1998, p. 23)

Como o Brasil não é o único país do mundo que fala a Língua Portuguesa (LP) e por ser o português uma língua com uma história peculiar na América do Sul, como também em virtude da forma como ela foi concebida, antes de iniciar a trajetória da LI no Brasil, julga-se necessário realizar uma curta descrição de como estava a LP em nosso país antes da entrada do inglês, e quais os envolvimento que outras línguas tiveram no contexto da formação das diferentes culturas linguísticas existentes no Brasil colonial. Para tanto, alguns parágrafos serão utilizados para descrever essa trajetória. Alguns escritores como Chagas (1957) e Villalta (1997) serão mencionados como suporte teórico para descrever este período do Brasil em seus primórdios linguísticos.

A LP, de acordo com Villalta (1997), implantada pelos colonizadores portugueses, teve sua trajetória ameaçada a cair no esquecimento, lá nos primeiros anos do século XVI, em virtude da indianização imposta pelos colonizadores portugueses, e também pelo fato da frequente presença de outros idiomas europeus existentes naquele período. Como a LP não era muito praticada, outras línguas gerais, que eram de origem do tupi e do guarani, ocupavam parte do território brasileiro. Villalta relata que às margens da parte oriental do Rio Uruguai, hoje conhecida como a parte oeste do Estado do Paraná, estabeleceu-se a língua geral guarani, a qual era falada desde o início da presença espanhola.

Além de a LP perder território para o tupi-guarani na região oriental do Rio Uruguai, o Estado de São Paulo também sofreu a concorrência do espanhol, pois esta região estava sob a jurisdição da Espanha. A LP também concorreu duramente com as línguas africanas e com a LF, no período das incursões fugazes na Baía de

Guanabara, entre os anos de 1555 e 1560, e no Estado do Maranhão, entre os anos de 1611 e 1615, além da língua holandesa na região do nordeste brasileiro, que ocorreu entre 1630 e 1654.

Frente às ameaças sofridas, acrescidas as tentativas de extinguir a língua brasileira daquele período, Navarro (2006) relata que:

[...] o golpe fatal contra o idioma {tupi} foi dado pelo Marquês de Pombal – o homem forte do rei de Portugal. Dom José I, na segunda metade do século XVIII. Em 1758, com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia, o Marquês baixou o chamado “diretório de Pombal”, que proibiu o ensino e o uso do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil.

No século XVII, Villalta (1997) conta que os jesuítas, ao perceberem que não era possível doutrinar o povo nativo na LP, decidiram então começar a estudar e divulgar a língua tupinambá. No final deste mesmo século, entre os nativos Não-Tupis²³ da Amazônia, frades de outras ordens e inacianos, difundiram o tupinambá²⁴, dando origem a uma língua chamada nheengatu. Já em meados do século XVIII, sob o comando de Pombal, a coroa portuguesa começou a desenvolver uma política de línguas, impondo desta forma a LP, ensinando e priorizando a gramática. Com esta medida imposta, outras línguas acabaram sendo postas de lado e esquecidas, estabelecendo então este idioma definido como uma unidade nacional, e as outras línguas foram proibidas de serem estudadas e, conseqüentemente, faladas. Na região do Grão-Pará e Maranhão onde esta política foi mais forte e incisiva, Villalta relata que se procurou difundir a LP com o fim de legitimar a posse daquelas terras e, inversamente, tentar coibir o uso do nheengatu, língua que era vista como um obstáculo.

Durante a busca pela estabilidade da LP, enquanto se preocupava com as línguas africanas e indígenas, Villalta (1997) escreve que os grandes ataques sofridos vinham das línguas europeias como o francês, o italiano, o espanhol e o holandês. No início do século XVI, como a presença dos franceses era mais

²³ O termo “Não-Tupis” era usado para se referir às outras línguas, não incluindo o Tupi.

²⁴ O tupinambá "refere-se a uma etnia específica que povoava a região da Bahia" (ALBUQUERQUE apud FERNANDES, 2003, p. 534). Contudo, acrescenta o autor, "os povos da língua Tupi da costa brasileira - Tupiniquim, Tamoio, Caeté, e outros, compartilhavam uma série de traços culturais". Em vista disso, o termo Tupinambá pode "designar os falantes de línguas Tupi que habitavam a costa brasileira e alguns pontos no interior, como o planalto de Piratininga e áreas próximas ao rio São Francisco - de São Paulo em direção ao norte, até o Maranhão" (ALBUQUERQUE apud FERNANDES, 2003, p. 55).

frequente, a tática era deixar marinheiros nestas regiões visitadas, a fim de que estes homens se amiassem com as índias, para que elas tivessem a oportunidade de aprender a LF.

Como a maioria dos livros que circulavam na colônia era escrito em francês, este começou a ser um dos grandes problemas a ser contra-atacados pela manutenção da LP. Mas, a preocupação não era somente a ameaça que a língua francesa representava, pois não se limitava ao uso de uma outra língua que não fosse a LP, mas isto na verdade se constituía como uma preocupação de cunho político, em virtude de que o aprendizado da LF trazia um engajamento de ordem política, o qual representava riscos para o domínio português.

A ocupação holandesa, de acordo com Villalta (1997), ocorreu em um momento em que os portugueses já haviam efetivado e posto suas bases como uma civilização e, por este motivo, os holandeses foram forçados a utilizar a LP em seus intentos de evangelização. Isto ocorreu porque os holandeses perceberam que a língua original, o neerlandês, não seria eficaz na instrução religiosa dos africanos e índios, não representando assim uma grande ameaça para a LP. Algumas outras ameaças para o predomínio e emancipação do português ocorreu na região Sul do Brasil, área essa em que os espanhóis, com um número considerável, tentaram se estabelecer. Seguiram seu curso, exercendo seus ofícios e galgando cargos públicos, tornaram-se homens-bons, e, como era de costume do Brasil, casaram-se até mesmo com as índias. Como era passível de acontecer, deixaram larga descendência, juntamente com as marcas linguísticas do idioma.

Com a entrada frequente dos colonizadores em território brasileiro, com o objetivo de dominar novas terras por meio da implantação de uma nova língua, e por consequência, uma nova cultura, Chagas (1957) afirma que a língua culta por excelência do Brasil no período colonial era o latim. Esta ideia advinha da Europa e da colônia, pois nas escolas dos jesuítas só se falava o latim, e através desta língua se estudava a lógica, a retórica, a aritmética ou qualquer outra linha de estudos. Ainda de acordo com Chagas (*idem*), todos os livros, os apontamentos, as discussões, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se faziam por meio do latim. Isto se seguiu até o início do século XIX, com a predominância de uma escola de segundo grau que era baseada no humanismo clássico, consubstanciado num curso que abrangia as cinco classes de estudos que eram representadas pela Retórica, Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e também a Inferior.

A partir da implantação mais tarde nas escolas públicas existentes da época, a LF, apesar de não somente ser uma língua bela por sua estética e por ser também até certo ponto cativante, aliada à vontade do próprio povo em aprender o francês, ajudou nesta implantação. O fator que realmente impulsionou para que isto ocorresse foi que, regidas pela França, a política de línguas corrente atendia aos ditames das políticas econômicas da corte francesa. No processo de escolarização pública de nosso país, começando no final do século XVIII, a LF concorreu diretamente com o latim, língua culta da época, sendo o inglês a terceira opção, mas não tendo grande expressão.

Trazendo ideias revolucionárias, a LF era uma ameaça quase que constante para o povo da colônia, principalmente depois que Pombal baixou um decreto proibindo o povo de falar qualquer outra língua que não fosse o português. Com a unificação da LP no território brasileiro, o francês passou a ser o idioma considerado como a segunda língua do Brasil, sendo cercado de alguns privilégios e preferido pela grande maioria dos brasileiros, chegando a assumir o papel de LE no ensino das escolas brasileiras da época.

Com a fundação do colégio D. Pedro II no ano de 1837, vários idiomas passaram a fazer parte das disciplinas ensinadas como o alemão, o francês, entre outras. No período de 1862 a 1898, entre as línguas ensinadas, a que mais se sobressaía era o francês, pois várias disciplinas eram ensinadas através de livros importados da França e como consequência, eram escritos na língua de origem. Isto ocorreu devido à falta de livros nacionais e, conseqüentemente, fazia com que a LF tivesse seu lugar de destaque no colégio. E por ser fundamental, esta disciplina era colocada nos primeiros anos dos cursos existentes, mesmo tendo o inglês e o alemão inseridos em seu currículo (RAZZINI, 2000).

Na grade escolar do colégio D. Pedro II estava incluída, além do escrever, ler e falar, a leitura da literatura e dos clássicos franceses eram propostos como parte das atividades da disciplina linguística. Já o inglês, apesar de ter menor carga horária que a LF, não necessário para adentrar nas academias, sua importância fazia-se indispensável por se tratar da importância e do aumento das relações comerciais de Portugal com os que falavam inglês, tornando assim a LE uma disciplina importante aos estudos primários.

Ao analisar a estrutura e o início oficial do ensino da LE nos primórdios do século XIX, Celani (2000, p. 223) aponta para as instruções governamentais dadas para aquele período:

Decisão n. 29 – BRAZIL – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809, que ‘crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez’ na qual estão inseridas instruções quanto ao ensino das duas línguas (tempo e horas, utilização de uma Gramática conceituada – enquanto não formalizassem a sua própria, pronúncia de textos literários).

No período entre os anos de 1808 a 1821, o qual compreende ao reinado de D. João VI no território brasileiro, a LI teve sua utilidade exclusivamente prática, diferentemente da LF, que devido ao seu domínio naquele período, tendo uma parte integrante da educação, possuía status cultural.

Depois de tantas lutas internas para implantação de estudos que dessem sustentação à LE, finalmente o estudo de línguas foi instituído na época do Brasil Império, mais precisamente no ano de 1855. Neste período, de acordo com Chagas (1957), eram ensinadas nas escolas quatro línguas diferentes, sendo destinado um tempo de 2 a 3 horas semanais para o ensino do inglês. Ainda de acordo com Chagas, já no ano de 1892, este tempo semanal foi reduzido para menos da metade, mas ainda sendo dadas as mesmas quatro línguas estrangeiras, assinalando assim uma decadência no ensino da LE.

A história do ensino de línguas no Brasil e as obrigatoriedades ou não do ensino da LE tiveram seu período de oscilação. É a partir do ano de 1930 que começam a surgir os primeiros cursos de LI. Mais precisamente em 1931, conforme Leffa (1999), foi que passou a ser demonstrada uma certa preocupação com os aspectos metodológicos, por meio da implantação de um método, denominado “método direto”, o qual se baseava no ensino da língua pela própria língua.

No ano de 1930, com a criação do Ministério da Educação, o ensino de línguas no Brasil passa por uma grande reforma, e através do professor Carneiro Leão, que introduz o método direto, que consistia em 33 artigos, propôs grandes mudanças nos métodos de ensino (CHAGAS, 1957, p. 89). Depois da criação do método direto, em um curto espaço de tempo esta metodologia foi substituída por um método de leitura simplificada (CHAGAS, 1957, p. 99), decaindo ainda mais o ensino da LI.

Esta decadência veio se acirrando até chegar aos nossos dias, nos quais o ensino da LI não é exigido nas escolas públicas para as séries iniciais, e sim a partir do 6º ano. A LDB de 1996, artigo 26, parágrafo 5º, estabelece o ensino de uma LE no ensino fundamental, não delimitando uma carga horária semanal, deixando esta decisão com os conselhos estaduais de educação de cada estado.

Diante da pressão do mercado e das tendências do ensino da LI, os pais, com um melhor poder aquisitivo, passaram a investir em seus filhos, os colocando em centros especializados de ensino do ILE, por estarem desacreditados no ensino das escolas fundamentais em geral. Neste pensamento, as autoras Assis-Petterson e Cox (2007) e Celani (2003, p. 20), nos dão um vislumbre de que o ensino da LE, mais precisamente o inglês, está totalmente à deriva, e professores, pais e alunos se perguntam: “O que estamos fazendo aqui?” Para que servirá esta tentativa frustrada de aprender/ensinar outro idioma?

Com o advento das novas tecnologias e o acesso facilitado à internet, outras formas de aprendizado foram disponibilizadas através deste meio. Existem formas e métodos variados de estar em contato com uma LE, quer seja por música, bate-papo, *chats online*, ou até mesmo através das novas tecnologias que se encontram disponíveis no mercado. Através do fácil acesso que temos em nossos dias, conforme Oliveira (2009), os estudantes podem entrar em contato com outra cultura, contato este que contribui para que os internautas conheçam aspectos culturais diferentes daqueles presentes no dia a dia nos quais eles estão inseridos. Ainda o autor salienta que este contato pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio.

Neste capítulo foi discorrido sobre o a história e a evolução do ensino do inglês nos EUA, China e Brasil, bem como as mudanças sofridas nos métodos de ensino e aprendizagem ao longo da história. O próximo capítulo se propõe a apresentar e abordar por meio de levantamento bibliográfico, estudos que contemplem o uso das tecnologias para o ensino do ILE no território brasileiro. O capítulo dois é construído por meio de teses e dissertações de mestrado, no período compreendido entre os anos de 2013-2016.

CAPÍTULO II

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Considerando a construção do capítulo I que tratou da trajetória da LI nos EUA, China e Brasil, passa-se a apresentar um levantamento bibliográfico. O capítulo II se propõe a apresentar um levantamento bibliográfico baseado no BTB desenvolvida no ano de 2016, demonstrando pesquisas que envolveram em seus estudos tecnologias para o ensino do ILE, com o auxílio do computador como suporte técnico.

Antes de iniciar este capítulo, é interessante perceber os cuidados que se deve ter ao realizar um levantamento bibliográfico ou uma revisão bibliográfica, bem como os benefícios que este processo traz para uma pesquisa. Galvão (2010, p. 365) esclarece que:

Ao se realizar um levantamento bibliográfico pode-se “evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas [...]”. Da mesma forma que possibilita “desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento [...] [e] otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência”.

Partindo da fala de Galvão (2010), o objetivo deste capítulo é fundamentar esta dissertação por meio de contribuições e elementos encontrados nas teses e dissertações analisadas, bem como ampliar a linha de conhecimento do ILE, estreitando e fortalecendo as relações entre os trabalhos com o escopo em comum.

2.1 Busca de teses e dissertações

Para iniciar esta pesquisa, foi realizada uma busca nos principais portais de teses e dissertações brasileiros, por meio de uma análise de conteúdo, que de acordo com Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objeto da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Mas, após uma profunda avaliação, percebeu-se que o BTB trazia uma quantidade suficiente de dados, perfazendo um total de 654 pesquisas. Este levantamento foi realizado no mês de setembro de 2016. Os descritores utilizados foram: o ensino do inglês no ensino fundamental; uso

de ferramentas para o ensino do inglês no ensino fundamental; ferramentas tecnológicas/online para o ensino de inglês no ensino fundamental e ferramenta para o ensino de inglês no fundamental.

O sistema de levantamento desta busca se deu por intermédio da Plataforma Sucupira²⁵ (PS), a qual apresenta em seus registros todos os estudos acumulados até o ano de 2016, mas que disponibiliza apenas documentos de origem desta plataforma dos anos de 2013 a 2016. Ou seja, os trabalhos publicados anteriores ao ano de 2013 não são disponibilizados seus resumos para busca, apesar de estarem configurados como registrados dentro dos resultados.

No processo de busca na PS, depois de inserir cada descritor, um total de 8.597 pesquisas foram encontradas, mas selecionadas somente 680 delas, seguindo o período de 2013-2016, período este que a PS disponibiliza seus resumos para consulta. Após a seleção dessas pesquisas, uma leitura minuciosa foi realizada em cada resumo, resultando em 225 trabalhos que estavam intrinsecamente ligados às tecnologias para o ensino do ILE. Dentro do interesse da busca, cada investigação foi selecionada em seis diferentes grandes áreas temáticas propostas nesta pesquisa, que foram: inglês nos anos iniciais. Ou seja, EFI; livro didático ou linguística; *listening*, compreensão ou fala; ferramentas tecnológicas no EFII, e outros trabalhos, os quais não se enquadravam nas outras cinco grandes áreas.

No levantamento feito durante a leitura dos títulos e trabalhos, das 225 pesquisas apresentadas pelo BTB, 57 eram teses de doutorado e 168 configuraram como dissertações de mestrado. A partir da pesquisa com os descritores já apresentados, o passo seguinte foi ler cada resumo, a fim de identificar quais deles se aproximavam de ferramentas ou tecnologias utilizadas para o ensino do ILE no ensino fundamental. Dentre estes resumos, 181 deles foram classificados como estudos que não se relacionavam com esta dissertação, os quais contemplam alunos do EFII. Ou seja, não se tratavam de estudos que estivessem diretamente

²⁵ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coleta de dados, fazer análises e avaliação, além de ser a sustentação de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Uma das funções desta plataforma é procurar disponibilizar, em tempo real e com muito mais lisura informações, processos e procedimentos que a CAPES efetua no SNPG, englobando toda a comunidade acadêmica. De igual modo a plataforma possibilita o elemento gerencial-operacional de todos os procedimentos e concede uma maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. O nome Sucupira é um tributo ao professor Newton Sucupira, responsável pelo parecer nº 977 de 1965, o qual conceituou, formatou e institucionalizou o documento em favor da pós-graduação brasileira nas formas como é até os dias de hoje (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>).

ligados com o ensino de alunos do EFI e, conseqüentemente, não focar seus esforços na faixa etária mais específica de alunos com idade entre os 11 e 14 anos que atendem o EFII. O Quadro 1 demonstra com mais propriedade os assuntos diversos encontrados nos resumos dos trabalhos lidos, categorizados em seis diferentes áreas.

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES POR ASSUNTO

(D) Dissertação (T) Tese	Inglês nos anos iniciais - EFI	Livro didático ou linguística	Listening, compreensão e fala	Leitura ou Escrita	Ferramentas tecnológicas no EFII	Outros Estudos	Total de pesquisas
D168, T57	14	17	3	4	6	181	225

Fonte: Elaborado pelo autor a partir meio do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016)

Para uma melhor compreensão dos estudos avaliados por meio dos quatro descritores pesquisados, nos itens 2.1.1-2.1.4 é detalhado, de uma forma geral, o que cada grande área encontrou nos 225 resumos lidos.

2.1.1 O inglês nos anos iniciais

Na busca no BTB por pesquisas visando o uso de tecnologias no ensino fundamental, 14 trabalhos figuravam como estudos que estavam relacionados ao grupo de estudantes do EFI na proporção de 30 pesquisas para o EFII. No contexto da LDB n. 9.394, expedida no dia 20 de dezembro 1996, a qual instituiu o ensino de pelo menos uma língua, sendo o inglês obrigatório, pode ser implantada uma segunda LE a partir do 6º ano do EFII, deixando a cargo da comunidade escolar implantar a instrução desta LE, ocorrendo este ensino dentro da realidade e das possibilidades de cada secretaria de ensino. Ou seja, pode-se inferir que este número um tanto baixo de pesquisas para o EFI tenha como causa essa desobrigação que as escolas têm perante a lei de oferecer o ILE nos anos iniciais.

Ao rever os 14 estudos fornecidos pelo BTB para a área de concentração do inglês nos anos iniciais, passa-se neste momento a categorizá-los por campo de

atuação. Um dos 14 estudos (LEVAY, 2015) envolvia jogos digitais no ensino de ILE para crianças, no qual em um primeiro estágio envolveu alunos e posteriormente questionários com professores, a fim de verificar como estes docentes utilizam ferramentas tecnológicas como inserção pedagógica.

Outro contingente de cinco pesquisas (BARBOSA, 2014; FAOTO, 2014; CARVALHO, 2013; PARMA, 2013; MELLO, 2013) estavam relacionadas diretamente com a avaliação e formação de professores, que abrangiam políticas públicas e assuntos ligados a documentos oficiais que norteiam o ensino e aprendizagem do EFI. As pesquisas compreendiam professores e suas práticas, bem como diretores de escolas e representantes das secretarias estaduais e municipais.

As pesquisas que contemplam a aprendizagem da escrita também fazem parte dos estudos encontrados para o ensino do ILE, somando-se dois estudos (LEITE, 2013; MARTINELLI-FERNANDES, 2014). As intervenções foram realizadas entre professores e alunos das séries iniciais, as quais procuravam compreender e interpretar as possibilidades que a escrita pode trazer, como também entender as etapas do processo de adquirir uma segunda língua por meio de interpretação de textos.

Na área de formação de professores, duas pesquisas foram localizadas falando diretamente na preocupação que existe com os profissionais que se dispõem a ensinar o ILE nos primeiros anos do EFI (SILVA, 2013; MONTES, 2014). A preocupação destes estudos se prende no fato de que há necessidade de uma boa formação destes novos professores, buscando uma forma mais adequada de trabalhar com alunos que estão no processo de formação linguística.

As últimas pesquisas destinadas ao ensino do EFI, quatro delas (NEVES, 2013; HOFFMANN, 2013; GÓES, 2013; SILVA, 2015) estavam fundamentadas dentro das dimensões sociais e a educação crítica do ensino do ILE. A preocupação central desses estudos se baseava na investigação do processo de construção no que tange ao conhecimento linguístico, bem como cultural do inglês como LE.

Apesar do EFI não ser o foco principal desta pesquisa, é importante perceber a preocupação que se tem no meio acadêmico e científico com crianças que estão iniciando sua jornada estudantil, a fim de que elas estejam munidas de um bom conhecimento linguístico para encarar os desafios do EFII. Por mais que os discentes passem um período cursando o ensino fundamental e estudando a LI, “[...]”

conclui a escolaridade básica sem adquirir o conhecimento linguístico necessário para se comunicar ou adquirir novos conhecimentos de segunda língua” (COSTA, 2014, p. 32). De acordo com as 14 pesquisas selecionadas que abrangem os anos iniciais, percebe-se a preocupação com estes alunos, a fim de formá-los com qualidade no tocante ao ensino do ILE.

2.1.2 Livro didático ou linguística

Nas buscas realizadas no BTB, o livro didático e a linguística foram as pesquisas que mais tiveram evidência, com 17 estudos. A concentração nesta área deixa transparecer que os métodos tradicionais continuam sendo os mais procurados como linha de investigação e, como parte do material pedagógico, a LDB n. 9394/96, no inciso VIII, artigo 4º, diz que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Dentre os resumos lidos que envolviam os livros didáticos e a linguística, seis (FAVARO, 2013; FORTUNATO, 2013; PINHEL-AGUILERA, 2013; ALVES, 2015; CASTRO, 2014; ANDRADE, 2013) pesquisas estavam diretamente ligadas a utilização do livro didático de LI em sala de aula. Ou seja, estudos que envolviam o EFII concernentes a melhor entender como se dá a transposição didática e o engajamento discursivo dos alunos, bem como considerando as percepções dos professores quanto aos materiais que são disponibilizados para as escolas avaliadas. A dimensão do uso da gramática e a estrutura dos textos também são bastante explorados pelos estudos pesquisados, pois são pontos considerados de suma importância pelos pesquisadores, pelo fato de poderem utilizar em sala de aula satisfatoriamente, mesmo que seja necessário a complementação e adequação de algumas atividades.

Outro grupo de estudos composto por sete dissertações de mestrado (PINTO, 2013; REZENDE, 2013; COLOMBO, 2014; AZZARI, 2013; CORREA, 2013, SOUZA, 2014; KRIEGL, 2015), concentrou-se nos livros didáticos, mas com ênfase direta à luz da linguística. Os gêneros textuais e o letramento crítico foram os preferidos pelos pesquisadores, dando destaque principalmente aos sentidos de discurso e memória discursiva. As pesquisas giraram em torno dos alunos na essência de

verificar em que contexto ocorre a aprendizagem utilizando música, memorização e narrativas. De acordo com os estudos, as atividades lúdicas foram consideradas de grande auxílio para as práticas realizadas em sala de aula, bem como recebidas com grande otimismo e satisfação por parte dos alunos pesquisados.

O tema que apresentou somente uma pesquisa (MOTA, 2014) fundamentou-se nos materiais didáticos impressos e virtuais, no qual dedicou-se a analisar proposta curricular e os cadernos do professor que atua como profissional do ILE. Este estudo baseou-se em sua fundamentação teórica por meio de levantamento bibliográfico no processo de interatividade no ambiente virtual, como também os gêneros digitais.

O último grupo encontrado na temática dos livros didáticos e a linguística está baseado em três pesquisas (SOUZA, 2013; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2013), que procuram salientar os aspectos interculturais presentes nos materiais em sua forma escrita. Os estudos apontam os tipos de elementos culturais mais presentes nos livros didáticos, bem como a contribuição do desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos. Os trabalhos fundamentaram-se em um livro didático específico e a lei que institui história e cultura no currículo escolar.

Como pode ser verificado por meio das 17 pesquisas identificadas como estudos que buscam aperfeiçoamento do ensino do ILE, é confirmado que o foco ainda está centrado nos materiais escritos disponíveis e, conseqüentemente, a busca pelo ensino por meio da gramática continua sendo o principal caminho para atingir a melhor compreensão do ILE. Das 17 dissertações analisadas, apenas uma tinha cunho tecnológico, ou seja, estudos baseados em livros didáticos impressos e virtuais, demonstrando desta forma que as pesquisas ainda estão fundamentadas em métodos e concepções conservadoras e que não estão acompanhando as evoluções e tendências tecnológicas. Mas, Souza (2012, p. 5), ao falar sobre o uso e adaptação do livro didático, afirma que “[...] o professor ainda não sabe utilizar o livro didático, e muitas vezes, também não sabe o que o livro propõe, ou simplesmente, usa-o como uma fórmula, ou seja, o livro é o único caminho para o ensino”.

2.1.3 Listening, compreensão e fala

A cultura de aprender o ILE em nosso país está bastante fundamentada no ler e no escrever, deixando a desejar e de serem explorados os aspectos audiológicos e de linguagem. Quando o professor não considera estes aspectos e os deixa fora do bojo do ensino, ele está automaticamente comprometendo o desenvolvimento de seu aluno como um todo, pois de acordo com Costa (2014, p. 39), “A linguagem é o reconhecimento dos códigos linguísticos e realmente acontece quando há interação e compreensão no processo da comunicação interpessoal humana”. Nas leituras dos resumos que compreendiam estudos que foram alocados na área de *listening*, compreensão e fala, três pesquisas procuravam entender o contexto em que é tratado o ensino do ILE no EFII.

Dentre as três pesquisas selecionadas, dois estudos (CAMARGO, 2014; PEREIRA, 2015) se propuseram a analisar interações por meio da oralidade, envolvendo tanto alunos como professores. As buscas foram concentradas em investigar a habilidade que os profissionais têm para ensinar o ILE na área de produção de oralidade. No final do processo de desenvolvimento da produção oral, uma das estratégias utilizadas foi por meio de questionários, com o fim de avaliar as percepções tanto dos alunos como dos professores envolvidos com relação ao ensino e aprendizagem e, por meio dos relatos dos alunos, traçar estratégias para implementação e promoção de práticas de ensino do ILE.

A terceira pesquisa selecionada (CURIOLETTI, 2014) também estava ligada ao aspecto do ensino do ILE por meio de interações orais, mas com o objetivo de explorar alunos que são brasileiros, mas filhos de imigrantes chamados ítalo-brasileiros, que vivem em comunidades que falam o português e o italiano em seus relacionamentos diários. Partindo deste pressuposto, estes estudantes poderiam ter dificuldades em pronunciar alguns fonemas, ocasionando assim problemas fonéticos no momento de aprender o inglês.

Este grupo predefinido como *listening*, compreensão e fala foi o que menos trabalhos foram encontrados, pois quando verificados os 225 resumos, esta temática apresentou um número considerável de estudos, mas não para o EFII. Realmente é preocupante quando se verifica o porquê que os brasileiros em sua grande maioria têm um grande conhecimento de gramática, mas não conseguem se comunicar quando são abordados pelos falantes da LI. Nesta linha de pensamento, Costa

(2014, p. 20) diz que o ensino nas aulas de LI no Brasil como atribuição do currículo dentro da escola regular sempre foi o intento fazer com “[...] que o aluno adquirisse principalmente o conhecimento das regras gramaticais e um vocabulário restrito do idioma, concentrando-o apenas nas habilidades de leitura e escrita, e não, nas competências comunicativas”, fala esta que endossa o disposto no item 2.1.4 a seguir.

2.1.4 A leitura e a escrita

A preocupação com a leitura e a escrita é um dos pontos centrais do ensino do ILE. No tocante à leitura, os PCN (BRASIL, 1996) diz que esta habilidade atende, de uma forma, aos ditames da educação formal, e, por outro lado, é a competência que o aluno pode usar em seu ambiente social imediato. Além disso, “[...] a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998b, p. 20), destacando esta competência como uma das prioridades a ser abordada pela escola. Já na habilidade da escrita, (LIMA 2009; VIEIRA, 2015) dão bastante ênfase no que diz respeito à participação do aluno neste processo, pois ao professor agir desta forma, estará dando voz aos seus discentes, os auxiliando a consolidar as estruturas da língua alvo e a encontrar e expandir suas próprias formas de escrever.

Apesar dessas duas habilidades serem de grande expressão para o ensino do ILE, que dentro das pesquisas, representavam o ler e o escrever, a quantidade encontrada foi relevante, mas em sua grande maioria não contemplavam o grupo de alunos do EFII. Estes estudos aparecem em uma proporção grande, mas normalmente fazem parte para compor outras habilidades, mas essas competências não deixam de ser de grande expressão para os pesquisadores quando se fala do ensino e aprendizagem do ILE. Das 225 teses e dissertações selecionadas, somente quatro pesquisas traziam como assunto principal a leitura e a escrita como objeto de pesquisa.

Das quatro pesquisas identificadas como fazendo parte destas duas práticas, três delas (CORTES, 2013; VIEIRA, 2015; GARTNER, 2015) fazem parte especificamente do gênero discursivo, no qual inclui-se os e-mails, estratégias de revisão em um processo colaborativo e correção dialogada para melhorar a escrita de textos em inglês. Todas estas pesquisas permeiam o aprendizado e o

aprimoramento da escrita como uma forma de apropriação da LI em um processo de reflexão, compreensão e utilização do ILE. Esses três estudos envolviam tanto professores como alunos, com o fim de alcançar maior autonomia e motivação por parte dos alunos, e aos professores, perceber e compreender como se dá este processo da aprendizagem na prática.

Outra pesquisa interessante (AOKI, 2014) teve como objeto principal a leitura e a escrita no mesmo estudo, envolvendo escolas indígenas na região Centro Oeste brasileira. O foco foi observar professores não indígenas em suas práticas diárias, com o propósito de analisar como se dá o processo de aquisição do ILE, bem como a inserção destes alunos em uma sociedade que constantemente requer a inserção do inglês mais amplo e irrestrito.

Como apresentado dentro deste item por meio das 04 pesquisas relacionadas às habilidades da escrita e da leitura, pode-se perceber uma tendência muito grande para estudos que estejam relacionados à cultura do aprender o ILE por meio da escrita do que o aprender pela leitura. É claro que o objetivo não era de comparar a leitura com a escrita, mas não deixa de ser um fato interessante encontrado nesses estudos. Estas duas habilidades, em tese, deveriam andar juntas, mas após analisar esses estudos, há uma tendência de concentração na escrita, provavelmente por ser uma das habilidades que mais exija concentração e requer esforço para a superação das dificuldades em seu desenvolvimento.

2.1.5 Ferramentas Tecnológicas no Ensino Fundamental II

Como esta pesquisa está ligada diretamente com as novas tecnologias para o ensino do ILE, a expectativa era muito grande de encontrar trabalhos que realmente pudessem demonstrar o quanto está sendo trabalhado e pesquisado no campo das novas tecnologias. No universo dos 225 resumos analisados, alguns casos mostraram-se relevantes, mas não se enquadraram no ambiente escolar, muito menos contemplavam alunos do EFII.

Após análise criteriosa por intermédio da leitura dos resumos fornecidos pelo BTB, somente seis pesquisas concentraram seus esforços diretamente em avaliar ferramentas tecnológicas e que utilizavam os computadores como equipamento mediador desses estudos. Alguns casos mostraram-se relevantes, mas não se enquadraram no ambiente escolar, muito menos contemplavam alunos do EFII.

Como estes estudos se assemelham diretamente à linha desta pesquisa, os mesmos serão apresentados individualmente. Passa-se a analisar e detalhar cada pesquisa deste grupo por ter direta conexão com esta investigação.

2.1.5.1 Pesquisa 1 - Iky Anne Dias

Uma das pesquisas selecionadas como fazendo parte dos estudos diretamente ligados ao campo das tecnologias com o auxílio do computador está a dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), intitulada “Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações”.

De acordo com Dias (2014), autora da dissertação, o que motivou a condução desta pesquisa foi a presença das redes sociais no cotidiano da sociedade contemporânea, as quais exercem grande interesse e fascínio por parte dos jovens. Outro ponto considerado pela autora é o desinteresse dos estudantes pelos modelos tradicionais que as escolas vêm praticando, em um momento da história em que a educação solicita por propostas de educação mais coerentes, a fim de atender as expectativas e realidades que estão mais complexas, principalmente no que diz respeito ao estudo da LI.

Dias (2014) tinha como finalidade explorar as potencialidades e limitações do uso das redes sociais por meio da internet para a melhoria do ensino e a aprendizagem do inglês para uma classe do EFII considerada como sendo uma turma de baixo rendimento, mais precisamente o oitavo ano, por meio de uma pesquisa-ação. Outra finalidade deste estudo era também procurar conhecer como as práticas chamadas de multiletradas presentes nas redes sociais conseguem atuar no controle das ações e das emoções dos alunos com respeito ao inglês.

A instituição que deu lugar a esta pesquisa fica localizada em uma escola pública no interior do Estado da Bahia, mas a autora desta pesquisa não faz parte do corpo docente do referido estabelecimento. Para ter acesso à escola envolvida na referida pesquisa, a autora contou com o apoio da professora titular de inglês que também é formadora/pesquisadora da UESC, participante de um grupo de pesquisa denominado Educação, Comunicação e Tecnologias – GEC da Faculdade de Educação/UFBA, que no período entre 2010 a 2013 desenvolveu um programa para formação de professores, com o objetivo de incentivá-los a utilizar ambientes da web

2.0, por meio de blogs e redes sociais, concentrando seus esforços na autonomia dos docentes (DIAS, 2014, p. 44).

Para fazer parte da pesquisa, a sala do 8º ano foi escolhida, composta de 17 alunos com idade que variava entre 13 a 16 anos. Esta seleção foi realizada pela professora titular, uma vez que ela conduziria todo o trabalho de acompanhar esses alunos, cabendo à pesquisadora visitar a referida escola para certificar-se de que realmente o processo estava seguindo dentro do planejado. Uma das facilidades encontradas foi que os 17 estudantes já possuíam conhecimento básico de como trabalhar com a internet, uma vez que algumas ações desenvolvidas pela unidade escolar credenciaram estes alunos para atingir este nível mínimo de conhecimento.

No olhar da pesquisadora, a proposta em utilizar a rede social por intermédio do *Facebook* era dar continuidade ao que já estava sendo praticado em sala de aula, complementando os conteúdos e as atividades programadas, como também no espaço virtual. Como muitos desses estudantes tinham dificuldades em acessar a internet fora do ambiente escolar, no momento da aula era concedido tempo extra para que todos pudessem acessar o ambiente das redes sociais. Sobre as dificuldades de acesso à internet, Dias (2014) nos diz que na turma de 17 alunos,

Oito estudantes declararam em questionário ter acesso à internet em casa, os únicos que disseram acessá-la todos os dias, cinco adolescentes navegavam online em casa de parentes ou amigos, um estudante acessava em lan houses e outro declarou que acessava internet apenas na escola (DIAS, 2014, p. 48).

Na primeira semana da implantação do projeto criou-se um grupo no Facebook, no qual os alunos tinham a liberdade de postar livremente suas mensagens em inglês, com a possibilidades de interagir com seus colegas de classe e com a professora titular, uma vez que esses estudantes realizavam atividades normais de sala de aula dentro desse ambiente. Conforme Dias (2014), em virtude do grupo de adolescentes ser menores de idade, a decisão foi em optar por trabalhar em um grupo fechado por meio de uma configuração disponibilizada pelo *Facebook* denominada e-grupo *Clinging*, decisão esta que diz respeito tanto ao caráter ético da pesquisa como também para zelar pela segurança e privacidade dos menores. Dentro do grupo, somente os alunos inseridos era dado o poder de participar e visualizar as interações. O que estava passível de acontecer era que um ou mais membros adicionar novas pessoas, mas condicionado a autorização prévia da administradora do grupo.

Após a implantação de todos os alunos na rede virtual, foi solicitado que eles criassem um nome para o grupo, com o fim de torná-los mais participativos, como também de terem o sentimento de que aquele espaço realmente era deles. Sugestões foram dadas pela professora, mas os novos membros optaram por chamá-lo de Agarradinhos, adaptado posteriormente para *Clinging*.

Desde o início do projeto até o seu final, o grupo *Clinging* realizou 110 postagens, as quais foram registradas por meio da captura de tela, função esta que pode ser acessada clicando a tecla do computador chamada de *print screen*. De acordo com Dias (2014, p. 54), “as capturas de tela são alguns dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, permitindo observar a sistematicidade da relação emoção, ação, novas tecnologias e aprendizagem de Inglês no ambiente”. A autora ainda complementa dizendo que outros instrumentos de registros foram utilizados para compor a pesquisa, além das capturas de telas. A observação também fez parte atuante deste estudo, por meio de “notas de campo, filmagens, gravações de áudio, fotografias, entrevistas, questionários de avaliação, colagem descritiva, relatórios da professora-pesquisadora” (DIAS, 2014, p. 54).

As aulas e as observações ocorreram entre os meses de abril a agosto de 2013, com duas aulas por semana, com duração de cada aula de cinquenta minutos. Os ambientes utilizados pela classe pesquisada variaram nos mais de quatro meses de existência do processo, ocorrendo na sala de aula, no LAI, nos corredores da escola, na casa dos alunos e em todos os lugares onde os estudantes tivessem acesso livre para estarem conectados. Quanto aos recursos utilizados, além da internet wi-fi e cabeada, o livro comumente usado também fez parte dos estudos, bem como os computadores da escola, projetor multimídia, câmeras digitais, entre outros.

Quanto a preparação das aulas, o planejamento ocorreu no contraturno entre a professora titular e a pesquisadora, sempre buscando o diálogo e a melhor forma de trabalhar com as novas propostas, pelo menos durante o período em que a pesquisa se estenderia. Em virtude das limitações tecnológicas apresentadas pela escola, a professora titular demonstrou insegurança e até hesitação quanto ao funcionamento do projeto. As primeiras aulas foram de adaptação e postagem de perguntas que estavam ligadas com o cotidiano de cada aluno, buscando sempre a participação e o envolvimento de cada estudante, apesar da timidez e apreensão quanto a forma da escrita via rede. Alguns alunos que tinham um pouco mais de

domínio das tecnologias digitais foram selecionados para auxiliarem seus colegas que necessitavam de suporte. Antes do término da primeira unidade letiva, com o auxílio do projetor multimídia, a professora conduziu uma revisão de tudo o que a classe havia produzido naquele período, abrindo o *Clinging* e mostrando as interações ocorridas, bem como os levando a uma reflexão dos conteúdos postados e das futuras atividades que seriam desenvolvidas.

Várias outras atividades foram propostas para serem postadas *online*, utilizando como suporte, o livro didático. Expressões e sentenças foram sugeridas para serem usadas, evocando situações do bairro, da cidade e do país, relacionando-as com problemas corriqueiros como transporte e segurança. Em uma das atividades, um vídeo fez parte de uma das tarefas, mas encarada como impossível de ser realizada devido a vergonha em gravar as falas e dificuldades técnicas para concretizar o trabalho. De acordo com Dias (2014), esta atividade rendeu trabalhos maravilhosos, pois a criatividade foi um dos pontos altos, uma vez que os alunos souberam explorar os problemas da vizinhança relacionados a diversos assuntos que concernem ao desenvolvimento saudável de uma determinada cidade ou bairro. Muitas outras atividades foram desenvolvidas e em sua grande maioria produziram excelentes resultados.

No final do período da pesquisa foi aplicado um questionário aos alunos, com o fim de verificar suas percepções quanto ao uso da tecnologia para o ensino do inglês, bem como avaliar as experiências vividas. Conforme Dias (2014, p. 76), quando perguntado sobre as experiências presenciadas durante o projeto, as respostas foram descritas como “bom”, “muito bom”, “melhor”, “excelente”, “legal”, “muito legal”, “divertido”, não havendo nenhuma resposta considerando a experiência como sendo negativa. No quesito avaliação, todos os alunos consideraram como conceito máximo, ou seja, positiva. Quando perguntado sobre sugestões para possíveis melhoras, alguns estudantes sugeriram para a disciplina de inglês desenvolver atividades voltadas a gramática, tradução e maior uso do livro didático. Outra proposta feita por alguns alunos foi a de estender o uso das redes sociais para que outras disciplinas pudessem fazer uso das tecnologias como ocorreu na disciplina de inglês.

Na análise da professora titular, “As aulas de Inglês na turma [nomenclatura da turma] ganhou uma nova ‘roupagem’, ou seja, uma maneira muito mais interessante, contextualizada de ensinar e aprender” (DIAS, 2014, p. 86). Outro fator

de grande valia foi a prática diária, pois a tornou mais fácil de ser trabalhada em virtude das atividades extras propostas, criando assim novas formas de aprendizado e crescimento do profissional como educador. Nas interações *online*, houve intervenções significativas, tanto na forma escrita como nas participações orais, possibilitando a maior participação dos estudantes que antes não existia. Durante o período do projeto, de acordo com a professora, os alunos se mostraram mais motivados, desenvolvendo as atividades com mais ânimo e prazer, e o interesse também era visivelmente perceptível (Dias, 2014).

No tocante às emoções e as ações, a autora conclui que elas “estão intrinsecamente entrelaçadas, assim como conhecimento, aprendizagem, comportamento, sociedade, biologia, interação, linguagens, culturas, técnicas, tecnologias, meios, internet, escola, estudantes, professores” (DIAS, 2014, p. 96). Quanto às dificuldades encontradas para utilização da cibercultura e redes sociais e a aprendizagem do inglês, as limitações ficaram por conta do tempo que o professor dispõe para planejar suas aulas, a energia que este profissional tem que investir para conciliar o uso das redes sociais com os outros recursos que se têm disponíveis, e as limitações de ordem técnica, as quais envolvem espaço físico, computadores, rede de internet de difícil acesso e o desafio em mudar a prática pedagógica tradicional.

2.1.5.2 Pesquisa 2 - Wallace Moura da Costa

Esta pesquisa de dissertação de mestrado foi conduzida pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com o título “As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua inglesa”, e se propôs a nortear seus estudos no campo das novas tecnologias e mediada pelo computador no ensino da língua inglesa. Por ter seus estudos voltados para as tecnologias no ensino do inglês usando o computador para aprimorar suas aulas, esta pesquisa foi selecionada para fazer parte do aporte teórico desta dissertação. O objetivo principal foi mostrar a importância que o uso, por meio da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), atuam como ferramenta e também como suporte, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade e do ensino da LI para os alunos da escola em qual desenvolveu-se os estudos.

Conforme Costa (2014), uma das realidades da escola pública pesquisada e também motivação para a realização desta pesquisa prendeu-se ao fato da escola como instituição de ensino não se mostrar atraente para seus alunos, e o papel da promoção da educação e o da qualidade parecem estar cada vez mais distantes de serem alcançados, em virtude dos problemas que cercam o espaço escolar. Outra percepção do autor foi verificar, por meio das experiências em sala de aula, perceber que seus alunos não aguentavam mais aulas com métodos convencionais, as quais os professores utilizam aulas expositivas, pouco interessantes, monótonas e sem criatividade.

Um outro fator que contribuiu para motivar a investigação foi pelo fato de que a escola pública pesquisada apresentar resultados muito abaixo dos estipulados pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) para o EFII. De acordo com Costa (2014), a escola pesquisada atingiu no ranking das escolas públicas para o ano de 2007 a média de 2.7, piorando esta média para 2011, alcançando 2.4 quando a meta nacional para aquele período era de 3,1. Ou seja, no período que compreende os anos de 2007 a 2011 houve regressão na avaliação dos alunos que compõem a escola onde o pesquisador atua. O autor ressalta que não obstante o sistema de avaliação do IDEB ser feito por meio da Prova Brasil e se concentrar tão somente nas disciplinas de Português e Matemática, “os resultados interferem diretamente também nas outras disciplinas, neste caso, a língua inglesa está inserida também neste contexto” (COSTA, 2014, p. 33).

Para compor este estudo, o método utilizado foi um estudo de caso, de caráter descritivo e exploratório, seguido pela coleta de dados. O grupo envolvido na pesquisa foram 201 alunos voluntários do EFII, turmas do 6º ao 9º ano, representado por estudantes de ambos os sexos que estudam nos períodos da manhã e da tarde. Para começar os trabalhos, um questionário foi feito com os discentes, a fim de levantar informações que permitiram um diagnóstico exploratório e descritivo para a fundamentação e realização desta pesquisa. O objetivo foi identificar os anseios e as dificuldades dos alunos envolvidos, e a partir dos resultados obtidos, procurar promover as mudanças necessárias na prática pedagógica ora trabalhada, possibilitando assim a implementação de um processo de ensino digital da LI na escola pesquisada.

Logo depois dos resultados obtidos por meio dos questionários, uma série de atitudes foram tomadas, principalmente junto à Secretaria Municipal de educação do

município, pois de acordo com Costa (2014), como era uma reformulação que exigia grandes mudanças na prática de ensino, muitos paradigmas foram quebrados, a fim de expor o projeto inovador e conseguir o apoio necessário tanto do órgão regulador como especialmente por parte da diretoria da escola, pois era desta que dependia todo o apoio para utilizar o LAI. Ainda dentro deste processo, pais, alunos e professores tiveram de participar de algumas reuniões para serem informados e instruídos quanto ao andamento do novo modelo que estava para ser testado, o qual diferia das práticas tradicionais. Como as tecnologias contemplavam seu uso dentro e fora das portas da escola, e todas as mudanças são passíveis de grandes mudanças, principalmente em um método tradicional os quais a comunidade escolar estava acostumada a usar, houve a necessidade de convencer todos os envolvidos neste processo, mostrando e justificando as mudanças pretendidas, as quais afetariam as formas que estavam comumente sendo praticadas.

Em continuação ao processo de implantação do programa de ensino da LI por meio de um formato digital utilizando as TDIC, Costa (2014) elaborou como produto final, dentro da motivação interação e comunicação,

[...] um ambiente virtual denominado INGLÊS NA NET, com o objetivo de tornar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa organizados, instigantes, dinâmicos e envolventes, além de proporcionar o contexto real do idioma em consonância com as necessidades do mundo moderno para a prática da comunicação de forma interativa em um mundo sem fronteiras (COSTA, 2014, p. 78).

Dentro do ambiente digital, a opção foi criar uma plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois os alunos poderiam interagir tanto dentro como fora do ambiente escolar, e também por ser de domínio público, não gerando custos adicionais tanto para alunos como para a escola pesquisada. No *layout* do programa foram criadas sete barras de navegação, com as nomenclaturas todas escritas em português para facilitar o acesso dos alunos. As barras de navegação traziam informações básicas de acesso, a fim de que os estudantes pudessem localizar as tarefas e conteúdos programados para cada período escolar.

A partir da criação e durante o processo de utilização da plataforma AVA no LAI da escola envolvida, a visão dos alunos com respeito a LI e as aulas de inglês assumiu uma perspectiva diferente, porque o novo sistema desencadeou muitas novas possibilidades e recursos que antes eles não tinham. Estimulou também a

evolução da autonomia na aprendizagem, ficando a cargo do professor a missão de mediar o processo em curso (COSTA, 2014).

Em sua análise e discussão de dados, Costa (2014) relata que pelos resultados da pesquisa foi possível comprovar que:

Mesmo com poucas condições financeiras, 57% dos estudantes sabem manusear o computador sozinho, 17%, parcialmente, e 26% com a ajuda de alguém. Outro dado interessante apontado na pesquisa mostra que 74% acessam a internet com frequência, seja em lanhouses (76%), na escola (11%) ou em casa (12%). Isso demonstra que a rede mundial faz parte do cotidiano do alunado, independentemente da classe social. Segundo a pesquisa, alguns alunos estão conectados porque possuem computador com internet em casa ou por meio de celular (55%); enquanto isso, apenas 1% dos entrevistados não têm esse comportamento por serem considerados excluídos digitalmente por não terem acesso à tecnologia (COSTA, 2014, p. 82).

Um dado muito importante levantado nesta investigação aponta como os alunos da escola pesquisada preferem aprender inglês na escola. Neste contexto, dos 201 alunos participantes, 28% deles disseram que o professor explicando o conteúdo é o método que mais os cativava, ou seja, na forma tradicional de ensino. Uma parcela de 16% do grupo prefere aprender por meio da fala, seguido de 15% que preferem ouvir empatado com os que gostam de aprender escrevendo, e 13% desses alunos preferem aprender pelo método da leitura, empatado com os que preferem pela forma da tradução.

Com relação ao uso das tecnologias, Costa (2014) foi bem pontual em seu questionário, mas uma delas foi julgada importante ressaltar nesta análise, que dizia respeito quanto ao favorecimento do LAI para o aprendizado do inglês comparado com a sala de aula. Massivamente, 96% do grupo pesquisado apontou que o laboratório favorece o aprendizado, e só 4% respondeu que a sala de aula é que detém este favorecimento. Apesar dos resultados positivos, o autor não deixa de citar as situações relacionadas com o LAI, pois apresentava dificuldades técnicas como problemas com a energia e instalações elétricas, equipamentos avariados, internet lenta, entre outros.

A conclusão de Costa (2014) é de que se usadas adequadamente e planejadas, as TDIC podem oferecer muitas possibilidades, bem como inovações em todas as formas de ensino da ILE. Ressalta ainda que a despeito da extenuante tarefa de administrar dentro e fora da sala de aula todo o conteúdo que a plataforma AVA contemplava, “os excelentes resultados e o aumento do interesse dos alunos

pelas aulas de inglês com o uso desta ferramenta, refletem no professor o sentimento de dever cumprido e enobrecimento de sua missão” (COSTA, 2014, p. 83).

2.1.5.3 Pesquisa 3 - Jessica Teixeira Mendonça

Em continuidade ao processo de levantamento bibliográfico que este capítulo se propõe a realizar, uma pesquisa que merece especial análise é a dissertação de mestrado conduzida pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como título “Refletindo sobre o ensinar na escola pública: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no ensino fundamental II”, a qual concentrou seus estudos em tecnologias para aprimoramento do ensino do inglês para os alunos do EFII.

Em face da presença e influência cada vez mais frequente das tecnologias na sociedade atual, a escola sente-se pressionada e procura não ser indiferente com o momento que vivemos. Deste modo, novos estudos e reflexões começam a emergir para entender qual o papel que a escola ocupa dentro deste processo, mas de acordo com Mendonça (2015), nas diligências realizadas com o fim de localizar pesquisas que envolvessem alunos da educação básica no contexto das tecnologias digitais, poucos estudos foram encontrados. Ou seja, mais pesquisas precisam ser desenvolvidas, com o propósito de trazer novas experiências e reflexões para o ensino e aprendizagem do inglês, a fim de que ocorram mudanças significativas no sistema pedagógico de ensino na realidade presente.

No contexto e objetivo desta pesquisa, de caráter qualitativo, foi o de analisar uma experiência de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês na percepção dos alunos do 9º ano e da professora-pesquisadora, na qual incluía narrativas produzidas pelos alunos, notas de campo e entrevistas semiestruturadas. Uma das motivações que levou a autora a buscar mais sobre as tecnologias prendeu-se no fato de que, baseada em sua experiência prática e profissional, a percepção de que o sistema escolar está diante de um novo paradigma, no qual os profissionais do ensino já enfrentam dificuldades em manter seus alunos focados e, em virtude disto, se tornam apáticos, agitados e conturbados, como se a sala de aula fosse uma prisão (MENDONÇA, 2015).

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal na cidade de Uberlândia/MG, no segundo semestre letivo do ano de 2014. Os alunos que tomaram parte deste estudo foram em torno de 100, todos oriundos de quatro turmas do 9º ano do EFII, com idade variando entre os 13 e 15 anos. As aulas de inglês desta escola municipal acontecem duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, tendo dois LAI com 16 computadores em bom estado e com acesso à internet, como também um aparelho data show para cada laboratório, e somente um com lousa interativa. Cada um desses laboratórios conta com um profissional da área de informática capacitado para ajudar os professores que agendam para utilizar este ambiente.

Como a pesquisadora também é a professora titular, ela relata que isso ajudou tanto seus alunos como a execução da pesquisa, pois desta forma ela tinha a oportunidade de aplicar os próprios estudos no contexto de sala de aula, e durante o planejamento de suas aulas, no período da pesquisa, ela incluía as tecnologias digitais para realizar atividades propostas (MENDONÇA, 2015).

Ao iniciar as pesquisas, cada aluno criou um e-mail que foi inserido dentro de um correio eletrônico da turma elaborado previamente, com o fim de utilizá-lo para produzir narrativas e enviar para a professora-pesquisadora. As aulas eram desenvolvidas com atividades que envolviam o uso das tecnologias digitais e ocorriam sempre na primeira aula da semana e, na segunda, os alunos tinham que produzir narrativas em português contando suas experiências vividas durante a execução das tarefas. Para escrever as narrativas, cada aluno deveria abrir o programa Word e produzir seus textos, para depois enviá-los. Conforme Mendonça (2015), cada turma teve a oportunidade de visitar o LAI por cinco vezes durante o semestre, produzindo assim 181 narrativas.

Além das narrativas e das notas de campo, no final do semestre a professora-pesquisadora convidou os alunos presentes perguntando quantos gostariam de fazer parte de uma entrevista que se dirigissem para uma sala próxima, e todos os 20 alunos que estavam presentes, do total de 100, se propuseram a fazer parte daquele momento. Segundo ela, somente os 20 alunos estavam na escola no dia das entrevistas, porque como o final do semestre se aproximava e a prova final já havia sido realizada, a maioria que tinha passado de ano não estava mais frequentando às aulas. As entrevistas foram semiestruturadas e versavam sobre a integração das tecnologias digitais na disciplina de inglês.

Nas considerações sobre as narrativas, Mendonça (2015) diz que as quatro turmas relataram suas experiências um tanto semelhantes, pontuando que as tecnologias disponibilizadas e utilizadas na escola são um tanto limitadas, restringindo-se somente ao data show e aos computadores, como também a baixa frequência com que os alunos faziam uso deste material. Esses comentários vieram à tona, pois ao serem questionados sobre as tecnologias que os mesmos acessam para aprender inglês em ambientes fora da escola, eles mencionaram “celulares, tablets, computadores, videogames, além de mencionar os aplicativos de celulares, sites da internet, como: Google Tradutor, Vagalume, Youtube, Englishtown” (MENDONÇA, 2015, p. 88). Ou seja, tecnologias que ainda não estão presentes no espaço escolar.

Por meio das narrativas também foi constatado que as tecnologias colaboram para ter aulas menos monótonas e cansativas, e que elas podem contribuir para serem criadas aulas mais dinâmicas e interativas. Mesmo tendo um grande grupo que se mostrou a favor das tecnologias digitais, houve um pequeno grupo que foi identificado com diferente perfil, o qual prefere apostar nos professores, nos livros e até citaram que deveria haver uma melhora por parte dos próprios alunos e da forma como eles agem durante e fora das aulas. No contexto dos livros, Alegretti (2012, p. 163) escreve que as “novas tecnologias, assim como as apostilas ou os livros didáticos, são instrumentos que compõem um aspecto da condição humana [...]”. Ou seja, o material didático faz parte da vida da escola e que não podem simplesmente ser colocados de lado e deixados de serem explorados.

Após analisar as narrativas, a autora considera que seus alunos tiveram voz para expressar seus cotidianos, propiciando reflexões para implementar o processo de aprendizagem, bem como refletir e expressar o quanto e como isso contribuiu para que eles aprendessem. Por meio desse processo, as narrativas revelaram a interpretação e visão de cada aluno no sentido de avaliar de como foram essas aulas, bem como fazendo parte ativa do processo formativo. Ao expressar suas impressões, Mendonça (2015) diz que as narrativas

[...] se mostraram muito interessantes no momento da leitura, pois percebi as diversas vozes sobre as mesmas experiências de aprendizagem. Também pude compreender a mesma experiência vivida por mim, na aula que foi por mim conduzida, na visão do meu aluno. Com isso foi possível entender a dupla dimensão da narrativa ao passar do papel de professora ao papel do sujeito de estudo, pois ao mesmo tempo em que a leitura das narrativas me possibilitou ouvir a voz do meu aluno, me foi oportunizado

também a investigação da minha própria prática por meio da reflexão nessas leituras (MENDONÇA, 2015, p. 82).

Com relação às entrevistas, alguns alunos mencionaram que as tecnologias por si só não são o suficiente, mas que a figura do professor é importante, pois é ele quem direciona para o momento oportuno de utilizar os meios digitais. Mendonca (2015) ressalta a fala de uma aluna que diz que muitos professores preferem não usar o LAI como uma forma de punir uma turma por não irem bem nas avaliações e tirarem notas baixas.

No que tange as notas de campo, a professora-pesquisadora salienta alguns pontos importantes, como o deslocamento dos alunos para chegar até o laboratório, percurso este que passava em frente de outras salas de aula. Outros fatores foram as dificuldades da grande maioria dos alunos ao acessarem o aplicativo Word e aos e-mails, demonstrando que muitos deles nunca haviam acessado estas ferramentas e, entre outros pontos relevantes, ela pode perceber a rapidez com que os alunos desenvolviam suas habilidades e demonstraram familiaridade com o que estavam fazendo, pois em pouco tempo depois de serem introduzidos às novas ferramentas, realizavam diferentes comandos, obtendo assim grande sucesso em suas produções (MENDONÇA, 2015).

Sobre as experiências vividas da integração das tecnologias digitais nas aulas de inglês, Mendonça (2015) conclui que elas se mostraram de grande valia e as considera como parte importante em tornar o ensino e aprendizagem um processo mais significativo para os alunos de nosso tempo. Além disso, as tecnologias podem contribuir para a transformação da pedagogia em sala de aula por meio de uma parceria entre a interação e o diálogo. Em sua afirmação final, Mendonça (2015, p. 116) diz que “as tecnologias digitais colaboram, então, para uma mudança na educação e na maneira como as aulas são vistas pelos alunos”.

2.1.5.4 Pesquisa 4 - Isabel Cristina Neves Florêncio

A dissertação de mestrado coordenada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada “A língua estrangeira na escola pública: a dialética ensino-aprendizagem do inglês com o foco no gênero discursivo e-mail”, teve como principal objetivo nortear seus esforços no aprimoramento das aulas de inglês por meio de ferramentas tecnológicas, e escolhida para fazer parte desse aporte teórico.

Esse estudo tinha como ideia central discutir a utilização nas aulas de inglês do gênero e-mail, buscando entender de que maneira os aprendizes podem ser apoiados neste tipo de gênero durante o processo de apoderamento da língua a qual se detém a se apropriar, bem como refletir sobre o uso discursivo desta ferramenta em sala de aula para o ensino da LE (FLORÊNCIO, 2013).

Esta investigação é um estudo de caso, de caráter qualitativo, e teve como motivação a escolha do gênero e-mail, de acordo com Florêncio (2013), por entender que quando envolve novas tecnologias, isso vem de encontro aos interesses dos alunos, pois é por meio delas que eles estão inseridos diariamente, seja de uma forma direta ou indireta. Ainda de acordo com a autora, a escolha por explorar e-mails prendeu-se ao fato de que a internet na escola onde a pesquisadora trabalha ser bastante lenta, possivelmente poderia dificultar a pesquisa se a opção fosse feita por outros dispositivos como Facebook, Orkut, ou mesmo o gênero discursivo Blog, etc. Outro ponto bem interessante de ser lembrado é de que a pesquisadora trabalha no local que concebeu a pesquisa por dez anos e o ensino da LE enfrenta alguns desafios como salas muito cheias, materiais didáticos insuficientes para atender a demanda, entre outros, impulsionando a autora a buscar respostas significativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina em questão.

Os estudos foram dirigidos em uma escola pública no estado de Goiás, em uma turma do 9º ano do EFII, envolvendo 15 alunos com idade entre 13 e 18 anos. Como a referida escola tem duas turmas de 9º ano, a professora-pesquisadora realizou uma reunião em cada turma separadamente explicando sobre o projeto que ela estava conduzindo, e assim 15 alunos decidiram voluntariamente participar dos estudos. A pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2011, e os métodos utilizados foram troca de e-mails escritos em inglês entre a professora-pesquisadora e seus alunos, bem como aplicação de um questionário e entrevista semiestruturada.

Nessa escola na qual a pesquisa foi conduzida são ministradas duas aulas de inglês por semana em dias diferentes. Os estudos foram dirigidos diretamente no LAI, o qual é equipado com vinte e um computadores conectados à internet, uma lousa e também possui ar condicionado. Para iniciar a pesquisa foi requerido aos participantes criar uma conta de e-mail e responder a um questionário, a fim de traçar o perfil de cada um deles. Entre as perguntas incluía “o pseudônimo por eles

escolhido, a idade, o hábito de acessar a internet, com que frequência, de que local, que tipo de sites eles acessam e para qual finalidade esse instrumento costuma ser utilizado” (FLORÊNCIO, 2013, p. 50).

Após o grupo responder às dezesseis perguntas que constavam no questionário proposto, iniciaram-se então a escrita dos e-mails, ação previamente definida para ser composta por quatro atividades por um período aproximado de oito aulas, com o propósito de estimular os alunos a escrever em inglês e realizar trocas entre eles, incluindo neste processo, a professora. Um tema era proposto e, após a elaboração do texto, o participante poderia enviá-lo uma única vez, alcançando maior rapidez na execução da tarefa.

Na primeira atividade, conforme Florêncio (2013), cada aluno deveria comunicar ao grupo que faria uma viagem. Nesse momento a professora-pesquisadora aproveitou para revisar sobre o uso do futuro *going to* e do auxiliar *will*, pois os textos deveriam indicar onde cada aluno iria, tempo de estadia, lugares a serem visitados, o motivo da escolha e quem os acompanhariam. Outras informações poderiam ser adicionadas, e buscas no Google foram autorizadas com o propósito de obter informações extras sobre alguns lugares para os quais pretendiam ir, sempre monitoradas pela professora. Após concluído o texto, todos enviaram seus e-mails para o grupo, para que cada um pudesse ler e acompanhar o que cada aluno havia escrito.

Na execução da atividade seguinte, cada aluno deveria criar outro e-mail narrando sobre os assuntos que envolveram seu final de semana, tanto os bons momentos quanto os ruins, incluindo o que fizeram na parte da manhã, tarde e noite. Para isso, todos deveriam seguir um roteiro que foi informado na lousa, salientando que após a conclusão daquela tarefa, eles deveriam enviá-la para seus colegas.

Na terceira atividade, a professora-pesquisadora solicitou que seus alunos deveriam enviar um outro e-mail para o grupo marcando um encontro. Todos os dados deveriam ser informados como o dia, o local e a hora de acordo com o que eles desejassem, e tudo sem a interferência da professora. E na quarta e última atividade, cada componente do grupo deveria informar seus colegas por meio de um e-mail que naquela semana em um determinado dia não haveria aula. A instrução foi dada de que deveria constar o dia e do porquê não haveria aula de acordo com o que cada um escolhesse.

Após a conclusão das quatro atividades, ao analisar as trocas de mensagens e as falas dos alunos pesquisados, a autora conclui que o desafio em fazer o grupo produzir as mensagens em inglês foi um tanto difícil, pois encontraram grande dificuldade em redigir os vocábulos em inglês, como também em construir as frases sintaticamente corretas. Outro ponto percebido foi a dificuldade em ler e entender o que os e-mails traziam, mas os obrigou a resgatar o que eles já sabiam, a fim de buscar a compreensão do que cada colega do grupo queria dizer em suas mensagens (FLORÊNCIO, 2013).

Quando indagados sobre a utilização do e-mail como uma forma de aprendizagem nas aulas de LE, Florêncio (2013) constatou que os alunos envolvidos veem o uso dessa ferramenta como positiva no tocante a auxiliar o ensino e aprendizagem da língua alvo, de uma forma que leva os alunos a saírem da rotina de sala de aula, estimulando assim a aprendizagem, como também criando neles mais interesse dentro deste processo. Seguindo a linha de seus alunos, a autora destaca que o e-mail pode estimular “[...] uma comunicação autêntica e informal entre professor e aluno e entre os colegas, levando em consideração, que o acesso à internet, também, pode se constituir em um recurso mais atraente para educadores e educandos” (FLORÊNCIO, 2013, p. 80).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, seja durante a escrita ou por meio da leitura dos e-mails redigidos, Florêncio (2013) destaca que esta exposição às dificuldades em uma certa frequência é que permite com que os alunos percam o medo de lidar com o desconhecido, neste caso, adquirir uma nova língua. A medida que este contato se torne familiar no dia a dia do aluno, de uma forma ou de outra estará contribuindo para a apropriação da língua-alvo.

Ainda de acordo com a pesquisadora, como os processos de leitura e da escrita andam juntos, ficou latente por meio das respostas recebidas do grupo que a maioria dos alunos compreenderam o que os colegas queriam dizer em suas mensagens. Ou seja, apesar do alto grau de dificuldades encontradas por muitos dos pesquisados, em um sentido geral o recado foi transmitido e, quando indagados se houve aprendizado na habilidade da escrita, a maioria entendeu que sim.

Não obstante as limitações encontradas para a realização desta pesquisa, entre elas a velocidade da internet, pois impossibilitou que os destinatários respondessem aos e-mails recebidos, e também a limitação do potencial das generalizações, a qual houve a possibilidade de realizar somente quatro aulas com

trocas de e-mails em inglês, comprometendo a análise das características próprias, a autora conclui que o uso de um dos recursos tecnológicos utilizados como objeto deste estudo gerou nas aulas momentos de colaboração e interação entre os envolvidos e a professora-pesquisadora, auxiliando assim para a concretização do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Mesmo enfrentando essas dificuldades, Florêncio (2013, p. 97) destaca que na atualidade “[...] o computador e a internet podem promover maior motivação e favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no momento de aprendizagem de uma LE”.

2.1.5.5 - Pesquisa 5 - Larissa de Souza Silveira

Ao buscar estudos relacionados ao uso das tecnologias para o ensino do ILE, uma dissertação de mestrado muito interessante e que vem de encontro ao que se propõe esta pesquisa, e que se julga necessário fazer parte desta levantamento bibliográfico, foi o estudo dirigido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada “O limite do caos no uso de *netbooks* em aulas de inglês à luz da complexidade”.

De acordo com Silveira (2015), com o desenvolvimento acelerado das tecnologias e as necessidades que emergem frente a este crescimento, surge a necessidade da inserção desta nova realidade dentro da escola, e é neste contexto que o governo brasileiro vive, com a incumbência de elaborar novas políticas nacionais para atender esta demanda. Seguindo esta linha de pensamento, o governo criou um programa chamado de Um Computador por Aluno (PROUCA). Partindo deste pressuposto é que ocorre a pesquisa de Silveira (2015), na qual busca analisar que influência exerceu estes computadores nas aulas de inglês de uma escola municipal no estado de Minas Gerais.

O estudo ocorreu no segundo semestre de 2014 em uma escola municipal de Uberaba/MG, abrangendo cinco turmas do EFII, sendo duas do 6º ano e três do 8º ano, incluindo dois professores. A disciplina de inglês tem duração de 50 minutos cada aula e acontecem duas vezes por semana, variando entre as turmas os dias que ocorrem estas classes, que podem ser aulas duplas, que são dadas no mesmo dia, ou aula simples, que ocorrem em dias diferentes. A pesquisadora não é professora titular dessa escola, mas durante o processo de coletas de dados, os

quais envolveram textos argumentativos, entrevistas semiestruturadas e notas de campo, ela atuou observando as aulas.

Como procedimento da escolha das turmas para serem acompanhadas prendeu-se ao fato de que, após a autora acompanhar o andamento das outras salas, tanto o professor da turma do 6º como a professora do 8º ano demonstraram receptividade pela presença da professora em sala de aula, além de desenvolverem métodos interessantes e dinâmicos, bem como utilizarem com mais frequência os *netbooks*. Ainda de acordo com Silveira (2015), o professor do 6º ano estava atuando por um período curto de mais de um ano, e a professora do 8º ano tinha um pouco mais de cinco anos de atuação, com um domínio e afinidade muito grande no convívio com seus alunos, inclusive utilizando por vários momentos as tecnologias disponibilizadas pela escola, bem como os *netbooks*, apesar dos problemas de acesso à internet apresentados.

Conforme escreve Silveira (2015), as observações iniciaram no mês de setembro juntamente com a coleta de campo, e em outubro os consentimentos de participação na pesquisa foram enviados para prévia permissão, mas somente 93 alunos foram autorizados pelos seus responsáveis a participar dos estudos, compondo um grupo de 30 alunos do 6º ano e 63 alunos do 8º ano. Após o recebimento das autorizações, os textos argumentativos começaram a ser coletados, acontecendo esta etapa nas salas de aula cedidas pelos professores titulares. Para coleta dos textos, os envolvidos utilizaram os *netbooks* para expressar suas opiniões, fator que proporcionou maior agilidade no processo de escrita.

Como seguimento da pesquisa, a autora solicitou que seus alunos expressassem por meio escrito, em português, a opinião que eles tinham sobre o uso dos *netbooks* em todas as disciplinas escolares, principalmente nas aulas de inglês, apontando os aspectos positivos e/ou negativos. Sobre a utilização das tecnologias, de acordo com a visão de cada participante, solicitou-se também para que fosse incluído nesse mesmo texto os relatos de acontecimentos bons e/ou ruins vividos em sala (SILVEIRA, 2015). Antes dos alunos iniciarem a produzir seus textos, foi esclarecido para que eles não concentrassem suas análises nas questões técnicas envolvendo os *netbooks*, mas sim na aprendizagem, e que eles deveriam ficar à vontade para escrever o quanto quisessem.

Após a conclusão da atividade escrita, procedeu-se a leitura dos 93 textos coletados e quatorze alunos foram selecionadas para realizar a pesquisa

semiestruturada. A seleção do grupo de estudantes foi feita depois das leituras dos textos reunidos, e o critério utilizado foram as indagações que mais continham detalhes e informações precisas em potencial para contribuir com a respectiva pesquisa (SILVEIRA, 2015). A partir da escolha dos candidatos e suas respostas, as entrevistas foram desenvolvidas, inclusive sendo usadas para coletar mais detalhes sobre trechos escritos e que careciam de ser elucidados. De acordo com a autora, essas entrevistas não acrescentaram muito mais do que já havia sido relatado por escrito, devido a timidez e receio de muitos deles, mas contribuíram para confirmar o que já havia sido dito por escrito.

Ainda na fase de coleta de dados, os professores também participaram respondendo perguntas por escrito que envolviam o uso e os resultados das tecnologias utilizadas em classe, bem como a contribuição do PROUCA em sala de aula. As entrevistas foram dispensadas devido a pesquisadora ter dados suficientes coletadas por meio dos textos argumentativos. Dentro deste processo, a diretora teve sua participação escrevendo um texto argumentativo sobre a implantação do PROUCA, ocorrida em 2011, e a sua evolução desde a implantação na respectiva escola. Para finalizar a coleta de dados, uma entrevista foi conduzida pela autora ao diretor do Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação (DETIC) da cidade onde foi realizada este estudo, envolvendo benefícios e problemas do PROUCA no município de Uberaba.

Em sua análise dos textos, Silveira (2015) verificou que os pontos negativos, em um modo geral, ficaram por conta dos impedimentos técnicos com o uso dos *netbooks* como dificuldades em conectar à Internet, sistema operacional lento e a capacidade de memória e da bateria insuficiente para a realização das atividades propostas. Conforme a pesquisadora, os obstáculos técnicos acabam comprometendo uma grande parte do trabalho, pois os alunos não conseguem conceber e separar os problemas apresentados com o que foi aprendido, e a palavra final foi que os *netbooks* não contribuem para a aprendizagem, em virtude de que há muita perda de tempo durante as aulas devido sempre haver problemas com a internet.

Mediante as dificuldades encontradas em conectar os *netbooks* à internet, o que muitos alunos fizeram, ao descobrir a senha do *wi-fi*, foi acessar dos seus celulares e começar a utilizá-los por conta própria, mas em virtude de muitos estarem conectados ao mesmo tempo, o problema de conexão ou de internet lenta

causou descontentamento, principalmente para aqueles que não têm internet em casa, pois ficam impossibilitados de executar suas tarefas. A autora ainda acrescenta que no início do PROUCA cada aluno levava seu computador para casa, mas devido a problemas como extravio, computadores quebrados, mal-uso, entre outros, os estudantes não foram mais autorizados a levá-los para casa, além da escola não ter mais um equipamento para cada aluno, uma vez que vários deles estavam avariados e não foram repostos.

O que a maioria dos alunos do 8º ano relataram, em um total de 63 textos analisados, foi que quando eles não conseguiam acesso à internet, o professor acabava criando algo interessante para suprir a falta da tecnologia. Ou seja, novamente recaí a responsabilidade em cima do professor, o qual tem que estar preparado para qualquer situação de emergência, inclusive para improvisar se necessário for (SILVEIRA, 2015). Conforme relatado por uma aluna, nem uma boa saída encontrada pelo professor resolvia a situação, pois acaba melindrando a expectativa de alguns alunos, desmotivando-os. Uma das soluções dadas pela professora do 8º ano mencionadas pelos seus alunos foi que ela cria, por meio de *softwares* instalados nos *netbooks*, atividades criativas que não necessitam de conexão com a internet, gerando um grande contentamento entre a turma. Sobre esta questão, a diretora criticou os professores que ficam dependentes da internet, como se este fosse o único fator propulsor para dar uma boa aula.

Com os alunos do 6º ano as impressões não foram tanto diferentes como as do 8º ano, pois eles se prenderam bastante aos problemas técnicos apresentados pelos *netbooks*, apesar de que esses alunos utilizam menos as tecnologias, não só nas aulas de inglês, mas também nas demais. Com relação a disciplina de inglês, como o professor tem menos experiência com o uso do PROUCA, ele acaba desenvolvendo atividades mais relacionadas com jogos e brincadeiras, que na visão de seus alunos ajudam na aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, o próprio professor relatou em seu texto preferir atividades que não envolvem somente as atividades tecnológicas digitais. Em se tratando do docente de inglês que não tem domínio do *netbook*, Silveira (2015) relata que na entrevista com diretor do DETIC, ele foi sincero em afirmar que o início do projeto foi confuso e que a infraestrutura das escolas não estavam bem preparadas, tampouco a formação docente foi adequada, e “[...] os equipamentos foram adquiridos e simplesmente colocados nas escolas sem o devido preparo” (SILVEIRA, 2015, p. 92).

Em suas considerações finais, Silveira (2015) afirma que os professores atuaram como importantes parâmetros de controle quando o caos se instaura em sala de aula. Em virtude das dificuldades com os equipamentos tecnológicos, os docentes demonstraram controlar as ações com criatividade face a situações imprevisíveis. Ainda falando das situações de limite de caos, a autora diz que os alunos não desempenharam seus papéis de agentes parceiros do sistema, pois não procuravam soluções nos momentos de desordem, uma vez que são nativos virtuais e facilmente poderiam contribuir com as dificuldades encontradas. Apesar das limitações técnicas apresentadas pela escola envolvida neste estudo, esta instituição demonstrou oferecer outras opções tecnológicas, e espera-se que os professores abram mão de um recurso quando este não responde adequadamente e que esteja preparado para improvisar e diversificar em suas aulas.

Em conclusão à sua pesquisa, Silveira (2015) avalia a utilização dos *netbooks* por meio do projeto PROUCA revelando que os alunos envolvidos neste estudo entendem que este dispositivo tecnológico é positivo e importante nas aulas de inglês, mas apontam como ponto principal e negativo a dificuldade de conexão com a internet. Devido essa dificuldade, os alunos mencionam que este fator ocasiona desmotivação para a execução das tarefas propostas, mas ficou demonstrado por meio da coleta de dados que com professores preparados e criativos poderão superar face a um sistema no limite do caos. As observações, os textos e as entrevistas também demonstraram que mesmo sem a presença das tecnologias, aulas dinâmicas, divertidas e produtivas são apreciadas e bem recebidas pelos discentes, ficando a cargo do professor adotar a pedagogia mais apropriada, a fim de motivar seus alunos.

2.1.5.6 - Pesquisa 6 - Maria Aparecida Oliveira Moreira

Durante a busca no BTB, uma das pesquisas que chamou bastante atenção ao analisar o seu resumo foi a da autora Maria Aparecida Oliveira Moreira, por ser a única tese de doutorado que mais se aproximou dos estudos dirigidos nesta dissertação. Sua tese intitulada “Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade ensinar e aprender inglês em uma escola pública”, do ano de 2015, foi conduzida pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e faz parte do aporte teórico desta dissertação.

Esta pesquisa tem como motivação a introdução de um AVA para realização de atividades nas aulas de inglês por meio de um projeto chamado aparecidanet, com o fim de buscar soluções para problemas que circundam o ensino da língua inglesa na escola regular, mas em especial na escola pública, a qual este estudo deteve seus esforços (MOREIRA, 2015). O aparecidanet foi o nome que a autora deu para o AVA criado em uma plataforma de rede social online, o qual deu origem a uma nova etapa de aprendizagem expansiva por meio de um projeto pedagógico (<http://aparecidanet.ning.com/>). O estudo desenvolvido ocorreu com alunos do 8º e 9º anos do EFII de uma escola pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Essa escola pública possui os seguintes recursos físicos: um tocador de CDs portátil que é utilizado pelos professores de inglês, mas que não é muito usado devido a acústica das salas não contribuir para seu uso, e também duas salas de vídeo que só são cedidas mediante agendamento prévio, em virtude da grande quantidade de disciplinas existentes na escola. Além dos materiais já mencionados, duas salas de informática com 25 computadores são disponibilizadas, apesar de serem utilizadas pelo curso técnico de informática do Ensino Médio e negociada seu uso diretamente com os professores desta área. No tocante ao uso dessas salas, de acordo com Moreira (2015), só foi possível sua utilização apenas três ou quatro vezes no ano, limitando assim os esforços da pesquisadora para incluir mais alunos no programa. A falta de apoio da direção da escola para utilização do laboratório, assim como a ausência de incentivo para o projeto, fortificou o caráter pessoal e aventureiro da professora, embora o plano nunca tenha sido coibido por parte da instituição.

Os trabalhos com o grupo de alunos iniciaram no segundo semestre de 2009 com um total de 58 discentes que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa de caráter totalmente experimental, mas o convite inicial foi estendido para que 160 alunos participassem. No primeiro semestre de 2010 a professora fez um novo convite aos seus alunos, e a convocação foi feita para 128 alunos do 8º ano, a fim de que eles se cadastrassem no AVA, dos quais 93 deles se tornaram membros. No ano de 2011 o mesmo processo ocorreu, e de 106 alunos convidados, 68 resolveram aceitar o convite e se unir ao grupo de 2010, que naquele ano faziam parte do 9º ano. Este procedimento se estendeu até 2012, e no final deste período a pesquisadora tinha inscrito em seu ambiente virtual 196 alunos. Esta quantidade de

alunos não refletia o número de aluno presenciais, pois os 196 eram somente os que aceitaram fazer parte do projeto.

Este trabalho é considerado pela autora como sendo de caráter intervencionista que visa acompanhar o desenvolvimento por um período de aprendizagem instigado pelo uso de um ambiente de aprendizagem (AVA), que atuou como instrumento nas aulas de inglês ministradas pela autora (MOREIRA, 2015). Como forma de coletar os dados, os instrumentos utilizados foram os que permitiram levantar análises qualitativas e quantitativas, além de observação, questionários e entrevistas, bem como registros concernentes aos acessos dos alunos no ambiente virtual e documentos formais mantidos pela instituição escolar como apontamentos nos diários de classe, registros de notas, atas dos conselhos de classe e os registros contidos nas atividades que foram propostas dentro do AVA.

Para iniciar a construção do AVA, a autora buscava um ambiente em “[...] que pudesse propiciar uma modalidade de ensino e aprendizagem mais participativo e colaborativo e, ao mesmo tempo promover a autonomia dos alunos” (MOREIRA, 2015, p. 116). Ou seja, um local em que as atividades práticas pudessem ser desenvolvidas e que funcionasse como suporte para ocorrer o ensino e aprendizagem com mais significado. Em primeiro momento a ideia foi criar um blog, mas logo refutada por não ser uma ferramenta compatível com as expectativas de um ambiente que pudesse oferecer autonomia, significação e interação. Por parte dos alunos, a sugestão era de que fosse usado a rede social bem popular da época chamado Orkut, mas a decisão em criar seu próprio ambiente veio de um colega, e assim a autora decidiu usar a plataforma Ning (www.ning.com). Por meio desse programa,

[...] é possível a criação de qualquer tipo de rede social ou comunidade virtual, pois oferece espaço para postagens de conteúdos multimídia como fotos, vídeos e arquivos de áudio, ferramentas de comunicação como fóruns e chats e a possibilidade de organização personalizada do ambiente. A tarefa de administrador pode ser compartilhada com outros membros da comunidade e as redes podem ser abertas ao público ou fechadas. Na versão fechada (usada no projeto), para se tornar membro, é necessário receber um convite do administrador. Ao ingressar na rede, cada membro pode construir sua própria página, que funciona como um blog pessoal, onde ele pode postar seu conteúdo e através da qual pode fazer sua rede de amigos dentro da comunidade. (MOREIRA, 2015, p. 116).

A partir da criação do ambiente *online* e o desenvolvimento das atividades propostas durante o desenrolar desta pesquisa e, com amadurecimento da rede

aparecidanet, várias versões foram criadas, pois o aprendizado da ferramenta e o uso constante dos alunos promoveu mudanças que não haviam sido contempladas no início do projeto, tanto nos aspectos técnicos como na exploração das possibilidades pedagógicas que o ambiente propiciava (MOREIRA, 2015). No início de cada ano letivo o AVA passava por aperfeiçoamento do seu *design* e a organização do *layout*, com a finalidade de facilitar e tornar mais atraente o momento que cada aluno dispunha para sua utilização. De acordo com a autora, mais especificamente nos de 2011 e 2012, algumas seções foram extinguidas do programa e outras foram adicionadas, as quais eram classificadas em “atividades de entretenimento e aprendizagem, atividades de socialização e colaboração, atividades tradicionais de estudo e atividades de organização dos estudos” (MOREIRA, 2015, p. 132), com o propósito de apenas auxiliar na ordenação dos dados e nunca foi mostrado no ambiente virtual.

Em sua avaliação do projeto aparecidanet, a pesquisadora relata que a inserção das tecnologias por meio do ambiente virtual em sala fez surgir novas formas de aprender e ensinar, apesar de nem todos os alunos atuarem, uma vez que a participação era voluntária e somente um contingente de alunos aderiu ao programa. Outro fator observado pela autora foi a divisão do trabalho, pois o que comumente se vê na escola, no qual o professor assume o papel central, no ambiente virtual esses papéis se misturavam. No espaço *online* os alunos atuavam como administradores e também detinham a responsabilidade do conteúdo pedagógico, atuação que normalmente é designada ao professor. A posição central era ocupada pela professora e compartilhada com alguns estudantes que eram mais proficientes na língua e também por aqueles que tinham participação ativa na comunidade virtual. Cada participação no AVA era requerida que fosse feita na língua-alvo, pois o objetivo era vivenciar o idioma, e que cada atuação seria feita de acordo com o nível de competência linguística e o que importava era a comunicação entre o grupo.

As interações e o maior sentido dado durante as aulas e fora dela era um dos grandes problemas recorrentes nas aulas de inglês e que trazia inquietação para a autora. A partir da criação do projeto aparecidanet, esta inquietação foi suprida por meio dos dados apurados durante o período de experimentação e implementação do programa. Apesar da superação de dificuldades e desafios enfrentados no período que compreendeu os anos de 2009-2012, principalmente os relacionados aos

aspectos técnicos, muitos alunos declararam que o ambiente virtual os auxiliou no aprendizado do inglês, apesar de que, de acordo com a pesquisadora, “[...] a mensuração desse benefício foi inviável, já que eles não poderiam ser formalmente avaliados naquilo que tinham “aprendido” no AVA” (MOREIRA, 2015, p. 160).

Mas, ainda de acordo com a autora, pode-se verificar em interações durante os fóruns, um processo de aprendizagem informal detectado, por meio de expressão escrita em inglês, quando um aluno conseguiu participar de uma discussão com a pesquisadora e construir argumentação para defender sua opinião. Outras oportunidades de aprendizado foram disponibilizadas, além da linguística, pois a estimulação para conhecer novas tecnologias digitais foram constantes, desde as participações dos ambientes, passando pelo cadastramento no AVA até os usos mais complexos exigiam do aluno seu envolvimento.

Em suas considerações finais, Moreira (2015) acredita que houve engajamento nas atividades propostas por parte dos alunos à medida que realizavam seus trabalhos no AVA, participando espontaneamente nas interações promovidas pelo ambiente virtual por meio dos fóruns e outras formas. As entrevistas mostraram que os estudantes mais engajados se cadastraram no AVA com o fim de expandir seus conhecimentos ou pela ânsia de viver uma experiência diferenciada no aprendizado do inglês. Em outra análise, esses mesmos alunos demonstraram descontentamento com os métodos utilizados, pois buscavam mais satisfação nas atividades *online*. Este quadro começou a mudar, de acordo com as entrevistas, a partir que esses alunos começaram a ver o AVA como complemento importante das aulas que utilizavam o ambiente virtual.

2.1.6 Síntese dos estudos

Ao concluir a exploração das seis pesquisas que falam diretamente sobre experiências com alunos do EFII, nas quais os pesquisadores concentraram seus esforços em utilizar tecnologias por meio do computador para um melhor desempenho de suas aulas, os documentos oficiais, por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), reconhecem a necessidade de novas pesquisas no campo das tecnologias digitais, pois

O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia; a conquista da produção de

alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 26).

Apesar destas seis pesquisas abordarem o uso do computador para inovar e buscar diferentes formas de ensinar o ILE, Leffa (2006, p. 12) lembra que o computador “não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem ele é apenas um instrumento, mas necessário, dentro do conceito tradicional de atividade”. Ou seja, a tecnologia continua sendo importante, mas não substitui outras formas mais tradicionais, como o livro ou a lousa, mas dentro de um sistema de ensino e aprendizagem, o computador é mais um para compor uma estratégia de aprendizagem, com o intuito de ligar o professor ao aluno, a tecnologia e o saber.

Dos estudos apresentados, cada um deles se concentrou em uma área das tecnologias para concentrar suas pesquisas. A pesquisa de Silveira (2015) trabalhou com os netbooks; Moreira (2015) com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA); Costa (2014) com o uso do computador por meio das TDIC; Dias (2014) com o Facebook; Florêncio (2013) com gêneros discursivos por meio dos e-mails, e Mendonça (2015) utilizou as narrativas também por meio dos e-mails.

Estas seis pesquisas trabalharam por intermédio do mundo online, ou também chamado de virtual. Além das tecnologias digitais utilizadas por meio da internet, é interessante ressaltar que existem uma gama de outros meios que podem ser explorados e que estão disponíveis tanto para alunos como também para professores. Em seus estudos, Silva (2014) descreve algumas outras opções como Chat, EaD, Blog, Podcast, Editor de Áudio, Google, Google Tradutor, Google Books, Google Maps, Interatividade, Wikipédia, como também as Redes Sociais como Facebook, Twitter, Youtube, Instagram, entre outros, os quais podem ser explorados e utilizados no ambiente escolar.

2.1.7 Outros estudos

Este subitem trata de estudos que foram selecionados por meio do BTB, mas que não puderam ser alocados nos itens 2.1.1-2.1.5.6. Ou seja, das 225 pesquisas fornecidas pelo BTB, após utilizar os quatro descritores contidos no item 2.1, 181

pesquisas não contemplavam o ensino do ILE e suas tecnologias com foco nos alunos do ensino fundamental, conseqüentemente descartadas. Esses estudos concentravam seus esforços em alunos do ensino médio, alunos surdos, estudantes do curso de letras, formação de professores, escolas de línguas, estudos relacionados a adultos e idosos, cursos profissionalizantes de jovens e adultos, entre outros.

No próximo capítulo é apresentado o método e a discussão dos resultados oriundos da aplicação de uma ferramenta tecnológica denominada por esta investigação de PA. O capítulo três se propõe a avaliar este *software* e mostrar os resultados alcançados por meio da aplicação dessa ferramenta tecnológica em duas turmas de 8º anos de uma escola privada no Estado de São Paulo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa. Em um primeiro enfoque é reservado para destacar que tipo de pesquisa esta dissertação se utilizou, assim como os elementos que a definem como tal. Em um segundo momento é dada atenção para o contexto da pesquisa, como também seus participantes. Para finalizar este capítulo são apresentados os instrumentos e procedimentos empregados para a realização da coleta de dados.

3.1 Método

Esta investigação constitui-se como uma pesquisa de campo, caracterizada como qualitativa, a qual introduziu uma ferramenta eletrônica para atuar como subsídio para a concepção do ensino e aprendizagem de ILE por meio da integração de uma tecnologia digital. Este entendimento é concebido na perspectiva dos alunos envolvidos no processo de utilização do PA, bem como dos professores que participaram diretamente da implantação e acompanhamento desta investigação.

No tocante a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa, de acordo com Oliveira (2013), é vista como sendo um meio pelo qual acontece reflexão e também a análise de uma realidade que passa pela utilização de métodos e técnicas, a fim de alcançar a compreensão detalhada do que se propõe a ser estudado, bem como seu contexto histórico e/ou de acordo com sua estruturação. Dentro do mesmo contexto de Oliveira, Neves (1996) complementa dizendo que [...] é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

No que tange à natureza desta pesquisa, este estudo se apropria de entrevistas e narrativas dos alunos envolvidos, bem como de professores que participaram ativamente das aulas durante o período que a pesquisa ocorreu. De acordo com Oliveira (2005),

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem

mensuração qualitativa de características e pensamentos (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

Com estas características, esta investigação se classifica como um estudo de caso, no qual procura aprofundar-se dentro de uma realidade específica. É essencialmente “[...] realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade” (GIL, 2002, p. 53).

3.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada no Estado de São Paulo, que tem em seus registros mais de 1.000 alunos, distribuídos entre o maternal, EFI e EFII. Esta unidade escolar conta com salas bem refrigeradas, com ventilador de teto, e algumas tiveram equipamentos de ar condicionado instalado no ano em que a pesquisa foi realizada. A maioria das salas são equipadas com vídeo data show e lousa digital, e outras somente com vídeo projetor. Todas as salas possuem um computador em boas condições de uso, para que os professores possam fazer uso do mesmo, seja para realizar a chamada ou mesmo utilizá-los para projetar atividades na lousa.

A sala de informática na qual foi desenvolvida parte desta investigação é equipada por 40 computadores de boa qualidade, mas que em alguns momentos 15% deste total estavam em manutenção. Além dos computadores, um vídeo data show e lousa digital estão à disposição dos professores, mas que poucos os utilizam devido ao *layout* da sala não contribuir para que todos os alunos consigam visualizar o que está sendo projetado na frente da sala. No fundo do LAI está localizada uma pequena sala onde dois monitores permanecem durante os dois períodos de aula. A função desses funcionários é manter os equipamentos em ordem, realizar pequenos consertos e auxiliar alunos e professores que necessitem de suporte. Para a utilização do LAI, cada professor deve fazer solicitação prévia, a fim de evitar que dois professores queiram utilizar esta sala ao mesmo tempo.

3.3 Participantes da pesquisa

A referida escola possui três turmas de 8º anos, que compreendem duas no período da manhã e uma no período da tarde. A opção para fazer parte desta

pesquisa foi pelas duas turmas do 8º ano do EFII do período da manhã, compostas com alunos com idade que variavam entre os 14 e 15 anos. O total de alunos participantes foi de 56, divididos em 27 alunos no 8º A e 29 alunos no 8º B. O formato das aulas de inglês da escola envolvida é compreendido de duas aulas por semana, com duração de 45 minutos cada, e as atividades que envolveram o uso do PA compreendeu os meses de maio a novembro de 2015.

A motivação em escolher os dois 8º anos se prendeu ao fato de que essas duas turmas eram consideradas pelos professores de uma forma geral como turmas um pouco mais disciplinadas que as demais, homogêneas, e também porque tinham melhor desempenho acadêmico. Outra situação que contribuiu para a escolha das duas turmas do período da manhã prendeu-se no fato de que as aulas para estas duas turmas aconteciam no mesmo dia, e isto favorecia tanto os professores quanto aos responsáveis pelo LAI, pois para utilizar o PA envolvia toda uma preparação do laboratório, como logar os computadores, preparar os headsets, entre outros. As atividades ocorreram no período normal de aula dentro dos respectivos horários de cada turma, e todos os alunos foram envolvidos no processo de pesquisa. Além dos alunos participantes, três professores²⁶ fizeram parte integral no período em que os estudos com o PA foram desenvolvidos. Ou seja, o professor-pesquisador, que controlava e acompanhava o andamento das atividades tanto em sala como no LAI, um dos professores que dava as duas primeiras aulas para o 8º ano A e saía para atender outra escola do grupo, e nos dois últimos períodos da manhã outro professor ministrava para o 8º ano B nas duas últimas aulas.

Com relação a homogeneidade dessas turmas, Gil (2002) diz que “[...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (GIL, 2002, p. 53). Já na visão de Alegretti (2012), a autora lembra que se deve

²⁶ O professor pesquisador atuou como parte ativa tanto na sala de aula como no LAI. Este processo incluiu a preparação das aulas de todo o ano letivo; planejamento das aulas individuais; uso do livro didático, bem como ajudando na preparação dos testes mensais. A dinâmica da sala de aula ficava a cargo do professor titular, inclusive na apresentação dos exercícios contidos tanto no livro didático quanto do PA. Ao encaminhar os alunos para o LAI, normalmente o professor titular ficava um pouco mais na sala de aula para verificar alguma atividade com determinados alunos que demoravam um pouco mais para concluí-las, mas os alunos estavam sempre acompanhados de pelo menos um professor, quer seja na sala de aula quer seja no LAI. No LAI, tanto o professor-pesquisador como o professor titular participavam ativamente auxiliando cada aluno na execução das tarefas.

tomar cuidado com a tendência de interpretar um grupo de alunos, com a prudência de não estabelecer homogeneidade em situações descontextualizadas e fora das realidades socioculturais dos alunos de uma turma ou de uma escola. Ou seja, julga-se que um determinado grupo tem todas as características necessárias para atender as expectativas para realizar uma determinada tarefa, mas eles acabam revelando que para certas atividades ou contextos, os mesmos não são tão homogêneos como julgava-se serem. Mas, para aquele momento, a homogeneidade das turmas foi julgada como um ponto importante, pois ao considerar a implantação do *software* até sua conclusão, isto demandaria um grande desgaste, mas com turmas um tanto maduras e disciplinadas como um todo poderia facilitar o processo de condução dos estudos.

Apesar do processo de implantação do *software* ter iniciado somente no mês de maio, tanto o pesquisador como os demais professores envolvidos já tinham o domínio de classe e conhecimento suficiente para lidar com cada aluno. Desta forma, os três professores já tinham preparado esses alunos para as atividades que estavam para acontecer. Um dos fatores que contribui expressivamente para o andamento e composição dos dados é quando o investigador da pesquisa atua como parte integral da elaboração e acompanhamento das aulas de uma forma integral. Neste contexto, Mendonça (2015) acredita

[...] que o fato de eu ser ao mesmo tempo a professora que ministra as aulas e realiza a pesquisa um ganho tanto para a pesquisa em si, como para a própria prática em sala de aula, pois, dessa forma, aplico os próprios estudos em meu contexto particular de sala de aula (MENDONÇA, 2015, p. 79).

Antes de iniciar qualquer trabalho com a ferramenta eletrônica, o pesquisador, juntamente com os outros dois professores realizaram pelo menos cinco encontros no período dos meses de março e abril, a fim de fazer o planejamento das aulas, traçar metas e esclarecer dúvidas de como tudo iria funcionar.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos que fizeram parte desta pesquisa envolveu um questionário de três perguntas direcionado ao grupo dos 56 alunos, notas de campo e observações coletadas pelos três professores durante os sete meses de pesquisa, análise de dados resultante do processo de utilização do PA no decorrer da

pesquisa, um questionário de duas perguntas abertas direcionadas aos alunos, e um questionário composto de quatro perguntas abertas direcionadas aos dois professores que atuaram de forma ativa juntamente com o professor pesquisador. É interessante ressaltar que além do professor pesquisador, os outros dois professores também são do sexo masculino, e estes dois professores possuem duas graduações – a primeira é em Tradutor e Intérprete, e a segunda em Letras-Inglês.

Mediante todos os instrumentos e procedimentos utilizados no processo desta investigação possibilitaram coletar dados que mostrassem os comportamentos e realidades vividas no desenrolar deste estudo. Neste pensamento, Oliveira (2005) diz que

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. [...] Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para coleta de informações (OLIVEIRA, 2005, p. 68).

No item 3.4 são demonstrados os procedimentos que tornaram possíveis a implementação dos instrumentos, os quais produziram dados que foram coletados para compor a análise resultantes das experiências vividas e sentidas.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Para iniciar o processo de pesquisa do PA na referida escola, a implantação do software teve seu desenrolar no começo do ano letivo escolar de 2015, o qual ocorreu nos primeiros dias do mês de fevereiro. Dentro do planejamento escolar e de pesquisa, a ideia era iniciar a utilizar o *software* já nas primeiras semanas de aula, mas dois fatores não permitiram que isto fosse possível. O primeiro fator era de ordem burocrática, onde as permissões para o uso do PA deveriam ser autorizadas pelos pais e alunos, e o segundo fator prendeu-se no recurso técnico de implantação das licenças.

O primeiro passo tomado antes de iniciar o ano letivo foi sentar com a administração da escola e expor todo o cronograma de trabalho da pesquisa. Todos os detalhes foram apresentados de como funcionaria o PA, tanto dentro de sala de aula como no LAI. De primeiro momento a escola achou interessante o cronograma e da forma como seria apresentado aos alunos envolvidos. Vale ressaltar que o PA não foi somente adquirido para os 8º anos, mas sim para todos os alunos do EFII,

que compreende do 6º ao 9º ano. Um dos fatores que fez com que a escola não criasse muitas dificuldades com a inserção do novo *software* foi que a diretoria em que a escola está vinculada impôs que a nova tecnologia fosse utilizada a partir daquele momento.

Ao iniciar as negociações com a equipe pedagógica sobre o processo de implantação do PA e como seria a utilização da ferramenta eletrônica dentro e fora da escola, foi levantada uma situação que não havia sido ventilada antes. Como até o ano de 2014 o livro pedagógico estava em uso e como na lista de material escolar já constava o livro como parte dos didáticos impressos para 2015, o mesmo não poderia ser retirado das aulas de inglês para aquele período. Outro ponto percebido prendeu-se ao fato de que tanto a escola como os pais estão presos ao modelo tradicional onde é quase inconcebível não ter o material impresso, o qual os alunos precisam carregá-los diariamente.

Frente ao novo desafio de inserir o livro didático juntamente com o programa do PA, os três professores tiveram que sentar novamente e desenvolver um novo planejamento para o ano de 2015. Como as aulas de inglês nesta escola aconteciam duas vezes por semana, com o formato de aulas germinadas, a ideia era trabalhar uma das aulas com o livro didático e a segunda com a ferramenta tecnológica. A grande dificuldade foi em como inserir o conteúdo do livro com o PA, mas “ao integramos as tecnologias digitais nas aulas, além de enriquecermos o livro didático, podemos também influenciar na motivação do aluno para aprender” (MENDONÇA, 2015, p. 65), pensamento este compartilhado nos estudos de Alencar (2010); Frigelg (2002) e Silveira (2015).

Em situação semelhante, Mendonça (2015) diz que em um momento de sua pesquisa ela passou pelo mesmo desafio, que foi o de passar um período em sala de aula e trabalhar com o livro didático de forma tradicional, mesmo sabendo que este material era considerado por ela e pelos outros professores de inglês como sendo um livro que deixava a desejar quanto ao seu conteúdo e aplicabilidade. Ainda a mesma autora, usando o pensamento de Niskier (1993), ela diz que o material é muito importante nas aulas, e que ao propor o uso das tecnologias digitais, as mesmas não devem ser tratadas como o único recurso didático, visão esta também compartilhada por Dias (2014) e Silveira (2015).

Portanto, ao planejar suas atividades para um determinado período de seus estudos, é inegável a forma impactante que as tecnologias digitais atuaram, ao

passo que permitiram, conforme Mendonça (2015), “[...] um currículo mais personalizado e coerente não só com a realidade dos alunos, como também com as minhas expectativas enquanto professora” (p. 119). Mas, Bax (2011), citado por Silveira (2015), alerta para o fato de que o professor deverá avaliar se existem outras formas mais eficientes e rápidas para desenvolver certas atividades sem que sejam envolvidas a utilização das tecnologias digitais.

Como o livro didático contempla oito unidades, cada professor tem a missão de dar uma unidade por mês. O livro utilizado traz em sua essência, para cada unidade, conteúdo programático para o ILE que abrange a gramática, exercícios de fixação, excertos com interpretação de texto, além de atividades que contemplam curiosidades que envolvam partes diferentes do mundo como rios, lagos, montanhas, cidades, estados, entre outros. Dentro do contexto de sala de aula, ao estudar e considerar “[...] o professor, o aluno, a escola, o livro didático e as tecnologias digitais separadamente, por exemplo, não se compreenderá o sistema da sala de aula, pois não serão observados os elementos em interação, mas sim a soma de cada um deles” (MENDONÇA, 2015, p. 37).

Para atender a uma situação ideal de ensino, a sugestão foi em trabalhar somente a parte gramatical de cada unidade na primeira aula com exercícios de fixação, e na segunda dedicar o tempo para realizar atividades com o *software* no LAI.

Conforme Mendonça (2015), ao falar sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao determinar o que ensinar, ela diz que “todos os anos, nós, professores, escolhemos o material didático/livro que iremos trabalhar, mas cabe ao docente a forma de trabalhar esse material” (p. 77). Após esta decisão de trabalho híbrido entre livro didático / *software* PA, as unidades do livro não foram programadas para serem trabalhadas na sequência normal do livro, mas sim de acordo com a programação do PA. Na visão de Mendonça (2015, p. 122), ela sugere que “talvez, o professor pode ser um dos agentes que pode fazer a diferença, ao utilizar o livro didático de maneira crítica, e não adotando tudo que este livro didático propõe, mas adaptando-o para a integração de tecnologias digitais”. A partir do novo formato do plano anual, este foi apresentado a equipe pedagógica escolar e aprovado.

Após finalizado o novo planejamento de aulas, o momento era de comunicar aos pais de como seria trabalhado aquele período escolar. Como era uma proposta com o apoio total da escola e pouco mudaria a forma de trabalho no tocante as

aulas semanais, não houve dificuldades de os pais autorizarem seus filhos a participar da pesquisa e ter todos os 56 alunos participando do estudo para utilizar o novo *software de ensino de idiomas online*.

O último procedimento a ser finalizado, para então iniciar a aplicação dos questionários e finalmente começar as atividades com o PA propriamente dito, era o cadastramento de todos os alunos no sistema *online*. Cada aluno do EFII foi cadastrado individualmente no sistema do PA e, posteriormente, as turmas foram alocadas em grupos de acordo com o ano escolar, como por exemplo as duas turmas que participaram da pesquisa foram alocadas em dois grupos diferentes. Este processo durou mais de um mês, pois os problemas técnicos começaram a aparecer, em virtude de que o sistema informatizado da escola envolvida não era compatível para rodar o programa do PA, entre outras limitações encontradas para aplicar as novas tecnologias, situações estas também apontadas nos estudos de Dias (2014); Moreira (2015); Silveira (2015); e Florêncio (2013). Resolvida a questão técnica, outro período de quase duas semanas foi necessário para o recebimento dos *headsets*, devido ao software requerer a estrutura do fone e do microfone para iniciar a utilização do programa. Enquanto os problemas técnicos eram resolvidos, os questionários foram aplicados, os quais serão discorridos no item 4.1.

Este capítulo se propôs a discorrer sobre a metodologia da pesquisa e instrumentos de coleta de dados, bem como seus procedimentos. O próximo capítulo tem a finalidade de apresentar a discussão dos resultados, trazendo dados que demonstrarão o quanto a ferramenta eletrônica foi efetiva ou não, bem como a visão dos alunos e professores.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo é apresentado a análise e discussão dos dados coletados durante os estudos desenvolvidos no período que ocorreu esta pesquisa, que compreendeu os meses entre maio e novembro de 2015. Os resultados são apresentados ancorados nos referenciais teóricos já apresentados no capítulo dois, a fim de responder à pergunta de pesquisa desta dissertação: que resultados, após aplicar um referido *software*, podem ser avaliados como subsídios para uma política pública?

4.1 Questionário 1 (Q1)

Antes de iniciar a utilização do software, um questionário estruturado com múltiplas escolhas foi proposto para todos os 56 alunos. A enquete era composta de três perguntas, com o fim de verificar quantos alunos tinham acesso à internet em casa ou em dispositivos móveis, uma vez que o PA permite que seus usuários participem do programa em qualquer lugar e em qualquer momento, mas requer que se tenha disponível acesso à internet. O objetivo foi descobrir quantos alunos poderiam realizar o programa fora do estabelecimento escolar, caso isso fosse necessário.

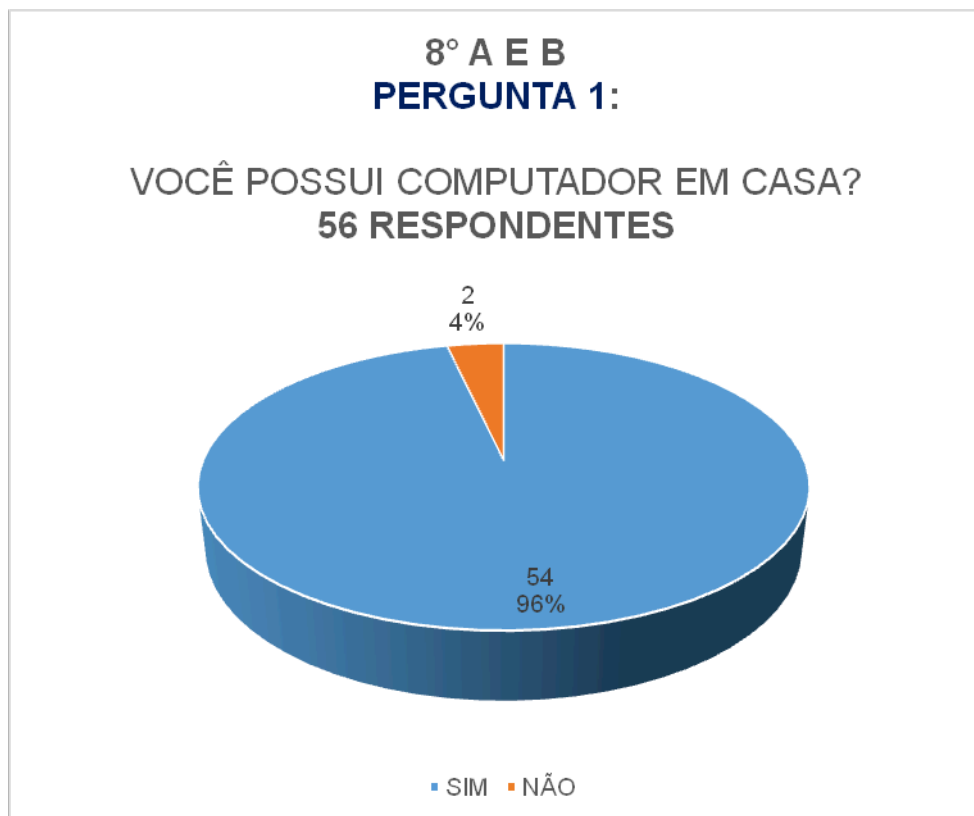
A aplicação do Q1 foi realizada em sala de aula, nas dependências da escola, duas semanas antes de iniciar o programa, e aplicada por dois professores, incluindo o professor pesquisador. Durante as orientações de preenchimento da pesquisa e antes de entregar os formulários, foi instruído primeiramente sobre o tempo disponível que cada aluno teria para respondê-lo, o qual era de trinta minutos, e que as dúvidas quanto ao preenchimento seriam feitas individualmente. A euforia era grande por parte dos alunos enquanto aguardavam pelo início dos trabalhos a serem desenvolvidos naquele dia.

Nos itens 4.1.1 ao 4.1.3 serão apresentadas às perguntas que foram submetidas aos alunos envolvidos no Q1, bem como os resultados encontrados e suas considerações.

4.1.1 Você possui computador em casa?

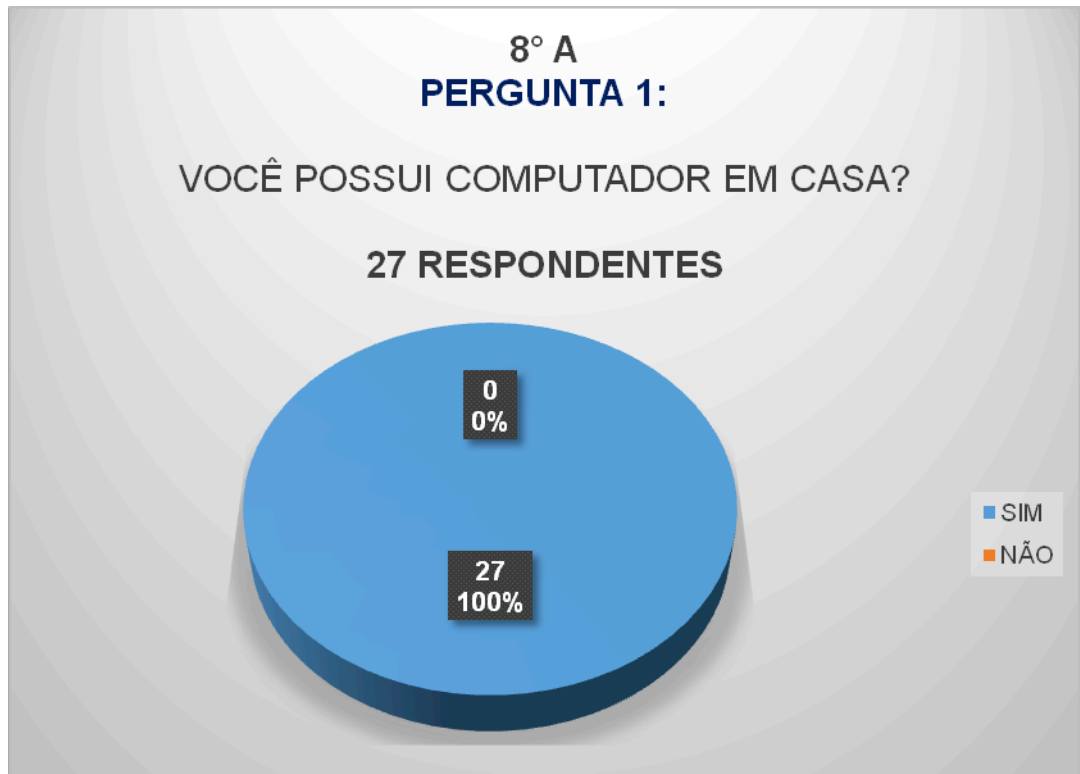
Na primeira pergunta proposta aos alunos, a qual indagava quantos do grupo possuíam computador em casa, dos 56 alunos, o gráfico 1 apresenta que 54 deles responderam positivamente, e apenas dois alunos responderam que não possuíam computador em casa. Ou seja, 95% do grupo possuíam computador em casa e 5% responderam que não. É interessante perceber que quando avaliada cada classe individualmente, pode-se verificar que os dois alunos que responderam não possuir computador em casa pertenciam ao 8º ano B, conforme mostra o gráfico 3.

GRÁFICO 1



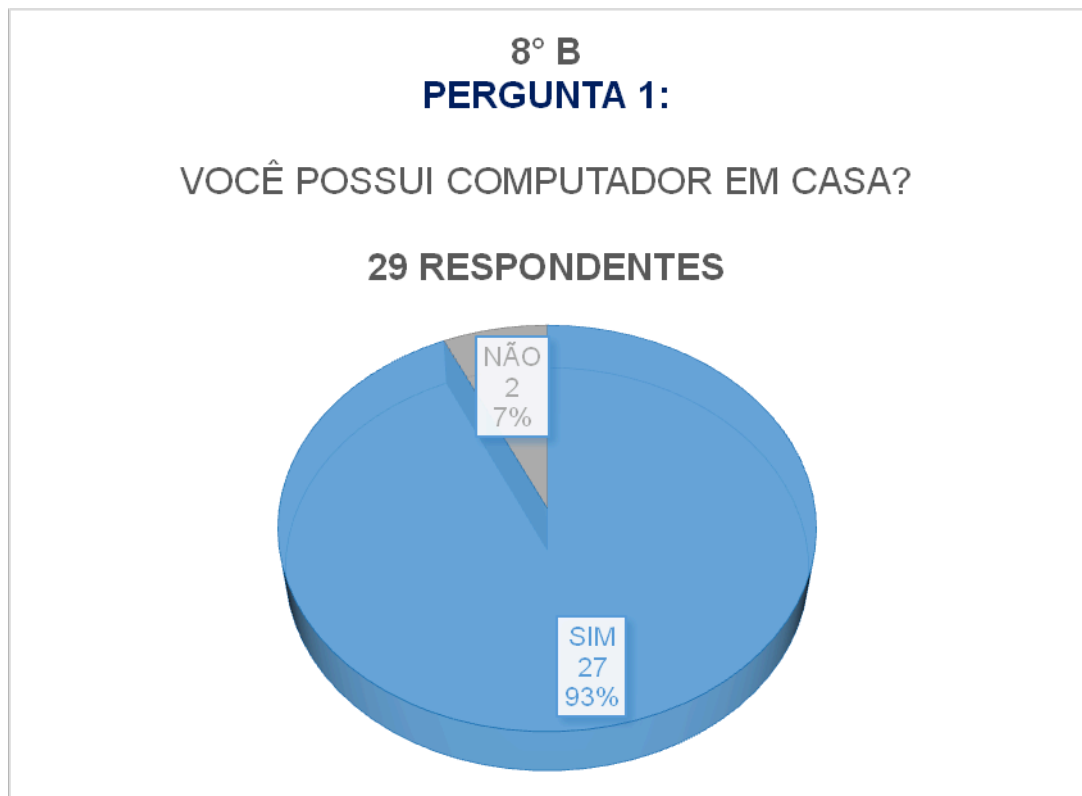
Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Um fator que chama atenção é perceber que em pleno século 21, algumas residências ou famílias ainda não possuem um computador em casa. Isto não quer dizer somente que estas famílias não tenham condição de ter estes equipamentos em casa, mas pode significar também que nestas casas os pais de família não vejam a necessidade de ter estas tecnologias disponíveis aos membros da família. Outro fator também que mereceu esclarecimento foi quanto ao tipo de computador que a pergunta contemplava, mas esclarecida que o computador englobava tanto o *PC*²⁷ como o *Laptop*.

4.1.2 De acordo com a internet que você tem em casa, você a classifica como:

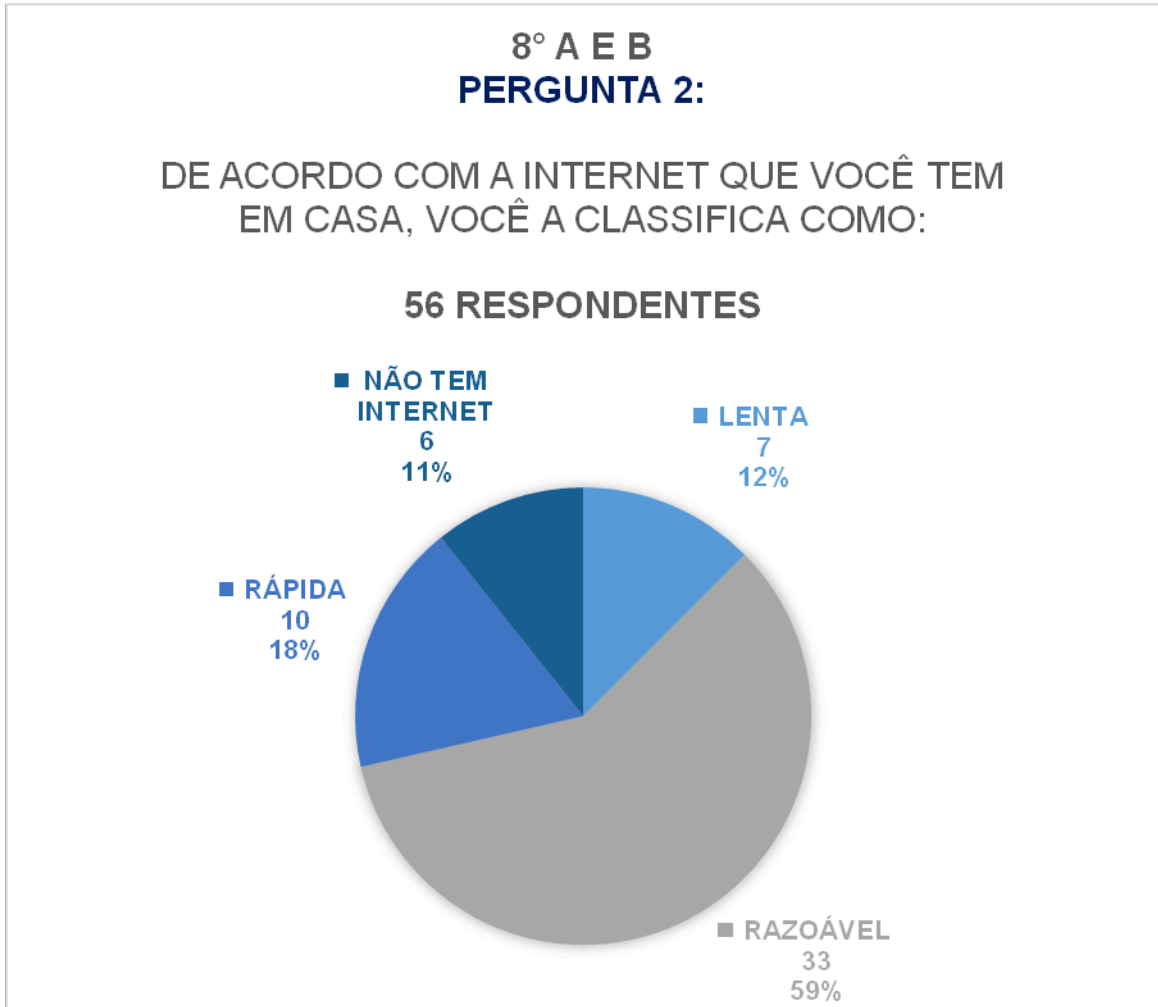
Esta segunda pergunta tinha como objetivo verificar a velocidade de internet que cada aluno tinha disponível em suas casas, pelo fato de que o PA ser um programa que permite seu acesso somente em conexões de *internet* chamadas de convencionais ou Banda Larga²⁸, e isto poderia comprometer o desenvolvimento do *software* caso fosse solicitado que os alunos fizessem em casa. Na perspectiva desses alunos, 12% deles mencionaram na pesquisa como tendo *internet* considerada lenta. Ou seja, sete alunos teriam dificuldades em acessar o PA em suas respectivas casas.

Outro número elevado que surpreendeu foi os dos que não possuem internet, com um total de seis alunos, representando 11% do grupo. O grupo que sobressaiu nesta segunda pergunta foi o que possuía internet razoável, com um total de 33 alunos, contra um grupo de dez alunos que disseram ter *internet* rápida. Ao analisar os dados colhidos por sala, o 8º ano B foi a sala que se encontrou em desvantagem nesta pergunta também, uma vez que ao verificar o número de alunos que possuíam internet lenta, dos sete, quatro deles eram do 8º ano B. Do grupo que não tinha acesso à internet em suas casas, todos eles eram desta turma também. É claro que deve ser considerado que na primeira pergunta, dois destes alunos não possuíam computador em casa. Então, presume-se que quatro colegas tinham computador em casa, mas não possuíam *internet*.

²⁷ A sigla PC em inglês quer dizer *Personal computer*, chamado em português de computador de mesa ou computador pessoal. Em inglês também é denominado de *Desktop*.

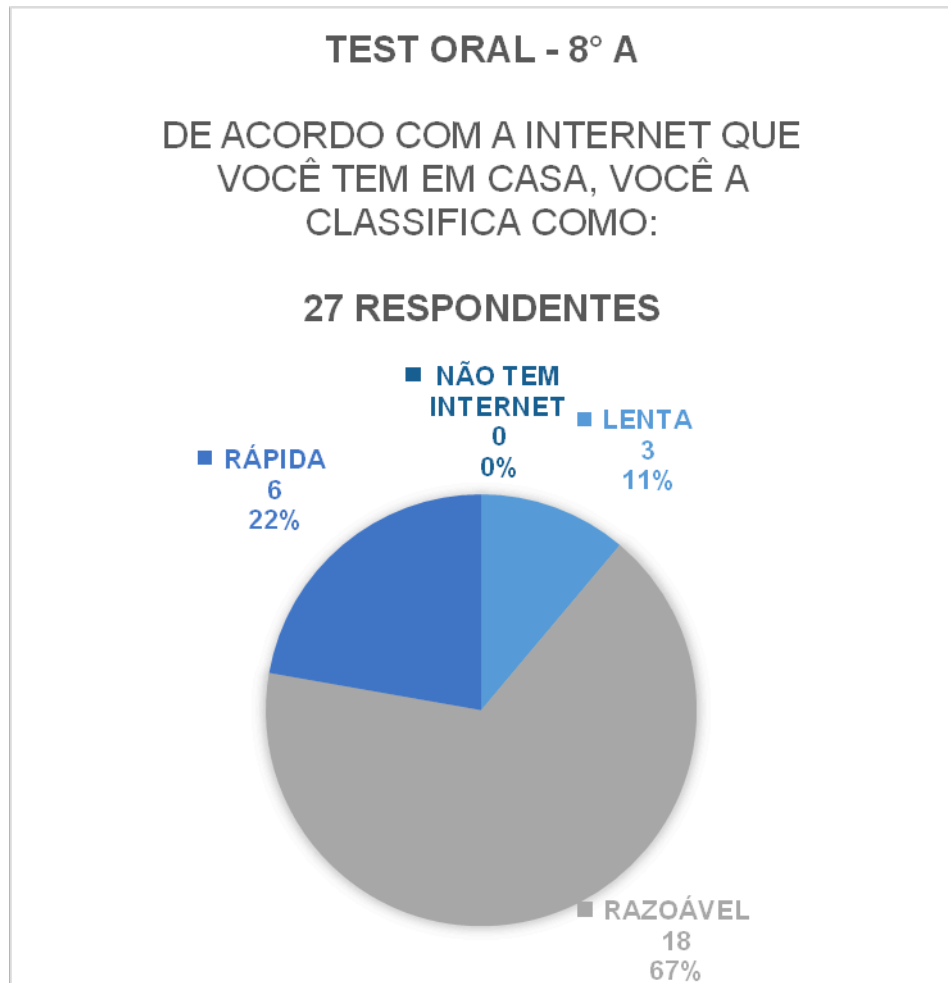
²⁸ Serviços de internet disponibilizados para cidades de grande e médio porte via cabeamento telefônico, com velocidade entre 1Mbps e 50Mbps, dependendo da disponibilidade de cada operadora, como também da região.

GRÁFICO 4



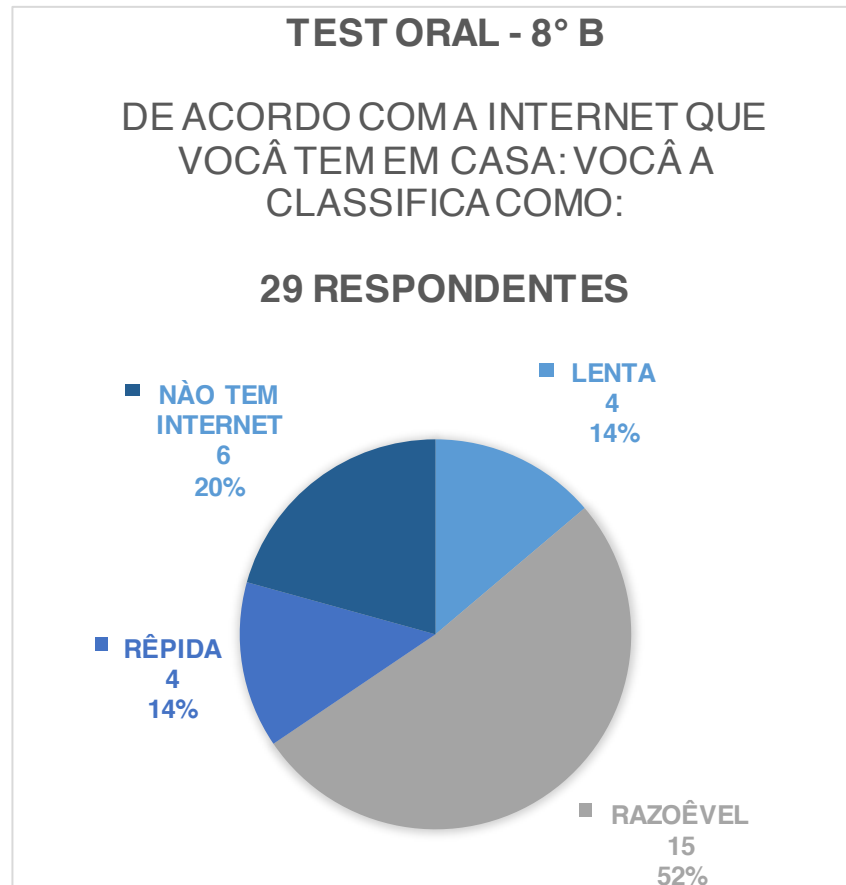
Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 5



Fonte: Elaborado pelo autor

GRÁFICO 6



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os números resultantes da pergunta dois demonstraram que 13 alunos do grupo, ou 23% do total, não estariam habilitados a utilizar o PA em suas respectivas casas, pois seis deles não tinham acesso à *internet* ou era considerada como sendo lenta. Estes números não chegaram a ser preocupantes caso fosse solicitado o acesso ao PA em suas respectivas casas, uma vez que eles poderiam fazê-lo via seus celulares, conforme demonstram os números do item 4.1.3.

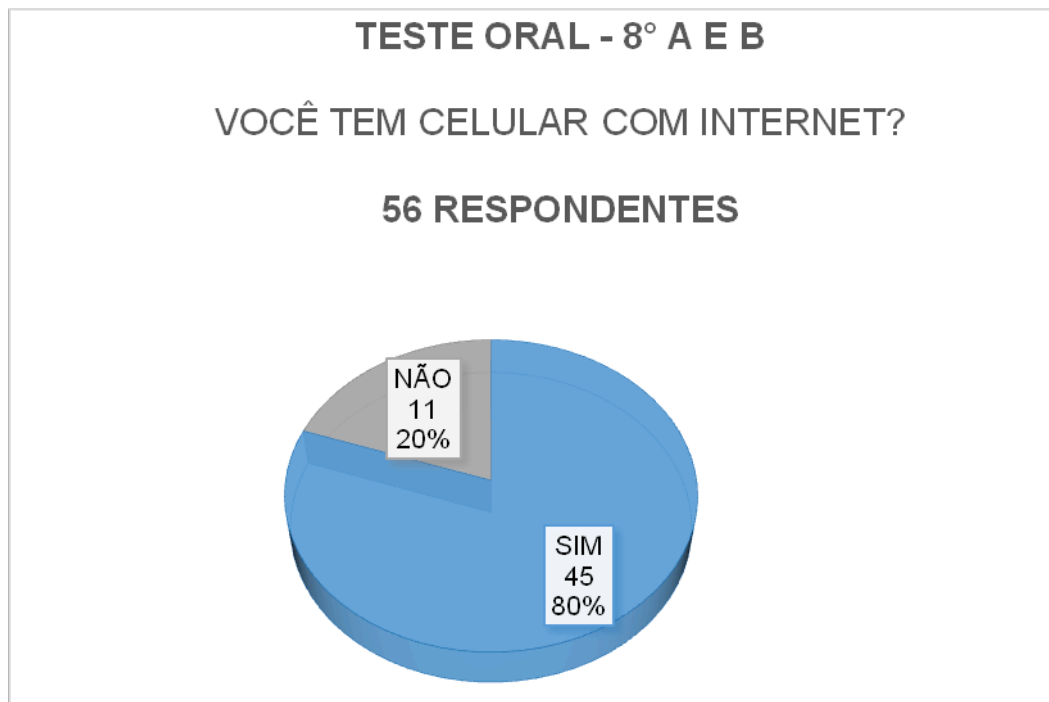
4.1.3 Você tem celular com internet?

A terceira e última pergunta do Q1 questionava o grupo quanto ao possuir ou não internet em seus celulares. Pelas muitas funções dos celulares, eles podem ser apenas objetos de comunicação verbal ou escrita, mas também servem para assistir televisão, ouvir música, acessar a Internet, dentre muitas outras possibilidades (SILVEIRA, 2015 p. 64). Do total de 56 alunos, quarenta e cinco deles disseram possuir celular contra onze que não possuíam. Ou seja, 80% do total desses alunos,

caso não tivessem *internet* em suas casas ou mesmo computador, se fosse requerido acessar o PA de suas casas, os mesmos poderiam acessá-la por meio de seus celulares.

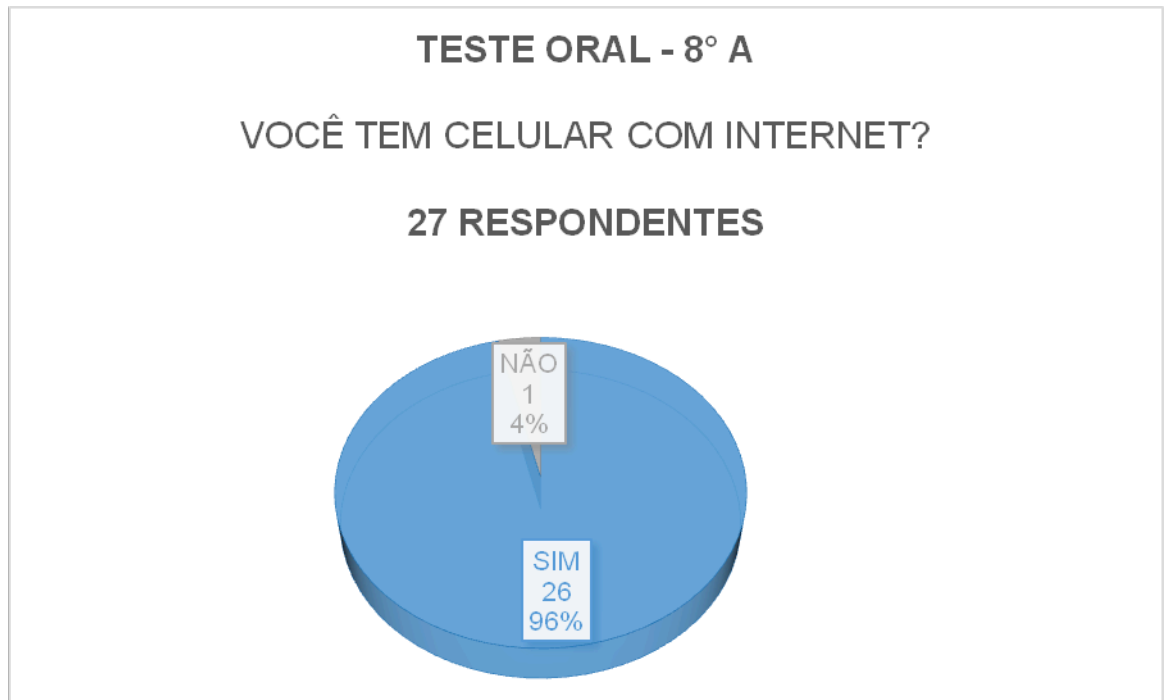
Nesta pergunta, dos onze alunos que responderam que não tinham internet em seus celulares, dez deles eram do 8º ano B, representando uma diferença muito grande em comparação com os alunos do 8º ano A. Dos que disseram que possuíam internet, vinte e seis alunos do 8º ano A disseram ter internet em seus celulares, contra 19 do 8º ano B, representando uma diferença de 36% em comparação de uma turma com a outra.

GRÁFICO 7



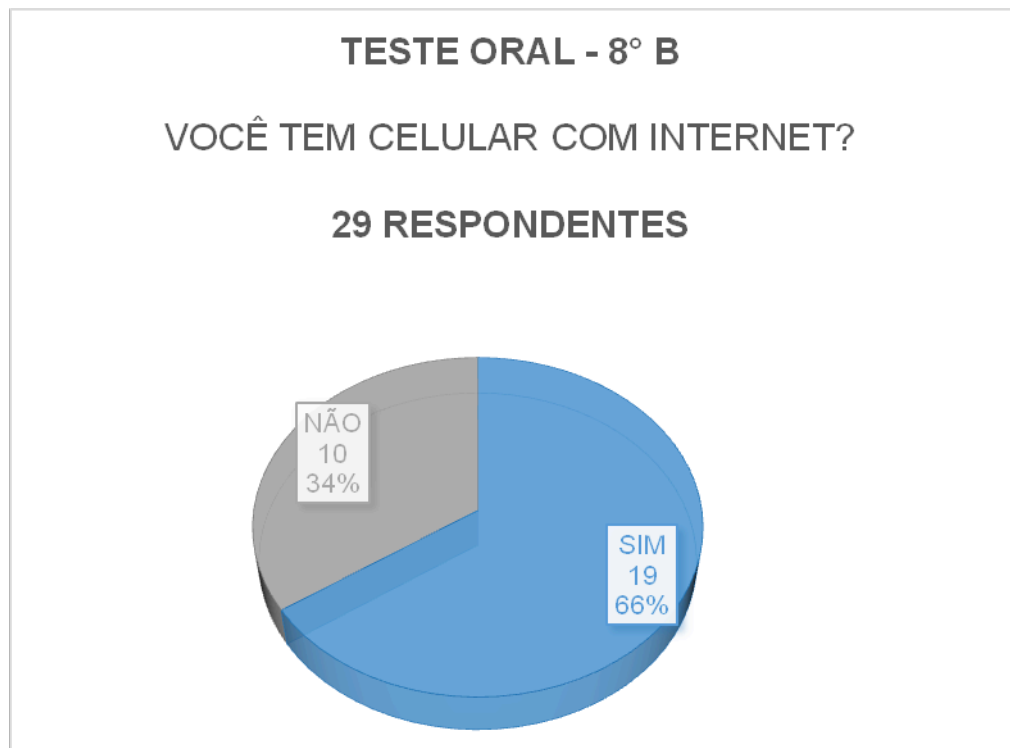
Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 8



Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 9



Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes números demonstraram que muitos alunos teriam grandes dificuldades em trabalhar com o PA dos seus celulares caso houvesse alguma solicitação prévia do professor-pesquisador, mas os que não tinham acesso à *internet* poderiam optar em utilizar a conexão diretamente de suas casas. A opção em proporcionar o acesso fora do ambiente escolar vem de encontro com o pensamento de Silveira (2015), de que:

O que os alunos fazem fora da escola e o mundo com o qual eles têm contato pode proporcionar muito mais conhecimento e aprendizagem do que aquilo que é ensinado no contexto educacional. A única maneira de a escola competir com essa outra realidade é se aliando a ela, ou seja, incorporando ao seu âmbito aquilo que mais fascina os alunos nos dias atuais, a tecnologia (p. 39).

Baseado no resultado das três perguntas propostas aos alunos das duas turmas submetidas ao Q1, é possível concluir que este grupo tem acesso fácil às tecnologias de informação, apesar de alguns deles não terem conexão à internet de qualidade, mas que permite perceber que de alguma forma estão conectados nos momentos livres enquanto estão em suas casas.

Outro ponto importante que justifica muitos não terem acesso a uma *internet* de qualidade prende-se no fato de que a localização da escola estar distante de grandes cidades e, conseqüentemente, muitos dos estudantes são afetados ao não terem disponíveis em suas áreas, redes de *internet* que supram as expectativas de seus usuários, tanto quanto a conexão como a velocidade. Ao falar das disparidades e problemas relacionados ao acesso digital em certas regiões do país, Costa (2014) relata que o governo brasileiro não tem feito os investimentos suficientes em recursos, os quais possibilitaria que a maioria da população pudesse ter acesso à banda larga. Ele ainda coloca que “esse é um fator de desigualdade social devido ao alto preço comparado com os de outros países” (p. 17).

4.2 Observação do PA

Ao iniciar o processo de desenvolvimento do PA, o método utilizado para acompanhar os estudantes envolvidos foi a técnica de observação, que de acordo com Oliveira (2005), são fenômenos que aparecem de diferentes maneiras e que em si precisam ser detectados além das aparências, que tem a finalidade de buscar esses fenômenos em sua essência e fatos, por meio da dinâmica e das conexões do objeto que se está estudando.

Como já mencionado no item 3.3, as atividades com o PA iniciaram no mês de maio de 2015, logo após a aplicação do Q1, que se deu no mês de abril deste mesmo ano. As duas aulas de inglês de cada semana ficaram planejadas com a utilização do livro didático na primeira aula, e na segunda aula toda a turma se dirigiria para o LAI.

4.2.1 A ferramenta eletrônica “PROJETO ALPHA – PA”

O PA é um sistema de aprendizado e aquisição de línguas estrangeiras que possibilita a seus usuários utilizarem-no por meio de um *software online*. É um sistema dinâmico de imersão que disponibiliza ao aluno um ambiente virtual para aprender de uma forma natural e interativa, trabalhando com as quatro habilidades, que são: o falar, o entender, o escrever e o ler. Como se trata de uma ferramenta virtual, o PA pode ser utilizado em qualquer lugar e em qualquer momento, pois seus usuários podem acessá-lo de qualquer meio eletrônico que disponha de internet, quer seja por *laptop, desktop, tablet, quer smartphones*.

Como ferramenta, dependendo de como utilizado, o PA pode ser um auxílio para o professor de inglês, trazendo exercícios relevantes e envolventes centrados em situações cotidianas e conteúdos relacionados às profissões. Além disto, cada professor pode definir seus critérios de avaliação, quer seja por tempo de utilização, quer pelo progresso das atividades, os quais serão discorridos no item 4.2.3.

Além do curso online, o PA dispõe de exercícios escritos que podem trazer melhor entendimento para aqueles alunos que gostam de escrever mais. Por meio de atividades em forma de um livro de exercícios, o aprendizado pode vir pela escrita, através de exercícios lógicos e práticos. Outra forma de aprender disponibilizado são os *flashcards*, os quais permitem os alunos trabalharem por meio de conteúdos escritos e por meio de imagens, promovendo assim o aprender através de um diferente método.

4.2.1.1 Dos níveis do PA

O PA é uma ferramenta que apresenta em seu contexto cinco diferentes níveis, sendo que em cada um destes níveis podem ser explorados por seus usuários de acordo com o tempo disponível e com a facilidade de aprendizado própria de cada um. Ou seja, se em uma determinada lição houver a necessidade de

repeti-la, a fim de fortalecer uma certa habilidade, o estudante poderá fazê-lo. Cada nível procura desenvolver os conhecimentos por meio de atividades que são vistas e desenvolvidas no dia a dia normal do estudante. Para melhor entendimento, as atividades são apresentadas através de figuras bem atuais e com cores alegres, contendo ambientes que se relacionam com os conteúdos apresentados. Os níveis são distribuídos da seguinte forma:

NÍVEL I - Os conteúdos e o formato do nível 1 fornecem a ambientação para que os participantes produzam a maior parte das habilidades associadas com as designações do Common European Framework of Reference-CEFR²⁹ A1 e A2. Os participantes são direcionados por meio de conteúdos bem elaborados, que se destinam a introduzir todos os novos conceitos, situando seus estudantes no idioma com o qual já estão familiarizados. O ILE e seus significados são apresentados por meio de imagens claras, bonitas e de excelente qualidade, a fim de que seus alunos possam mergulhar em uma experiência de aprendizagem, permitindo que assimilem os novos conceitos e conteúdos de forma envolvente. Ao utilizar uma abordagem diferente, variando o método de interação que compreende a fala, a leitura, a audição e a compreensão, automaticamente estará permitindo aos seus usuários praticar e aprimorar as habilidades adquiridas, enquanto aprendem. Por meio das 16 lições e mais de 160 atividades que constituem o nível 1, os alunos adquirem vocabulário suficiente que os permitam cumprimentar, se apresentar, contar até 100, conversar sobre o trabalho, sobre a escola, ir às compras, dinheiro e algumas tarefas básicas. A linguagem ensinada no nível é intencionalmente voltada à conversação por meio de frases simples e para a comunicação e compreensão de informações.

NÍVEL II - Por meio das mais de 160 atividades no nível 2, os alunos adquirem as formas de linguagem e de gramática que são necessárias para a utilização dos tempos verbais do passado e do futuro, e permite que seus usuários discutam assuntos diversos como destinos de viagens, locais, chegada e partida, clima, carreiras, situações formais e informais, pontos de referência, artes e atividades de férias. À medida que realizam suas atividades, começam a utilizar o que aprenderam, melhorando suas habilidades em compreensão, podendo a partir daí fornecer instruções, realizar planejamentos, fazer convites, apresentar desculpas,

²⁹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

sair para comer e também expressar emoções. A linguagem ensinada e desenvolvida ao longo do nível 2 tem como foco a interação com o mundo, a compreensão, a comunicação de ideias e eventos concretos. As formas gramaticais que são contempladas neste nível atentam para um foco crescente em formalidade dos tempos verbais, e visam maior complexidade da estrutura das frases.

NÍVEL III - Este nível, em comparação com os dois primeiros, aumenta em complexidade e novos desafios são propostos, com temas e situações que complementam o que já foi ensinado até este estágio, permitindo aos alunos descrever a colocação de objetos e pessoas em maior detalhe do que antes. Questões práticas da vida são destacadas, inclusive concentrando nas tarefas domésticas relacionadas como: itens da cozinha e banheiro, corpo humano, lesões, doenças e emergências médicas, exercícios e atividades esportivas em equipe. Novas expressões verbais são apresentadas, sempre buscando reforçar o que já foi trabalhado nas unidades anteriores. A partir deste foco, sentenças compostas se tornam mais usuais, incluindo novos pronomes e preposições, e situações do cotidiano são incorporadas às novas falas.

NÍVEL IV – O formato deste nível contempla lições e recursos que desafiam os usuários a expandir seus conhecimentos. Por meio de novos vocabulários, são motivados a construir novas sentenças, bem como o uso de habilidades de comunicação escrita e verbal. Os estudantes estão agora prontos para realizarem atividades mais complexas do que se pretendia anteriormente - atribuições que exigem pensamento crítico sobre como reunir os elementos da LE que aprenderam e aplicá-las em situações da vida real. O turismo é o principal tema desta unidade, e é pano de fundo com o qual os alunos irão praticar essas habilidades, com subtemas entrelaçados, incluindo planejamento de viagens, visitas a museus de arte, lojas de presentes e restaurantes.

NÍVEL V - Ao concluir o nível 5, os usuários terão sido expostos a uma variedade de conteúdos e atividades que os habilitarão a atingir, ainda mesmo que não dominem, o nível B1 de proficiência do CEFR. Com exposição adicional e de forma inovadora, a fim de aprender estruturas gramaticais e centenas de novos vocábulos, os alunos se sentirão mais confortáveis ao serem confrontados com assuntos relacionados à mídia, conversações improvisadas e correspondência interpessoal com a LI.

Ao realizarem mais de 800 atividades no decorrer dos 5 níveis, os alunos terão aprendido e incorporado um novo idioma, conseguindo expressar gratidão,

domínio suficiente para esclarecer dúvidas, fazer perguntas, receber e dar instruções, entre outros. Terão visto muitos conteúdos e praticado a linguagem relacionada à política, ao turismo, recreação, profissões, lazer, realizar pesquisas e assuntos relacionados às atividades domésticas. Ainda terão adquirido as habilidades para o enfrentamento de diálogos relacionados à saúde, negócios, indústria, agricultura e diversas culturas, as leis, sobre o governo e suas relações, cidadania, ciência e tecnologia, desastres, emergências, resolução de problemas e relacionamentos com familiares que vivem distantes.

Apesar do PA apresentar uma gama de atividades que estavam intrinsicamente ligadas aos conteúdos a serem dados em sala, pairava a dúvida de qual nível seria interessante trabalhar com as turmas selecionadas para realizar os estudos. Mediante os conteúdos apresentados e disponibilizados pelo PA em seus cinco níveis e a partir de um estudo detalhado de cada nível, a decisão foi de optar pelo nível 1, uma vez que este nível prepara seus estudantes na base da língua em questão. A escolha baseou-se também pelo fato de que a temática que se propunha a cobrir o livro didático para o 8º ano estava mais relacionada com o nível 1, e facilitaria a adequação entre o material escrito e o virtual.

4.2.2 O primeiro mês de atividades

Este primeiro mês será descrito com mais detalhes por se tratar de um período de implantação do *software*, mas os meses subsequentes serão apresentados por ordem cronológica durante o processo dos estudos. É interessante ressaltar que o ano de 2015 foi marcado por vários feriados e, conseqüentemente, afetou o desenvolvimento da pesquisa nas dependências da escola, obrigando assim a programação de algumas atividades relacionadas ao PA para que os alunos as realizassem como tarefa de casa.

O mês de maio foi marcado pelo caos no LAI, uma vez que muitas dificuldades técnicas surgiram, as quais não estavam programadas, sem contar que um dia por mês é reservado para a realização do teste mensal. Na visão de Silveira (2015), quando se afirma que um sistema ou uma situação é caótica, isto não quer dizer no sentido da palavra que este sistema está totalmente à deriva. Ela define este transtorno como um comportamento inesperado e que não se pode visualizá-lo somente pelo lado negativo. Em conclusão, Silveira diz que “não se pode

dicotomizar esse conceito entre bom ou ruim, principalmente ao lidar com o processo de ensino e aprendizagem, pois todas as ações acabam levando o sistema para o limite do caos ou beira do caos” (p. 35). Para tentar controlar essas dificuldades, quatro pessoas trabalhavam a cada aula – dois monitores que administravam o LAI, um dos professores³⁰ que atuava em sala de aula e o professor pesquisador.

Uma dificuldade que gerou bastante transtornos foi que a companhia do PA disponibilizou o ingresso ao software, mas o departamento de informática da escola ficou de cadastrar cada aluno, mas, ao iniciar a abrir o programa, muitos alunos ainda não estavam cadastrados. Para que esta dificuldade fosse resolvida, foram necessárias duas semanas para que o processo burocrático fosse seguido e resolvido. Ao falar sobre as práticas pedagógicas em geral, Paiva (2011, *apud* SILVEIRA, p. 28), diz que “[...] acontecimentos imprevisíveis farão, inevitavelmente, parte de suas experiências de aprendizagem”. Como houve um treinamento antes para vários professores e funcionários da instituição escolar, uma senha de administrador foi liberada para dirimir pequenos contratempos, e algumas circunstâncias mais simples foram solucionadas no momento em que eram detectadas.

A segunda dificuldade e a maior de todas que afetou consideravelmente o primeiro mês de estudos e experimentos foi com os *headsets*, pois depois que cada aluno acessasse³¹ seu PA individualmente, o programa requeria de seus usuários que fizesse um teste com o equipamento, a fim de que o software detectasse se o aluno estava com o dispositivo pronto para ser utilizado ou não. Para realizar este teste o PA mostrava uma mensagem na tela tanto escrita como falada, solicitando para que o usuário, com um comando de fala, repetisse os números 1, 2, 3, 4, 5. Durante este processo, pelo menos 40% de cada turma encontrou dificuldades em executar o acesso, gerando desconforto e frustração.

A correria no LAI era muito grande, pois tanto os monitores quanto os professores tinham que correr de um lado para o outro tentando resolver esta dificuldade. Dentro desta dificuldade, Mendonça (2015, p. 105) relata um momento

³⁰ Nas duas salas onde estavam sendo realizados os estudos com o PA, foi autorizado pela escola para que o professor pesquisador trabalhasse em parceria com o professor titular.

³¹ O acesso ao PA era feito por meio de um *link*, que foi disponibilizado e solicitado para que cada aluno anotasse em suas agendas, assim como o código de usuário e a senha individual.

similar a este passado em uma de suas primeiras aulas durante sua pesquisa, a qual ela diz que “[...] a considereei como uma aula muito desgastante para mim, dado que os alunos me chamavam o tempo todo para ajudá-los a enviar suas narrativas, e percebia que apenas os estudantes que estavam sentados em pares se comunicavam e se ajudavam”.

Ainda abordando sobre as dificuldades encontradas em seus estudos, Silveira (2014) menciona que ao introduzir as tecnologias digitais em suas aulas, os mesmos não puderam ser conectados à internet, gerando um momento de caos em sala de aula, uma vez que os docentes que estavam conduzindo as aulas não estavam preparados para lidar com a situação gerada pelo momento de pane total. Estas frustrações foram recorrentes e de acordo com as palavras de Silveira (2015, p. 127), “[...] os equipamentos tecnológicos foram marginalizados e não normalizados em sala de aula”.

Este inconveniente gerou grande desconforto e frustração, pois em um primeiro momento os professores estavam atuando somente como bombeiros tentando apagar incêndio, sem mencionar que em cada turma que contava com uma média de 28 alunos, com uma grande maioria não conseguindo acessar o PA, muito menos sabendo como resolver as atividades apresentadas em tela, proporcionando assim um clima em muitos momentos, de desespero. As duas primeiras semanas foram basicamente seguindo esta tônica – professores e monitores tentando resolver os problemas encontrados da melhor forma possível. As dúvidas eram constantes, como: “professor, esqueci minha senha”; “qual é o site para entrar no PA”; “o microfone não funciona”; “quanto tempo tenho que ficar fazendo o programa”; “meu computador desligou”, como faço para sair desta tela”, entre outros. Estas situações fazem com que os alunos demonstrem seus sentimentos de decepção e fracasso devido não conseguirem finalizar as atividades e por perderem tempo no LAI (SILVEIRA, 2015).

É interessante ressaltar que os inconvenientes vivenciados na implantação do PA não teve nenhuma relação direta com o grupo de alunos, pois antes de iniciar o programa todos que já estavam cadastrados para acessar o software, munidos com o nome do usuário e com suas respectivas senhas. O que cabia a estes alunos era somente informar seus dados e iniciar o processo de uso da ferramenta. Durante o acesso online, verificou-se que todos os alunos tinham intimidade e destreza com o

uso dos computadores, pois é comum a escola promover a ida ao LAI de todos os alunos da escola.

Passadas as duas primeiras semanas e depois de constantes conversas entre os professores envolvidos, finalmente várias destas dificuldades foram resolvidas. A partir da terceira semana houve mais tempo de acompanhar alguns alunos individualmente, principalmente os que apresentavam mais dificuldades, tanto no que compete ao uso das tecnologias como os que apresentavam mais dificuldades com os termos em inglês mostrados na tela do computador repetitivamente.

Com o término da terceira aula ou terceira semana do mês de maio, pouco avanço tinha sido alcançado, devido ao processo requisitar que os professores se envolvessem somente em solucionar as dificuldades apresentadas. Percebeu-se que novas estratégias deveriam ser definidas para o mês de junho, uma vez que para a aula seguinte já estava programado o teste mensal. A partir da terceira aula os monitores não foram muito requisitados e cada professor procurou verificar individualmente aqueles alunos que estavam com dúvidas em como proceder em algumas tarefas apresentadas pelo programa. Como as aulas no LAI eram somente de 45 minutos, conforme exposto no item 3.2, mesmo com dois professores faltava tempo para atender todos os alunos que buscavam esclarecer suas dúvidas.

Como a quarta aula estava reservada para a realização do teste mensal, naquele dia não houve a programação de utilização do LAI. Em vez disto, em reunião previamente realizada com os três professores durante aquela semana, novas estratégias foram definidas. Um teste curto foi planejado para ser aplicado baseado no livro didático, o qual ocupou o espaço somente da primeira aula. O período da segunda aula foi direcionado para conversar com os alunos e definir novas metas para os meses subsequentes.

A partir desta reunião ficou definido que nos testes futuros seriam incluídos assuntos relacionados ao livro didático e conteúdos extraídos do PA. Como a ideia inicial era de trabalhar com o *software* somente nas dependências da escola, estendeu-se para que os mesmos pudessem acessá-lo diretamente de suas casas ou de qualquer outro meio tecnológico que permitisse o acesso à internet, notícia esta que agradou a todos os alunos.

4.2.3 Atividades com o PA no período de junho a novembro

O primeiro mês de atividades, o qual foi marcado por grandes desafios e lutas infundas para acessar e executar o programa em si, finalmente estava encerrado, pois era hora de virar a página e começar um novo ciclo de aprendizado. O primeiro mês foi um momento em que os professores tiveram a oportunidade para conhecer melhor seus alunos enquanto trabalhavam individualmente e visualizar o que viria em um futuro próximo. Para os alunos, este primeiro contato com a ferramenta eletrônica foi um momento de sentir e experienciar um método diferente de aula, e também de verificar individualmente como funcionava o PA em sua forma de uso.

Os meses subsequentes foram marcados com grande euforia por parte dos alunos, pois conforme mencionado no item 3.4, a primeira aula era dedicada exclusivamente para explorar o livro didático e, na segunda aula, para deslocar os alunos para o LAI. Silveira (2015) fala que “[...] os alunos se sentem mais interessados em aprender a língua-alvo neste tipo de ambiente do que somente em sala de aula tradicional (p. 72). A primeira pergunta que em todas as aulas se tornaram recorrentes era - vamos fazer o PA hoje? - Esta vontade de ir para o LAI passou a ser tão comum que nos meses seguintes tornou-se uma arma infalível para os professores, pois era usado para fazer com que a turma fizesse silêncio com mais facilidade durante a primeira aula, a ponto de vários coleguinhas pedirem para que outros cessassem a conversa. Ao falar sobre os nativos digitais, Mendonça (2015, p. 118, 119) observa que eles “são impacientes, e esse ritmo acelerado no qual estão envolvidos pode significar falta de atenção ou desconcentração quando estão em ambientes com poucos estímulos, como a sala de aula tradicional”.

Ao alcançar o domínio e o controle da sala em troca de alguma coisa que os alunos almejavam, Dias (2014, p. 49) diz que esta conquista “[...] deve ser resultado da interação entre as regras e normas que estabilizam os meios, institucionalizada ou tacitamente, e determinam o modo de interagir neles; o estilo do docente; o desejo e o interesse dos estudantes”. Neste mesmo pensamento, Silveira (2015) menciona que ao trabalhar com *netbooks*, alguns momentos tiveram que ser rígidos, inclusive ameaçando seus alunos em retirar os equipamentos digitais, conseguindo desta forma o domínio da classe.

Outro fator que também ajudou a deixar a primeira aula mais interessante foi que enquanto a aula era conduzida com atividades do livro, verificou-se um maior

engajamento do grupo, pois após apresentar o conteúdo, algumas atividades retiradas do PA eram propostas em sala para complementar o que o material didático trazia. Após propor a atividade do dia pelo professor, as quais continham novos vocábulos e expressões retiradas do PA, cada aluno era liberado para se dirigir ao LAI. Antes que isto acontecesse, os dois professores tinham a oportunidade de interagir com seus alunos, verificando suas produções individualmente. Neste clima, “O ambiente escolar e a própria sala de aula são sistemas complexos repletos de possibilidades para que professores e alunos construam conhecimento, sem deixar de lado o relaxamento e a motivação (SILVEIRA, 2015, p. 63). Depois, caso o aluno realizasse todas as atividades com sucesso, o mesmo era conduzido ao LAI por um dos professores juntamente com outros colegas. O outro professor permanecia em sala de aula com aqueles que tinham um pouco mais de dificuldade, trabalhando pessoalmente com cada um dos que permaneciam por um pouco mais de tempo.

Uma das dificuldades observadas era durante o percurso que compreendia a sala de aula e o LAI, pois todos percorriam uma grande distância. O inconveniente não estava na distância a percorrer, mas sim pelo fato de que todos deveriam passar próximos das outras salas de aula, causando transtorno para o professor que os estava guiando, como também para os outros professores que eram prejudicados pela conversação excessiva nos corredores da escola. Como esta situação não acontecia todos os dias, esta ocorrência foi assimilada por todos os professores. Este fato também é relatado nos estudos de Mendonça (2015), onde ela escreve que

Para realizar a produção desta narrativa inicial, percebi uma primeira dificuldade em relação à aula no laboratório que foi o deslocamento de todos os alunos, considerando que eles devem passar em frente a um grande número de salas para chegar até o laboratório, causando certo distúrbio na escola e nas outras salas, além de perdermos algum tempo nesse trajeto (p. 103).

Ao chegarem os primeiros alunos no LAI, todos os computadores já estavam ligados, headsets conectados e o PA logado na tela de acesso, cabendo ao aluno inserir o nome do usuário e a senha individualizada. Uma das instruções dada antes do aluno se dirigir ao LAI era de que eles deveriam levar consigo o caderno e caneta para anotações de novos vocabulários ou situações que gerassem dúvidas. Na maioria das vezes um dos professores ficava à porta verificando se todos os alunos

estavam portando seus cadernos e canetas, mas por diversas ocasiões alguns alunos tiveram que retornar às suas respectivas salas, quando autorizados, pois esqueciam de trazer o material solicitado.

Com o passar das semanas pode-se perceber maior maturidade de cada aluno e uma certa autonomia em realizar o que o programa se propunha a atingir. Em virtude do PA contemplar as habilidades do entender, do escrever, do ler e do falar, alguns alunos começaram a ter dificuldades em repetir corretamente os conceitos apresentados, uma vez que o programa não permite que seus usuários deem seguimento sem completar a atividade que está sendo realizada. Como o PA é uma ferramenta dinâmica, ela permite que os professores possam adequar cada exercício que contempla a fala de acordo com a capacidade de cada aluno. Ou seja, todos os alunos foram cadastrados com um padrão de fala, mas com a possibilidade de adequar para aqueles estudantes que não tinham a mesma habilidade que os outros. Feito este ajuste, todos estavam usufruindo da mesma oportunidade de progredir nas tarefas dadas sem serem discriminados ou vistos como incapacitados pelos colegas.

Ao chegar ao final do primeiro semestre, houve uma certa euforia e motivação comparado com o mês de implantação do programa. Mas, as metas traçadas para serem atingidas entre os meses de maio e junho não foram cumpridas, pois a ideia era completar pelo menos uma unidade nos dois primeiros meses de pesquisa. A realidade é que o PA dispõe de um instrumento online que permite ao professor acompanhar cada aluno em seu progresso tanto no que ele está realizando como o tempo total gasto em um determinado período. Ao verificar as duas turmas de uma forma geral, percebeu-se que mais de 50% do grupo estava abaixo das expectativas propostas para aquele período.

A estratégia seguida foi de imprimir o progresso e grampeá-los na agenda de cada um desses alunos. Juntamente com o progresso impresso, um bilhete seguiu para os pais os informando da produção de seus filhos, bem como do ideal que os mesmos deveriam ter alcançado. Juntamente com esta ação, foi proposto que cada aluno procurasse trabalhar com o PA durante as férias de julho e que no retorno das férias, no mês de agosto, retomáramos o programa a partir da unidade dois. Esta notícia não foi muito bem recebida pelo grupo, mas compreendida e assimilada pelos pais. Ao retornar do período de férias, pode-se perceber que nem todos

seguiram a instrução, mas, conforme combinado, houve seguimento do plano definido anteriormente.

Ao iniciar o mês de agosto, as mesmas atividades tiveram seguimento, nas quais pode-se dar mais atenção aos alunos que estavam com mais dificuldades, pois o grupo de discentes que tinham mais facilidade com o inglês começaram a se destacar e ter mais interesse em participar das atividades do PA. Assim como muitos estavam motivados e empenhados, uma pequena porção do grupo começou a ficar em evidência por conversar e desvirtuar outros colegas. O obstáculo enfrentado foi no sentido de que estes alunos não só estavam deixando de realizar suas tarefas, mas também impedir que os outros pudessem cumprir o que havia sido proposto. Mesmo cada aluno tendo seu próprio computador, as conversas paralelas afetavam de alguma forma seus colegas, uma vez que os headsets são muito sensíveis e captam os sons produzidos pelos que estão próximos. Uma das saídas encontrada foi separar os alunos que estavam gerando desconforto enquanto outros procuravam trabalhar sério.

Uma das vantagens do PA é permitir que cada aluno trabalhe as quatro habilidades individualmente, principalmente a fala. Fazer com que todos os alunos participem em sala de aula, principalmente quando estes têm que realizar leituras ou repetir certas palavras, é uma tarefa árdua; pois os inibe de tentar pronunciar uma língua que difere bastante da língua materna. É bastante comum perceber alguns coleguinhas fazerem brincadeiras com os outros colegas, pois muitas vezes isto sai espontaneamente. Já durante a execução do software, o aluno realiza suas atividades individualmente, sem ter a interferência de seus colegas. Esta é uma forma interessante de fazer com que o grupo participe e pratique as pronúncias sem ter alguém para tecer comentários ou até mesmo fazer brincadeiras.

No aspecto das brincadeiras e inibição quando alguns colegas estão participando em atividades de grupo, Mendonça (2015) alerta para o fato de que isto pode dificultar a participação e interação por parte de alguns alunos, impedindo-os de expressar suas dúvidas tanto à professora quanto aos seus amigos de classe. Ela ainda acrescenta que quando um determinado aluno é rotulado pelos seus colegas, dificilmente ele se manifestará em atividades que exijam uma contribuição em público. Nesta ideia, Dias (2014) também menciona que aqueles alunos ditos tímidos em sala de aula, em seus estudos demonstraram mais confiança e vontade de participar quando inseridos no ambiente virtual.

Na competência da escrita assim como na fala, cada estudante tinha a oportunidade de desenvolver esta habilidade sem nenhuma pressão e não importando quantos erros eram cometidos. Era muito comum perceber vários alunos solicitando ajuda para os professores e também para seus colegas, a fim de escrever corretamente um vocábulo ou até mesmo uma sentença. Caso eles não conseguissem escrever o que estava sendo solicitado, o programa dispõe de uma opção no rodapé da página para correção ou resposta automática, e esta função era indicada para que os mesmos as consultasse e pudessem transcreve-las corretamente.

Uma das vantagens que o PA trouxe, que facilmente poder ser observada foi o comportamento dos alunos, pois a partir do que cada um conseguiu dominar a ferramenta com o que ela se propunha a oferecer, houve mais interesse em realizar os exercícios. Em alguns momentos podia-se perceber algumas conversas em tom baixo, e até mesmo alguns colegas mais íntimos uns dos outros, tentando ver em que parte da lição seu amigo se encontrava, gerando uma certa competitividade saudável, motivando-os a avançar na lição. É claro que esta condição de comportamento não aconteceu de uma hora para outra, e também não era algo perfeito, mas na medida do possível o ambiente se tornou muito gostoso de trabalhar. Em alguns momentos, os próprios colegas chamavam a atenção dos que tinham dificuldades de focar nas atividades, mas não era nada que merecesse maior atenção por parte dos professores. Esta situação também foi identificada nos estudos de Mendonça (2015), os quais apontam para alunos que eram julgados como indisciplinados no ambiente da sala de aula, no LAI eram utilizados para ajudar outros que tinham dificuldades com tecnologias digitais, uma vez que esses alunos tinham maior domínio sobre a tecnologia.

Outra vantagem que se mostrou bastante proveitosa foi o suporte do professor como mediador do aprendizado, pois por muitas vezes durante o uso da ferramenta eram requisitados para esclarecimentos de dúvidas, principalmente quando se tratava de dúvidas gramaticais. Foi recorrente o fato de solicitar ao aluno que deixasse seu programa de lado e os encaminhasse a lousa para prestar esclarecimento do que estava sendo questionado. Outras vezes, ao iniciar a aula, alguns conteúdos gramaticais ou até novos vocábulos já eram colocados na lousa para que eles anotassem e já fizessem uso durante a realização do PA. Em alguns excertos colhidos de seus alunos, Mendonça (2015) reporta esta compreensão de

seus alunos ao relatarem a importância da figura do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, mesmo enquanto utilizavam tecnologias digitais. Confirmando esta importância, Silveira (2015, p. 39) diz que “Os professores, além de transmitir conhecimento para os alunos e formar cidadãos críticos e pensantes, precisam se colocar em uma posição de mediadores de sentidos entre a tecnologia e os aprendizes”.

Mesmo com empenho dos professores em ajudar cada aluno, por muitas vezes verificou-se alguns deles entediados em realizar o programa. Alguns até começavam a fazê-lo, mas demonstravam cansaço e displicência com o que estavam estudando. Como a aula no LAI era de 45 minutos, a tendência de alguns alunos, depois de mais ou menos 25 minutos de atividades, era de desanimar e tentar fazer qualquer outra coisa. Como o programa é planejado para que seus usuários repitam os mesmos vocábulos por muitas vezes, alguns reclamavam que eles já haviam feito uma determinada lição, e que na verdade não o tinham, pois era apresentada de uma forma diferente, como uma revisão.

Ainda com relação a motivação dos alunos, isto foi realmente sentido pelos professores principalmente nos dois últimos meses de aula, período este em que todo encantamento já havia passado e a realidade do aprendizado e interação era mais frequente. Nas palavras de Silveira (2015), usando o entendimento de Bax (2011), ela diz que “[...] nem sempre a utilização de aparatos tecnológicos em sala de aula é a melhor opção para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido (p. 61). Ou seja, muitas vezes o professor tem que assumir este risco e criar estratégias para suprir esta debilidade.

No caso do PA, uma vez que as atividades são mecânicas, não permitindo outras possibilidades que desafie seus usuários, um método que poderia ajudar e desafiar os alunos seria o método da gamificação, que de acordo com Werbach e Hunter (2012), é o uso de elementos de jogos como fator motivacional. Ou seja, “técnicas de design de jogos oferecem meios de alcançar o engajamento das pessoas, o que faz com que essas técnicas sejam bastante úteis fora do contexto de jogos também (MARINS, 2013, p. 2). Com esta técnica, as pessoas se sentem desafiadas, não medindo esforços para alcançar o que elas se dispõem a fazer.

Assim sendo, como os 45 minutos não eram suficientes para ter um bom aproveitamento, no segundo semestre foi delegado para que fosse realizado trinta minutos como tarefa de casa, mas que na verdade esta tarefa não sofria nenhuma

avaliação. As reclamações foram inúmeras no sentido de que vários deles não conseguiam acessar o programa em suas casas, sem contar que nem todos possuíam o headset. A administração escolar contatou por várias vezes o suporte técnico do PA, mas verificou-se que o tipo de *internet* que cada estudante dispunha em suas casas não possuía velocidade suficiente para fazer com que o programa funcionasse. Várias opções foram dadas, mas a mais aceita foi de fazer com que alguns alunos tivessem acesso ao LAI fora do horário normal de aulas. Ou seja, a escola liberou para que os estudantes que estavam enfrentando dificuldades de acesso poderiam frequentar o LAI no contraturno ao período normal que os mesmos estudavam. As dificuldades foram enormes, pois muitos moravam longe da escola e não podiam vir só para fazer o programa, conseqüentemente afetando o desempenho e progresso das atividades que estavam em andamento. Vale ressaltar que em grande ou pequena proporção (DIAS, 2014; FLORÊNCIOA, 2013; MENDONÇA, 2015; SILVEIRA, 2015; COSTA, 2014; MOREIRA, 2015) todos experienciaram problemas técnicos com internet ou com os equipamentos tecnológicos enquanto trabalhavam em suas pesquisas.

Durante o segundo semestre, foi enviado aos pais, por meio da agenda escolar, uma cópia do progresso do PA, para que os mesmos pudessem ajudar seus filhos a utilizar o programa com mais disposição e responsabilidade. Este processo foi o mesmo realizado no final do mês de junho, o qual deu bastante resultado. Muitos pais até comentaram em reuniões que o programa era muito bom e que eles estavam fazendo o PA com seus filhos. Alguns alunos reclamavam em sala de aula e pediam para que não fosse enviado o progresso aos seus pais, pois eles os obrigavam a fazer o programa.

Um dos fatores que chamou bastante atenção no LAI foi a participação maciça de todos os alunos nas atividades do PA, inclusive alunos que eram considerados com dificuldade de aprendizado. Enquanto que na sala de aula, eles muitas vezes não participavam de vários momentos que eram promovidos em sala de aula, no LAI eles tinham a oportunidade de vivenciar os exercícios todo o tempo que era dedicado para realizar as atividades. Mesmo com algumas impossibilidades de compreensão, eles demonstravam ter controle do computador e percebia-se um engajamento para melhor realizar as atividades propostas.

Depois de um semestre intenso de atividades tanto em sala de aula como no LAI, percebeu-se um grande crescimento nas quatro habilidades trabalhadas pelo

PA, pois era latente a facilidade que alguns alunos tinham em reproduzir o conhecimento adquirido por meio dos quatro testes aplicados no segundo semestre, principalmente nos exercícios que eram retirados do PA. No item 3.6.4 será apresentado por meio de números e gráficos o progresso alcançado pelos alunos de cada classe, como também o desempenho coletivo.

4.2.4 Progresso do PA

Neste item é apresentado o progresso individualizado alcançado por cada aluno, bem como a performance de cada turma, no período que compreendeu os meses de maio a novembro de 2015. Conforme já apresentado no item 4.2.3, muitos desafios foram apresentados durante o tempo que se estendeu a pesquisa, bem como várias situações que não dependiam dos professores resolvê-las, tais como a dificuldade em acessar a internet dentro e fora do ambiente escolar, problemas com os headsets, adversidades com o curto tempo para trabalhar com o PA, muitos feriados nos dias das aulas de inglês, entre outros. Mas, os sete meses que os alunos tiveram para ter uma experiência impar por meio de uma nova tecnologia trouxe resultados positivos no tocante ao ensino e aprendizagem do ILE, como por exemplo, a melhor pronúncia, escrita, compreensão e, conseqüentemente, a leitura.

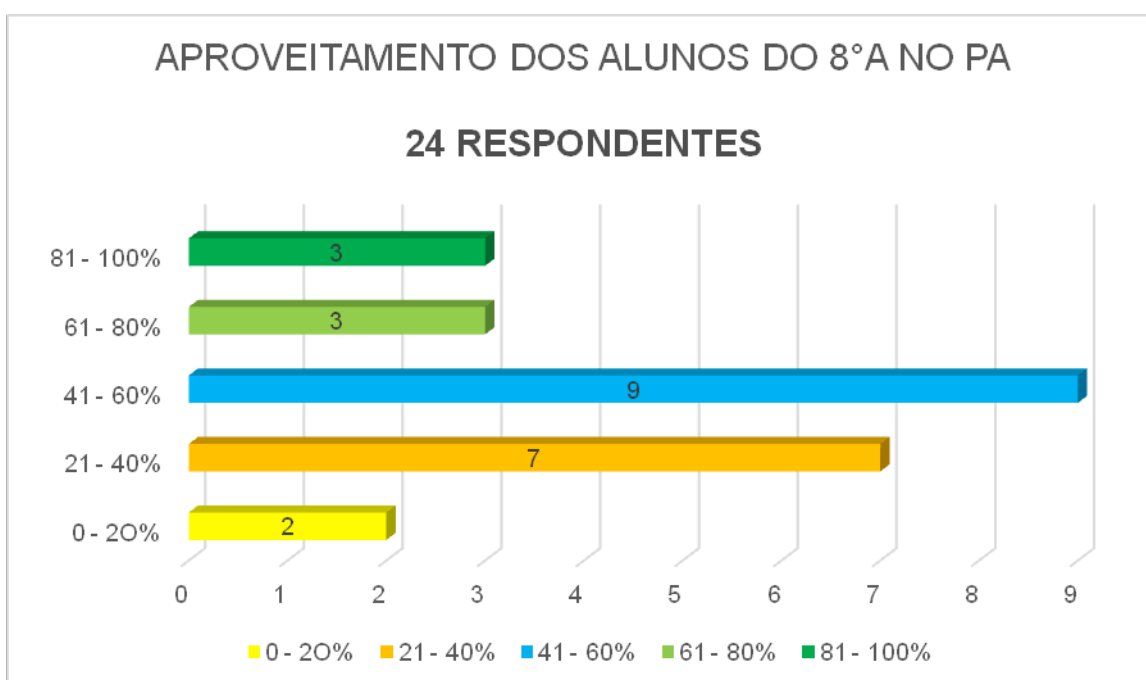
Os gráficos 12 e 13 apresentam números do 8º ano A e B com um total de 49 alunos. Ao comparar o número do grupo que iniciou a pesquisa apresentados no item 3.3, percebe-se que houve um decréscimo na quantidade de alunos, pois sete deles solicitaram transferência no período que sucedeu os estudos, de acordo com a informação da secretaria da escola. Assim como houve desligamentos, outros alunos foram admitidos na escola, mas que não são considerados nesta pesquisa, uma vez que eles realizaram o PA, porém iniciaram suas atividades depois de ter iniciado o processo. É importante ressaltar que os números aqui apresentados não demonstram em sua essência crédito ou descrédito para o software avaliado, mas têm como objetivo somente demonstrar como atuaram os indivíduos submetidos ao programa hora estudado.

Ao avaliar o desempenho dos estudantes, gráficos 10 a 13, é interessante mencionar que se buscava uma performance de 75% para ser atingida desde o início da utilização até o término do curso. Em face dos muito contratempos encontrados pelo caminho, um progresso de 50% foi considerado de grande valia

para esta investigação e, conseqüentemente, premia os alunos que conseguiram atingir um número considerável no tocante ao empenho e dedicação, a despeito dos problemas técnicos e estratégicos ocorridos durante este estudo.

O gráfico 10 retrata o grupo de alunos do 8º ano A, no qual apresenta um total de nove alunos que figuram abaixo dos 40% de progresso. Ou seja, ficaram bem aquém das expectativas, uma vez que cada unidade concluída equivale a 25%. Isto quer dizer que em uma visão geral, dois alunos completaram menos de uma unidade, e sete tecnicamente concluíram um pouco mais que uma unidade. Uma grande fatia desses alunos demonstrou uma grande performance, representando quinze deles. Basicamente, seis dos 24 alunos superaram as expectativas, e nove atingiram um nível de progresso satisfatório.

GRÁFICO 10



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 11 representa os alunos do 8º ano B e seu desenvolvimento dentro do programa do PA para o período de sete meses. Diferentemente do 8º A, esta turma teve uma performance totalmente diferente do alcançado pelo outro grupo. Dos vinte e cinco alunos que compõem esta turma, quinze deles não completaram uma unidade no PA no período em que se estendeu os estudos, representando quase 67% do total de estudantes. Os que tecnicamente completaram um pouco

mais de um nível somaram-se oito alunos. Somente um aluno da sala atingiu um aproveitamento esperado, superando as expectativas, e um com uma performance satisfatória.

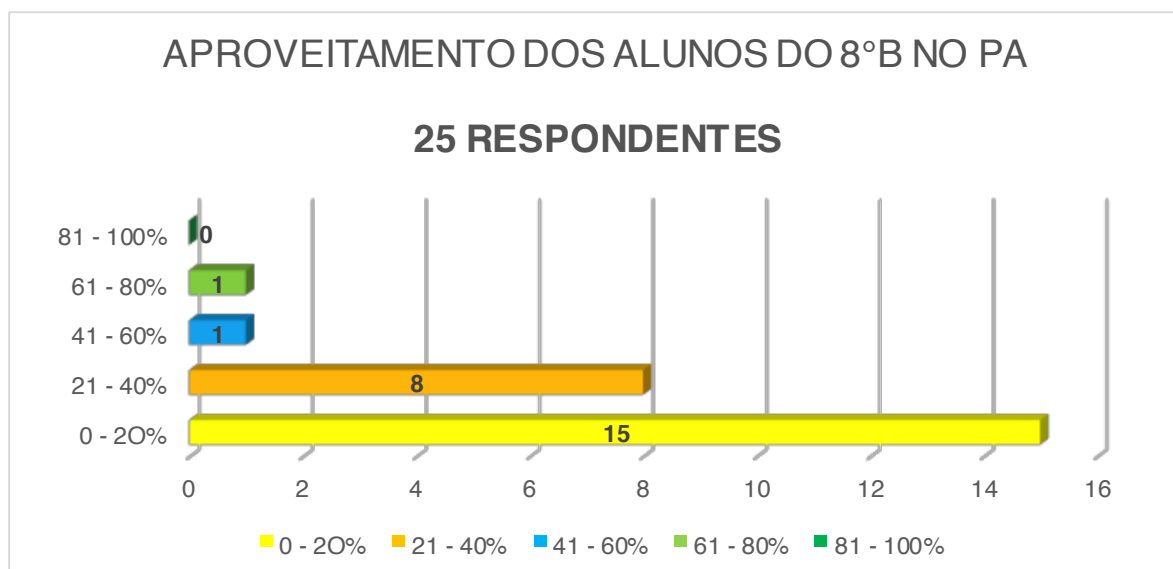
Ao trabalhar com as duas turmas podia-se perceber que a classe do 8º ano A demonstrava ser uma turma mais madura e com alunos que tinham uma diferença bastante grande na compreensão do inglês, e que estavam mais comprometidos com o aprendizado por ter mais facilidade. Em contrapartida, no 8º ano B, muitos apresentavam grandes dificuldades em resolver os exercícios em sala de aula e, automaticamente, quando eram desafiados a realizar as atividades do PA, sentiam-se sobretudo incapacitados em prosseguir e desenvolver o que era solicitado pelo programa. Um pensamento que expressa muito bem a realidade vivida com o 8º ano B é endossado no relato de MENDONÇA (2015, p. 37), baseando-se na reflexão de Fleischer (2009), o qual ela coloca que

Ao avaliar a sala como um SAC³², percebo a característica da não linearidade, destacando que a mesma atitude de um professor, a mesma atividade ou a mesma aula em uma sala não desencadeará a mesma reação nas outras salas em que esse docente adentrar. Cada aluno é um agente que responde de forma diferente a este professor e interage com os seus colegas, fazendo emergir novos padrões para aquele sistema.

Na turma do 8º B, os professores tiveram que sentar com vários desses alunos e expor o que cada tela requeria, e muitos tinham dificuldades em seguir avante nas tarefas.

³² SAC - A sala de aula como um Sistema Adaptativo Complexo, definido como - [...] não são sistemas fechados, mas abertos, vulneráveis a tudo que possa acontecer fora deles” (LEFFA, 2006, p. 9).

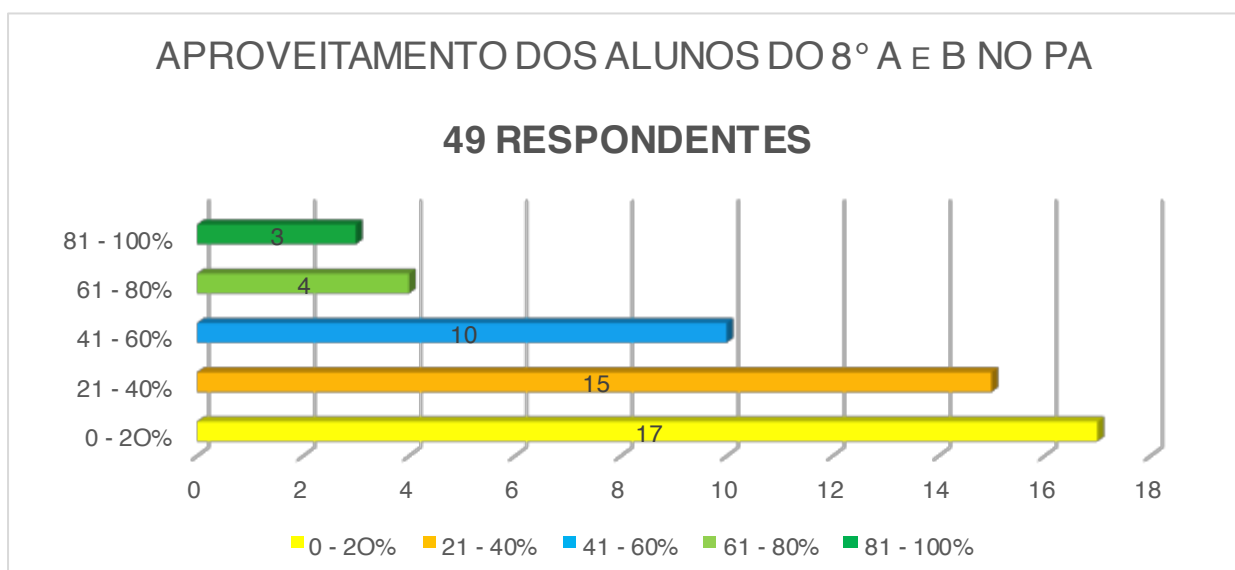
GRÁFICO 11



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos números abaixo apresentados pelo gráfico 12, é possível verificar ainda um certo desequilíbrio no progresso das duas turmas, devido à baixa produtividade atingida pelos alunos do 8º ano B. Ou seja, a maioria dos estudantes aparecem abaixo dos 40% de progresso, representado um total de mais de 65% de alunos abaixo de uma média satisfatória.

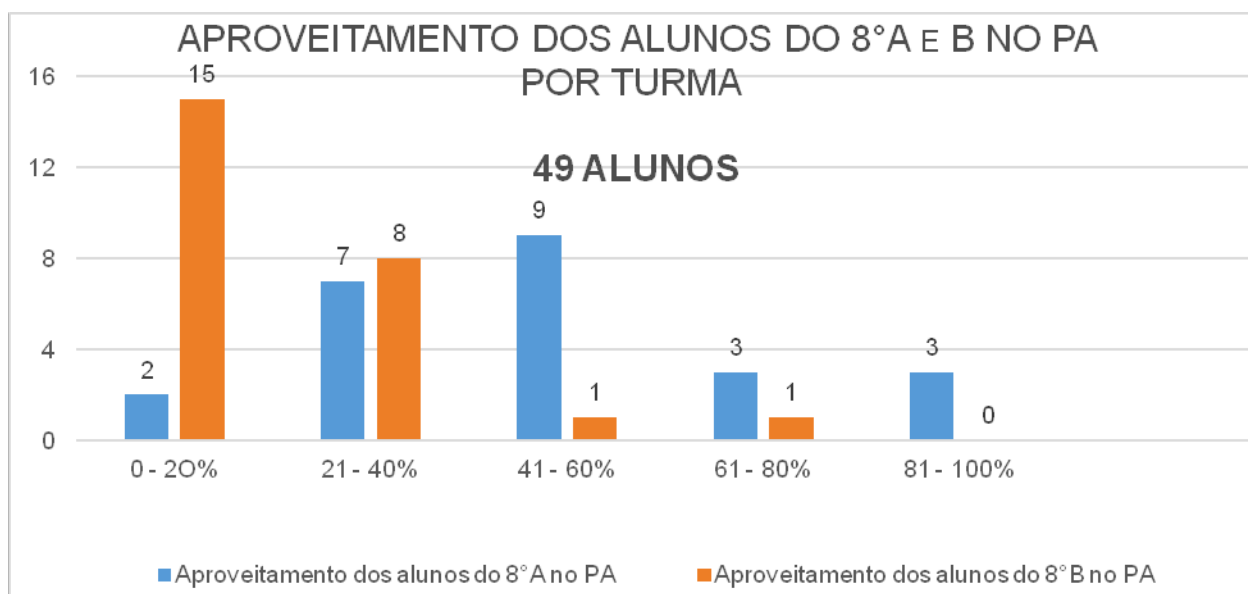
GRÁFICO 12



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 13 demonstra os números comparativos entre as duas turmas, apresentando uma discrepância muito grande do progresso comparativo envolvendo os dois 8º anos. Neste gráfico é possível perfeitamente visualizar o que produziu cada turma durante os sete meses de experimentos com o PA.

GRÁFICO 13



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Questionário 2 (Q2)

Esta fase da pesquisa é reservada para apresentar os resultados da aplicação do Q2 para os alunos das duas turmas do 8º ano. O objetivo do Q2 foi fazer com que os próprios alunos fizessem avaliação de como eles viram a introdução desta ferramenta no ambiente escolar, como também extensivo para ser realizada fora da escola. A proposta era que eles respondessem duas perguntas abrangentes, as quais poderiam trazer uma visão global de como eles viram a inserção desta nova forma de trabalho.

O Q2 foi proposto no início do mês de novembro de 2015, por meio de solicitação via escola, para que os pais autorizassem seus filhos a participar deste questionário. O pedido não foi enviado para todos os pais, mas para aqueles os quais seus filhos estivessem realizando o PA com pelo menos 20% de progresso e mediante a participação ativa das atividades enquanto no LAI. O total de alunos

selecionados foi de 28, mas apenas 12 deste grupo trouxeram a autorização juntamente com as respostas das perguntas feitas. Dos alunos que não trouxeram a autorização de participação do Q2, houve pais que não autorizaram a participação de seus filhos no Q2, razões que vão desde a de falta de tempo para ajudar seus filhos com as respostas, como também por ser basicamente o último mês de aulas, e em virtude disto trazer muita ansiedade tanto aos pais quanto aos alunos, principalmente com aqueles discentes que ainda precisam de notas, entre outros motivos. Nos itens 4.3.1 e 4.3.2 serão apresentadas as duas perguntas constantes do Q2, bem como suas análises.

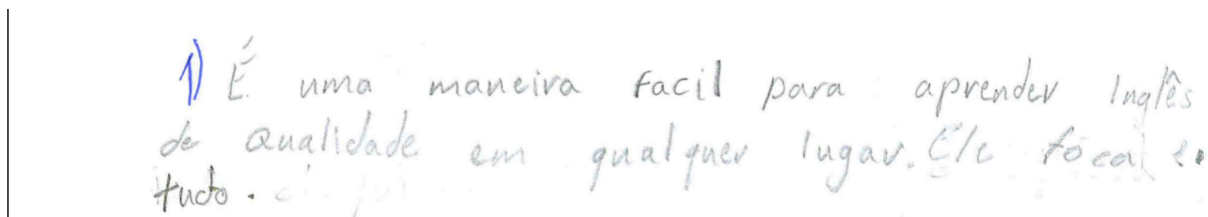
4.3.1 Percepção dos alunos sobre o PA

A proposta da primeira pergunta do Q2 tinha como foco específico saber exatamente de que forma o PA tinha impactado na forma de aprender de cada aluno respectivamente, sendo a pergunta assim formulada: Como você avalia o PA como uma forma de aprendizado? Para esta primeira pergunta as respostas variaram consideravelmente, pois cada aluno respondente se baseou no que interessava individualmente ou em que sentido a ferramenta tecnológica trabalhou dentro da dificuldade em que ele possuía.

Para apresentar as respostas coletadas, o nome original de cada aluno será substituído e representado por um nome em inglês, que são: Johnny, Suellen, Ann, Megan, Adam, Jennifer, Arthur, Peter, Julie, Ryan e Nancy. Outro detalhe que será preservado é o de que, em suas escritas, os discentes cometeram erros ortográficos, e os mesmos não serão alterados, a fim de manter os relatos em sua forma original. Logo abaixo dos comentários, há o print da escrita de cada aluno (a). O nome do PA foi ocultado por meio de tarjas em alguns comentários.

Johnny: É uma maneira facil para aprender inglês de qualidade em qualquer lugar. Ele foca tudo.

FIGURA 1 - Escrita do aluno JOHNNY

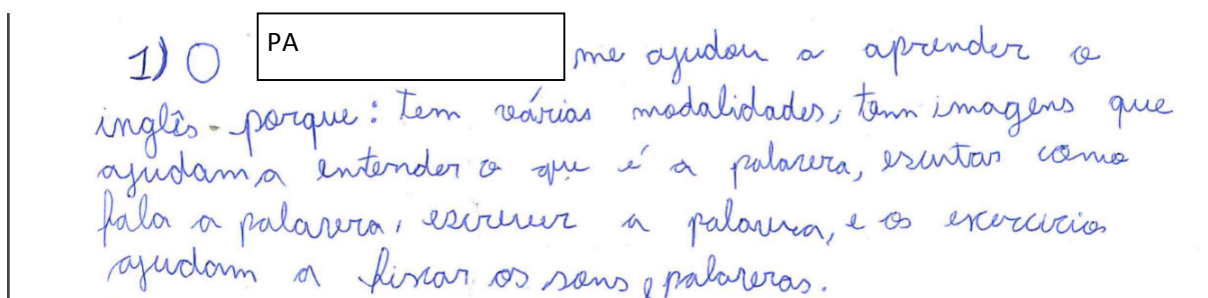


1) É uma maneira fácil para aprender inglês de qualidade em qualquer lugar. Etc. foca no tudo. etc. etc.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Ann: O PA me ajudou a aprender o inglês porque: tem várias modalidades, tem imagens ajudam a entender o que é a palavra, escutar como fala a palavra, escrever a palavra, e os exercícios ajudam a fixar os sons e palavras.

FIGURA 2 - Escrita da aluna ANN



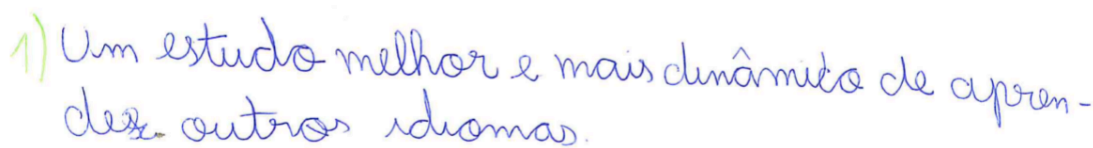
1) O PA me ajudou a aprender o inglês - porque: Tem várias modalidades, tem imagens que ajudam a entender o que é a palavra, escutar como fala a palavra, escrever a palavra, e os exercícios ajudam a fixar os sons e palavras.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

A resposta dos alunos Johnny e Ann trouxe uma forma de entender na qual engloba o PA como sendo um programa que contempla as quatro habilidades, que é a fala, o entender, o falar e o escrever. Este pressuposto de mencionar as quatro habilidades pode vir de um aluno que já tem um bom domínio do inglês, favorecendo assim seu desenvolvimento como um todo. A aluna Ann foi mais específica em mencionar as quatro habilidades, adicionando os exercícios que por pressuposto, como ela menciona, “a fixar os sons e palavras”. Outro ponto que ela foi a única a apontar está relacionado às ilustrações que o programa apresenta, pois ajuda seus usuários a identificar o que está sendo proposto nas atividades por meio de figuras que ilustram o que cada conteúdo traz.

Suellen: Um estudo melhor e mais dinâmico de aprender outros idiomas.

FIGURA 3 - Escrita da aluna Suellen

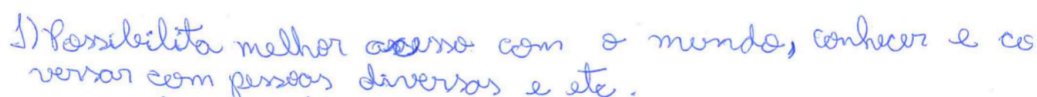


1) Um estudo melhor e mais dinâmico de aprender outros idiomas.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Jennifer: *Possibilita melhor acesso com o mundo, conhecer e conversar com pessoas diversas e etc.*

FIGURA 4 – Escrita da aluna Jennifer



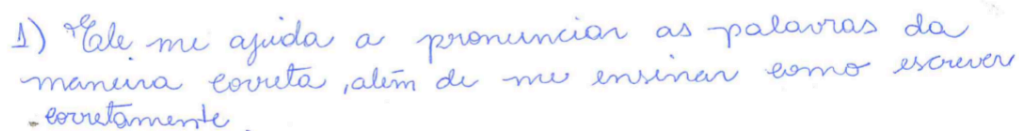
1) Possibilita melhor acesso com o mundo, conhecer e conversar com pessoas diversas e etc.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Na réplica das alunas Suellen e Jennifer, elas procuram se expressar de um modo como se o PA fosse uma forma diferente de aprender outro idioma provavelmente comparando com outros métodos além dos tradicionais conhecidos pelas alunas. Na resposta específica da Suellen, pode-se aferir que o método desenvolvido pelo PA esteja sendo comparado com a forma que se ensina em sala de aula, mas é algo que não se pode assumir sem ter o esclarecimento da aluna, fator este que não faz parte da estratégia da pesquisa. Já na resposta da Jennifer, ela não deixa margem de como isto poderia acontecer. Presume-se que ao praticar a língua em questão, ela desenvolveria familiaridade para poder se comunicar com os falantes do inglês espalhados pelos continentes.

Megan: *Ele me ajuda a pronunciar as palavras da maneira correta, além de me ensinar como escrever corretamente.*

FIGURA 5 – Escrita da aluna Megan

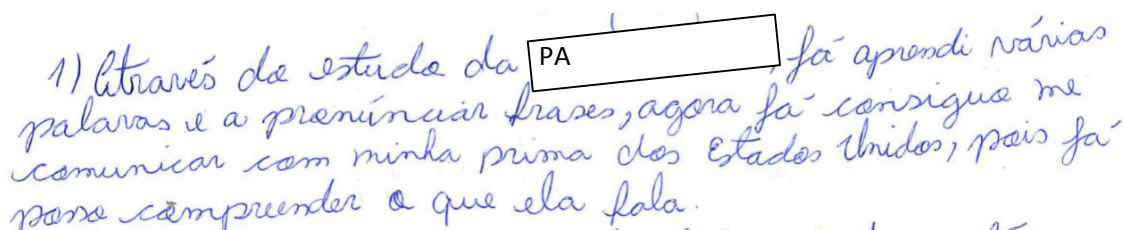


1) Ele me ajuda a pronunciar as palavras da maneira correta, além de me ensinar como escrever corretamente.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Julie: *Através do estudo do PA, já aprendi várias palavras e a pronúnciar frases, agora já consigo me comunicar com minha prima dos Estados Unidos, pois já posso compreender o que ela fala.*

FIGURA 6 – Escrita da aluna Julie



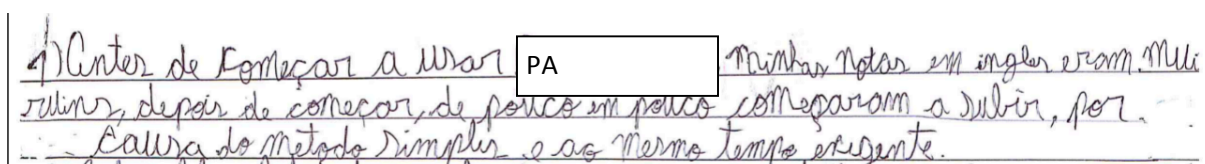
1) através do estudo da PA já aprendi várias palavras e a pronúnciar frases, agora já consigo me comunicar com minha prima dos Estados Unidos, pois já posso compreender o que ela fala.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

A resposta da discente Megan procura concentrar em duas habilidades que provavelmente ela foi mais desafiada. A fala e a escrita são as competências que mais desafiam aqueles que procuram aprender outro idioma, uma vez que elas fogem do padrão da língua nativa do indivíduo, habilidades estas mencionadas nos PCN como sendo uma parte a ser desenvolvida nos alunos, a fim de que eles as dominem com o propósito de criar possibilidades “[...] de comunicação com outras pessoas seja por meio oral ou escrito” (BRASIL, 1998, p. 5). O fato mencionado pela Megan de que o PA a ajuda a desenvolver estas duas competências de uma forma correta mostra que ela busca esta perfeição, ou, pelo menos, se aproximar da forma mais correta de escrever e falar o inglês. Já na resposta da aluna Julie, ela aponta para uma melhor compreensão a partir do que ela estava vivenciando, principalmente a habilidade da pronúncia, demonstrada também pela sua colega Megan.

Adam: *Antes de começar a usar PA, minhas notas em inglês eram muito ruins, depois de começar, de pouco em pouco começaram a subir, por causa do método simples e ao mesmo tempo exigente.*

FIGURA 7 - Escrita do aluno Adam



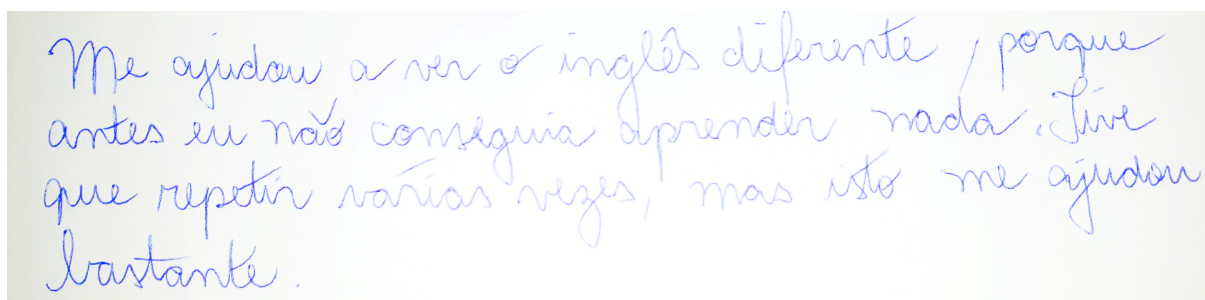
Antes de começar a usar PA minhas notas em inglês eram muito ruins, depois de começar, de pouco em pouco começaram a subir, por causa do método simplificado e ao mesmo tempo exigente.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

O aluno Adam, por sua vez, expressou em suas palavras, uma área preocupante para ele, a avaliação. Sua resposta denota que suas notas eram baixas, mas que a ferramenta eletrônica o ajudou de alguma forma. Ele ainda menciona sobre a maneira que o PA procura atingir seus estudantes, o qual busca um ponto de equilíbrio no aspecto de como é apresentado. Esta informação pode indicar que os testes foram planejados de uma forma diferente, baseado nos exercícios retirados diretamente do PA, os quais eram introduzidos em uma configuração repetitiva e metódica.

Arthur: *Me ajudou a ver o inglês diferente, porque antes eu não conseguia aprender nada. Tive que repetir várias vezes, mas isto me ajudou bastante.*

FIGURA 8 - Escrita do aluno Arthur



Me ajudou a ver o inglês diferente, porque antes eu não conseguia aprender nada. Tive que repetir várias vezes, mas isto me ajudou bastante.

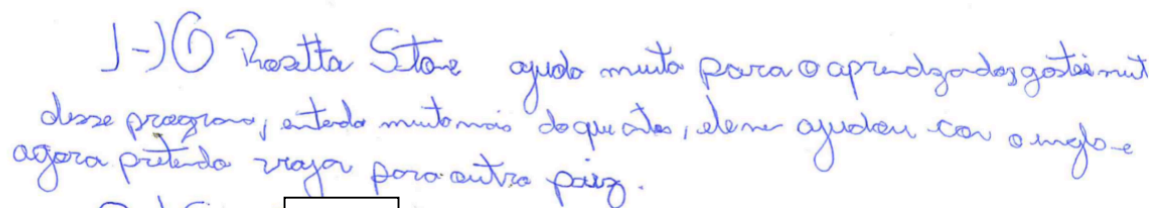
Fonte: Questionário 2 (Q2)

Peter: *O PA ajuda muito para o aprendizado, gostei muito desse programa, entendo muito mais do que antes, ele me ajudou com o inglês e agora pretendo viajar para outro país.*

FIGURA 9 - Escrita do aluno Peter



PA

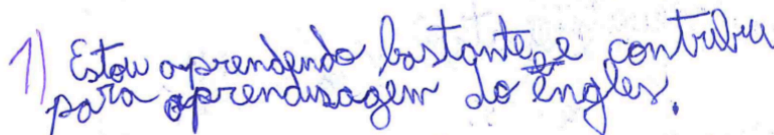


Fonte: Questionário 2 (Q2)

PA

Ryan: *Estou aprendendo bastante e contribui para aprendizagem do ingles.*

FIGURA 10 - Escrita do aluno Ryan

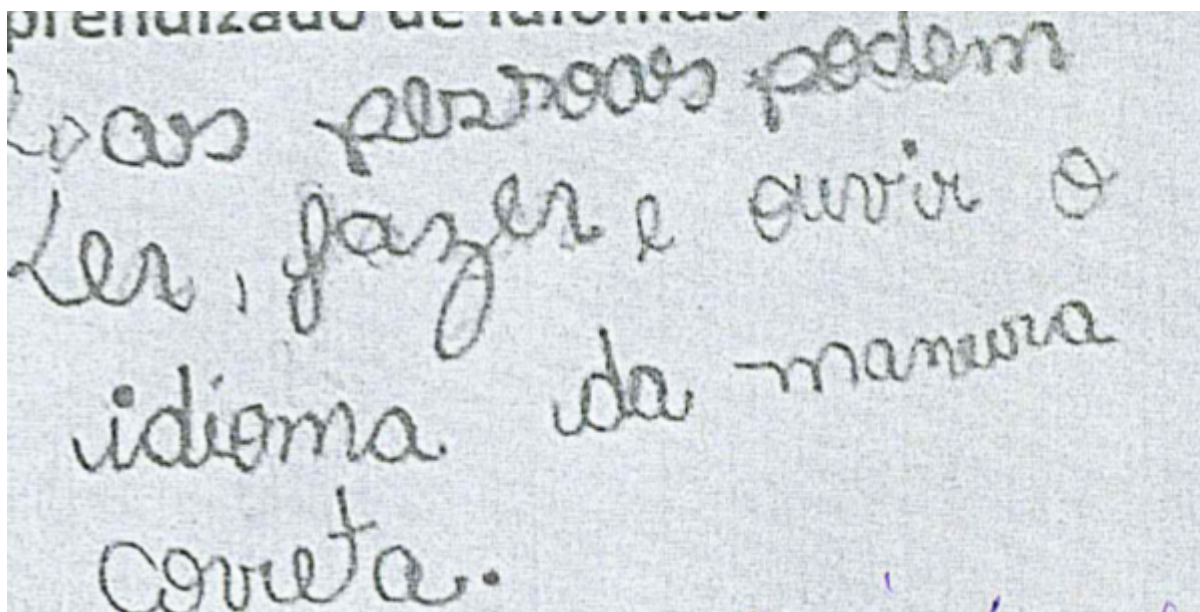


Fonte: Questionário 2 (Q2)

Na fala dos alunos Arthur e Peter pode-se perceber um certo alívio com a introdução de um método que fez a diferença para eles, principalmente para Arthur. A resposta de Peter demonstra uma certa satisfação por ter melhorado sua performance na habilidade de entender o que estava sendo apresentado e estudado. Na visão de Ryan, ele demonstrou certo contentamento quanto ao que estava aprendendo, mas sem delinear um ponto específico. Já no caso do Arthur, provavelmente ele seja um daqueles alunos que não desistem nunca e que sabe o que quer, não se deixando abalar pelo desânimo que outros não conseguiram vencer, conforme mencionado no item 4.2.4. Em sua resposta fica latente que ele foi persistente, pois precisou insistir nas atividades apresentadas. Quiçá os métodos anteriormente trabalhados com Arthur não eram os ideais para atingir a forma com que ele aprende, realidade esta que se apresenta todos os dias na vida dos docentes, a qual os desafia a variar seus métodos de ensino.

Nancy: *As pessoas podem ler, fazer e ouvir o idioma da maneira correta.*

FIGURA 11 - Escrita da aluna Nancy



Fonte: Questionário 2 (Q2)

A réplica da aluna Nancy foi um tanto diferente dos demais colegas, pois ela foi a única que mencionou a leitura como um ponto alto do programa. Outro aspecto levantado por ela como julgado de suma importância é a competência do ouvir, pois traz a possibilidade de reproduzir o que está sendo falado, conseqüentemente melhorando a fala e a pronúncia. E por fim, Nancy retrata o fator de poder participar das atividades enquanto aprende novos vocabulários e novas situações do dia a dia, ou até mesmo novas possibilidades para interagir com colegas e familiares.

As respostas colhidas por meio da pergunta 1, a qual buscava indagar os discentes sobre a percepção do PA como uma forma de aprendizado, deixou um ar de frustração, uma vez que eles só apontaram os pontos positivos. Os problemas e dificuldades técnicas com os headsets, complicações ao conectar o PA à internet, colegas conversando alto enquanto outros tentavam se concentrar, dificuldades de conexão em suas casas, entre outros impedimentos deixaram de ser mencionados. A segunda pergunta trará outras contribuições relacionadas ao uso direto do PA.

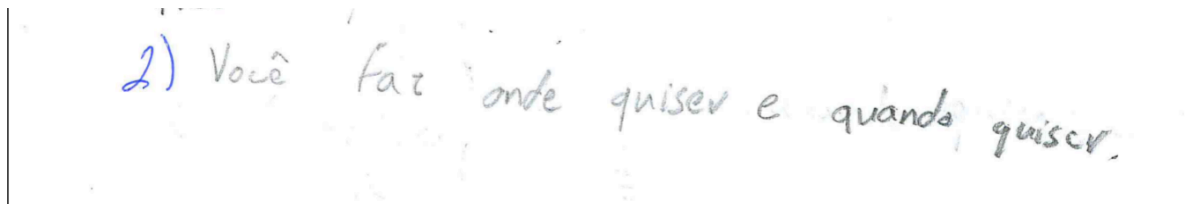
4.3.2 Percepção dos alunos sobre o PA

Ainda com o propósito de verificar a percepção dos alunos quanto ao uso do PA, a proposta da segunda pergunta do Q2 tinha como foco específico saber como a ferramenta tinha impactado na forma de aprender de cada aluno no período em que

eles foram submetidos ao PA. A pergunta ficou assim formulada: **Quais os principais benefícios em relação às aulas tradicionais?**

Johnny: *Você faz onde quiser e quando quiser.*

FIGURA 12 - Escrita do aluno Johnny

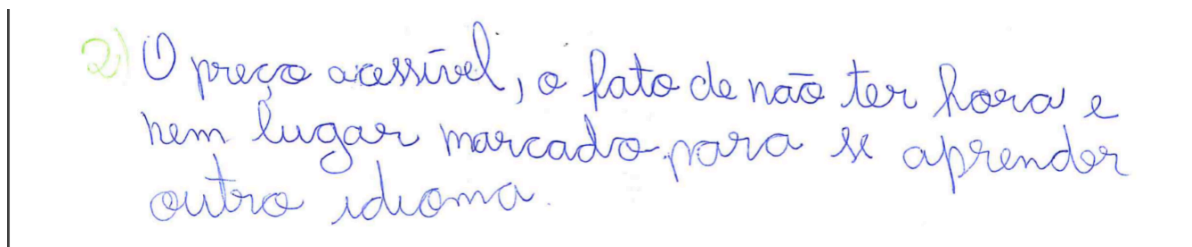


2) Você faz onde quiser e quando quiser.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Suellen: *O preço acessível, o fato de não ter hora e nem lugar marcado para se aprender outro idioma.*

FIGURA 13 - Escrita da aluna Suellen

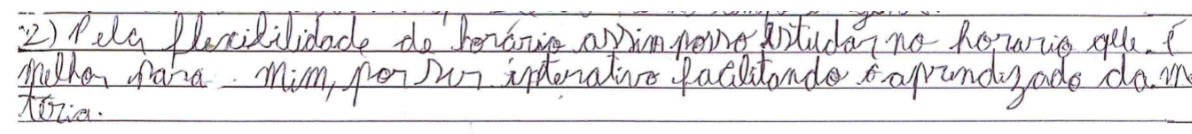


2) O preço acessível, o fato de não ter hora e nem lugar marcado para se aprender outro idioma.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

Adam: *Pela flexibilidade de horário assim posso estudar no horário que é melhor para mim, por ser interativo facilitando o aprendizado da matéria.*

FIGURA 14 - Escrita do aluno Adam



2) Pela flexibilidade de horário assim posso estudar no horário que é melhor para mim, por ser interativo facilitando o aprendizado da matéria.

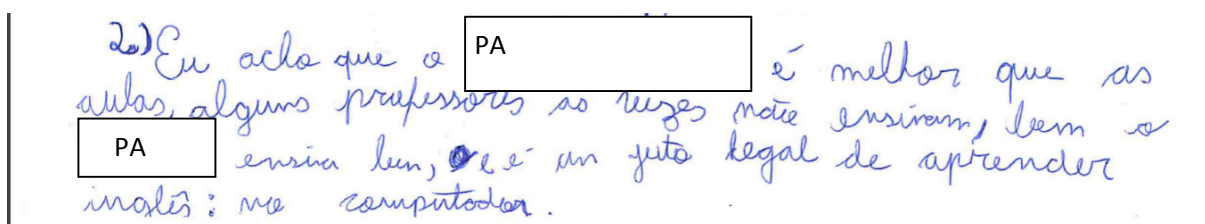
Fonte: Questionário 2 (Q2)

Os alunos Johnny, Suellen e Adam se limitaram a responder à pergunta 2 em poucas palavras mencionando sobre o acesso do PA não importando o horário ou o lugar onde você esteja. Como já foi discorrido no item 4.1.2, o PA podia ser acessado em qualquer lugar onde os alunos pudessem acessar seus dispositivos móveis. As respostas dos alunos Johnny e Adam indicam que eles acessaram o programa de outros locais fora do ambiente escolar e o da própria casa. Vários alunos indagaram em sala de como baixar o aplicativo em seus celulares e provavelmente este aluno foi um dos que acessou o PA por diversas oportunidades.

Na narrativa da aluna Suellen, ela mencionou especificamente sobre a questão de preço, além da facilidade de uso como mencionou seu colega Johnny. Realmente o PA é um produto privado e para acessá-lo, seus usuários precisam adquiri-lo mediante um valor acordado entre as partes. Acontece que esta informação não foi em nenhum momento dada em sala de aula, muito menos foi repassado algum valor para os pais pagarem para que seus filhos tivessem acesso ao programa. Ou seja, este comentário partiu de familiares os quais já possuíram ou obtiveram informações extras sobre o programa em específico.

Ann: *Eu acho que o PA é melhor que as aulas, alguns professores as vezes não ensinam bem, o PA ensina bem, e é um jeito legal de aprender inglês: no computador.*

FIGURA 15 - Escrita do aluno Ann



Fonte: Questionário 2 (Q2)

Peter: *Com o PA entendo melhor as aulas de ingles.*

FIGURA 16 - Escrita do aluno Peter

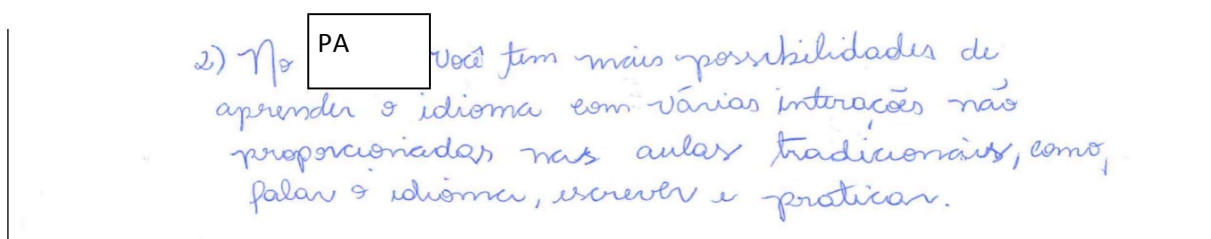


Fonte: Questionário 2 (Q2)

PA

Megan: No PA você tem mais possibilidades de aprender o idioma com várias interações não proporcionadas nas aulas tradicionais, como, falar o idioma, escrever e praticar.

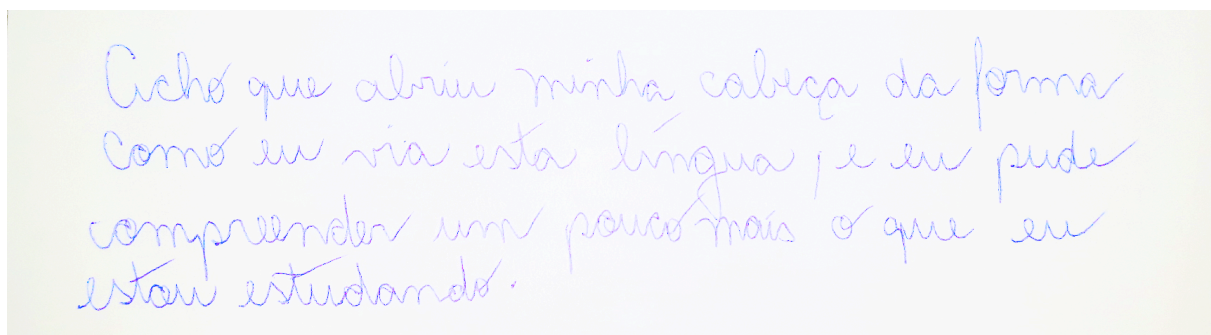
FIGURA 17 - Escrita da aluna Megan



Fonte: Questionário 2 (Q2)

Arthur: Acho que abriu minha cabeça da forma como eu via esta língua, e eu pude compreender um pouco mais o que eu estou estudando.

FIGURA 18 - Escrita do aluno Arthur



Fonte: Questionário 2 (Q2)

Ryan: Na sala de aula eu aprendo menos. Acho que o PA faz aprender mais.

FIGURA 19 - Escrita do aluno Ryan

2) No sala de aula eu aprendo menor
 Acho que e PA faz aprender
 mor.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

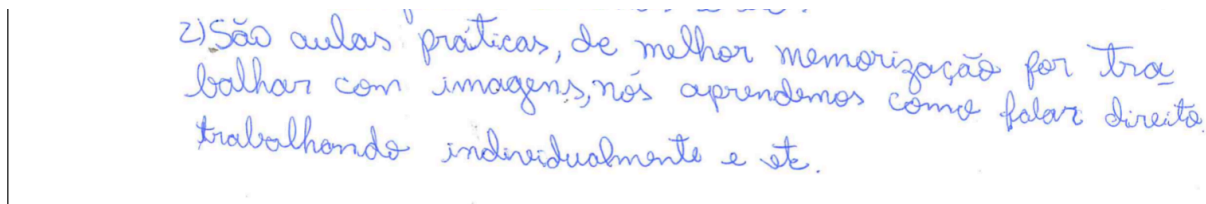
Na análise dos alunos Ann, Peter, Megan, Arthur e Ryan, os mesmos canalizaram suas respostas para comparar a sala de aula em si com o processo que ocorreu no LAI. Seus comentários são bastante profundos concernentes aos métodos e praxes desenvolvidas dentro da sala de aula. Um dado interessante prende-se ao fato de que todos estes cinco alunos afirmaram que aprenderam mais utilizando o PA. A aluna Ann foi mais além, assumindo de que o PA faz a diferença, uma vez que seu professor não tem uma boa desenvoltura comparando a forma e métodos que foram oferecidos pelo PA, ressaltando o uso do computador. Ao verificar a visão da aluna Ann quanto sua posição em relação ao seu professor, não deve ser assumido que realmente isto seja uma verdade extrema, pois o que para ela não está suprimindo a forma como seu professor atua em sala, provavelmente não o seja para os demais alunos. Ao falar sobre a forma como a aluna vê seu professor e em relação à sua prática, Costa (2014) diz que

Quando o professor de LI não domina as TDIC, devido à falta de preparo em sua formação ou à hostilidade com as tecnologias, dificilmente conseguirá ministrar uma aula cativante e, muito menos, fazer transformações relevantes para atrair, integrar e motivar seus aprendizes a aprenderem a disciplina (p. 91).

Na visão de Peter, Arthur e Ryan, eles afirmam que o PA proporcionou maior entendimento comparando ao dia a dia da sala de aula. Já a aluna Megan adicionou que por meio da ferramenta novas possibilidades de aprendizagem foram abertas, principalmente com as interações que, segundo ela, não são exploradas nas aulas tradicionais. Megan ainda acrescenta como ponto positivo as competências da fala e da escrita, bem como a prática repetitiva das atividades.

Jennifer: São aulas práticas, de melhor memorização por trabalhar com imagens, nós aprendemos como falar direito trabalhando individualmente e etc.

FIGURA 20 - Escrita da aluna Jennifer



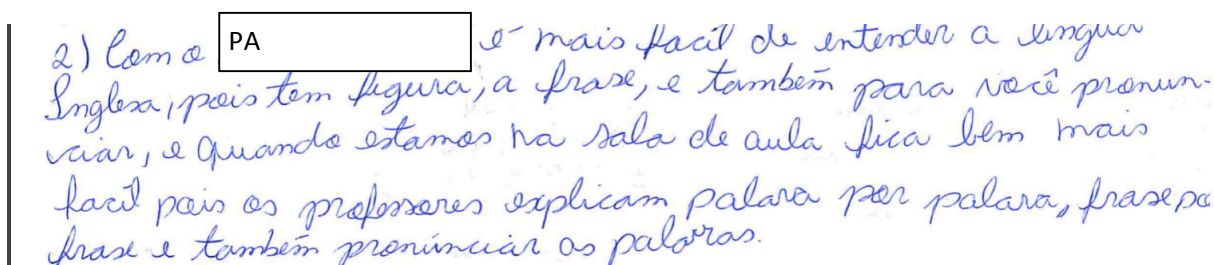
2) São aulas práticas, de melhor memorização por trabalhar com imagens, nós aprendemos como falar direito trabalhando individualmente e etc.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

A aluna Jennifer deu uma nova concepção de como ela imagina de como tem que ser uma aula, a qual explora a praticidade das atividades. Como o PA se vale de imagens e repetições, Jennifer destaca esta interatividade como um ponto positivo, ajudando assim na memorização. Ela também salienta a fala como sendo uma competência que se destaca, bem como o trabalhar individualmente, onde cada aluno é responsável em desenvolver-se de acordo com o investimento de tempo e qualidade ao realizar as interações.

Julie: Com o PA é mais fácil de entender a língua Inglesa, pois tem figura, a frase, e também para você pronunciar, e quando estamos na sala de aula fica bem mais fácil pois os professores explicam palavra por palavra, frase por frase e também pronunciar as palavras.

FIGURA 21 - Escrita da aluna Julie



2) Com o PA é mais fácil de entender a língua Inglesa, pois tem figura, a frase, e também para você pronunciar, e quando estamos na sala de aula fica bem mais fácil pois os professores explicam palavra por palavra, frase por frase e também pronunciar as palavras.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

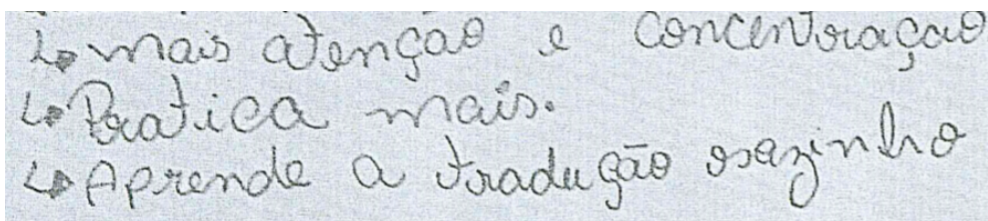
A resposta da aluna Julie expressa a facilidade em entender e desenvolver os exercícios propostos pelo PA, pois por meio das imagens, as possibilidades de compreensão das sentenças ficam mais dispostas. A aluna ainda enaltece a competência da fala, na qual a pronúncia assume um papel importante, bem como o papel do professor em continuar esta dinâmica que o PA impunha.

Neste contexto, é importante verificar a atitude do professor em expandir o papel da tecnologia digital para seus domínios, procurando trabalhar em conjunto com a ferramenta tecnológica, a fim de que seus alunos pudessem continuar desenvolvendo o que estava sendo proposto pelo PA. Neste pensamento, Costa (2014, p. 92) confirma sobre a intervenção do professor de que

[...] as tecnologias usadas isoladamente, mesmo com infinitas funcionalidades e recursos para melhorar a qualidade do ensino, não trarão significativas mudanças na aprendizagem se o professor não souber mediá-las e usá-las com a devida propriedade e significado para os alunos.

Nancy: *Mais atenção e concentração. Pratica mais. Aprende a tradução sozinho.*

FIGURA 22 - Escrita da aluna Nancy



Mais atenção e concentração.
Pratica mais.
Aprende a tradução sozinho.

Fonte: Questionário 2 (Q2)

A última análise ficou por conta da resposta da aluna Nancy. Ela destacou como pontos relevantes mais atenção e concentração enquanto envolvida nas atividades no LAI. Ou seja, como o PA trabalha individualmente, fica por conta de cada aluno verificar seus limites de concentração e envolvimento nos exercícios apresentados. Outro ponto considerado relevante para a aluna Nancy é relacionar as imagens com os conteúdos escritos, pois, de acordo com ela, aprende a tradução. Ou seja, o aluno acaba entendendo o que as atividades estão sendo propostas por meio das interações.

Finalizada a análise da pergunta 2, comparando o que as respostas da pergunta 1 proporcionaram, muitos dados foram bastante propícios e relevantes para avaliar o PA. Apesar dos alunos não escreverem muito, as respostas expressas

foram mais convincentes e pragmáticas, pois dão um norte para esta pesquisa, apesar dos pontos negativos relatados durante as observações não serem mencionados, como repetição demasiada das atividades, falta de motivação, dificuldades em repetir longas frases, entre outros fatores.

O próximo tópico tratará especificamente de como os professores responsáveis por cada classe viram o processo de implantação e desenvolvimento do método de ensino por meio de uma ferramenta eletrônica, assim como das dificuldades técnicas presenciadas tanto em sala de aula como no LAI.

4.4 Percepção dos professores sobre o PA (Pr1 e Pr2)

Esta sessão é dedicada a relatar a percepção de dois professores de inglês que atuaram diretamente como intervencionistas do processo de implantação e, conseqüentemente, do desenvolvimento do PA no período que compreendeu esta pesquisa. Como seus nomes originais não podem ser revelados em ordem de preservar suas verdadeiras identidades, esta pesquisa adotará a nomenclatura de Pr1 e Pr2 para identificar os dois professores.

Ao participarem desta pesquisa, foi solicitado aos professores que respondessem um questionário de quatro perguntas semiestruturadas, as quais serviram de guia para que eles pudessem ter um norte de como respondê-las. Foi solicitado também que os professores pudessem respondê-las tanto em forma de texto como também as dividindo em tópicos. Vale a pena ressaltar que os dois professores em questão são docentes que gostam e utilizam tecnologias digitais em suas aulas, criando aulas interessantes e de fácil acesso aos seus alunos.

As perguntas abrangiam a percepção dos professores quanto ao PA antes e depois do processo; os pontos positivos e negativos em um modo geral; impactos ocorridos na vida acadêmica dos alunos comparando com as aulas tradicionais e os momentos vivenciados com o PA tanto dentro da sala de aula como no LAI; e se os problemas técnicos afetaram as aulas de alguma forma.

Em sua fala, o Pr1 diz que quando foi informado que a escola adotaria uma ferramenta tecnológica, houve um grande otimismo, pois ele já utilizava *softwares* para ministrar cursos online, como também em traduções. Sua motivação em usar o PA era grande, mas sempre na ideia de que “desde que seja da maneira correta e os gestores entendam que é uma das ferramentas e não é a solução por si só”.

Como o Pr1 não conhecia o PA antes de utilizá-la, ele relata que “o que me impressionou na primeira aula foi a qualidade do material que considerei excelente, desde as imagens quanto as gravações em áudio”.

No tocante à memorização de vocabulários, o Pr1 indica que este método é recorrente em suas aulas particulares, assim como a tradução é bastante explorada, principalmente em tradução oral, em se tratando de alunos universitários os quais ele também leciona. Comparando com suas aulas fora do ambiente escolar as quais ele se utiliza do recurso da tradução com o PA, o Pr1 diz que “no PA, o aprendizado não requer tradução, mas ocorre principalmente por assimilação/intuição com acerto x erro”, conhecido como método direto (LEFFA, 1988). Ele ainda complementa que “[...] acho válido este método também, já que o aplicativo traz a imagem e pronúncia, facilitando a assimilação. Mesmo assim, eu sugeri, junto com outro professor que também trabalhava comigo nas aulas, que os alunos tivessem um caderno para anotação dos novos termos que fossem aprendidos”. Na mesma linha, o Pr2 complementa que o PA usa a “repetição e revisão do conhecimento de forma sistemática”, conduzindo “o aluno a inferir o uso da língua por meio de figuras e uma sequência lógica de comunicação”, além de ser um software “muito bem estruturado na questão progressiva de aprendizado”.

Ainda comentando sobre os procedimentos de uso do PA, o Pr2 diz que alguns exercícios “não são muito intuitivos e as palavras nem sempre representam as figuras apresentadas, pois “existe a necessidade de um estudo mais aprofundado por parte do aluno, pois nem sempre é fácil deduzir as questões de gramática”. De acordo com o Pr2, este entrave “torna muitas vezes o aprendizado difícil e desmotivador, apesar de toda a parte gráfica do programa, e ele acredita que “os alunos por si só, não conseguem tirar o máximo do PA”. Na visão do Pr2, “há a necessidade do professor que aprofunde e motive o estudo do PA em sala de aula e em casa”.

Com relação às aulas no novo formato contrastando com as chamadas aulas tradicionais, o Pr1 vê certas vantagens na questão da forma como cada aluno pode desenvolver seu programa. Uma comodidade apresentada é a “[...] maneira relaxante em casa, deitado na cama, por exemplo, por meio de tablets e smartphones, ou então pelos PCs”. Outra vantagem seria, ainda de acordo com o Pr1, “as metas traçadas pelos tutores (professores) que atuam como um incentivo para que o aluno se esforce para alcançar um objetivo”. Além do mais, um dos

recursos interessantes apontados por este professor, especialmente quando se lida com turmas numerosas, “foi o sistema de relatórios que o PA possui, permitindo a geração de relatórios que propiciam que o gestor tenha uma avaliação exata e precisa do avanço do aluno”. Ao falar das turmas numerosas, o Pr2 em sua fala diz que “o PA proporciona uma aprendizagem mais personalizada, pois o treino de ouvir e escrever é treinado. Em turmas grandes ou médias essas habilidades não são treinadas como deveriam ser”. Ou seja, o aluno tem a oportunidade individual de desenvolver estas habilidades, buscando a ajuda do professor apenas se ele a necessite, podendo inclusive repetir qualquer atividade quantas vezes ele julgue necessário fazê-la.

Como o PA parte da premissa de que quanto mais seus usuários vão avançando nas atividades, mais eles aumentam suas chances de desenvolver-se na compreensão do ILE, o Pr2 concorda com esta visão e em suas palavras ele diz que “o PA proporciona que o aluno cresça de acordo com o seu progresso dos níveis disponíveis, a partir que ele pratique a oralidade do idioma e, também, a memorização da grafia do idioma por meio de atividades de escrita”. Outro ponto levantado pelo Pr2 é o desenvolvimento da habilidade de ouvir o inglês, o qual possibilita “construir a estrutura do pensamento do idioma por meio de exercícios de montagem de frases, o que reforça o falar corretamente do idioma estudado”.

Em contrapartida, o Pr1 considera a aula presencial ou em sala de aula, apesar da comodidade que o ambiente online proporciona, como um lugar no qual a aprendizagem é mais impactante para o aluno. Ou seja, nas aulas presenciais “temos um leque de recursos, possibilitando que o professor traga conteúdos diferentes, diversificando o ensino, resultando em uma aula interessante para o aluno”.

Outro ponto que não favoreceu o uso do PA, de acordo com o Pr1, foi o afã por parte dos alunos nos primeiros meses do programa, mas que foi se exaurindo nos últimos meses, e poucos mantiveram aquela empolgação inicial. O Pr1 ainda relata que “havia momentos em que notávamos que alguns alunos se desviavam em atividades paralelas, como jogos *online*”. Já na turma do Pr2, ele diz que “levando em conta que a tecnologia é presente no dia a dia, muitos relataram que em vez de jogar *games*, eles estavam se dedicando ao PA e isso é muito bom. Outros relataram que até a família começou a fazer o PA também. E outros alunos ficaram contentes por ouvir em filmes algumas palavras já estudadas no PA”.

No que concerne aos aspectos técnicos presenciados no período da pesquisa, o Pr1 fala da dificuldade do PA disponibilizar só a versão online, tendo a dependência total de conexão de internet para proceder seu acesso. Esta foi uma dificuldade enfrentada por muitos discentes, pois de acordo com o Pr1, “o ponto negativo vai justamente para os alunos que não dispõem de recursos tecnológicos, exigindo que estes se locomovam para a escola com os recursos necessários”.

Ao abordar sobre os fones de ouvido, o Pr1 lembra que “mesmo com headsets de qualidade razoável, o sistema não reconhecia as falas, sendo necessário trocar o headset por outro, reiniciar o computador, etc.”, além de alguns destes headsets serem danificados pelos próprios alunos enquanto os usavam, conforme menciona o Pr2. Com todos estes entraves, o Pr1 diz que estas situações “acabavam tirando o interesse do aluno que ficava impaciente, pois sentia que estava ficando para trás em relação ao colega que estava seguindo com o curso, gerando também indisciplina enquanto o problema era resolvido”.

Na opinião do Pr1, o PA “deveria ter um viés para a gamificação para que o aluno tivesse constância nos estudos”, com o fim de prendê-lo mais nas atividades propostas visando aprimorar os conteúdos, fazendo assim com que este aluno estudasse para atingir um objetivo previamente definido. Desta forma, “como qualquer outro meio de ensino *online*, o uso prolongado acaba tirando o interesse do aluno, algo que é menos comum de acontecer com o livro impresso”. Outro aspecto negativo ligado ao que o aluno realiza fora do ambiente escolar prende-se à veracidade do que este aluno realizou em casa pela internet, pois abriu-se esta possibilidade em “casos em que os alunos precisassem faltar às aulas ou estivessem afastados por motivo de doença ou qualquer aluno que quisesse revisar o conteúdo”. De acordo com o Pr1, “esta abertura abre a possibilidade de o aluno não estar fazendo a tarefa sozinho, e sendo ajudado por mais ou parentes com a finalidade de melhorar a própria nota. Isso faz com que a nota do aluno não reflita o avanço real do mesmo”.

Em suas considerações finais, ao analisar a maneira como o aluno estuda, o Pr1 se posiciona pelo fato de que “passando do método totalmente impresso para a divisão entre o digital e impresso, vejo que o fato de usar as tecnologias digitais como meio principal de acesso ao ambiente de aprendizagem torna o PA atraente para os alunos. Considerando-se que a maioria é nativo digital, percebo que eles têm afinidade e conseguem entender facilmente a sistemática do software”, ideia

confirmada pelo Pr2, na qual ele diz que “o estudo da língua se torna muito mais atrativo por apresentar uma interface moderna e dinâmica”.

O Pr1 chama a atenção pelo fato de que “certamente a tecnologia traz benefícios que vão de encontro aos anseios desta nova geração. Porém, oferecem atrativos a um clique de distância que podem tirar o foco, diferente do livro impresso”. Em sua forma de pensar, o Pr1 notou que “o PA afetou de maneira mais positiva do que negativa, já que o aluno poderá acessar o PA de qualquer lugar, contanto que possua internet”, inclusive complementado pelo Pr2, onde ele diz que “pode ser feito no computador ou mesmo no aparelho celular, ou seja, o aluno pode treinar na escola e fora dela”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da escola seguir um modelo tradicional de ensino no qual os alunos são ensinados em uma sala de aula, onde um profissional do ensino comanda todas as atividades sozinho pelo tempo que lhes é atribuído, estão com seus dias contados, pois de acordo com Dias (2014, p. 32) “[...] os alunos não toleram mais aulas expositivas, mecânicas, desinteressantes, monótonas e sem criatividade, e que a maioria dos professores ministra, pensamento este também expressados nos estudos de Moreira (2015); Silveira (2015); Mendonça (2015) e Alencar (2010).

Para realidade do século XXI já não cabe mais este modelo de aula, pois os estudantes têm acesso às informações de qualidade e com uma velocidade muito grande, desafiando seus professores a se atualizarem constantemente. Entretanto, esta realidade não é tão fácil de ser mudada, pois tanto o sistema escolar como as famílias, que de uma forma ou outra fazem parte deste sistema, têm dificuldades em assimilar as novas mudanças.

Esta pesquisa demonstra, apesar das limitações, que os desafios em uma sala de aula ou até mesmo em um LAI, continuam sendo grandes. Existem muitos paradigmas que precisam ser quebrados, principalmente em achar que, como o mundo se encontra na era da tecnologia, de uma maneira ou de outra a escola deva seguir este padrão. Ou seja, modernizar a escola e fazer com que ela possibilite o acesso aos computadores e a internet, a fim de que seus alunos possam usufruir deste momento da história em que estamos vivendo. Dentro desta linha, falando especificamente do ensino ILE, Florêncio (2013, p. 97) diz que “é necessário que o ensino de inglês também possa construir e desconstruir certos discursos, visto que é através do discurso que conseguimos compreender o mundo e modificá-lo de alguma forma”. Nesta mesma linha, Costa (2014) escreve que:

O professor do Século XXI tem em suas mãos o desafio de romper paradigmas e de criar estratégias de ensino customizadas concomitante com as TDIC e que sejam eficazes em proporcionar um ambiente linguístico de interação cujo foco resulte na construção e no conhecimento de seus alunos. É imprescindível um professor de língua inglesa com uma nova visão que acompanha o contexto que vivemos nos dias atuais e que possa trazer o mundo para a sala de aula, a fim de que os alunos reconheçam a importância do inglês e estejam imbuídos na busca do conhecimento (COSTA, 2014, p. 91).

É com a perspectiva de encarar os desafios que a escola enfrenta, especialmente no ensino do ILE, que este estudo dirigiu suas atenções. O objetivo desta investigação tinha como propósito a aplicação de um software específico, tendo como problema de pesquisa assim formulado: que resultados, após aplicar o referido *software*, podem ser avaliados como subsídios para uma política pública?

Para chegar aos resultados, algumas ações foram tomadas como dois questionários direcionados aos alunos, um questionário com quatro perguntas semiestruturadas para os dois professores que atuaram diretamente com os alunos tanto em sala de aula como no LAI, e as observações realizadas pelo professor-pesquisador. Todas estas ações foram cruzadas com dados advindos de seis pesquisas realizadas por professores que trabalharam especificamente com o FII, considerando ferramentas tecnológicas para o ensino do inglês.

No tocante ao primeiro questionário, ficou demonstrado que de uma forma ou de outra os 56 alunos pesquisados tinham acesso às tecnologias digitais, quer seja celulares, Laptops, PCs ou outros tipos de tecnologias que possibilitam o acesso à internet. Outro dado importante coletado foi quanto as conexões que estes alunos possuem de internet, as quais não figuram como sendo de boa qualidade, tendo como um dos fatores que pode afetar esta qualidade por residirem em zona rural. Sobre as redes de serviços de internet no território brasileiro, os estudos de Costa (2014) e Oliveira (2003) apontam para a realidade brasileira, na qual as autoridades têm feito poucos investimentos nesta área.

O segundo questionário trouxe muitas contribuições para esta pesquisa. Dos 56 alunos que começaram os estudos, apenas 12 alunos participaram das duas perguntas propostas, mas com ricas inserções. Quando questionados sobre os principais benefícios trazidos com o PA comparados com as aulas tradicionais, todos se posicionaram em favor dos momentos vividos no LAI como mais benéficos que as aulas que ocorrem comumente em sala de aula. Entre os pontos relevantes estão a flexibilidade para realizar o PA onde o usuário queira, interações diversas explorando várias possibilidades para atingir o aluno, repetição de novos vocabulários e frases, o aproveitamento e o sucesso em desenvolver-se por meio das interações que dependem exclusivamente de cada aluno, aulas práticas e com maiores possibilidades de memorização, e principalmente o desenvolvimento da fala. Um dos comentários exaltou o papel do professor como mediador deste

processo, enquanto uma crítica foi tecida quanto as habilidades de alguns professores, os quais, de acordo com o comentário, “às vezes não ensinam bem, o PA ensina bem”.

Com base nas respostas dos alunos e nas observações das aulas durante os sete meses de programa, estas informações vieram a se comprovar quando os dois professores que participaram ativamente nos sete meses de pesquisa expressaram o que vivenciaram neste período. Ao responderem sobre suas percepções sobre o PA, os dois foram unânimes em relatar praticamente os mesmos pontos, tanto os negativos como os positivos. Além dos exaustivos pontos já relatados referentes aos problemas técnicos e também as facilidades mediante o uso do PA, outras considerações importantes foram destacadas, como interação por meio das figuras, o aluno é desafiado de uma forma individualizada, a habilidade da fala é bastante desenvolvida, assim como a compreensão, oportunidade de interagir com as tecnologias digitais fora do ambiente escolar e a possibilidade do professor ter tempo extra para se dedicar aos alunos com mais dificuldades.

Ainda abordando a percepção dos dois professores que foram muito ricas para considerar o PA como uma ferramenta tecnológica digital que pode ser avaliada de grande potencial para o ensino, eles enaltecem a qualidade tanto das figuras quanto do áudio que enriquece o aprendizado, os quais procuram desenvolver o ILE não só da escrita e leitura, mas também no entender e principalmente na habilidade do falar. A dificuldade dos alunos de entender o que se está sendo estudado é facilitado por meio do software, pois de acordo com um dos professores, “no PA, o aprendizado não requer tradução, mas ocorre principalmente por assimilação/intuição com acerto x erro”. Esta intuição acontece, de acordo com os professores, por meio de repetição constante, como também revisão do conhecimento ora visto durante o processo de aprendizagem.

Assim como muitos pontos positivos foram destacados por estes professores, outros também serviram de alerta e, conseqüentemente, itens que são negativos quanto ao uso e aplicação do PA. Apesar de todos os recursos e interatividades oferecidas pelo programa, na fala dos professores foi aventada a situação da empolgação no início, mas que nos últimos dois meses foi sentido uma queda considerável na motivação. O que foi verificado prendeu-se no fato de que alguns alunos não se sentiam desafiados em realizar as atividades, pois o PA, em uma

visão geral, não promove com tanta intensidade este desafio. Um dos professores sugere a gamificação como uma forma de atrair o aluno a trabalhar motivado para alcançar mais, mas que ele veja onde ele pode chegar e como fazer para alcançar esta progressão.

Outro tópico que esta dissertação já mencionou por várias oportunidades e que foi lembrado pelos professores foi a dificuldade e os problemas técnicos. O mais grave foi a conexão com a internet, pois trouxe o caos para o primeiro mês de atividades. Os alunos estavam super empolgados em acessar o programa, mas acabaram decepcionados quando não conseguiam entrar no PA. A partir do segundo mês esta dificuldade foi drasticamente reduzida, e nos demais meses que ocorreram os estudos houve alguns momentos isolados com problemas de conexão, mas que puderam ser contornados. A maior reclamação incidiu quando foi liberado para que os discentes realizassem o PA em suas casas, pois muitos foram prejudicados em virtude de não poderem acessá-lo.

A grande demanda e que não passou despercebida pelos professores foram as dificuldades em iniciar o programa, uma vez que há a necessidade de um dispositivo que faça o link entre o programa e o aluno. Os headsets foram um dos complicadores de conexão, pois eles não reconheciam a fala, gerando um descontentamento total tanto por parte dos alunos quanto pelos professores. Os dois primeiros meses foi o principal período que desgastou bastante os docentes, pois ao invés de dedicarem-se em auxiliar seus discentes no ensino e aprendizagem, os mesmos tiveram que trabalhar individualmente com seus alunos para resolver os imprevistos.

Mesmo vivenciando uma ferramenta tecnológica que demonstrou ser de grande suporte para a aprendizagem, assim como auxiliando aos professores neste processo, um dos discentes apontou que apesar de toda a comodidade e praticidade de propiciar um recurso que seja realizado tanto no LAI como em outro lugar que o aluno deseje, a sala de aula ainda é o lugar mais impactante, pois ali, de acordo com este professor, existe uma variedade de recursos, os quais possibilita que a diversificação do ensino e que resulta em um ambiente mais interessante para o aluno.

Em conclusão ao processo de avaliação do PA que se estendeu no período de maio a novembro de 2015 e baseado nas observações feitas neste período, bem

como as percepções descritas tanto dos alunos quanto dos professores, pode-se inferir que o PA em si provou ser um aliado dos professores para o ensino e aprendizagem do ILE. As dificuldades técnicas e possíveis erros com as estratégias feitas durante os estudos tiveram sua culpabilidade, mas outros estudos precisam ser desenvolvidos para serem tomadas muitas informações aqui descritas como verdadeiras. Ao compor o segundo capítulo em que se buscou localizar estudos por meio do BTB, utilizando quatro descritores, 225 estudos foram encontrados e selecionados para discussão e consideração, mas nenhuma destas pesquisas contemplavam o estudo de softwares para o ensino do ILE, o que indica que é uma temática aberta e que carece de muitos estudos.

O PA é uma ferramenta privada que tem seu custo, mas só foi testada por estar disponível no momento em que a problemática estava sendo formada. Em nenhum momento foi vontade do autor indicar ou insinuar que o PA fosse o *software* ideal para ser trabalhada, mas sim uma ferramenta que demonstre funcionar como um recurso complementar.

Feitas todas as considerações quanto à aplicação do *software*, são considerados neste momento os subsídios que estes resultados trazem para contribuir para uma política pública. Uma das considerações é que vivendo em um tempo no qual as tecnologias desenvolvidas hoje não serão as mesmas de amanhã, a escola não pode ficar alheia a esta realidade e, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), há a necessidade de que o ser humano saiba se apropriar de diferentes fontes de informação e também de recursos tecnológicos, a fim de adquirir e construir conhecimentos. Para que isto ocorra, o sistema de ensino carece de políticas públicas que possam criar mecanismos para auxiliar o ensino e aprendizagem do ILE, a fim de enfrentar os desafios que são impostos dia a dia, nos quais saber uma segunda língua, principalmente o inglês, não é mais uma opção e sim entendido como parte da formação, e as autoridades competentes têm o dever de providenciar os mecanismos necessários para que este saber aconteça.

Esta pesquisa, frente ao que foi visto e vivido durante o período que se estendeu estes estudos, propõe para reflexão uma proposta de criação de uma plataforma online de ensino de Inglês gerida pelo governo que possua recursos de gamificação, uma vez que as políticas públicas brasileiras não contemplem

legislações que possibilitem incluir plataformas digitais online que possibilitem o ensino de ILE. Ainda neste sentido, Paiva (2003, p. 9) nos diz que:

A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

Ou seja, um curso ou programa que envolva e desafie seus usuários por meio de interações que possibilitem o pensar crítico e a criatividade. Para que isto ocorra, novos LAI deverão ser projetados, com estrutura tecnológica que atenda às necessidades e interesses dos alunos. Isto implica em investir em tecnologia de boa qualidade e conexões de internet que não dificultem o acesso no momento em que estas forem utilizadas.

Embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida em uma escola privada, pode-se claramente perceber as dificuldades em desenvolver o processo de uso das tecnologias nas escolas públicas brasileiras. O levantamento bibliográfico demonstrou pelos estudos de Dias (2014) e Costa (2014), os quais narram sobre escolas despreparadas ou sucateadas, principalmente em seus equipamentos de informática. Os problemas relacionados à conexão ou com internet lenta foram recorrentes nos estudos de Dias (2014); Costa (2014); Florêncio (2013); Silveira (2015), inclusive nesta dissertação, causando transtornos em acessar o PA nos sete meses que durou esta pesquisa, mas de uma forma mais estressante no primeiro mês.

Apesar dos nossos alunos serem nativos digitais³³, a escola não está preparada para encarar estes desafios, e muito menos os professores, pois não enfrentam esta provocação como sendo algo que precisa ser mudado. Na realidade da geração atual, o uso exacerbado da tecnologia em um mundo pós-moderno coloca pressão no sistema educacional para que realize as mudanças necessárias em prol de um contingente de indivíduos que não se contentam com aulas mecânicas e sem criatividade.

³³ Silveira (2015, p. 37) citando Prensky (2001a) define os “nativos digitais” como alunos “[...] que nasceram na era das tecnologias digitais e estão totalmente familiarizados com suas ferramentas”.

As respostas apresentadas pelos alunos demonstram que os alunos não querem mais ter somente a figura do professor como parte de um processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, o que eles querem é navegar por mares de novas possibilidades, e quiçá estas possibilidades estejam fundadas em programas semelhantes ao PA ou ainda outros melhores que ainda precisam ser pesquisados e avaliados. Que novas pesquisas possam surgir e explorar mais os resultados aqui compartilhados, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), “O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam” (BRASIL, 1998, p. 26).

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B. **Barbarian as a foreign language**: English in China's Schools. *World Englishes*, 21, 231-243, 2002.
- ALEGRETTI, C. B. **Pontes (IR) reais sobre abismos virtuais** – questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) USP: São Paulo.
- ALENCAR, E. B. A. **Um Galo Sozinho não tece um (a) manhã**: O Papel de uma Associação de Professores de Inglês no Desenvolvimento da Competência Profissional de seus Associados. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UnB: Brasília.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. "Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil". In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2004.
- ALVES, R. **A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) UNEB: Salvador.
- ANDRADE, N. M. **A dimensão do uso da gramática (pragmalinguística) em um livro didático para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2013. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSCAR: São Carlos.
- AOKI, A. P. P. **Educação Escolar indígena**: aquisição da língua inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) UFT: Tocantins, 2014.
- APPLE, M. **Maestros e Textos**. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 15-14, jan. /abr., 2007.
- ASSOCIATION OF LATINO ADMINISTRATORS AND SUPERINTENDENTS - ALAS. **English Language Learners**: Incorporating Technology into the Academic Achievement Strategy. Marlboro, MA. 2011.
- AZZARI, Eliane Fernandes. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública**: dando voz aos alunos do ensino fundamental II. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNICAMP: Campinas.
- BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFP: Castanhal.
- BAX, S. Call – past, present and future. **System Journal**, [S.L.]: Elsevier Science Ltd., p.13-28, 2003. Disponível em: <<http://www.ipbz.it/ImagesUpload/Area/8/inglese/8%20CALL%20past%20%20present%20and%20future.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- BOLTON, K.; Tong, Q. Introduction: interdisciplinary perspectives on English in China. **World Englishes**, 21, 177-180, 2002.

BOTTOS, Juliana. **O professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá/PR.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 19-35, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4248-volume-01-final&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998b. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação: Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BURKE, April; OLIVEIRA, Luciana C. de. Políticas educacionais nos Estados Unidos e suas implicações para aprendizes de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2012, vol.12, n.2, pp.311-329. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000200005>.

CAMARGO, H. R. E. **Dois línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNICAMP: Campinas.

CARVALHO, M. P. **Gestão para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no fundamental 1 em contexto de escola pública**. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) PUC: São Paulo.

CASTRO I. I. O. **Estudo do vocabulário do livro didático de inglês no Ensino Fundamental**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) UERN: Natal.

CELANI, M. A. A. 2000. **O Ensino da Língua Estrangeira no Império: O que Mudou?** In BRAIT, B.; BASTOS, N. (Orgs.) *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, pp. 219-247.

- CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- CHANG, B-M. (2011). **The roles of English language education in Asian context**. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 191-206.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.)**. São Paulo: Cortez, 2006.
- COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco**. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UNESP: São José do Rio Preto.
- CORREA, D. V. P. **Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira**. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFJF: Juiz de Fora.
- CORTES, L. M. **Correção de erros em língua inglesa: do colaborativo ao individual**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) UFG: Goiânia.
- COSTA, Wallace Moura. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua inglesa**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) UEPB: Campina Grande.
- CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995, p. 92.
- _____. **English: The global language**. London, UK: The US English Foundation, 1996.
- _____. David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CURIOLETTI, D. S. S. **Lusismos no inglês em comunidades bilíngues português/italiano no oeste catarinense: a realização do /R/**. Dissertação de Mestrado. UFFS: Chapecó, 2014.
- DAVID, Patricia D. **O inglês no mundo: língua de prestígio**. *Revista Trama* – volume 1 - número 2 — 2o semestre. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2005.
- DIAS, Iky Anne Fonseca. **Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) UESC: Ilhéus.
- FAOTO, D. G. R. **Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: ausência ou presença? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUI: Ijuí.
- FAVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSC: Florianópolis.

- FERNANDES, João Azevedo. **De cunhã a mameluca: a mulher tupinambá e o nascimento do Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.
- FLORÊNCIO, Isabel C. N. **A língua estrangeira e a escola pública: a dialética ensino-aprendizagem do inglês como foco no gênero discursivo e-mail**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) UFG: Goiânia.
- FRIGELG, Ernestina de Lourdes Cardoso. **O lúdico no ensino do inglês (L2): Análise de um livro didático e viabilidade de sua aplicação**. 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) MACKENZIE: São Paulo.
- FORTUNATO, I. M. A. **O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado de Língua e Cultura) UFBA: Salvador.
- FRIEDMAN, T. L. **O mundo é plano: Uma breve história do século XX**. Trad. Cristina Serra S. Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: FRANCO, L. J.; PASSOS, A. D. C. (Org.). *Fundamentos de epidemiologia*. 2ª ed. São Paulo: Manole, 2010, p. -377.
- GARTNER, Sergio. **AHF 2.0: um voo pelo ciberespaço por meio da escrita colaborativa na aula de inglês**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC: São Paulo.
- GASPERIM, G. R. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFMG: Belo Horizonte.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. de. **Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistêmico-funcional**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNITAU: Taubaté.
- GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language**. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.
- HOFFMANN, M. C. **As dimensões socioculturais na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) FURB: Blumenau.
- JORDÃO, C. **Pequenos Bilíngues**. Revista Istoé, 15.08.2007. Disponível em http://www.istoee.com.br/reportagens/1629_PEQUENOS+BILINGUES, acesso em 21.02.2016.
- KRIEGL, D. L. **A literatura como ponto de partida para o pensamento intercultural no ensino de língua inglesa: análise de atividades sobre o texto literário em livros didáticos de inglês**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR: Curitiba.
- KUSCH, J. **The chicken that wins: the history of assessment**. In: PRICE, T. A.; PETERSON, E. (Ed.). *The myth and reality of No Child Left Behind*. Lanham: University Press of America, p. 13-26, 2009.

JOHNSON, K. E. **The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education.** TESOL Quarterly, 40 (1), 235-257, 2006.

LAJOLO, M. P. **O Ensino de Línguas.** Indicação CEE n.º 06/96. Diário Oficial do Estado de 15/06/1996.

LAM, A. **English in education in China:** policy changes and learners' experiences. World Englishes, 21(2), 245-256, 2002.

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

_____. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade:** considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEITE, L. S. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue:** um estudo exploratório. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UFPR: Natal.

LEMANN, N. **The big test:** The secret history of the American meritocracy. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2000. 420p.

LEVAY, P. B. **Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças.** 2015. Undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação à Distância) UFRPE: Recife.

LIMA, K. B. F. **A sala de aula de língua inglesa:** vencendo barreiras na produção escrita. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LION, C. G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, E. (org.) **Tecnologia Educacional:** Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre. ARTMED, 2001.

MAIA, Luciano Mariz. **Os Direitos das Minorias Étnicas.** PARTE A. A proteção às minorias, no âmbito das Nações Unidas. LLM Londres. 2009.

MARTINELLI-FERNANDES, L. M. **Escrita em língua estrangeira no ensino Fundamental I:** ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do texto persuasivo. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) USP: São Paulo.

MCKAY, S. L. **Researching Second Language Classrooms.** New York, NY: Routledge, 2007.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UEL: Londrina.

- MENDONÇA, J. T. **Refletindo sobre o ensinar na escola pública**: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no ensino fundamental II. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFU: Uberlândia.
- MENKEN, K. **English learners left behind**. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 2008. 216p.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago, não". *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, Vol. 12, n. 2, 1982, p. 113-129.
- MONTES, F. **Formação crítica docente**: uma experiência com seis professoras de inglês de educação infantil e 1º fase do ensino fundamental. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) UFG: Goiânia.
- MOREIRA, M. A. O. **Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade ensinar e aprender inglês em uma escola pública**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos em Linguagem) UFF: Niterói.
- MOTA, H. L. R. S. **Materiais didáticos impressos e virtuais**: uma análise crítica com base na proposta curricular de língua inglesa do estado de São Paulo. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) UNITAU: Taubaté.
- NADEAU, S., et al., (2011). **Investing in young children: an early childhood development guide for policy dialogue and project preparation**, International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, Washington, D.C.
- NAVARRO, E. A. 2006. **Método Moderno de tupi antigo** – A língua do Brasil dos primeiros séculos. São Paulo: Editora Global. Disponível em http://www.usp.br/jorusp/arquivo/1998/jusp438/manchete/rep_res/rep_int/cultura1.html. Acesso em 15 out 2006.
- _____. **Curso de Língua Geral (Nheengatu ou Tupi Moderno) A Língua das Origens da Civilização Amazônica**. São Paulo, Paym Gráfica Editora. 2011 (1 edição).
- NEVES, E. S. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bílingue (português/inglês)**: multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) UnB: Brasília
- NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa - características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas e Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º semestre/1996.
- NNG MODE MIDIA. Website. Disponível em: <https://www.ning.com/>. Acesso em 08.03.2017.
- _____. Website. Disponível em: <http://aparecidanet.ning.com/>. Acesso em 08.03.2017.
- NISKIER, A. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993. 182 p.

OLIVEIRA, K. C. **Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos ingressantes e egressos do ensino fundamental II**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UnB: Brasília.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (ed.). **Ensino e aprendizado de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, R. A. de. **A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento**. In: LIMA, D. C. de (ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa?** 3. ed. Recife, PB: Bagaço, 2005, p. 66.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa?** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 37.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Unicamp: Campinas.

PEREIRA, P. S. L. A. **A Produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a abordagem baseada em tarefas**. 2015. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) UFRN: Natal.

PICCIANO, A. G., e SEAMAN, J. 2007. **K-12 online learning: A survey of U.S. school district administrators**. Boston: Sloan Consortium. Disponível em: http://www.sloan-e.org/publications/survey/k-12_06.asp (acessado em 29.02.2016)

PINHEL-AGUILERA, C. O. **Das orientações curriculares de língua estrangeira da educação básica do estado de São Paulo para as atividades nos cadernos de inglês: uma proposta de avaliação**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) UNESP: São José do Rio Preto.

PINTO, E. **Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNITAU: Taubaté.

PIRC. **Centro de Recursos e Informações para os Pais**. Disponível em: <http://pplace.org/portuguese/nclb/co.php>, acesso em 19/10/2015.

POWER, C. Not the Queen's English. In: **Newsweek International**, março de 2005, p.41-45.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001a.

- PRICE, T. A. The book of testing. In: PRICE, T. A.; PETERSON, E. (Ed.). **The myth and reality of No Child Left Behind**. Lanham: University Press of America, 2009. p. 1-12.
- QIANG, N.; WOLFF, M. **China and Chinese, or Chingland and Chinglish?** English Today 74, Vol. 19, No. 2, April 2003, p.9-11.
- RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil:** por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. (ed.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- REZENDE, P. R. **Experiência discursiva no processo de ensino aprendizagem de inglês e espanhol em turmas do ensino fundamental II**. 2013. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) UNIVÁS: Pouso Alegre.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O Espelho da Nação:** a Antologia Nacional e a ensino de português e de Literatura (1838 – 1971). 2000. 452 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) Unicamp: Campinas, SP.
- RIBEIRO, W. **ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS TECNOLÓGICAS:** Uma História sobre Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UnB: Brasília.
- SCHÜTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.
- SERT, O. **Integrating digital video analysis software into language teacher education:** insights from conversation analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 70, 25 January 2012, Pages 231-238.
- SILVA, L. L. Letramentos queer e trajetórias de socialização na "**sala de aula de inglês**" no Ensino Fundamental I. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) UFRJ: Rio de Janeiro.
- SILVA, T. M. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos:** uma amostragem do problema. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) UPM: São Paulo.
- SILVEIRA, Larissa de Sousa. **O limite do caos no uso de netbooks em aulas de inglês à luz da complexidade**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFU: Uberlândia.
- SIQUEIRA, D. S. P. **INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL:** por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SOUZA, Iranilde S. R. **ANÁLISE DE NECESSIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**. Revista Eletrônica FJAV, v. 07, p. 01-20, 2012.
- SOUZA, J. A. R. **A lei 10.639/2003 e o ensino de inglês em uma escola pública**. 2013. 290 f. Dissertação (Mestrado em Letras) USP: São Paulo.

SOUZA K. R. S. **Analyzing intercultural aspects in the PNLD english textbook "Keep in mind"**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) UFSC: Florianópolis.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **The No Child Left Behind Act of 2001**. Public Law. Washington, D.C., 2001. p. 107-110.

_____. Evaluation of Evidence-Based Practices in online learning. **A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies**. Washington DC. Center for Technology in Learning. 2009

VIEIRA, P. F. M. D. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês**. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) UFG: Goiânia.

VILLALTA, L. C. (1997) O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, L. (1997) **História da Vida Privada no Brasil**, v. 1. São Paulo: Companhia das Letras.

WANG, N. **The spread of English and the construction of Chinese literary critics in the era of globalization**. Foreign languages and their teaching, Vol. 136, 2000, p.48-51.

YAJUN, J. **English as a Chinese language**. English Today 74, Vol. 19, No. 2, April 2003, p.3-8.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

Yuhua, J. (2002). **English through Chinese**: Experimenting with sandwich stories. English Today, 18(1), 37-46.