



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Diogo Orlando Elias do Espirito Santo

**O uso de aplicativos móveis para o ensino de leitura em língua inglesa: uma  
experiência com alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental  
público**

Rio de Janeiro

2021

Diogo Orlando Elias do Espirito Santo

**O uso de aplicativos móveis para o ensino de leitura em língua inglesa: uma experiência com alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental público**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcela Iochem Valente.

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

E77 Espírito Santo, Diogo Orlando Elias do.  
O uso de aplicativos móveis para o ensino de leitura em língua inglesa :  
uma experiência com alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental  
público / Diogo Orlando Elias do Espírito Santo. – 2021.  
142 f. : il.

Orientadora: Marcela Iochen Valente.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Leitura – Estudo e ensino  
- Teses. 3. Aplicativo móveis – Teses. 4. Tecnologia educacional - Teses. 5.  
Ensino fundamental – Teses. I. Valente, Marcela Iochen. II. Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

Diogo Orlando Elias do Espírito Santo

**O uso de aplicativos móveis para o ensino de leitura em língua inglesa: uma experiência com alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental público**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovado em 31 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcela Iochem Valente (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janaína da Silva Cardoso

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho para as pessoas mais importantes da minha vida: a minha família. Meus pais Orlando e Lucia, minha irmã Gabriela e minha esposa Lidiane, que são meu porto seguro, minha base e minha vida. Sem o apoio deles, com certeza nada teria conseguido.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade de ter entrado e por ter cursado o mestrado.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e torcendo pela minha felicidade e pelo meu sucesso.

A todos os amigos que fizeram parte da minha história, na qual concluo mais um ciclo hoje.

Aos professores de toda a minha formação acadêmica, pelos conhecimentos a mim transmitidos.

À minha orientadora Marcela Iochem Valente, pela paciência e atenção em todo o curso.

À banca examinadora, por aceitarem meu convite e dedicado tempo para a leitura, avaliação e contribuições para o meu trabalho. Agradeço imensamente às professoras doutoras Marcela Iochem Valente, Janaina da Silva Cardoso e Cíntia Regina Lacerda Rabello pelas discussões e contribuições, essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

O meu muito obrigado!

"A Educação   a arma mais poderosa para mudar o mundo."

*Nelson Mandela*

## RESUMO

ESPIRITO SANTO, Diogo Orlando Elias do. *O uso de aplicativos móveis para o ensino de leitura em língua inglesa: uma experiência com alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental público*. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem como propósito testar e analisar a utilização dos aplicativos Madefire e Ewa, que apresentam textos dinâmicos e lúdicos na língua inglesa, com alunos voluntários concluintes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, verificando se e como os aplicativos mencionados podem auxiliar na compreensão de textos em inglês e na motivação dos aprendizes. Segundo a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), faz-se imprescindível que o professor apresente alternativas metodológicas em sala, evitando uma abordagem tecnicista e focando com mais incidência no uso discursivo da língua, com materiais variados, os quais atendam às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social, como os meios digitais. O objetivo principal é averiguar se aplicativos que possuem como foco a leitura em inglês podem contribuir no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura na língua estrangeira para alunos que estão na iminência de ingressarem no ensino médio. A pesquisa também tem como premissa identificar o papel do professor como facilitador no que concerne à implementação de atividades pedagógicas com tais dispositivos, observar se uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno (PEREIRA, 2006) e verificar se a leitura digital, atrelado ao conceito de multimodalidade (DIONÍSIO, 2005), traz maior envolvimento do aprendiz quando comparado à leitura convencional, que seriam os objetivos específicos do trabalho. Além disso, verificou-se como essa dinâmica pode ser vantajosa para o aluno, no desenvolvimento de leitura em língua inglesa, e para o próprio professor, que pode fazer uso desse recurso tecnológico como alicerce para o ensino de língua estrangeira. Para tal, a abordagem metodológica qualitativa foi implementada para a análise dos dados gerados, com uma construção gradativa de um quadro teórico sobre o fenômeno social estudado (GODOY, 1995), e a técnica de pesquisa utilizada foi a de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pois a pesquisa busca a resolução de problemas sociais e educacionais levantados no contexto do sistema público de educação, tais como a falta de acesso à internet sem fio para o corpo discente, a dificuldade do professor em lidar com os alunos que usam em demasia seus celulares sem fins pedagógicos, a falta de interesse dos discentes nas aulas de língua estrangeira e a escassez de suporte legislativo para o uso do dispositivo móvel em sala de aula. Informações acerca dos dados gerados na pesquisa serão apresentadas para demonstrar a dificuldade do aprendizado de língua estrangeira pelo estudante inserido no sistema público brasileiro de educação, que acaba se formando no ensino fundamental sem ter desenvolvido adequadamente a habilidade da leitura em língua inglesa. A proposta foi demonstrar que o *m-learning* – um conceito pedagógico baseado em uso de celulares no contexto escolar para fins educacionais – pode servir de elemento facilitador tanto para o professor de língua inglesa, no que concerne à dinamicidade e à atratividade das aulas, quanto para o aluno, em relação à motivação e ao aprimoramento da leitura de pequenos textos redigidos na língua-alvo supracitada.

Palavras-chave: Tecnologia. *M-learning*. Educação. Língua inglesa

## ABSTRACT

ESPIRITO SANTO, Diogo Orlando Elias do. *The usage of mobile applications for teaching reading in the English language: an experience with students graduated from the ninth grade of a public elementary school*. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The purpose of this research is to make use of applications called “Madefire and Ewa” that present dynamic and ludic texts in English, specifically through volunteers who are graduates from the 9th grade of elementary school II in public schools in the city of Rio de Janeiro, with the purpose to verify if and how the mentioned applications can help on the comprehension of texts in English and on the students’ motivation. According to the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) it is essential that the teacher presents methodological alternatives in the classroom, avoiding a technical approach and focusing more on the discursive use of language, with varied materials that meet the different needs of their school and social context, such as digital media. The main objective is to find out whether applications that focus on reading in English might contribute to the process of developing the ability to read in a foreign language for students who are about to enter high school. Another premise of the research is to identify the teacher's role as a facilitator with regard to the implementation of pedagogical activities with such devices, to observe if the use of the mobile device in English classes promotes more interest and engagement to the students (PEREIRA,2006) and to verify whether digital reading, along with the concept of multimodality (DIONÍSIO, 2005), brings greater involvement of the learner when compared to conventional reading, which would be the specific objectives of the work. Furthermore, it aimed to verify how this dynamic can be profitable for the student, in the development of reading in English, and for the teacher himself, who can make use of this technological resource as a tool for foreign language teaching. For that, the qualitative methodological approach will be implemented for the analysis of the generated data, due to a gradual construction of a theoretical framework on the studied social phenomenon (GODOY,1995), and the research technique used was the action-research (THIOLLENT, 2011), because it seeks to solve social and educational problems raised in the context of the public education system, such as the lack of wireless internet access for the students, the teachers’ struggle to cope with students who overuse their cellphones for non-educational purposes, the lack of interest of students in foreign language classes and the lack of legislative support for the use of the mobile devices in the classroom. Information concerning the data gathered in the research will be presented to point out the difficulty of learning a foreign language by the ones who study in the Brazilian public education system, who end up graduating without having developed properly the reading ability in English. The proposal was to show that m-learning – a pedagogical concept based on the use of cellphones at schools for educational purposes – may be useful for both the English language teacher, when it comes to dynamism and attractiveness of classes, and the student, when it comes to motivation and the improvement in the reading of small texts written in the target language mentioned above.

Keywords: Technology. M-learning. Education. English language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Aplicativo EWA.....	73
Figura 2-	Exemplos de audiolivros do aplicativo Ewa.....	74
Figura 3-	Recursos do aplicativo Ewa.....	75
Figura 4-	<i>Motion pictures</i> no aplicativo Madefire.....	76
Figura 5-	Um exemplo de história em quadrinhos com recurso de áudio e movimentos no aplicativo Madefire.....	77
Figura 6-	Biblioteca com os livros baixados no Madefire: ícones que indicam que há movimento e efeitos sonoros na história.....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Respostas sobre o capítulo 1 do livro <i>20.000 léguas submarinas</i> para quem trabalhou com o aplicativo.....	83
Tabela 2-	Respostas sobre o capítulo 1 do livro <i>20.000 léguas submarinas</i> para quem não trabalhou com o aplicativo.....	85
Tabela 3-	Respostas sobre o capítulo 1 do livro <i>O pequeno príncipe</i> para quem trabalhou com o aplicativo.....	89
Tabela 4-	Respostas sobre o capítulo 1 do livro <i>O pequeno príncipe</i> para quem não trabalhou com o aplicativo.....	90
Tabela 5-	Respostas sobre o livro <i>Pepper and Carrot</i> com o uso do aplicativo Madefire: turma 1.....	92
Tabela 6-	Respostas sobre o livro <i>Pepper and Carrot</i> com o uso do aplicativo Madefire: turma 2.....	94
Tabela 7-	Respostas sobre o livro <i>Pepper and Carrot</i> sem o uso do aplicativo Madefire.....	99
Tabela 8-	Questionário para o corpo discente: parte 1.....	105
Tabela 9-	Questionário para o corpo discente: parte 2.....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BYOD	<i>Bring your own device</i> – “traga seu próprio aparelho”
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	English for Specific Purposes
FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
IBEU	Instituto Brasil-Estados Unidos
IFE	Inglês para fins específicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	Segunda língua
LinFE	Ensino de línguas para fins específicos
M-learning	Mobile learning
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
1	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	24
1.1	<b>As TICs no ensino e o conceito de letramento digital.....</b>	24
1.2	<b>O conceito de <i>m-learning</i> e e seus possíveis benefícios para o ensino de língua inglesa.....</b>	31
1.2.1	<u>Alguns desafios para a implementação do <i>m-learning</i>.....</u>	35
1.3	<b>A proeminência da leitura em inglês no mundo globalizado e o ensino dessa língua para fins específicos.....</b>	38
1.3.1	<u>Contextualização histórica do ensino de LinFE.....</u>	45
1.4	<b>A motivação como propulsor do desenvolvimento das habilidades linguísticas.....</b>	48
1.5	<b>A empregabilidade dos recursos tecnológicos no ensino de leitura em L2.....</b>	51
2	<b>METODOLOGIA.....</b>	59
2.1	<b>Metodologia da pesquisa e objetivos.....</b>	59
2.2	<b>Etapas da pesquisa.....</b>	66
2.3	<b>Contexto da pesquisa: local, tempo, participantes e aplicativos.....</b>	70
2.3.1	<u>Local e tempo.....</u>	70
2.3.2	<u>Participantes da pesquisa.....</u>	71
2.3.3	<u>Aplicativos selecionados para a pesquisa.....</u>	73
2.3.3.1	Ewa.....	73
2.3.3.2	Maderire .....	75
2.4	<b>Instrumentos propostos para a geração de dados: testes e questionários.....</b>	78
2.5	<b>Metodologia de geração e análise dos dados.....</b>	80

3	<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	82
3.1	<b>Dados gerados pelos testes</b> .....	82
3.2	<b>Dados gerados pelos questionários</b> .....	103
3.3	<b>Diário de bordo</b> .....	110
3.3.1	<u>Reflexões sobre o diário de bordo</u> .....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
	<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	129
	<b>ANEXO B – Termo de Assentimento para Menor (Participantes)</b> .....	131
	<b>APÊNDICE A – Questionário utilizado como referência para o diário de bordo</b> .....	133
	<b>APÊNDICE B – Modelo de Testes para o Corpo Discente</b> .....	134
	<b>APÊNDICE C- Modelo de questionário para os voluntários (Concluintes do ensino fundamental do sistema público municipal de ensino)</b> .....	135
	<b>APÊNDICE D – Aplicativos utilizados na pesquisa</b> .....	136
	<b>APÊNDICE E – Brindes para os participantes</b> .....	137
	<b>APÊNDICE F – Planos de aula</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, o contínuo processo de globalização traz consigo a necessidade de estabelecermos algum tipo de comunicação através da língua inglesa a fim de que possamos estar sempre atualizados com os avanços e as informações provindas de quaisquer partes do planeta. Crystal (2003) relata que o inglês penetrou profundamente nos domínios internacionais da vida política, dos negócios, da segurança, das comunicações, do entretenimento, da mídia e da educação. O autor ainda cita que 85% das organizações internacionais usam oficialmente o inglês, pelo menos 85% do mercado global de filmes estão em inglês e aproximadamente 90% dos artigos científicos publicados são redigidos nesse idioma.

Devido a essa inegável presença do inglês em diversas áreas de conhecimento e o incomensurável crescimento das tecnologias na atual conjuntura do mundo globalizado, plurilíngue e pluricultural, é fundamental, segundo orientações pedagógicas da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2016), que o estudante desenvolva habilidades inerentes à língua inglesa para que ele possa inserir-se no meio social. O aspecto linguístico na modernidade sofre influências do contexto cultural e econômico, tornando o inglês a língua mais difundida no planeta, e, segundo Rajagopalan (2009), o idioma já possui *status* de língua franca, que tem por definição ser a língua selecionada por pessoas que possuem línguas nativas distintas a fim de que comuniquem-se uns com os outros.

Para ratificar a ideia desse *status* citado, Crystal (2003, p. 110, tradução nossa) diz que “o inglês é o principal meio de grande parte do conhecimento do mundo, especialmente em áreas como a ciência e a tecnologia”. Segundo o autor, a educação é o principal caminho para acessar o conhecimento, o que explica a escolha de diversos países pela língua inglesa como língua oficial ou como principal língua estrangeira ensinada nas escolas.

A língua pode ser observada em serviços que lidam diretamente com a tarefa de comunicação, incluindo correspondências, sistemas telefônicos e redes eletrônicas (CRYSTAL, 2003). Observando na internet, por exemplo, é possível desenvolver uma ideia do quanto o inglês permeia as comunicações do dia a dia em todo o mundo, devido ao excesso de informações transmitidas nesse idioma e por ser uma plataforma em que as mensagens e os dados ficam registrados por períodos de tempo indeterminados. Ainda de acordo com o autor,

Uma outra estatística levantada é que aproximadamente 80% da informação do mundo inteiro armazenada eletronicamente é atualmente em inglês. Os números

divulgados têm relação com dois tipos de dados: informações armazenadas de maneira privada por empresas e organizações particulares, tais como negócios do ramo comercial, bibliotecas e setores de segurança; e informações disponíveis na Internet, podendo ser para enviar e receber e-mails, participar em grupos de discussão, ou providenciar e acessar base de dados e páginas que administram dados. Estatísticas deste tipo precisam ser interpretadas com cautela. Eles parecem ser um pouco mais do que previsões de vendas de computadores e padrões de distribuição – e, portanto, simplesmente refletem o papel pioneiro dos EUA no desenvolvimento e nas vendas de *softwares* e *hardwares* computacionais (CRYSTAL, 2003, p. 115, tradução nossa).<sup>1</sup>

O autor, utilizando-se de tais estatísticas, afirma que o inglês continua a ser a principal língua franca da internet, uma posição que durante os anos 1990 começou a ser reconhecida na mídia popular e que perdura até os tempos atuais. Estima-se que 75% de toda a comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da internet estão disponíveis exclusivamente em inglês, o que mostra como o domínio do idioma é essencial no mundo atual.<sup>2</sup>

Com tal *status* adquirido no contexto virtual, pode-se dizer que o avanço tecnológico tem promovido significativamente a exposição da língua inglesa. A difusão do idioma através dos aparelhos eletrônicos de maneira geral acaba refletindo na aquisição da língua no âmbito educacional, gerando reflexões nos profissionais da área de línguas que têm repensado as técnicas que visam à colaboração e à construção de conhecimento linguístico. Segundo Paiva (2001, p. 113), “estamos diante de uma nova tecnologia que requer um novo modelo de comunicação e, conseqüentemente, novas demandas cognitivas”. Para a autora, a língua da internet é o inglês e é exatamente por isso que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna cada vez mais necessária e também cada vez mais acessível a um grande número de pessoas. Ainda de acordo com Paiva (2001), a internet será cada vez mais utilizada no ensino de inglês, pois provê muitas informações (*inputs*) compreensíveis, oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e conseqüente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais. A autora menciona que:

Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena

---

<sup>1</sup>“Another widely quoted statistic is that about 80% of the world’s electronically stored information is currently in English. Figures of this kind relate to two kinds of data: information stored privately by individual firms and organizations, such as commercial businesses, libraries and security forces; and information made available through the Internet, whether for sending and receiving electronic mail, participating in discussion groups, or providing and accessing databases and data pages. Statistics of this kind have to be cautiously interpreted. They seem to be little more than extrapolations from computer sales and distribution patterns – and thus simply reflect the pioneering role of the USA in developing and marketing computational hardware and software.”

<sup>2</sup> Disponível em <<http://www.gazetainformativa.com.br/saber-ingles-e-descobrir-um-novo-mundo>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração (PAIVA, 2001, p. 114).

Juntamente com as inovações tecnológicas que vêm surgindo de maneira crescente e ininterrupta, surge também a necessidade da modernização do espaço educacional. Tal processo está diretamente relacionado com novos métodos didáticos que o corpo docente venha a aplicar em sala de aula. Segundo Paiva (2001), pensamos, aprendemos e recordamos movendo nosso pensamento através das palavras, imagens e sons, fazendo intervalos para interpretar, analisar e explorar as informações à nossa volta. Voltamos ao ponto inicial e tentamos novos caminhos de raciocínio, e com a internet não é diferente. Ainda de acordo com a autora, a aprendizagem através de recursos *online* é natural e espontânea, pois podemos selecionar os conteúdos e escolher as trajetórias de acordo com nossos interesses e motivação. A aquisição do conhecimento se dá através de descobertas individuais, de solução de problemas, de tentativas diversas, do fazer e refazer, de acordo com o ritmo de cada um. Entretanto, a *web* não é apenas um local para se resolver problemas: é um local para também apresentar novas ideias, experimentar, criar. A autora ainda diz que

A Internet, apesar de ser, no meu entender, o maior avanço tecnológico na comunicação humana, não tem um administrador geral, é um território livre sem uma organização pré-determinada e problemas podem aparecer. Nesse território livre, nem sempre é tão fácil localizar o que se deseja e informações pouco confiáveis podem ser encontradas. Os benefícios da Internet, no entanto, em muito superam suas possíveis falhas, e o professor pode fazer uso desse enorme banco de dados para criar ambientes de aprendizagem (PAIVA, 2001, p. 113).

Para corroborar com esse pensamento a respeito do destaque da internet dentre as mídias disponíveis, Alves, Porto e Santos (2018) discorrem sobre as potencialidades inerentes às tecnologias, suas contribuições na aprendizagem e as mudanças que trazem ao ambiente escolar, de modo a permitir uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação. Dentro desse prisma, em meio a leituras, os autores identificaram que as tecnologias adotadas em sala de aula envolvem desde aquelas de baixa interatividade, como TV e vídeo, até a internet, que, comparada às demais, constitui-se em um suporte que ressalta a interação no processo educacional. Ainda segundo os especialistas,

Esses meios, potencialmente expressivos e que exploram linguagens específicas de mídias, permitem ao professor fazer ligações entre o ambiente educacional e o social, logo, tornando a aprendizagem significativa para seu aluno. Assim, no ambiente educacional, as tecnologias podem ser articuladas em projetos pedagógicos relativos aos conteúdos trabalhados com os discentes, o que demanda requisitos

mais complexos para sua exposição do que simplesmente a abordagem oral feita pelo docente (ALVEZ; PORTO; SANTOS, 2018, p. 59).

Haja vista a relevância aqui abordada sobre a importância da didática a ser aplicada com a meta de tornar aparelhos eletrônicos possivelmente úteis no processo de ensino, a comunidade escolar e principalmente o professor de língua inglesa tem a árdua missão de conscientizar o aluno sobre a necessidade da aquisição do inglês no mundo contemporâneo, que é irrefutavelmente globalizado e tecnológico. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura; e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017). Por esse motivo, tal discurso deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998).

É imprescindível que os alunos concluintes do ensino fundamental reconheçam a importância que o idioma possui em seu futuro, a fim de que tenham maiores perspectivas financeiras como profissionais, independente da área na qual atuarão, e mais conhecimento multicultural. Segundo Richards (2003), o objetivo das aulas de língua estrangeira é preparar os alunos para sua sobrevivência no mundo real, uma vez que o falante da língua inglesa se encontra apto a atender às exigências do mercado de trabalho no atual mundo globalizado, transpondo as barreiras comunicativas que uma língua estrangeira impõe. Já para Bagno (2002), o objetivo da escola é auxiliar os alunos para que possam se inserir, de pleno direito, na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, oferecendo a eles uma verdadeira educação linguística. Diante desse cenário, no caso da língua inglesa, o educador visa ser um facilitador na busca do educando pelo conhecimento para que ele consiga romper barreiras comunicativas, em um cenário onde o aprendiz possa conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2016).

A percepção de uma sociedade cada vez mais informatizada é apenas mais um reflexo do cenário atual da globalização e demonstra a relevância que possui o ensino da língua

inglesa nas escolas. De acordo com dados estatísticos trazidos pela coluna virtual da *Época Negócios*, o aplicativo de idiomas Duolingo, que tem o inglês como língua mais acessada, chegou aos 300 milhões de *downloads* sem um centavo de investimento em publicidade e hoje é o aplicativo número 1 do mundo na categoria idiomas.<sup>3</sup> Disponíveis na loja digital Google Play, os cinco aplicativos mais populares para a aprendizagem de inglês somam aproximadamente meio bilhão de *downloads*. Essa língua está tão presente nos programas de computador e nos aplicativos disponíveis em celulares e *tablets* que acreditamos que o uso de tais recursos pode ser uma ferramenta útil nas aulas de língua inglesa inclusive do currículo-base do ensino público. Além disso, há uma estimativa de que quase dois terços da população global terá acesso à internet em 2023 e 5,3 bilhões de usuários (66 % da população global) em 2023.<sup>4</sup>

As informações trazidas até aqui foram impulsionadas por uma motivação pessoal, na qualidade de professor-pesquisador. Leciono inglês há onze anos, sendo cinco deles no sistema público de educação do município do Rio de Janeiro. Essa vivência proporcionou a percepção de alguns problemas estruturais encontrados no sistema educacional público enfrentados tanto pelo corpo docente quanto pelo discente.

Os anos que exerci minha profissão lecionando inglês em alguns espaços educacionais distintos, referentes a instituições de origem privada e pública, proporcionaram-me percepções em relação à falta de recursos presente nas escolas do sistema público de educação. Daí surgiram reflexões acerca de possíveis medidas a serem tomadas para a melhoria do ensino nesse setor, idealizando mais acessibilidade aos alunos pertencentes a esse contexto.

Haja vista tal experiência, reflexões foram geradas em relação à urgência na melhoria das aulas de língua inglesa ministradas no âmbito público referido. A expectativa para a pesquisa, a partir das observações feitas, é que a implementação do dispositivo móvel nas aulas de língua inglesa da rede pública venha a ser uma solução plausível para a falta de recursos disponíveis para esse segmento da educação e possa contribuir de forma a engajar mais os alunos, aumentar a motivação na participação das aulas e, conseqüentemente, auxiliar no aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/10/como-o-duolingo-chegou-300-milhoes-de-downloads-sem-propaganda-nenhuma.html>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/annual-internet-report/white-paper-c11-741490.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Devido a essa necessidade, pensou-se no problema encontrado nas aulas de inglês ministradas nos colégios públicos, que abrange a falta de recursos tecnológicos e/ou as eventuais dificuldades encontradas no uso de aparelhos celulares no contexto de sala de aula. Há uma discussão intensa entre os professores que lecionam a língua inglesa em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro sobre a eficácia do aprendizado do idioma por parte dos alunos e como estabelecer propostas pedagógicas que despertem maior interesse na aquisição dessa língua.

Portanto, um dos fatores que motivaram o presente estudo foi a quantidade significativa de publicações sobre as tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto educacional, o que faz desse tema algo relevante, abrindo ainda mais espaço para estudos que tragam outros dados a serem analisados nessa área. Além disso, abordar o uso de tecnologias móveis no ensino do inglês, especificamente no contexto público da educação, pode ser uma contribuição que funcione como um ponto de partida para novos estudos e reflexões, visto que ainda hoje a utilização do celular em sala de aula é um assunto polêmico, como veremos no decorrer do trabalho. A pesquisa em pauta tem como objetivo agregar valores aos trabalhos preexistentes sobre o impacto do uso das TICs, trazendo à tona a aplicação de atividades pedagógicas em sala de aula que façam uso de aparelhos móveis. Tal procedimento visa complementar estudos já realizados nesse campo, reunindo e analisando, dentro do possível, parte do que já se conhece sobre o assunto, fundamentando esta pesquisa; partilhando os resultados de outros trabalhos que estão intimamente relacionados; preenchendo lacunas; e ampliando os estudos anteriores a este (WUNSCH, 2013).

Inicialmente, a pesquisa pretendia trabalhar no contexto de sala de aula de turmas de nono ano com o auxílio do corpo docente nas aulas a serem ministradas, a fim de que pudessemos observar tanto o engajamento quanto o comportamento do corpo discente envolvendo o uso dos dispositivos móveis para a leitura de textos em inglês. Todavia, por conta da pandemia da Covid-19 e seus impactos, com o fechamento do espaço escolar e a ausência de processos avaliativos, foi necessário reajustar a pesquisa proposta devido à impossibilidade de fazer o trabalho em sala de aula conforme o pretendido. Por essa razão, e devido às dificuldades de recrutamento de estudantes que tivessem os recursos tecnológicos necessários para que pudessem participar das atividades e das aulas *on-line*, foi decidido que seriam recrutados voluntários para participar da pesquisa usando os seguintes critérios: concluintes do nono ano do ensino fundamental de escola pública do município do Rio de Janeiro; alunos que tiveram um bom rendimento nas aulas de língua inglesa nos anos anteriores; e interessados em participar para continuar aprendendo a respectiva língua. Ofereceram-se brindes a esses voluntários para que houvesse maior engajamento, que foram

distribuídos no fim de janeiro de 2021, na escola em que estudaram no ano de 2020, após a participação nas tarefas propostas (apêndice F).

Objetivando agregar informações adicionais a trabalhos já conduzidos em outras oportunidades, levou-se em conta a realidade da educação pública inserida no contexto da pesquisa aqui realizada. É de conhecimento de toda a população do município do Rio de Janeiro toda a dificuldade que engloba o investimento no setor público da educação no Brasil e, conseqüentemente, a escassez de recursos nas salas de aula. A tecnologia não está acessível aos estudantes em cerca da metade das escolas de ensino fundamental. Conforme o *Censo Escolar 2017* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),<sup>5</sup> a presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas brasileiras. Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; e em 53,5% das escolas a internet é por banda larga. O maior desafio do corpo docente que ministra aulas de inglês nas escolas dessa região é utilizar o material que os alunos já possuem, para que haja mais engajamento e vontade de aprender o idioma em sala de aula.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração para que o engajamento em sala de aula ocorra é fator motivacional. Ribeiro (2011, p. 3) salienta que “quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na ação”. Ainda segundo a autora, quando os alunos têm como objetivo pessoal o domínio dos conteúdos, e não apenas a conclusão de tarefas ou conseguir nota suficiente, irão empenhar-se, investir tempo e energia psíquica em determinadas atividades mentais. Seguindo tal lógica, o celular pode ser, de fato, um alicerce para o professor que prima por um ensino de qualidade, haja vista que, no contexto atual, todos os jovens pertencentes a essa faixa etária (entre 14 e 18 anos de idade) fazem uso de aparelhos celulares diariamente. Partindo desse princípio, o objetivo geral da pesquisa aqui proposta é verificar se o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual por parte do corpo discente, gerando mais motivação, maior engajamento e melhor aproveitamento das atividades propostas aos alunos. Mantendo a linha de pensamento, objetivos específicos também foram estabelecidos e relacionados a seguir.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 set. 2019.

- Averiguar se o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno na realização das atividades propostas.
- Verificar se a leitura digital traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura impressa e se essa diferença tem algum impacto no aproveitamento e na aprendizagem dos alunos.
- Observar o papel do professor no processo de aprendizagem móvel.

Cabe ressaltar que o segundo objetivo específico foi adaptado devido às alterações necessárias na pesquisa por conta da pandemia, já que a pesquisa abrangeu apenas dois meios diferentes de leitura digital, a saber: leituras em documento Word e aplicativos escolhidos. Com isso, não foi possível verificar a questão da leitura impressa.

Assim, o primeiro capítulo desta dissertação, concernente ao referencial teórico, irá abordar a funcionalidade do celular para a educação e como essa tecnologia pode contribuir para a leitura de pequenos textos em inglês. O principal conceito teórico a ser abordado é o aprendizado, que engloba múltiplos contextos e abrange diversas interações sociais e conteudistas através de aparelhos de celular, chamado de *mobile learning (m-learning)*. De acordo com Fonseca (2013), dentre os dispositivos que podem dar suporte ao *m-learning*, o telefone celular é indubitavelmente o mais popular e acessível. Segundo o autor, há várias justificativas para a apropriação do celular para o ensino-aprendizagem, dentre elas a familiaridade, por ser considerada uma tecnologia bem difundida e comum no cotidiano; a mobilidade e portabilidade, que permite visualizar conteúdos diversos; os aspectos cognitivos, por meio de um grande contingente de recursos em vários formatos (texto, som, imagem, vídeo); e a conectividade, através da internet no celular, que amplia as formas de comunicação e o acesso à informação, atributos apontados como fatores que impulsionam tal atividade (FONSECA, 2013).

Já sob a perspectiva diante da leitura em língua inglesa e observando a constante exposição de textos inerentes ao mundo digital que os jovens da atualidade submetem-se, os estudantes de maneira geral devem adquirir um novo tipo de letramento, inserido no contexto digital, a fim de que estejam preparados para lidar com as múltiplas opções fornecidas pelas inovações tecnológicas. Dessa forma, conforme destaca Rojo (2013, p. 8), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. A autora ainda salienta a “dificuldade que as instituições educacionais possuem para lidar com outros tipos de letramento além da escrita e leitura convencionais, mesmo que estejam imersas em uma sociedade sob grande influência tecnológica” (ROJO, 2013, p. 16). Percebe-se assim a

necessidade de mudança de perspectivas sobre a leitura contemporânea, que envolve não somente o corpo discente, como os educadores, que têm a incumbência de promover aprendizagem. A partir deste conceito, o corpo docente tem um papel relevante na intermediação entre o aluno e o dispositivo móvel, possivelmente instruindo e agregando valores na utilização desses recursos.

Além do papel que o letramento digital pode exercer na aprendizagem, também verificar-se-á a pedagogia dos multiletramentos e como ela pode contribuir para o avanço da técnica e da fluência da leitura em pequenos textos em inglês. O New London Group (1996) aborda o futuro da pedagogia do letramento, trazendo à tona uma pedagogia que deva incluir a multiplicidade de textos e de discursos, com foco em dois fatores primordiais: o primeiro deles é o da diversidade cultural e linguística das sociedades globalizadas, voltada para as culturas multifacetadas que se conectam e para a pluralidade de textos que nelas circulam. O segundo fator refere-se a uma pedagogia que leve em consideração o crescimento acelerado e a variedade de formatos de textos associados à informação e às tecnologias multimídia, como ter competências para compreender diferentes formas representacionais de informação, como as imagens em sua relação com o texto escrito, ou até mesmo o formato de algo no ambiente multimídia. Em outras palavras, os autores propõem uma educação voltada para as reais necessidades do século XXI, ou seja, uma educação para os (multi) letramentos.

No que se refere às estratégias de leitura a serem observadas na pesquisa, o referencial teórico discorrerá sobre as habilidades de leitura cobradas do aluno concluinte do ensino fundamental preconizadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2016), que estão em consonância com o que será analisado nos dados gerados. Além disso, traremos a relevância que o ensino de línguas para fins específicos (LinFE) possui na aprendizagem de habilidades inerentes a uma segunda língua, mesmo que no contexto escolar, e o contraste entre leitura digital e leitura impressa, lembrando que devido às condições pandêmicas, os textos impressos, que seriam à princípio distribuídos aos participantes da pesquisa, foram substituídos por textos em forma de documento Word. Todo esse processo e as condições para tal adaptação serão explicitados no trabalho.

O segundo capítulo trará o aspecto metodológico do trabalho, que informará os motivos pelos quais a análise qualitativa foi aplicada e o porquê de tal abordagem mostrar-se fundamental para a pesquisa. Tal abordagem metodológica busca trazer evidências acerca do possível avanço no desenvolvimento da leitura de pequenos textos em inglês e a leitura como forma de comunicação e obtenção de conteúdo apresentados por alunos que cursaram o nono ano do ensino fundamental em 2020, e portanto, concluintes de uma escola da prefeitura do Rio de Janeiro.

A pesquisa dar-se-á através de dois aplicativos facilmente encontrados em lojas oficiais de aplicativos de diferentes sistemas operacionais: Ewa e Madefire, pois apresentam propostas alternativas no modo de ler que proporcionam maior entretenimento no processo de leitura. A escolha feita pelo aplicativo Madefire, em detrimento de outros, justifica-se pelo fato de que ele não possui viés pedagógico, apresentando apenas recursos audiovisuais de histórias em quadrinhos em inglês. Os aplicativos móveis que são voltados exclusivamente para o aprendizado de língua estrangeira e possuem cunho educativo concebidos para o aprendizado de outros idiomas, segundo Biebighäuser (s.d. *apud* MARQUES-SCHÄFER; ROSENFELD, 2018), são geralmente de uso individual, impedindo a implementação de atividades dinâmicas e coletivas e, com isso, o uso destes nas aulas. Esse argumento reforça, ainda, a ideia de que aplicativos que não entregam tais propostas de tarefas individualizadas e apresentam origens nativas também podem ser utilizados como ferramentas didáticas em sala de aula, de forma que os professores consigam estipular propostas específicas para que os alunos explorem os recursos disponíveis nos dispositivos. O aplicativo Ewa, por sua vez, apresenta características mais pedagógicas. Em algumas de suas atividades, há recursos didáticos, como acompanhar a leitura com o recurso de áudio para a compreensão da pronúncia (chamado de *audiobooks*), organizar em grupos palavras aprendidas e as que ainda precisam ser trabalhadas e até mesmo traduzir para o português a maioria das expressões e palavras presentes nos textos diversos em inglês.

No terceiro capítulo, serão apresentados os dados gerados da pesquisa, que consistem em atividades de leitura realizadas nas aulas de língua inglesa através dos processadores de texto e dos aplicativos já mencionados e o relato do professor que aplicou tais tarefas. Esse capítulo apresentará a descrição de cada aplicativo selecionado; os instrumentos propostos; o detalhamento dos testes e questionários formulados; o diário de bordo; e os resultados das experiências conduzidas com os dois grupos de controle formados pelos alunos voluntários. Apresentar-se-á ainda uma análise detalhada a respeito desses dados com a finalidade de observar tanto a evolução dos alunos na elaboração de pequenas frases em inglês e no aprimoramento de leituras diversas de pequenos textos na língua citada, quanto os possíveis benefícios que os aplicativos promoveram nas aulas de inglês em questão. O projeto visa analisar a relevância do *m-learning* no contexto de ensino de inglês para alunos do ensino fundamental de escolas públicas, como uma forma de contribuir para um ensino mais eficaz e interessante da leitura em língua estrangeira.

Ademais, fatores motivacionais foram determinantes no decorrer de todo o trabalho. As maiores motivações pessoais para a realização desta pesquisa foram: a falta de engajamento dos aprendizes nas aulas de língua inglesa do ensino básico de escolas públicas

do Rio de Janeiro, baseando-me na própria experiência como docente; a escassez de recursos presentes no âmbito escolar do sistema público; e as dificuldades enfrentadas pelo professor para lidar com o controle do uso de celulares pelos alunos em sala de aula. Com isso, a presente dissertação almeja verificar se tanto o educador quanto o educando podem ser beneficiados nesse processo de inclusão do celular na rotina de sala de aula, nas aulas de leitura em língua inglesa.

No último capítulo, que trata das considerações finais, será apresentado um resumo das concepções sobre educação e tecnologia, considerando os desafios na conciliação dos conteúdos disponíveis nos recursos digitais com as aulas síncronas *on-line*, e não mais *in loco* no âmbito escolar, como havia sido proposto em um momento anterior à pandemia da Covid-19. O trabalho em questão almeja vislumbrar soluções para a utilização dos dispositivos móveis no ensino básico, tanto para o aluno quanto para o professor, e contribuir para melhorias no aprendizado de língua inglesa em escolas públicas.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

A fundamentação teórica do presente trabalho trata de questões como: o uso demasiado de celulares pelo jovem da atualidade em seu cotidiano; a importância de ser letrado no meio digital para poder usufruir melhor dos recursos nos aplicativos encontrados em dispositivos móveis; e a maneira através da qual o celular em si pode servir como alicerce nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental em escolas públicas para o aprimoramento da leitura na língua-alvo.

O referencial também irá discorrer sobre a importância do ensino de inglês para fins específicos (IFE) no processo de desenvolvimento da leitura nessa língua e da leitura para o processo cognitivo do indivíduo, bem como a relevância da leitura digital no atual contexto educacional.

### **1.1 As TICs no ensino e o conceito de letramento digital**

O número excessivo de usuários de celulares tem gerado uma série de discussões sobre os possíveis benefícios e malefícios que o aparelho proporciona no contexto educativo. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2014), as tecnologias móveis, por serem altamente portáteis e relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada. Além disso, à medida que aumentam o volume e a diversidade de informações que os aparelhos móveis podem coletar sobre seus usuários, a tecnologia móvel torna-se capaz de melhor individualizar a aprendizagem. Outro atributo que define a tecnologia móvel é a sua onipresença. Existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta (UNESCO, 2014, p. 9). A instituição ainda diz que, além disso, os aparelhos móveis inteligentes — muitos deles já nos bolsos de milhões de pessoas — podem oferecer aos estudantes maior flexibilidade para avançar em seu próprio ritmo e seguir seus próprios interesses, aumentando potencialmente sua motivação para buscar oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2014).

Esses dados podem ser um dos motivos pelos quais há inúmeros trabalhos acadêmicos (CARDOSO; VALENTE [2017], MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD [2018], VERGNANO-JUNGER [2010], dentre muitos outros) que trazem análises sobre os efeitos do

uso das TICs no processo de ensino. Há uma grande contribuição de autores que desenvolveram trabalhos nesse campo, o que faz o tema sobre a aplicação de recursos tecnológicos no ensino bastante complexo, necessitando ainda de mais análises que envolvam fatores positivos e negativos em sua implementação. Alguns linguistas que especializaram-se na área abordam alguns dos pontos a serem discutidos nesta pesquisa. Um desses conceitos diz respeito à importância do professor na função mediadora entre a tecnologia e o ensino. Cardoso e Valente (2017), por exemplo, defendem a ideia de que o uso das ferramentas tecnológicas em demasia e à revelia de um plano pedagógico não é sinônimo de uma aula menos expositiva e mais colaborativa. Seguindo as autoras,

os educadores de hoje ainda teimam em continuar com modelos de educação retrógrados. Independentemente de ser à distância ou presencial, no contexto acadêmico, a maioria das aulas ainda são muito expositivas, ou seja, as aulas ainda são vistas como palestras a serem dadas pelos professores. Mesmo a utilização de tecnologias um pouco mais sofisticadas, como quadros interativos, e projeções de vídeo ou slides com aplicativos para apresentações orais, não garantem uma abordagem menos centrada em um apresentador de conteúdo, que pode ser o professor, ou outro palestrante ou grupo de palestrantes. Nestes tipos de apresentações, há pouco diálogo propriamente dito, pouco questionamento às ideias apresentadas (CARDOSO; VALENTE, 2017, p. 121).

As especialistas, assim como o trabalho aqui desenvolvido, defendem uma aula mais colaborativa e integrada, em que as TICs devem estimular o processo de integração, e não afastar o professor do aluno.

Seguindo com essa linha de pensamento, que considera fundamental uma orientação direcionada para os aprendizes usarem de maneira mais reflexiva as TICs, Vergnano-Junger (2010) relata que muitos estudantes transitam com relativa familiaridade em diferentes redes sociais e em *e-mails*, mas não sabem muito e bem como explorar recursos digitais para estudo e/ou pesquisa. Além disso, a autora destaca as barreiras enfrentadas por professores que já atuam na rede pública ou privada de ensino no Rio de Janeiro, indicando que ainda há baixo investimento na formação continuada no campo das TICs, incluindo a questão específica da compreensão leitora (VERGNANO-JUNGER, 2010), que é a principal habilidade a ser observada nesta pesquisa. Vergnano-Junger (2010, p. 293) diz que “a infraestrutura também está precária e os recursos acabam não sendo utilizados em todo o seu potencial, por diferentes motivos”.

O que se deduz desse panorama é que existe uma dissociação entre teoria e prática, entre demanda/propostas governamentais e implementação do letramento digital. Além disso, há pouco conhecimento das características da leitura em ambiente virtual, o que pode contribuir para dificultar esse mesmo letramento defendido nos documentos governamentais.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na Academia tampouco parecem chegar e circular no meio do serviço, o que amplia a lacuna entre as instâncias de produção de conhecimento teórico e aplicado e as de sua aplicação prática (VERGNANO-JUNGER, 2010).

Sendo assim, para a especialista, explorar as práticas e a teoria subjacente ao processo leitor, juntamente com sua descrição e entendimento, pode contribuir para otimizar as práticas pedagógicas; orientar na seleção e proposição de materiais e atividades; e lidar criticamente com as mudanças sociais e de linguagem que vivenciamos no dia a dia (VERGNANO-JUNGER, 2010). Com isso, esta dissertação tem o intuito de contribuir com mais informações sobre os resultados da utilização do dispositivo móvel na aprendizagem e pretende não apenas testar as questões aqui problematizadas e apresentar resultados, mas, também, trazer a possibilidade de aplicação na prática em sala de aula dos recursos e resultados aqui discutidos.

A fim de que haja uma verificação mais aprofundada dos resultados provenientes do uso dos dispositivos aqui propostos, é preciso que o letramento digital seja levado em consideração. Alguns autores destacam que o letramento digital é o resultado de uma integração complexa e estratificada de capacidades, habilidades e conhecimento (CALVANI; FINI, RANIEIRI, 2009). O especialista constata que a capacidade de adaptar seu próprio conhecimento pré-existente a uma tecnologia desconhecida é, portanto, um aspecto de grande relevância, mas raramente aproveitado no contexto educacional, no qual, ao contrário dessa premissa, a tendência em explorar a memorização de conteúdos prevalece. Antes da aplicação de qualquer pesquisa que envolva o uso da tecnologia móvel em sala de aula, o corpo discente precisa demonstrar aptidão no que tange ao manuseio e ao conhecimento sobre a funcionalidade dos recursos disponíveis.

No que se refere a tais recursos, os dados móveis e a internet de maneira geral disponibilizam uma gama de informações, atividades e textos que são facilmente acessados pelos usuários. Apresentar conhecimento técnico que facilite a interação do aprendiz com o dispositivo é fundamental, mas há de se considerar os elementos textuais presentes nos aplicativos que são relevantes para um determinado grupo. Cabe a quem faz uso desses materiais para fins pedagógicos fazer uma análise minuciosa e promover reflexões que venham a ser debatidas. Carmo (2003, p. 1, grifo do autor) apresenta sua própria definição do que seria o *letrado eletrônico*. Segundo o autor,

*O letrado eletrônico* seria aquele que dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de trazer o texto à tela. E é capaz ainda de interagir com uma gama ampla de textos e está mais apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no

meio eletrônico. Da mesma forma que não há letramento pleno em se tratando de texto impresso, mesmo pessoas letradas eletronicamente são iletradas para textos que não fazem parte de sua prática. Em outras palavras, também no meio eletrônico, é de se esperar que o leitor esteja mais apto a interagir com certos textos do que com outros. No entanto, neste estágio de letramento eletrônico, o domínio das normas que regem a construção de sentido dos textos com os quais já sabe lidar pode servir como um "andaime" para a aprendizagem de novos gêneros.

Carmo (2003) tenta explicitar a importância da exposição a diversos elementos textuais para que haja entendimento de novos conteúdos. Tal processo é bem similar quando se trata de aquisição de novo conhecimento no universo digital, e o uso apropriado dos recursos eletrônicos eventualmente proporciona acesso a novos conteúdos e informações. No que diz respeito aos aplicativos oferecidos nos dispositivos móveis, há um contingente infundável de temas e propósitos a ser explorado, o que pode resultar em um material de apoio de grande utilidade.

O tema aqui abordado vai além do conhecimento concernente às ferramentas no meio digital. Para promovermos um contingente de estudos maior sobre os eventuais benefícios do uso de aparelhos móveis no contexto educativo, faz-se necessário analisar a aplicabilidade que tais recursos podem apresentar tanto no desenvolvimento cognitivo de um estudante como no cenário social no qual ele está inserido. Quando se fala em letramento digital, há uma série de fatores que devem estar incluídos dentro deste processo de aprendizagem. Para corroborar com este tipo de visão mais abrangente sobre o que de fato seria um indivíduo digitalmente letrado, Jones e Hafner (2012, p. 13, tradução nossa) dizem que:

Compreender letramentos digitais significa em parte entender como estas mídias podem afetar os tipos de práticas de letramento que são possíveis. Ao mesmo tempo, nós não desejamos cair na armadilha do determinismo tecnológico, que sugere que as novas práticas de leitura e escrita são determinadas exclusivamente pelas facilidades e restrições das novas ferramentas digitais disponíveis. O entendimento dessas facilidades e restrições é importante, mas desenvolver letramentos digitais é mais significativo do que dominar os aspectos técnicos das ferramentas digitais. Isso também tem a ver com o uso destas ferramentas para realizar algo no mundo social, e tais práticas invariavelmente envolvem a maneira com a qual lidamos com nossas relações e identidades sociais em todos os tipos de situações diferentes e até mesmo imprevisíveis.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “Understanding digital literacies means in part understanding how these media themselves may affect the kinds of literacy practices that are possible. At the same time, we do not wish to fall into the trap of technological determinism, to suggest that new practices of reading and writing are determined solely by the affordances and constraints of the new digital tools available. An understanding of these affordances and constraints is important, but developing digital literacies means more than mastering the technical aspects of digital tools. It also means using those tools to do something in the social world, and these things we do invariably involve managing our social relationships and our social identities in all sorts of different and sometimes unpredictable situations.”

No cenário atual, onde a tecnologia permeia o meio social, lidar com as novas perspectivas que o uso apropriado de novos aplicativos proporciona pode ser relevante para o âmbito pedagógico. Selber (2004) afirma que o indivíduo, quando apresentado aos novos recursos tecnológicos, primeiramente lida com esses em termos instrumentais e os entende como sistemas de suporte. No que tange aos aparelhos celulares, o usuário, no primeiro momento, aprende a armazenar e compartilhar informações, tais como endereços de *sites* e *e-mails*. Ainda segundo Selber (2004), mesmo que o aluno desenvolva habilidades para explorar os aspectos técnicos das novas ferramentas, eles encontrarão dificuldades para pensar crítica, contextual e historicamente sobre as maneiras pelas quais as tecnologias computadorizadas são desenvolvidas e usadas dentro de uma determinada cultura e como tal uso interfere na escrita e nas práticas comunicativas em sala de aula. O autor também defende a ideia de que encorajar o corpo discente a situar a tecnologia em termos mais abrangentes faz parte do trabalho dos professores da área de humanas, não só para desenvolver cidadãos capazes de fazer julgamentos equilibrados em um mundo tecnocrático, mas também porque essa é uma tarefa pouco explicitada em ambientes que preconizam iniciativas para o conhecimento de informática.

Analisando a atual conjuntura do sistema educacional, a maior parte das atividades escolares para desenvolver a habilidade de leitura não inclui textos digitais, devido à resistência que ainda perdura no meio educacional quanto à implementação do uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula. Ainda nesse viés, pode-se destacar a importância do letramento digital, devido às possíveis experiências a serem vivenciadas pelo aluno em um momento no qual ele lidará, através de computadores ou celulares, com textos escritos que apresentem relação com a realidade e com as circunstâncias do seu contexto de aprendizagem. O letramento digital deve promover o entendimento crítico de tecnologias; apreciação cognitiva e cultural; e, em particular, a habilidade de selecionar e gerir informações ao mesmo tempo em que a consciência relacional e ética é exercitada (CALVANI, FINI, RANIERI, 2009). É fundamental que o aprendiz aprimore a compreensão de variados tipos de leitura e amplie seu conhecimento sobre tópicos diversos. Afinal de contas, segundo Moreira (2012, p. 3), “letramento digital consiste em saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na *web*, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento”. A ideia é de que o usuário das ferramentas digitais construa e adquira novos conhecimentos que ajudem a desenvolver seu senso crítico.

Além da aprendizagem, que diz respeito à compreensão de elementos técnicos, deve-se ressaltar que há ainda outros aspectos que envolvem a habilidade para usar diversas

tecnologias: a procura por informações, a solução de problemas e a construção de conhecimento colaborativo (CALVANI; FINI; RANIEIRI, 2009). O linguista ainda salienta que este último fator está relacionado com a capacidade de atuar no espaço cibernético de forma segura, interagindo com outros internautas de maneira responsável.

Ainda há alguns conceitos relacionados com letramento digital, tais como fluência tecnológica e competência midiática, que servem como auxílio para o entendimento desse processo. De acordo com Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017), a fluência tecnológica relaciona-se com prática social e não com a simples aprendizagem de um código ou de uso de uma tecnologia. Para as autoras, o termo se relaciona à atribuição de significados, a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens organizados em um mesmo plano, bem como a localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação social. Ainda segundo Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017, p. 6):

Uma pessoa que apresenta competência midiática é capaz de receber e trabalhar com êxito com material digital, ou seja, ela dispõe da habilidade para buscar, analisar e criticar qualquer tipo de informação, texto, vídeo e áudio em formato digital. Além disso, trata-se de uma pessoa capaz de se comunicar com sucesso em diferentes por meio de diferentes gêneros digitais, como *chat*, *e-mail*, fórum e outros, conhecendo suas dinâmicas, técnicas e funções. Alguém que possua a competência midiática (doravante CM) é capaz não apenas de agir natural e adequadamente no mundo digital, mas também de criar e desenvolver, por exemplo, páginas na internet, *podcasts*, vídeos etc.

Tais definições nos remetem à importância da existência de uma orientação mais aprofundada para os jovens que vise à utilidade pedagógica dos celulares a fim de obterem e acessarem conteúdos que venham agregar valores culturais, sociais e intelectuais. A escola é uma instituição educativa com o intuito de transmitir conhecimento e, com isso, pode tornar-se o local mais conveniente para difundir o conhecimento inserido no mundo digital.

Antes mesmo do surgimento das tecnologias móveis no contexto escolar, o governo realizou alguns esforços referentes à inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula a fim de promover o letramento digital com a criação, por exemplo, de laboratórios de informática nas instituições de ensino. Porém, verificou-se que apenas a implementação desses ambientes que disponibilizavam computadores não foi suficiente para promover a inclusão digital e desenvolver o letramento digital de alunos e professores (ROZENFELD; MARQUES-SCHÄFER, 2017). Segundo as autoras, a verdadeira inclusão digital não seria apenas o acesso físico aos computadores e à conectividade, mas também às habilidades necessárias, ao conhecimento, ao conteúdo e à linguagem, de forma significativa, demandando também o apoio social e da comunidade. Rozenfeld e Marques-Schäfer (2017, p. 19) ainda afirmam que

as tecnologias ultrapassaram as paredes dos laboratórios de informática e estão (ou poderiam estar!) dentro das salas de aula, possibilitando amplo acesso dos alunos a diferentes conteúdos, em formatos distintos (vídeos, áudios, textos, imagens etc). É necessário, porém, que haja um preparo tanto dos alunos, quanto dos professores, para que se faça uso de tais recursos de forma adequada. Na perspectiva dos alunos, é importante promover formação crítica quanto à utilização desse instrumento, discutindo seu potencial, mas também seus limites, os momentos de utilizá-los e também quando parar de fazê-lo.

Sendo assim, o desenvolvimento de letramento digital não é um processo de aprendizagem unilateral e é composto por várias etapas. A fim de que haja mais detalhes e informações envolvendo as possíveis vantagens do uso de dispositivo móvel no contexto educacional, deve-se estimular a ação integrada entre comunidade escolar, corpo docente e alunos.

As análises variadas de especialistas sobre o assunto promovem uma reflexão concernente a tudo que envolve o uso dos dispositivos móveis no contexto educacional, haja vista que é através do letramento digital que o educando estará apto a explorar todos os recursos disponíveis no mundo virtual. Este tipo de letramento não envolve o manuseio da tecnologia no sentido técnico apenas, e, sim, utilizar de forma crítica novas formas de comunicação e de acesso à informação de maneira global.

A necessidade de ampliarmos a discussão para que toda a comunidade escolar compreenda os meios e as possíveis vantagens do uso de celulares nas escolas pode vir a corroborar com uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz dos alunos. Portanto, a presente pesquisa pretende colaborar com ações pedagógicas para o ensino de língua inglesa com vistas a trazer reflexões para a elaboração de planos de aula que venham a contribuir com o processo de desenvolvimento crítico de possíveis alunos letrados digitalmente, bem como ajudar no desenvolvimento da compreensão textual e da habilidade de leitura em língua inglesa por parte do corpo discente em um mundo globalizado, onde a tecnologia se encontra em constante evolução e grande parte das informações sobre todos os assuntos encontram-se disponíveis nessa língua estrangeira.

Tendo em vista a iminente contribuição do letramento digital para o acesso a novos conhecimentos e a necessidade do apoio para uso dos aparelhos móveis no âmbito educacional por parte da comunidade escolar, surge um novo conceito didático: o *m-learning*, que torna-se uma das possibilidades que encontramos nesse cenário.

## 1.2 O conceito de *m-learning* e seus possíveis benefícios para o ensino de língua inglesa

Debates acerca da implementação de atividades providas de dispositivos móveis em sala de aula crescem ininterruptamente no Brasil. Tais discussões devem-se ao fato de o brasileiro estar cada vez mais conectado à internet e apegado aos dispositivos móveis. Segundo Valente (2019), os brasileiros passaram mais de três horas por dia usando o celular em 2018. Tal média pôs o país em quinto lugar no *ranking* global de tempo dispendido com o aparelho em questão. O dado é do relatório Estado de Serviços Móveis, elaborado pela consultoria especializada em dados sobre aplicativos para dispositivos móveis App Annie, considerando um dos mais completos do mundo. E quando fazemos uma análise mais ampla, levando em consideração os diversos aparelhos tecnológicos, os números são ainda mais alarmantes. De acordo com os dados informados pela coluna *Época Negócios*,<sup>7</sup> o Brasil tem atualmente dois dispositivos digitais por habitante, incluindo *smartphones*, computadores, *notebooks* e *tablets*. Houve uma estimativa de que, em 2019, o país teria em torno de 420 milhões de aparelhos digitais ativos. É o que revelou a 30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP).<sup>8</sup> Entre todos os aparelhos citados, o *smartphone* é indubitavelmente o mais popular: segundo o levantamento, há hoje 230 milhões de celulares ativos no país.

A utilização da tecnologia da informação no âmbito educacional tem crescido substancialmente durante a última década. Segundo Milrad (2007), os avanços no setor de telefonia e das tecnologias sem fio também têm trazido um impacto significativo no cenário educativo, gerando assim uma metodologia de ensino que preza pelo uso de recursos tecnológicos, chamado de *mobile learning*, também conhecido como *m-learning* ou aprendizagem móvel. O presente trabalho utilizará o termo *m-learning* (uma redução de *mobile learning*), mesmo havendo terminologia possível em português (aprendizagem móvel), por esse ser o termo mais recorrente nas leituras feitas ao longo da pesquisa e, portanto, o termo de maior ocorrência nas citações utilizadas. Georgiev, Georgieva e Smrikarov (2004) sugerem que uma das definições de *m-learning* seria o uso do dispositivo móvel, provido de internet sem fio, no contexto educativo e que deve incluir a capacidade de aprender em todos os lugares, a qualquer momento, sem necessidade física permanente da conexão a redes a cabo. Isso pode ser alcançado pelo uso de dispositivos móveis e portáteis

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://easp.fgv.br/sites/easp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia\\_2019.pdf](https://easp.fgv.br/sites/easp.fgv.br/files/noticias2019fgvcia_2019.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2020.

como telefones celulares, computadores portáteis e *tablets*. Eles devem ter capacidade de conectar-se a outros dispositivos eletrônicos, apresentar informações educacionais e realizar intercâmbio bilateral de informações entre os alunos e o professor. Este conceito inclui o fato de o dispositivo móvel ser útil tanto fora quanto dentro do espaço escolar. Os autores ainda defendem a ideia de que o *m-learning* tornar-se-á ainda mais popular com o avanço da informação e das tecnologias da comunicação, podendo modificar valores da educação tradicional para que haja aprimoramento da qualidade educacional.

O desenvolvimento acelerado das tecnologias de última geração, combinado com o acesso a conteúdos variados em qualquer hora e lugar, permite que os aprendizes tenham novas experiências de aprendizado em um ambiente mais tecnológico com o suporte de aparelhos eletrônicos sem fio, propiciando uma aprendizagem contínua (MILRAD, 2007). O autor ainda diz que todas essas possibilidades de usufruir de multimídias interativas em celulares no contexto escolar oferecem alternativas inovadoras que podem auxiliar os aspectos pedagógicos, colaborativos e comunicativos. Partindo da premissa de que a revolução da internet afeta a maneira pela qual as pessoas interagem, a verdadeira transformação deve ocorrer com a combinação entre os recursos e o uso educacional, a fim de proporcionar a inserção adequada dos dispositivos móveis na educação (MILRAD, 2007).

Tal inserção é mencionada inclusive nas diretrizes para a aprendizagem móvel preconizadas pela UNESCO (2014), em que há uma ideia defendida de que os aparelhos móveis facilitam a aprendizagem, ao superar os limites entre a aprendizagem formal e a informal. Segundo UNESCO (2014, p. 23), "ao utilizar um aparelho móvel, os estudantes podem facilmente acessar materiais suplementares, a fim de esclarecer ideias introduzidas por um instrutor em sala de aula". A proposta aqui é salientar que recursos dessa ferramenta, se bem utilizados, podem servir como auxílio para os materiais didáticos convencionais. Mais especificamente para o ensino de idiomas, as diretrizes apontam que muitos aplicativos de tradução permitem que os estudantes assinalem palavras e combinações complexas a serem revisadas posteriormente com o professor, o que proporciona momentos de aprendizagem tanto dentro quanto fora de sala de aula. Tal ideia preconizada pela UNESCO (2014) vai ao encontro da proposta da pesquisa em questão, que acredita que é viável proporcionar conhecimento no ambiente escolar através de dispositivos móveis, quando as atividades são bem orientadas, as propostas bem esclarecidas e as instruções bem definidas.

Além disso, há certos fatores inerentes ao contexto escolar que podem ser aprimorados com a eventual inserção dos celulares em sala de aula. Alguns aplicativos disponíveis em lojas *on-line* podem trazer contribuições para o ensino, servindo eventualmente como uma complementação para os materiais didáticos oferecidos pelas escolas, pois grande parte do

material em questão contém características e informações provenientes de países cuja língua oficial é o inglês. Portanto, um dos possíveis benefícios que a utilização dos dispositivos móveis pode proporcionar ao corpo discente é o intercâmbio cultural, devido às informações oriundas de várias partes do mundo que são disponibilizadas na rede virtual. Segundo Melo e Neves (2014, p. 2),

Dentre as principais potencialidades oferecidas pelos dispositivos móveis para o ensino e a aprendizagem destacam-se a ampliação do acesso a conteúdos pedagógicos, a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa. A participação em comunidades de aprendizagem proporciona intercâmbio multicultural; é a aposta nessa interconexão entre diferentes pessoas e culturas que pode potencializar a construção de conhecimento dentro e fora da sala aula.

No que tange à aprendizagem de língua inglesa, os usuários são submetidos a uma intensa exposição de conteúdos em inglês encontrado em aplicativos, jogos e *sites*. Aqueles que usufruem desses recursos com frequência, possivelmente, apresentarão um conhecimento mais aprofundado tanto de valores culturais quanto de vocábulos e expressões em inglês usados com recorrência tanto pelos falantes inseridos em contextos de países onde a língua inglesa é a língua oficial quanto por aqueles que também estão aprendendo a comunicar-se nesta língua, pois a aplicação de tecnologias da informação possibilita a busca por informações em outro idioma. No caso do inglês, é importante considerar que o domínio dessa língua possibilita o acesso a uma quantidade maior de conteúdo informativo contido na internet, uma vez que grande parte dos elementos textuais presentes na informática emprega a língua inglesa (BRASIL, 2002).

Voltando na questão da tecnologia propriamente dita, Miangah e Nezarat (2012, p. 312, tradução nossa) apontam que, além de todos os benefícios oriundos dos dispositivos móveis, como mensagens instantâneas, chamadas de vídeo, áudios de diversos formatos, a internet em si, entre outros, “os *smartphones* têm crescido exponencialmente como ferramenta para a educação e para o aprendizado de línguas, e tanto os professores quanto os alunos estão acostumando-se a este ambiente educativo mais tecnológico”. Os autores ponderam as vantagens mencionadas e afirmam que:

o surgimento da internet fez da aprendizagem aberta e à distância um meio de acesso a conteúdos educativos de todas as partes do mundo. Em um curto período de tempo, a atratividade da aprendizagem à distância nos leva à percepção de que diversos dispositivos móveis acabam sendo recursos bem eficazes para o ensino e para o aprendizado. De fato, foi uma questão desafiadora elaborar atividades

pedagógicas através do aparelho celular (MIANGAH; NEZARAT, 2012, p. 313, tradução nossa).<sup>9</sup>

Ainda segundo Miangah e Nezarat (2012), aplicativos que estimulam o aprendizado da língua inglesa permitem que o usuário tenha acesso a conteúdos digitais quando e onde desejarem. Para os respectivos especialistas, o inglês é considerado um fator determinante para o sucesso profissional e, portanto, prover um ambiente escolar mais conveniente para as pessoas aprenderem inglês é uma das estratégias pedagógicas que visam melhorar os resultados dos estudantes e auxiliar as diferentes necessidades de aprendizagem.

Uma das habilidades relacionadas à aquisição de uma língua estrangeira que pode ser desenvolvida por recursos disponíveis em aparelhos móveis é a prática da leitura, que propicia uma interação intercultural e serve como fator-chave para a abertura de novos conhecimentos. Segundo Santorum e Scherer (2008, p. 4),

Considerada uma habilidade lingüística e cognitiva da maior importância, a compreensão de textos é um tema que há muito vem interessando pesquisadores de várias áreas. Uma possível explicação para este interesse é que o estudo da leitura, enquanto processo de construção de sentidos, apresenta-se como um possível caminho para se prosseguir nas investigações acerca da cognição.

Dada a relevância da compreensão de textos redigidos em uma segunda língua (L2), as autoras ainda destacam que a compreensão leitora em língua estrangeira é, por sua vez, tradicionalmente vista como um aspecto integrante da proficiência da língua e, como consequência, a posterior avaliação da compreensão leitora em L2 reflete a definição predominante de proficiência em L2 subjacente ao instrumento de avaliação. Apenas recentemente, o elemento central na proficiência de L2 mudou de um conhecimento lingüístico discreto e descontextualizado para uma competência comunicativa, e mudanças paralelas refletindo essa alternância de perspectiva também ocorreram na avaliação da compreensão leitora em L2 (SANTORUM; SCHERER, 2008).

Tendo em vista a exposição de textos dinâmicos e atrativos que a internet e os aplicativos disponibilizam aos jovens usuários do atual cenário do planeta, o celular pode servir como recurso para o aprimoramento de compreensão de textos em L2 no contexto educativo. Porém, ainda há diversos motivos pelos quais o aparelho móvel ainda não ter sido estabelecido como ferramenta pedagógica no âmbito escolar. A seguir, trataremos dos desafios

---

<sup>9</sup> “*the emerging of internet made open and distance learning a means of receiving education from all parts of the world. In a short period, the attractiveness of distance learning led to the realization that various mobile devices provide a very effective resource for education. This way, many researchers tried to make mobile devices a rich resource for teaching and learning. It was, in fact, a challenging affair to cover learning tasks by a mobile phone.*”

da implementação dessa ferramenta na escola e todos os fatores impeditivos que faz com que este recurso ainda não seja unanimidade no contexto educacional.

### 1.2.1 Alguns desafios para a implementação do *m-learning*

Como previamente abordado, há inúmeras intenções positivas concernentes ao uso de aparelhos celulares na educação. Contudo, a aprendizagem móvel também enfrenta sérios desafios, pois os dispositivos móveis, principalmente os telefones celulares, são vistos por alguns educadores e gestores como “prejudiciais” ou “como um fator de distração” em sala de aula, razão pela qual o uso de dispositivos móveis em sala de aula é proibido na maior parte das instituições educacionais brasileiras (MELO; NEVES, 2014).

No município do Rio de Janeiro, a utilização dos aparelhos celulares é estritamente proibida. A Lei nº 4.734 foi promulgada em 4 de janeiro de 2008 e é oriunda do Projeto de Lei nº 1107/2007, de autoria da vereadora Pastora Márcia Teixeira, que diz em seu artigo 1º: “Fica proibido o uso de telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar em sala de aula”.<sup>10</sup> Em seu artigo 3º, a lei exige que a escola exponha nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem aulas placas indicando a proibição. Essa lei vigora até os dias de hoje e não há nela nenhuma ressalva que permita o uso de celulares na escola com finalidade educativa. Tal medida, que já foi estabelecida há mais de uma década, restringe ainda mais o uso de aplicativos em sala de aula para o aprendizado não apenas de língua estrangeira.

Por outro lado, no estado de São Paulo, a Lei nº 16.567, de 06 de novembro de 2017, altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. O artigo 1º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, passou a vigorar com a seguinte redação: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”.<sup>11</sup> A retificação é recente e autoriza atividades de cunho didático com os dispositivos móveis no âmbito escolar, algo que no município do Rio de Janeiro não ocorreu, pelo menos até a presente data.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/14133000/artigo-1-da-lei-n-4734-de-04-de-janeiro-de-2008-do-municipio-do-rio-de-janeiro>>.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>>.

Contudo, apesar da inalteração até então da lei, durante a fase pandêmica, portarias e decretos foram divulgados preconizando o ensino remoto e o uso massivo das tecnologias que possuem conexão à internet. A Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 247, de 04 de fevereiro de 2021, por exemplo, considera que, no distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, os recursos tecnológicos de informação e comunicação e os materiais didáticos são grandes aliados para garantir o cumprimento da programação curricular. Além disso, no parágrafo 1º desta resolução, considera-se atividade pedagógica remota, para os fins desta Resolução, as atividades didáticas não presenciais realizadas pelo estudante sob a orientação de professores, de forma síncrona ou assíncrona, e mediadas por tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais.

A falta de adequação legislativa para o uso de aparelho móvel no espaço escolar, segundo a UNESCO (2014), deve-se ao fato de que, como a maioria das políticas da TIC no campo da educação foi criada antes do advento dos aparelhos móveis, elas não visam aproveitar os potenciais das tecnologias móveis para a aprendizagem. As poucas políticas que fazem referência a aparelhos móveis tendem a abordá-los tangencialmente ou a proibir sua utilização nas escolas. Ainda de acordo com a UNESCO (2014), para aumentar as oportunidades fornecidas pelas tecnologias móveis e outras novas TICs, recomenda-se que as autoridades educacionais revisem as políticas existentes.

Apesar da tentativa de inúmeros profissionais da educação defenderem a legalidade do uso de celulares, apenas implementá-los em sala de aula não implicará em resultados no aspecto cognitivo do aprendiz. Fonseca (2013) considera irrefutável a capacidade de uma tecnologia multifuncional como o telefone celular. Entretanto, para a autora, apenas a inserção dessa tecnologia em processos de ensino-aprendizagem não garante que o processo será eficaz e atual – para que isto ocorra, alunos e professores precisam compreender que tais aparelhos eletrônicos apenas permearão a sala de aula para fins didáticos, através de atividades pedagógicas previamente elaboradas. A autora ainda cita que:

Em se tratando de tecnologia, o potencial não reside nela própria, e sim na interação com o homem. Desse modo, é preciso que os envolvidos, neste caso, alunos e professores, estejam preparados e dispostos, para que essa apropriação possa de fato representar transformação e gerar ganhos para a Educação. É preciso lembrar que mesmo as tecnologias possuem limitações e não devem ser vistas como solução, um fim. No caso do *mobile learning*, a falta de bateria e banda larga suficiente pode comprometer o trabalho, fundamentais para a mobilidade, acesso e compartilhamento (FONSECA, 2013, p. 165).

As dificuldades estruturais apontadas por Fonseca (2013) fazem parte da realidade do ensino público do município do Rio de Janeiro. Muitas escolas ainda não possuem internet de

banda larga, e as que possuem, não a disponibilizam para os estudantes. O uso da internet nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro é restrito para funcionários, tais como professores, coordenadores e componentes da direção.

Sonego e Behar (2015) explicam que este tipo de aprendizagem com tecnologias móveis oportuniza aos estudantes possibilidades para construir e intensificar seu processo de ensino-aprendizagem em qualquer hora e local, e que a *m-learning* pode ocorrer em ocasiões em que a aprendizagem oferece ao estudante meios para obter vantagem das tecnologias móveis. Entretanto, os autores dizem que não se pode afirmar que o simples fato de utilizar um *smartphone* para desempenhar uma atividade em aula pode caracterizar-se como *m-learning*. Para eles, deve-se ter um planejamento que envolva um conteúdo curricular, material didático e uma atividade de estudo (SONEGO; BEHAR, 2015).

É imprescindível que a coordenação pedagógica, juntamente com o corpo docente, elabore estratégias para viabilizar a implementação dos *smartphones* em sala de aula. Planejar de que forma o celular pode ser uma ferramenta didática, em que momentos ele pode substituir parte do material didático já fornecido nas escolas e estabelecer padrões para seu uso são componentes essenciais que devem compor o plano pedagógico.

Diante desse cenário, que requer todo um planejamento pedagógico, há de se ressaltar também o papel do professor em sala de aula, fundamental para intermediar o uso dos dispositivos móveis e o conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Segundo Joly (2002), para gerar conhecimento, o professor deve estar devidamente preparado para orientar o aluno a manusear e tirar proveito consciente do recurso tecnológico disponibilizado. Ainda segundo Joly (2002), a Internet tem função ativa e fundamental na educação.

Sob a perspectiva desse cenário, o professor na aprendizagem móvel, Royle, Stager e Traxler (2014) reconhecem que a mobilidade e a funcionalidade dos dispositivos podem trazer uma mudança de paradigma na educação, uma vez que a tecnologia em si apresenta um potencial de personalizar a formação do professor. Os autores também citam a necessidade de promover implementação e reflexão sobre o uso de ferramentas digitais no currículo para a formação do corpo docente. Royle, Stager e Traxler (2014) entendem que a formação sobre aprendizagem móvel deve incluir cinco tarefas-chave: i) implementar experiências efetivas com os dispositivos e aplicativos móveis e refletir sobre seu uso; ii) entender a correspondência ou o ajuste entre os currículos existentes e as capacidades digitais emergentes dos aprendizes, e como elas podem ser alavancadas com propósitos de aprendizagem; iii) entender o potencial para mudança nos papéis e identidades de professores; iv) usar abordagens pedagógicas diferentes que aumentam a agência dos aprendizes; e v) haver uma aprendizagem prática e reflexiva.

Royle, Stager e Traxler (2014) defendem a especialização continuada para todos os educadores. De um lado, os professores já formados precisam se engajar ainda mais em suas práticas e investir na ressignificação de sua própria identidade, e de outro, os professores em formação precisam encontrar suporte que objetive uma maior colaboração profissional e uma cultura de aprendizagem autêntica, em que o aprendiz é elemento central.

Em suma, diante das dificuldades estruturais encontradas no ensino público e a necessidade da elaboração de estratégias estruturais e pedagógicas para a viabilização do celular nas aulas de língua inglesa, talvez precisemos repensar o modelo das instituições educacionais, pois, conforme abordado anteriormente, a tecnologia inerente aos celulares desperta o interesse dos jovens, que recorrem ao aparelho de forma constante em suas rotinas. Além disso, é uma ferramenta que os mantém engajados e que apresenta flexibilidade de tempo e espaço no tocante a seu uso. A fim de que ocorra aprendizagem de língua estrangeira por intermédio dos dispositivos móveis, as escolas precisam elaborar um planejamento em conjunto com a comunidade escolar para que o ensino seja mais eficaz e produtivo. Adotar um plano que combine a implementação do aparelho móvel e as necessidades reais de aprendizagem do aluno, pode trazer resultados positivos para o ensino de inglês. A leitura em língua estrangeira, por exemplo, é uma dessas habilidades que podem ser aprimoradas através do manuseio de aplicativos nas aulas de língua inglesa.

### **1.3 A proeminência da leitura em inglês no mundo globalizado e o ensino dessa língua para fins específicos**

O presente trabalho ocupa-se primordialmente da leitura, devido à importância que esta habilidade possui para iniciar o processo de consolidação das outras habilidades e de fluência em uma língua estrangeira. Assis-Peterson e Cox (2007) argumentam que, se antes o inglês se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global. Se antes se tolerava que o ensino regular – público ou privado – fracassasse na aprendizagem eficaz quanto à leitura de textos em inglês, hoje cobra-se que seja eficiente. As autoras explicam que “Se antes o letramento em língua materna resolvia em grande parte o problema da empregabilidade que dificilmente transcendia a fronteira de um país, hoje faz-se

necessário um triplo letramento – letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10).

A respeito do ato de ler propriamente dito, Taglieber (1988) diz que a leitura possui extrema relevância não somente pelo seu produto final, mas por todos os processos que surgem durante a sua formação. Tal processo requer uma série de etapas durante sua realização, e é delas que dependerá o êxito (a compreensão). Cada fase do aprimoramento da leitura revela aspectos essenciais que permeiam a trajetória do indivíduo em sua autodescoberta enquanto leitor. É um aprendizado gradual que requer o desenvolvimento de habilidades individuais correlacionadas ao contexto linguístico, gerando progresso e ampliação da capacidade de ler, determinando o grau de competência dos leitores. Para atingir esse intento, há uma série de medidas que o leitor deve empregar visando a compreensão de uma determinada leitura. De acordo com Schlatter (2009, p. 13):

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re) agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. Por exemplo, ao ler o horóscopo, deve saber buscar as informações sobre o seu signo (e/ou talvez também sobre alguém que lhe interesse); ao ler um editorial, espera-se que procure o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco. Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem.

Além das sugestões mencionadas pela autora, há de se destacar o papel crucial das diferentes estratégias de leitura que, segundo Pereira (2009), consistem em caminhos cognitivos (intuitivos e inconscientes) e metacognitivos (conscientes) realizados pelo leitor em busca da compreensão. A autora aponta que:

A literatura sobre o assunto aponta diferentes categorizações, como por exemplo: ativação dos conhecimentos prévios (buscas nas memórias), seleção (escolha de focos do texto e de procedimentos de leitura), identificação dos padrões organizacionais do texto (marcas tipográficas, seqüências, tema e subtemas, diagramação, distribuição do texto), predição (antecipação dos conteúdos, formulação e testagem de hipóteses de leitura), leitura detalhada (direcionamento da atenção, tempo de leitura), automonitoramento (controle da compreensão e dos procedimentos de leitura), skimming (leitura rápida, busca de conhecimento geral das possibilidades do texto), scanning (leitura geral do texto, mas com foco de busca), autoavaliação (julgamento da compreensão e dos procedimentos de leitura utilizados), autocorreção (alteração dos procedimentos de leitura, considerando a compreensão obtida) (PEREIRA, 2009. p. 4.591).

A especialista ainda diz que as estratégias de leitura não têm um valor maior ou menor em si, mas na situação de uso. Isso significa que a opção do leitor por uma estratégia está vinculada às suas próprias condições (conhecimentos prévios, estilo cognitivo), à natureza do texto e ao objetivo de leitura. Para a pesquisa propriamente dita, algumas estratégias de leitura foram selecionadas como critério avaliativo nos testes aplicados, como o *skimming* e o *scanning*. Estas estratégias foram incluídas nos testes porque, de acordo com o que é preconizado na BNCC (BRASIL, 2016), o aluno do ensino fundamental precisa estar envolvido com gêneros verbais e híbridos para desenvolver sua capacidade leitora. Tais gêneros, “potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.)” (BRASIL, 2016, p. 244).

No que concerne ao eixo de leitura referente ao currículo para os estudantes do último ano do ensino fundamental e à prática de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação, a BNCC (BRASIL, 2016, p. 260) cita que “tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa”. No documento, há referências acerca da necessidade de práticas de leitura através de novas tecnologias, visando, por exemplo, a busca de informações em ambientes virtuais. Para esse tipo de aluno, conluente do ensino fundamental, uma das habilidades de leitura que deve ser apresentada durante o ano letivo é a capacidade de compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

Ainda sobre o eixo leitura, o documento aponta que este segmento deve abordar práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, “especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2016, p. 243). É partindo deste pressuposto que esta pesquisa faz uso dos aparelhos celulares como ferramenta pedagógica, por entender que esse recurso já faz parte da rotina da população brasileira, especialmente da dos jovens. Do ponto de vista metodológico, o trabalho também está em consonância com o que é abordado na BNCC (BRASIL, 2016), que preconiza que a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes. Essas etapas fizeram parte das aulas síncronas e estão relatadas no diário de bordo.

Com base nessas informações, embasando ainda mais a pesquisa em si, deve-se considerar que há inúmeros recursos que são utilizados pelo aprendiz na tentativa de obter-se

maior fluidez na leitura de textos escritos na língua-alvo. O estudante de uma língua estrangeira apropria-se de seu conhecimento prévio obtido na língua materna para que alcance progresso na aquisição de L2. Pacheco (2007, p. 34) entende que

O aprendiz adulto ou a criança em fase de escolarização, ao iniciar o processo de leitura em L2, já percorreram um caminho no que diz respeito à aquisição da língua materna e, portanto, trazem consigo uma bagagem formulada a partir dos construtos da L1, que lhes permitem estabelecer relações de semelhanças e diferenças quanto à estrutura lingüística, aspectos culturais e sociais da língua em estudo, valendo-se de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam o desenvolvimento da compreensão leitora em L2. A leitura em segunda língua é afetada por fatores físicos, sociais, emocionais, culturais, perceptuais, cognitivos e lingüísticos que concorrem para o desenvolvimento do leitor proficiente, e que nesse caso, traz consigo a experiência da aprendizagem em L1.

Segundo Pacheco (2007), leitura e compreensão leitora são processos intrínsecos, tanto em L1 quanto em L2. Compreender um texto implica construir um significado a partir do que se leu e envolve manipular, refletir e decifrar o código escrito; além de levar em consideração aspectos físicos, sociais, culturais, cognitivos e lingüísticos.

Koda (2005) menciona que, além da importância atribuída à intenção comunicativa e à construção de sentido, outra percepção fundamental ganha relevância na nova perspectiva de compreensão leitora: ler em uma língua estrangeira envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translingüísticas, explorando ambas as características de língua materna (L1) e da L2 como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em L2. Através desta reflexão, Koda (2005) sugere a adesão de uma leitura estratégica, em que o leitor possa superar as deficiências de compreensão. Exemplificando, os leitores devem perceber a natureza do problema, suas possíveis soluções e os recursos disponíveis para determinar o que funciona melhor.

Dentro dessa perspectiva, torna-se válido destacar a relevância da aplicabilidade do inglês para fins específicos também no ensino básico. Sabe-se que o ensino de línguas para fins específicos abrange um diversificado contingente de necessidades que variam entre habilidades lingüísticas, situações comunicativas peculiares, conjunto lexical específico, e muito mais. Uma dessas habilidades a serem trabalhadas pode ser a leitura propriamente dita. No que se refere ao entendimento de um texto, Heeman (2009) afirma que a compreensão textual é um processo interativo entre o conhecimento prévio de mundo do leitor e o texto. Para tal, a autora cita que há características a serem trabalhadas a partir de algumas estratégias com a finalidade de aprimorar as competências de leitura. Heeman (2009) aponta que as estratégias de leitura visam desenvolver habilidades tais como deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares; entender a informação explícita e a implícita dentro da sentença;

entender o valor comunicativo das sentenças; extrair seletivamente pontos relevantes do texto; distinguir ideias principais das secundárias etc.

As atividades mencionadas pela autora também podem ser aplicadas quando se pratica leitura de textos em L2, como a língua inglesa, por exemplo. É sob esse viés que professores de língua inglesa como segunda língua devem considerar a utilização de fins específicos para poder aprimorar a habilidade da leitura de seus aprendizes, mesmo que estes ainda sejam jovens e frequentem as aulas de inglês no ensino básico. Ainda de acordo com Heeman (2009), o IFE – ou *English for Specific Purposes* (ESP) – tem como objetivo principal capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade.

Segundo a autora, para o desenvolvimento de IFE, as estratégias de leitura possuem um importante papel. Dentre elas, a autora destaca a antecipação (encorajar os alunos a refletirem sobre o tema do texto antes de lê-lo), a previsão (adivinhar sobre um determinado texto simplesmente pela análise do título e das figuras), a inferência (deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais), o *skimming* (ler rapidamente o texto para obter a ideia principal, com a ajuda do título e de figuras) e o *scanning* (ler rapidamente o texto com o objetivo de encontrar uma informação específica no texto). Pressupõe-se, portanto, que tais estratégias podem ajudar o aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos que estudam inglês nas escolas de ensino fundamental.

Além do ensino da IFE com o foco no aprimoramento da leitura na língua-alvo, a fim de que se estabeleça uma compreensão satisfatória de textos redigidos em uma língua estrangeira e o almejado progresso na fluidez de tais leituras, é preciso abordar o papel desempenhado pelo vocabulário em L2. Alguns estudos trazem à tona o auxílio que o vocabulário adquirido promove no entendimento, compreensão e fluidez de textos na língua-alvo do aprendiz. Segundo Grabe e Stoller (2002), o conhecimento de vocabulário é um dos destaques entre os três componentes essenciais que o leitor competente em língua estrangeira deve apresentar, os outros dois sendo fluência em leitura e percentual de leituras realizadas.

Partindo de uma perspectiva de leitura como prática social e de temas norteadores que sejam relevantes a um determinado para o ensino de língua estrangeira, Schlatter (2009) propõe atividades diversas, dentre as quais encontram-se: i) atividades preparatórias, como quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder ler (informações, vocabulário, relações, pressupostos etc.); ii) atividades de compreensão, como o contato inicial com o texto – identificação do gênero discursivo (quem fala, para quem, em que veículo etc.), identificação e interpretação de informações do contexto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons etc.) e levantamento de conhecimentos prévios sobre parâmetros de

textualização para construir expectativas e hipóteses em relação ao texto; e iii) atividades de resposta ao texto (produção oral/escrita) que gerem oportunidades para a prática da língua em vários contextos possíveis de ocorrer na cultura-alvo.

Ainda sob o viés do texto contextualizado e a relevância do discurso inserido, Oliveira (2007, p. 217) afirma que “o ensino de leitura em língua estrangeira deve considerar os textos utilizados em aula não somente como fonte de saber lingüístico, mas como manifestação material do discurso”. O autor reitera que deve haver práticas de ensino de leitura a partir de uma concepção discursiva da linguagem, isto é, assumindo uma posição segundo a qual a língua é tomada como estrutura e acontecimento. Ele relata que:

para se ensinar leitura em uma língua estrangeira, é fundamental que se considere o gênero discursivo que constitui o texto, pois, mesmo considerando que o funcionamento de um texto possa diferir da função, os sujeitos, no ato da leitura em língua estrangeira, se posicionam em um determinado lugar de dizer e tomam como referência a região discursiva a partir do qual o texto é dito. Ensinar a ler em língua estrangeira é fazer com que os sujeitos envolvidos no processo percebam o quanto e de que forma o texto faz parte de uma região de dizer e notem como os sujeitos a que o texto se refere se relacionam com o objeto do discurso (OLIVEIRA, 2007, p. 217).

Para o autor, uma concepção discursiva de ensino de leitura em L2 considera que o texto trabalhado em sala de aula não deve ser concebido como pretexto para se ensinar algum tópico estrutural ou gramatical, mas para realmente inserir o leitor na discursividade aberta pelo texto.

Khodadady (2000), em seus estudos, teve como principal meta identificar o tipo de vocabulário determinante para o sucesso em leitura, se o contextual – relativo aos vocábulos encontrados em uma determinada leitura – ou o global – não relacionado estritamente às palavras presentes em um dado texto. Com isso, o autor comparou os resultados nos testes de compreensão de vocabulário contextual, de vocabulário global e de compreensão leitora de 123 falantes nativos e 64 falantes não nativos de inglês. A análise estatística apontou correlações significativas entre o teste de compreensão leitora e o teste de conhecimento de vocabulário contextual tanto para os falantes nativos como para os não nativos, sugerindo que este último é um fator essencial para a leitura bem-sucedida, tanto na L1 como na L2. Em outras palavras, recursos textuais que envolvam assuntos relacionados a um determinado contexto sobre o qual o leitor apresenta familiaridade contribuem diretamente para uma leitura mais efetiva.

Há um outro fator determinante para a compreensão de textos em uma segunda língua. Dentre os diversos recursos cognitivos apropriados pelos leitores de L2 para descobrir o significado de vocábulos desconhecidos, a inferência lexical tem sido mencionada por vários

estudos como o mais empregado. Colares e Baldo (2008) revelaram que o uso do contexto foi o principal parâmetro adotado por seis estudantes de inglês como L2, três deles com nível básico e três deles com nível intermediário em leitura, para chegar ao significado de dez itens lexicais selecionados de um texto. Desconsiderando a proficiência em leitura na L2, o uso do contexto superou em mais de 50% a segunda estratégia mais empregada, que era recorrer ao conhecimento lexical na L1.

Ainda sobre o uso da inferência para o entendimento da leitura, segundo Baldo (2009), o *status* de recurso frequentemente utilizado por aprendizes de L2 para o aprendizado de novas palavras fez com que novas questões relativas às inferências lexicais pelo contexto fossem levantadas, como, por exemplo, os fatores que têm um papel importante nas inferências para a obtenção de leituras bem-sucedidas, e a contribuição de diferentes estratégias e fontes de conhecimento para o sucesso das inferências lexicais. Para a autora, “Entre os fatores que influenciam a eficácia do processo de inferência lexical, encontram-se a natureza da palavra e do texto que a contém, o tipo de informação disponível no texto, a importância da palavra para a compreensão textual, o grau de esforço cognitivo e mental envolvido na tarefa, e o grau de informação disponível no contexto mais próximo” (BALDO, 2009, p. 63). Mais uma vez, o contexto do conteúdo textual torna-se um meio facilitador para inferências lexicais e, conseqüentemente, para uma leitura satisfatória.

Voltando ao conceito de ensino de IFE, e ampliando um pouco mais o olhar, falando não apenas do ensino de língua inglesa, mas do LinFE, conforme estudos mais recentes da área, Vilaça (2010) aponta que uma das premissas básicas do ensino de línguas para fins específicos é entender que as necessidades podem ser compreendidas como o que o aluno objetivamente precisa aprender na língua-alvo, para que possa empregá-la em situações futuras. Essas necessidades podem ser identificadas e delimitadas através de habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais, entre outros fatores. No entanto, de acordo com o autor, isto não deve conduzir a uma conclusão distorcida frequente de que IFE seja um curso de inglês para alunos para usos profissionais da língua, voltados para alunos avançados. O IFE pode incluir esse tipo de curso, mas não deve ser reduzido a isso, podendo também ser expandido para o contexto escolar e para qualquer outro que apresente um fim específico, conhecido e devidamente considerado no desenvolvimento do curso a partir de um processo de análise de necessidades. Dependendo da essência do objetivo, cursos de LinFE, e mais precisamente de IFE, que é o nosso foco na presente pesquisa, podem ser voltados, por exemplo, para iniciantes, alunos intermediários, professores que necessitem desenvolver ou aperfeiçoar uma habilidade linguística específica, como a leitura por exemplo, dentre muitas outras possibilidades.

### 1.3.1 Contextualização histórica do ensino de LinFE

O ensino de línguas para fins específicos busca atender às necessidades reais dos alunos, envolvendo situações variadas e diversos aspectos, dentre eles as habilidades linguísticas que englobam a escuta, a fala, a escrita e a leitura. Dada a relevância da abordagem LinFE na presente pesquisa, visto que o nosso foco é no fim específico do desenvolvimento da habilidade de leitura em um dado contexto, acreditamos ser de suma importância trazeremos uma breve contextualização dos estudos de LinFE. Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou a ter prestígio de língua global, assumindo a função de meio predominante de comunicação internacional, especialmente nos domínios político, econômico e científico (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Daí surge a necessidade da criação de cursos de línguas que acontecessem em um curto intervalo de tempo, de forma bastante prática e que ofertassem habilidades específicas para determinados contextos situacionais.

No que tange à crescente disseminação das áreas científica e tecnológica naquele momento histórico, o inglês se mostrava como predominante, o que tornava o conhecimento deste idioma uma necessidade iminente. Sob a perspectiva deste cenário, Hutchinson e Waters (1987, p. 6) dizem que “o efeito provocado foi a criação de uma nova massa de pessoas querendo aprender inglês [...] porque o inglês era a chave para os usos internacionais gerais da tecnologia e do comércio”. Aprender uma língua estrangeira já não era mais uma questão de status em si, e sim uma demanda estritamente relacionada aos negócios internacionais e à tecnologia”.

Em território nacional, o ensino de IFE foi iniciado pelo projeto de ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras no fim da década de 1970 (FERREIRA; ROSA, 2008). Tal projeto foi alavancado após um levantamento que abrangia 26 universidades para o diagnóstico das reais necessidades dos alunos das instituições analisadas (CELANI, 1983). De acordo com Celani (1983), principal responsável pela implementação do projeto junto à sua equipe na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), os índices desse diagnóstico apontaram que as perspectivas que se tinha em relação às necessidades dos alunos direcionadas à leitura em inglês poderiam contribuir para a implementação de um curso específico de inglês instrumental e, inclusive, “os alunos nessas instituições, necessitavam de leitura [especializada]” (RAMOS, 2005, p. 115). Sendo assim, grande parte das instituições de ensino técnico e superior no Brasil optou por oferecer majoritariamente cursos que

apresentavam o foco em apenas uma habilidade – a habilidade da leitura, apresentando estratégias definidas de leitura para o ensino de inglês. Embora o termo “inglês instrumental” ainda seja encontrado denominando disciplinas em diferentes instituições, inclusive na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), recentemente falamos no ensino de LinFE ou IFE e não mais em “inglês instrumental”, visto que, por conta do projeto da PUC-SP, coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, que trabalhava com inglês para fins acadêmicos e que após análise de necessidades se dedicava especificamente ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa, o termo “inglês instrumental” acabou ficando associado ao desenvolvimento da estratégia de leitura. Assim, ao ouvir tal expressão, as pessoas imediatamente associam o termo ao ensino de leitura em contextos acadêmicos. Porém, a abordagem LinFE vai muito além do ensino de leitura ou do ensino de uma habilidade específica.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 53), a abordagem LinFE é por definição “uma abordagem ao desenho de curso que parte da seguinte pergunta: Por que os alunos precisam aprender inglês?” Trazendo esta reflexão para o contexto escolar, pode-se pensar em objetivos mais claros e significativos para os alunos do ensino básico e, dessa forma, elaborar estratégias de ensino que corroborem com uma aprendizagem satisfatória da língua nas escolas.

Ainda sobre a abordagem aqui levantada, Hutchinson e Waters (1987), Celani *et al.* (1988), Dudley-Evans e St. John (1998) e Ramos (2005) definem o ensino de LinFE através de uma série de fatores, dentre os quais podemos salientar: i) os objetivos e o aspecto metodológico são estipulados pelas metas reais dos alunos; ii) o conteúdo programático é específico para fazer com que o aluno tenha capacidade de fazer uso da língua estrangeira de maneira mais adequada e significativa; e iii) as habilidades praticadas e o conteúdo fornecido são as que os alunos realmente precisam.

Hutchinson e Waters (1987) afirmam que há um contingente de aspectos a serem considerados no ensino de IFE, dentre eles as necessidades, o que o aluno precisa aprender para ser bem-sucedido em uma situação específica; as lacunas, que seria o espaço entre o conhecimento que o aluno já possui e o que ele ainda precisa aprender para comunicar-se de maneira satisfatória nas situações-alvo; e os desejos, sendo estes o que o aprendiz deseja de fato aprender. Este último aspecto, conforme os especialistas, precisa ser considerado ferramenta essencial para a motivação dos alunos. Especificamente no caso do desenvolvimento da leitura em uma língua estrangeira, Jordan (1997, p. 143) lembra que “Quando os alunos lêem, é para um propósito”. O autor aponta que isso seria o ponto inicial

para propulsar o ensino da leitura propriamente dita, motivando assim o estudante a prosseguir na trajetória de aprendizagem.

Trazendo o conceito de LinFE para o século XXI, a partir de 2001, devido ao número alarmante de artigos que traziam IFE como temas principais, abordando contextualizações das mais diversas, foi criado o periódico *The Handbook of English for Specific Purposes* (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013). Os autores mencionam ainda que, desde então, o número de publicações sobre o ensino de IFE aumentou consideravelmente, inclusive na área de linguística aplicada, e que o periódico supracitado passou a publicar trabalhos que abordavam tópicos e metodologias que expandiram seu escopo e previram tópicos de pesquisa e metodológicos que seriam mais aprofundados no futuro. O surgimento de revistas acadêmicas na área de IFE e o crescimento abrupto do quantitativo de pesquisas desenvolvidas para entendimento acerca do tema podem ser explicados através das requisições feitas a acadêmicos do mundo todo para que publiquem com mais frequência em periódicos internacionais, visando uma melhor colocação da universidade no *ranking* mundial das organizações universitárias (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013).

Outro aspecto preponderante citado por Vilaça (2010, p. 10) e relacionado com os registros feitos acima refere-se aos desejos dos alunos, o que pode ser incluído dentro dessa perspectiva da era digital. Ele menciona que:

Outro fator importante refere-se aos desejos dos alunos. Neste caso, em geral, trata-se predominantemente de motivações intrínsecas dos alunos relacionadas à aprendizagem da língua inglesa, independente da real necessidade de uso linguístico. Em outras palavras, os desejos apresentam natureza fortemente subjetiva.

Considerando esses tópicos levantados pelo autor, há irrefutavelmente uma série de condições a serem pensadas e empregadas quando se trata da abordagem LinFE para alunos que encontram-se nos anos finais do ensino fundamental. No caso da atual pesquisa, o ensino de IFE pode corroborar com melhores estratégias para o desenvolvimento da leitura nessa língua-alvo, bem como providenciar avaliações mais adequadas a fim de verificar-se tal aprendizado. Diante do cenário sob o qual nos encontramos, faz-se mister destacar a impossibilidade de trabalhar habilidades como a oralidade em turmas heterogêneas, nas quais há alunos sem nenhum conhecimento da língua e outros que eventualmente têm a chance de acompanhar algum curso de inglês. Há ainda aqueles que possuem barreiras financeiras e dificuldades de acesso a diferentes recursos para o trabalho de outras habilidades, como a compreensão auditiva, acarretando tentativas frustradas de trabalhar com todas as habilidades como em um curso de inglês geral. Sendo assim, o ensino de LinFE, no que tange à leitura,

mostra-se como uma ótima opção não apenas por atender o que a documentação prevê, mas também por possibilitar acesso a uma gama infinitamente maior de conteúdos disponíveis na *web* em inglês, assim como pode servir de base com vistas a preparar os alunos para os exames que enfrentarão durante e após o ensino médio, em que será exigida deles exatamente a habilidade da leitura, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em vestibulares e outras ocasiões.

#### **1.4 A motivação como propulsor do desenvolvimento das habilidades linguísticas**

A motivação pode ser um fator determinante para o entendimento de uma determinada matéria em sala de aula. Alguns estudos apontam que para que ocorra real aprendizagem, o aluno precisa desenvolver a motivação intrínseca, que se refere aos comportamentos apresentados na ausência de um ímpeto externo que são inerentemente interessantes e divertidos (DECI; RYAN, 2000). Segundo Niemec e Ryan (2009), quando as pessoas estão intrinsecamente motivadas, elas brincam, exploram e engajam-se em atividades em busca de diversão, desafio e lazer propriamente ditos. De acordo com os autores, a teoria da autodeterminação indica que a motivação intrínseca é sustentada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas por autonomia e competência. Alunos são considerados autônomos quando voluntariamente devotam tempo e determinação aos seus estudos, já os alunos competentes são aqueles que consideram-se aptos a superarem desafios propostos em sala de aula. Seguindo essa linha de pensamento, Ribeiro (2011, p. 3) relata que

A importância de fazer interagir as dimensões cognitiva e afetiva na aquisição de conhecimentos será mais pertinente na modificação de atitudes e valores do que propriamente na obtenção de melhores resultados. A modificação de atitudes e valores favorece, no entanto, por si só melhores conhecimentos. A tomada de consciência da natureza do saber e do facto de cada um ter um potencial para aprender que pode aumentar com o envolvimento da sua própria personalidade suscita nos alunos a autoconfiança e a valorização de si próprios, necessárias a qualquer desenvolvimento e aprendizagem.

Para ela, os alunos com metas envolvem-se mais facilmente na própria aprendizagem, de forma a adquirir novos conhecimentos, o que facilitaria, conseqüentemente, o despertar do interesse pela leitura, incluindo textos digitais em uma língua estrangeira. Logo, tanto a autonomia quanto a competência são fatores determinantes para a consolidação da motivação

intrínseca, conceito preconizado pela teoria da autodeterminação. Ainda de acordo com Niemec e Ryan (2009, p. 136, tradução nossa):

Diversas conclusões importantes podem ser tiradas desta premissa e descobertas relacionadas à motivação intrínseca. Primeiramente, orientações do corpo docente e aspectos específicos das tarefas de aprendizagem que são tidos como favoráveis à autonomia são propícios para os alunos; motivação intrínseca, enquanto o controle do ambiente educacional prejudica a motivação intrínseca. Segundo, os alunos tendem a aprender melhor e são mais criativos quando encontram-se intrinsecamente motivados, principalmente em tarefas que exigem compreensão conceitual. Terceiro, a maneira pela qual as tarefas de aprendizagem são introduzidas afeta os alunos; satisfazendo as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, permitindo que a motivação intrínseca aumente e a aprendizagem mais profunda ocorra, ou que frustrasse esses processos.<sup>12</sup>

A fim de promover o respectivo interesse na leitura que parte do educando em si, é imprescindível que o educador adote estratégias em sala de aula que visem o engajamento do grupo. Uma vez que a motivação extrínseca está diretamente associada à aprendizagem efetiva do aluno, entender como facilitar a internalização do conhecimento torna-se crucial para a educação como um todo (NIEMEC; RYAN, 2009). Os especialistas apontam que a teoria da autodeterminação apresenta a ideia de que, quando a necessidade psicológica do aluno por autonomia, competência e sensação de pertencimento são incentivadas em sala de aula, os aprendizes possuem maior probabilidade de internalizar o desejo de aprender e estar mais engajado nos estudos de maneira mais autônoma. Para os autores, a competência do estudante pode ter como base atividades pedagógicas que sejam desafiadoras, permitindo que ele expanda sua capacidade acadêmica. Além disso, Niemec e Ryan (2009) relatam que ferramentas e *feedback* apropriados em sala de aula são fundamentais para promover o sucesso e o sentimento de eficácia no corpo discente. A noção central aqui é que os alunos apenas apresentariam determinação e valorizariam atividades que eles pudessem de fato aprender e dominar. Ainda no que tange os conceitos de tal teoria, os autores citam que:

A Teoria da Autodeterminação indica que a satisfação da necessidade de relacionamento facilita o processo de internalização. As pessoas tendem a internalizar e aceitar como seus próprios valores e práticas para com aqueles que desejam sentir-se conectados e para com os contextos nos quais apresentam um sentimento de pertencimento. Na sala de aula, o relacionamento está profundamente associado ao sentimento de que o professor realmente gosta dos alunos, respeita-os e

---

<sup>12</sup> “Several important conclusions can be drawn from these and related findings on intrinsic motivation. First, both teachers orientations and specific aspects of learning tasks that are perceived as autonomy supportive are conducive to students; intrinsic motivation, whereas controlling educational climates undermine intrinsic motivation. Second, students tend to learn better and are more creative when intrinsically motivated, particularly on tasks requiring conceptual understanding. Third, the way in which teachers introduce learning tasks impact students; satisfaction of the basic psychological needs for autonomy and competence, thereby either allowing intrinsic motivation to flourish and deeper learning to occur, or thwarting those processes.”

valoriza seus aprendizes. Os alunos que passam por essa relação têm maior probabilidade de exibir posturas identificadas e integradas com as tarefas árduas envolvidas na aprendizagem, enquanto aqueles que se sentem desconectados ou rejeitados pelos professores têm mais probabilidade de se afastar da internalização e, portanto, respondem apenas a demandas e ordens externas (NIEMEC; RYAN, 2009, p.139-140, tradução nossa).<sup>13</sup>

Dentre tais contextos citados pelos linguistas que despertariam no corpo discente a iniciativa para o aprendizado e a noção de pertencimento, surge a necessidade de relacionarmos estes comportamentos com a era digital e os elementos textuais nela inseridos.

Acrescentando a esta reflexão, Martins (2009) aponta que, no processo de desenvolvimento, o indivíduo aprende através da interação com diferentes pessoas e objetos, realizando ações, investigando possíveis vertentes, elaborando criações em diversos campos, fazendo uso de variados artefatos culturais (justificado por necessidades e interesses individuais e coletivos), assumindo desafios, encarando suas limitações efêmeras e ampliando as infinitas possibilidades. A autora, seguindo esta linha de pensamento, destaca que os novos caminhos configurados com os elementos tecnológicos podem, potencialmente, ampliar as maneiras com que os indivíduos realizam algumas atividades, as formas de interação e os espaços de socialização de saberes, emoções, afirmações, investigações e indagações. Devido a estes fenômenos, ela ainda diz que:

As atuais tecnologias de comunicação e interação apresentam novas possibilidades para o indivíduo vivenciar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações inesperadas, juntando significados anteriormente desconexos e ampliando a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que tais recursos propiciam (MARTINS, 2009, p. 4).

A especialista, com tais afirmações, estabelece uma relação de interdependência entre os conceitos de autonomia, criatividade, motivação e senso de pertencimento com a empregabilidade de aparelhos tecnológicos no contexto educacional.

Portanto, segundo os autores supracitados, em contextos educacionais nos quais a autonomia, a competência e o senso de pertencimento são valorizados, os alunos tendem a ser mais intrinsecamente motivados e mais engajados em tarefas mais interessantes, dando mais

---

<sup>13</sup> “*Self-Determination Theory posits that satisfaction of the need for relatedness facilitates the process of internalization. People tend to internalize and accept as their own the values and practices of those to whom they feel, or want to feel, connected, and from contexts in which they experience a sense of belonging. In the classroom, relatedness is deeply associated with a student feeling that the teacher genuinely likes, respects, and values him or her. Students who report such relatedness are more likely to exhibit identified and integrated regulation for the arduous tasks involved in learning, whereas those who feel disconnected or rejected by teachers are more likely to move away from internalization and thus respond only to external contingencies and control.*”

valor aos conteúdos lecionados. E para tal, as ferramentas tecnológicas, bem como os recursos oferecidos por eles, se didaticamente explorados, podem corroborar um maior engajamento no que tange à leitura de textos digitais. Tal fator aplica-se na pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que o aparelho móvel já integra a rotina do jovem na atualidade e ele apenas associará recursos com os quais já está familiarizado com o conteúdo a ser estudado.

### 1.5 A empregabilidade dos recursos tecnológicos no ensino de leitura em L2

Antes de começarmos a falar sobre a empregabilidade dos recursos tecnológicos para a leitura em língua estrangeira, é preciso destrinchar brevemente a diferença entre a leitura impressa e a leitura digital.

É cada vez mais notória a presença dos recursos tecnológicos no espaço escolar, ocupando por vezes o lugar dos materiais impressos nas salas de aula. Scholl e Lima (2018) afirmam que, com o advento da internet, a tecnologia chegou aos poucos nas escolas, tornando-se um recurso essencial a ser utilizado. As autoras ainda trazem à tona o fato de que o livro impresso vem perdendo espaço para aplicativos de leitura que podem ser utilizados em celulares, *tablets* ou *notebooks*. Sob este viés, “utilizar esses recursos nas aulas de ensino de língua e literatura torna-se uma alternativa bastante plausível para obter sucesso na aquisição e prática da leitura” (SCHOLL; LIMA, 2018, p. 270).

A realidade do sistema de educação pública do município do Rio de Janeiro, e falo por experiência própria, como professor da rede, dispõe de alguns recursos tecnológicos, como conexão de internet sem fio, porém, eles não são disponibilizados aos discentes. A conexão *wi-fi* está acessível à coordenação, ao corpo diretivo, ao corpo docente e aos funcionários da escola em geral. Scholl e Lima (2018) indicam que não será através da inibição da internet em sala de aula que os estudantes entenderão como usá-la de maneira ideal, mas sim a partir de didáticas interessantes, que possibilitem o uso consciente dessas tecnologias no decorrer das aulas. De acordo com as especialistas, “É preciso transformá-las em instrumento de conhecimento – e conhecimento é conquistado não só a partir das leituras propostas no contexto escolar (e restritamente em meio impresso), mas também das leituras do mundo” (SCHOLL; LIMA, 2018, p. 270).

Estimular a leitura através de dispositivos tecnológicos pode fazer com que o ato de ler não tenha um fim. As autoras lembram que atos como ir à biblioteca ou comprar um livro demandam tempo e poder aquisitivo, fatores que podem afetar o estímulo e a motivação pela

prática da leitura. Scholl e Lima (2018) apontam que mesmo que o livro impresso venha perdendo seu espaço isso não quer dizer que o estudante não esteja lendo. Segundo as autoras, com o advento da internet, a leitura torna-se mais abrangente e acessível, podendo romper as barreiras financeiras, bem como as do tempo e do espaço. Elas ainda relatam que:

Compreender o porquê de o livro impresso estar perdendo espaço para celulares ou computadores é indispensável para entender os desejos dos estudantes e verificar o que esperam das práticas pedagógicas de seus professores. Outro aspecto a ser considerado é de que livros impressos a escola dispõe. São poucas as escolas que possuem obras literárias atualizadas, com assuntos que despertem o interesse dos educandos. Tradicionalmente, obras consagradas da literatura brasileira e da universal eram cobradas na escola. Os exemplares eram poucos, velhos e malcuidados devido à precariedade das bibliotecas escolares. Normalmente, com uma linguagem clássica, mais formal e difícil de ser compreendida, as obras canônicas não são tão bem recebidas por crianças e jovens, ou pelo menos não sem antes haver uma identificação do leitor com o texto, e isso ocorre geralmente através de textos mais próximos do jovem, geralmente obras contemporâneas que tratam de temas do universo juvenil. Nesse sentido, as obras canônicas não têm sido eficazes no processo de estímulo à leitura, pois exigem mais maturidade e esforço dos jovens leitores. Suas preferências se voltam para obras que abordam temas do cotidiano, fazendo com que os discentes se identifiquem com esses textos (SCHOLL; LIMA, 2018, p. 274).

Além das constatações feitas acima, ainda há relatos que demonstram que a leitura impressa compete diretamente com a leitura digital nas práticas rotineiras. Marques Neto (2016) aponta que houve um aumento no percentual de leitores brasileiros, de 50% para 56%, de 2011 para 2015. O autor destaca também que 81% dos leitores na época da pesquisa são usuários da internet, algo que considera um aspecto tanto positivo quanto pedagógico, pois, para ele, “os leitores tendem a incorporar tecnologias e fazem uso de todas elas no seu hábito de ler e de viver” (MARQUES NETO, 2016, p. 64).

Fazendo uma análise das atividades especificamente relacionadas à leitura na internet, Marques Neto (2016) relata que 52% destes usuários afirmaram utilizar a internet para ler notícias e obter informações. Estes números vão na contramão dos índices acerca da leitura de livros e revistas. Apenas 16% leem jornais, 15% leem livros e 11% leem revistas. Já 19% dos usuários de internet a utilizam para compartilhar textos variados, conteúdos sobre livros e informações literárias em *blogs*, fóruns e mídias sociais, o que pode ser um indicador de que os textos impressos estão paulatinamente sendo transpostos para o contexto digital.

Cabe salientar que, inicialmente, antes do momento pandêmico da Covid-19, a pesquisa aqui proposta seria realizada dentro do espaço escolar, e, assim, feita uma contraposição entre a leitura impressa propriamente dita e a leitura digital pelos aplicativos em aparelhos celulares. Com o fechamento das escolas e a substituição das aulas *in loco* pelas aulas remotas, os alunos fizeram a leitura dos textos nos respectivos aplicativos, e a leitura

que seria impressa foi realizada por processadores de texto, o que, apesar de serem leituras diferentes e que demandam diferentes recursos e estratégias, ambas acabaram sendo leituras no contexto digital.

Ainda no tocante à leitura digital, Eisenkraemer (2006) cita que o surgimento de novas tecnologias ampliou as modificações na sociedade e alterou as maneiras de ler, e isso influenciou os tipos de leitores. Segundo a autora, um texto ideal tem todas as características de um texto em rede, pois possibilita aos leitores um tipo de interação textual com flexibilidade e descontração. Pode-se dizer que o texto digital proporciona um contingente diversificado de significantes e informações, de modo não linear e distante do convencional. Eisenkraemer (2006, p. 3) ainda salienta que:

As mudanças na sociedade foram ampliadas com o advento das novas tecnologias, e isso, conseqüentemente, modificou as maneiras de ler, expandindo a leitura para outras situações, e alterou, também, o perfil e os tipos de leitores. E com essas mudanças de leitura, houve, paralelamente, a transformação do contexto semiótico do código escrito; o leitor do livro se expandiu para um leitor de imagem, que, passou para as formas híbridas de signos e processos de linguagem; o leitor agora lê imagens, como desenhos, gravuras e pinturas; lê jornal, revistas; mapas; gráficos, enfim; há uma enorme multiplicidade nos materiais que possibilitam as mais diversas formas de leitura.

A autora destaca também que as formas textuais encontradas no mundo digital são várias e versáteis e que a internet expõe diversos gêneros textuais distribuídos em distintos ambientes virtuais, como o ambiente *web*, *chat*, *e-mail*, foros de discussão, jogos, criação personagens, áudio e vídeo (videoconferências), além de outros, como aplicativos de cunho pedagógico ou que apresentam foco na leitura de textos digitais das mais variadas formas. Assim, segundo ela, os gêneros surgem dentro de ambientes que permitem a exposição de culturas variadas.

Nos tempos atuais, há na sociedade uma ideia de que o celular e os demais aparelhos tecnológicos são fatores impeditivos para que os jovens despertem interesse pelos livros e pela leitura como um todo, por serem elementos distrativos e desarticulados da aprendizagem. Uma análise mais profunda realizada por Pereira (2006) não condiz com esse entendimento. O trabalho em questão salienta que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de convergências importantes entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador, ambos em rede. Desse princípio, surge a necessidade da adequação desse equipamento como recurso para a pedagogia da leitura. Além disso, ele possibilita uma dimensão interativa, movida pelas ações provindas do aluno e do professor, uma vez que tal fator pode tornar a didática mais produtora, desde que mantenham a atenção no interesse dos usuários na tarefa proposta. Em decorrência de tal planejamento, a utilização

dos dispositivos tecnológicos como ferramenta pedagógica pode colaborar com o processo de aprendizado, justificado pelo eventual crescimento do interesse, da autoestima e da satisfação dos aprendizes nas atividades (PEREIRA, 2006). Estas constatações indicam que haveria, dentro desses parâmetros, um engajamento natural do aprendiz referente ao processo de leitura.

Outro fator a ser destacado nesse contexto é o aumento significativo do uso de celulares pelos jovens com o intuito de estudar durante a pandemia da Covid-19. Segundo uma matéria publicada no *site* da Agência Brasil,<sup>14</sup> o celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia. Estudantes de todo o país tiveram que migrar as atividades para a internet por causa da situação pandêmica enfrentada pela população mundial e, por este motivo, a pesquisa aponta que entre os estudantes, 37%, o maior percentual, usam o celular para realizar atividades e acompanhar aulas, 29% usam *notebooks* e 11%, computadores de mesa. O levantamento ainda mostra que 82% dos estudantes usuários de internet passaram a acompanhar as aulas da escola ou da universidade de forma remota. A maioria, 71%, diz que as aulas são dadas por meio de *sites*, redes sociais ou plataformas de videoconferência.

Diante dessas colocações, é crucial o uso de um equipamento que atraia a atenção do estudante e que traga em si a possibilidade de constituir-se um elemento que desperte o desejo pela leitura e que seja, acima de tudo, orientador do processo de ler (MILLER, 2009). Para tornar palpável tal idealização, consideremos os elementos textuais contidos nos aplicativos e na internet em geral e como esse ambiente pode alavancar o número de jovens leitores. Karwoski (2012, p. 3) indica que a leitura no meio digital:

É necessária para o exercício pleno da cidadania e, em sala de aula, como nova ferramenta para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A inserção nas redes sociais; a leitura em ambiente digital; o domínio das ferramentas tecnológicas e outras questões essenciais da era digital apontam para a definição de um perfil de usuário com pleno domínio de habilidades antigamente não exigidas para a prática da leitura em suporte papel.

O autor defende que a inserção das novas tecnologias nos espaços escolares e a oportunidade de o professor desenvolver atividades diversificadas com suportes tecnológicos tornam-se estímulos para a leitura em ambiente digital.

O processo de leitura no contexto educativo e sua respectiva abordagem vêm sofrendo transformações ininterruptas com o passar do tempo. O New London Group (1996) propôs um então novo olhar para os rumos do letramento pedagógico nos anos 1990, que ainda tinha

---

<sup>14</sup> Disponível em: <

como base a conjuntura do antigo capitalismo e não levava em consideração fatores que hoje são fundamentais para um letramento mais eficaz, tais como a diversidade cultural, social e linguística.

Por meio das observações feitas sobre o caminho que a sociedade como um todo começava a trilhar, concernentes às transformações culturais e linguísticas que tiveram início com a eclosão da globalização, assim como os novos tipos de conteúdo textual provindos desse fenômeno e seus novos meios de comunicação, o grupo trouxe à tona a Pedagogia dos Multiletramentos, analisando minuciosamente os diferentes tipos de texto que surgiam com o advento da internet, que influenciava de forma direta o mercado de trabalho e a vida pessoal de toda a população. Tal estudo ia na contramão do que pregava a pedagogia tradicional, que, por sua vez, focava apenas em textos verbais e escritos. Considerando esta proposta, a Pedagogia dos Multiletramentos busca valorizar os interesses e as atividades dos jovens do mundo atual, bem como os contrastes sociais, culturais e linguísticos, que acabam sendo relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Tal visão sobre a mudança do aspecto pedagógico do processo de letramento proporciona uma instigante e irrefutável reflexão sobre a abordagem da leitura em si no âmbito escolar contemporâneo.

Segundo Kalantzis e Cope (2006, p. 234), há quatro conceitos e movimentos pedagógicos relevantes para a pedagogia dos multiletramentos: i) a prática situada, que consiste nas práticas de ensino de processo, imersão e aprendizagem experimental; ii) a instrução aberta, que gira em torno das práticas de ensino que explicitamente trabalham com regras, convenções e metalinguagem; iii) o enquadramento crítico, que engloba práticas de ensino crítico e de contextualização; e iv) a prática transformadora, que envolve as práticas de ensino que relacionam teoria a prática e focam na transferência de conhecimento de um contexto para o outro. Os autores partem do pressuposto de que tais conceitos devem considerar as necessidades socioculturais e identidades de todos os aprendizes e demonstrar como eles podem redesenhar práticas aos seus objetivos e conhecimento, sendo capazes de implementar os conhecimentos adquiridos (KALANTZIS; COPE, 2006). As práticas da Pedagogia dos Multiletramentos explicitadas pelos autores não devem estar dissociadas dos avanços tecnológicos que permeiam o mundo contemporâneo e de suas relações sociais idiossincráticas. Aliá-las ao ambiente de aprendizado, como a escola, tende a expor o aluno a conteúdos culturais e textuais multifacetados.

Diante da conjuntura apresentada, considerando o grande número de fontes literárias hoje disponíveis, Barros (2009, p. 161) nos lembra de algo importante sobre as atuais demandas de leitura e escrita, pois elas “têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais

avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais”.

Dionísio (2005, p. 161) define a multimodalidade como um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito, e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não padrões” em razão do avanço tecnológico, o que exige dos leitores mudanças em suas maneiras habituais de ler. De acordo com a autora, há alguns pontos que devem ser considerados quando falamos em textos multimodais, sendo estes:

1. As ações sociais são fenômenos multimodais;
2. Gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
3. O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
4. Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2005, p.161).

Esta pesquisa apresenta o contraste entre a leitura através de processadores de textos e a leitura digital através de aplicativos em dispositivos móveis, estando em consonância com o conceito de multimodalidade apresentada pela autora. Reiterando este discurso, Barros (2009) diz que as especificidades dos textos que aliam o conteúdo verbal à pictográfica requerem do leitor não apenas as estratégias de compreensão e apreciação, “mas também as estratégias particulares de observação multimodal que o levam a selecionar e verificar as informações verbais e organizar as informações da sintaxe visual” (BARROS, 2009, p. 167). Estas últimas, segundo a especialista, proporcionam a integração dos materiais verbais e pictográficos que acabam gerando uma percepção do “todo unificado de sentido”, que é composto pela fusão dos materiais verbais e visuais (*idem, ibidem*). Dito isto, a especialista menciona que, para haver uma aprendizagem realmente efetiva dos textos que aliam a materialidade visual à escrita, faz-se mister selecionar, organizar e integrar a informação oriundas de ambos os canais. Fazendo um adendo a essa definição, vale ressaltar que um livro impresso pode apresentar imagens, mas o elemento textual em si é verbal, sem qualquer outro tipo de modalidade. Neste caso, as imagens são ilustrativas e não integram de maneira determinante a narrativa, como, por exemplo, nas histórias em quadrinhos ou nos textos encontrados nos aplicativos trabalhados nesta pesquisa, que promovem uma leitura multimodal, através de imagens com movimentos, sons e até recursos de tradução.

Devido a esta consideração, os aplicativos selecionados para a realização das leituras de modo digital durante a pesquisa apresentam recursos audiovisuais, e tanto a organização quanto a integração das informações contidas nesses recursos são cruciais para que haja um

entendimento significativo dos textos. Portanto, Barros (2009) aponta que a compreensão desses processos cognitivos complexos que se realizam na leitura dos textos multimodais (de materiais impressos e também digitais) nos faz refletir sobre a importância do ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais no contexto educativo.

Além disso, a necessidade de elaborar estratégias diversificadas que tenham como meta aprimorar a compreensão de textos em inglês dos estudantes de escolas de ensino público básico está relacionada com a complexidade do desenvolvimento do processo de leitura em uma segunda língua. Segundo Egbert (2005), há inúmeras variáveis que compõem o entendimento da leitura efetuada na língua-alvo. Dentre as mais significativas, podemos citar o nível de letramento atingido na língua materna, o ativamento de conhecimento prévio, o uso das diferentes habilidades de leitura (resumir, identificar a ideia principal, distinguir fatos de opiniões) e o contingente de vocabulário já aprendido (EGBERT, 2005). Desses preceitos, surge a importância que existe na relação educador-educando, uma vez que entender em que estágio de compreensão de leitura o aluno se encontra e identificar os conteúdos presentes nas ferramentas tecnológicas pelos quais o aprendiz derpente interesse e motivação podem ser os primeiros passos para promover um ensino mais eficaz e colaborativo.

Atualmente, há inúmeros debates acerca das possíveis vantagens que as tecnologias em geral proporcionam no campo da aprendizagem. Segundo Constantinescu (2007), diversos fatores dos sistemas computadorizados podem colaborar com o desenvolvimento do ganho de vocabulário e compreensão de leitura. As multimídias, expressão através da qual Constantinescu (2007) refere-se aos aparelhos eletrônicos modernos, utilizam-se de ferramentas variadas, dentre as quais destacam-se textos, áudios, vídeos, gráficos, animação e, principalmente, interatividade.

O efeito positivo que as multimídias geram no ato de compreender melhor leituras de origens variadas justifica-se, segundo Busch (2003), pela enorme vantagem que leitores *on-line* possuem sobre os leitores de conteúdo impresso: a possibilidade de aprimorar textos computadorizados que são atrativos no formato multimídia. Busch (2003) ainda aponta que, provavelmente, a razão pela qual muitos estudos dedicados aos métodos que utilizam-se de recursos tecnológicos para a leitura têm focado na relevância da estética atraente elaborada em diferentes formatos nas plataformas digitais com o intuito de oferecer suporte no desenvolvimento da leitura e na retenção de vocábulos previamente adquiridos.

As possíveis vantagens que os recursos tecnológicos podem proporcionar no envolvimento do aluno com os conteúdos lecionados nas aulas de língua estrangeira são diversas. Na contemporaneidade, temos a chance e o desafio de repensar os contextos

educacionais abrindo espaço às novas possibilidades tecnológicas. Há que se considerar o fato de que os espaços e tempos educativos estão conectados às formas de comunicação, às linguagens utilizadas, aos meios empregados e às interações que surgem no contexto em que a ação educativa ocorre. As novas configurações possibilitadas pelas tecnologias da comunicação e da informação aportam novas dimensões que permitem estruturar contextos educativos mais ricos, variados e complexos (MARTINS, 2009). Uma das habilidades que eventualmente seria beneficiada e mais valorizada com este ambiente mais atrativo seria o ato de ler propriamente dito, podendo resultar em uma evolução sem precedentes na leitura de pequenos textos em uma segunda língua.

Muitos estudos defendem a tese de que os recursos de multimídia são benéficos para a aquisição de vocabulário da língua estrangeira estudada e, principalmente, para a obtenção de fluidez e entendimento da leitura (CONSTANTINESCU, 2007). Ainda de acordo com o especialista, vocabulário e compreensão de leitura estão relacionados de maneira direta, uma vez que alguns estudos apresentados demonstraram que as multimídias influenciaram concomitantemente na proficiência de ambas as habilidades. O vocabulário possui um papel importante na compreensão da leitura, e técnicas que são úteis para o desenvolvimento da leitura (tais como os recursos de multimídia) auxiliam de maneira direta na aprendizagem de novos vocábulos e no ato de ler com mais eficácia (CONSTANTINESCU, 2007).

Por conseguinte, tendo em vista a fundamentação teórica até aqui explorada, há de se ressaltar a contribuição de cada tópico abordado no trabalho para a pesquisa que foi realizada, uma vez que aplicativos serão utilizados em aulas de língua inglesa para alunos concluintes do ensino fundamental. Isto posto, achou-se necessário abordar temas como o *m-learning* e as ferramentas tecnológicas, demonstrando como podem ser úteis nas aulas de língua inglesa; a leitura em L2 e sua relevância para o desenvolvimento de uma segunda língua; e a motivação como propulsor da leitura de pequenos textos em inglês em contextos digitais.

## 2 METODOLOGIA

Como abordado previamente neste trabalho, o sistema público de educação no Brasil não apresenta investimento suficiente para recursos que visem à melhoria do ensino, o que afeta diretamente a qualidade das aulas ministradas, incluindo as de língua inglesa. Por algum tempo, as matérias de língua estrangeira foram negligenciadas e excluídas dos currículos escolares. Os conteúdos programáticos e os planos pedagógicos para essas disciplinas ainda são muito recentes, por terem sido estabelecidos há poucas décadas, e sofrem alterações constantes com o passar do tempo. Sendo assim, é possível que os educadores dessa área ainda sofram as consequências dessa medida.

Nas escolas do município do Rio de Janeiro ainda há questões a serem debatidas no tocante ao ensino de língua inglesa, tais como carga horária, de apenas dois tempos semanais; turmas infladas, que chegam até a quarenta alunos por sala; escassez de cursos que auxiliem na formação continuada do profissional; falta de engajamento do estudante com a disciplina, por terem ainda uma concepção de que a língua estrangeira não é relevante para seu contexto social; e falta de recursos tecnológicos, como rede de computadores e, principalmente, conexão de internet sem fio para os alunos. No estudo de Gomes e Regis (2012), analisou-se a distribuição da oferta de infraestrutura e suas condições de conservação nas escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, entendendo que tanto a presença quanto o uso de recursos eletrônicos devidamente conservados impactam a aprendizagem dos alunos. Uma das conclusões deste artigo foi que a questão do uso dos recursos, na perspectiva da conservação, ainda é um ponto de estrangulamento na realidade das escolas brasileiras. Perante essas dificuldades, entre outras, alguns professores e gestores têm pesquisado, discutido e tentado buscar soluções para saná-las.

Devido ao cenário descrito, vislumbramos uma estrutura metodológica que atendesse às expectativas da pesquisa. A seguir, falaremos da abordagem metodológica, dos objetivos e do procedimento da pesquisa que foram adotados para este trabalho.

### 2.1 Metodologia da pesquisa e objetivos

Devido ao cenário descrito, a pesquisa aqui proposta será de natureza aplicada, pois seu objetivo primário, anteriormente à pandemia da Covid-19, teria como foco a aplicação de

atividades através de aplicativos com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura em alunos do último ano do ensino fundamental, buscando melhorias no processo de leitura nas aulas de língua inglesa para alunos concluintes das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Devido à crise pandêmica que toda a população mundial enfrentou, o objetivo principal da pesquisa passou a ter como premissa verificar o processo de leitura, o engajamento e grau de interesse dos voluntários que seriam concluintes do ensino fundamental do sistema público de educação do município do Rio de Janeiro, em atividades propostas através de tais aplicativos. Para tal, com o intuito de nortear as análises deste trabalho, decidiu-se projetar algumas perguntas de pesquisa:

- O uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual e da habilidade de leitura por parte do corpo discente?
- O uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno?
- A leitura digital através de aplicativos, recorrendo à multimodalidade, traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura por outros meios?
- Qual é o papel do professor no processo de aprendizagem móvel?

A fim de agregar resultados às respectivas perguntas, a pesquisa coletou informações a partir do trabalho com dois grupos de voluntários por meio de testes e questionários. Considerou-se a análise de rendimento dos participantes nos testes promovidos, os relatos dos envolvidos nos questionários após o uso dos aplicativos mencionados e as percepções que foram obtidas quanto à participação dos estudantes durante as aulas síncronas no diário de bordo.

De acordo com Barros e Lehfeld (2010, p. 93): “Pesquisa aplicada é aquela em que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer uma aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos visando à resolução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Dito isso, apesar de ter sido aplicada a um grupo de voluntários concluintes do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, a pesquisa aqui desenvolvida pode contribuir para professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental do sistema público educacional, pelo fato de esses participantes terem acabado de concluir tais estágios e ter sido observado o desenvolvimento da leitura em inglês com e sem o auxílio de aplicativos, assim como a motivação e o envolvimento dos alunos nessa experiência.

O objetivo desta pesquisa tem cunho explicativo, por focar na tentativa de explicar alguns fenômenos por meio de métodos experimentais. Logo, esta pesquisa é posta em prática com o intuito de conectar as ideias, a fim de que sejam compreendidas possíveis causas e efeitos de determinado fenômeno. Ao fim da pesquisa, estabelece-se a prática, refletindo sobre a eventual interferência que objeto de estudo pode causar na própria realidade, envolvendo as etapas que foram realizadas e determinando um caráter subjetivo à pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Os procedimentos foram fundamentados no método de pesquisa-ação. A determinação de um trabalho fundamentado na pesquisa-ação deve-se às características similares ao tipo de pesquisa desenvolvido quanto aos dados gerados e sua análise. Esse método consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas (THIOLLENT, 2011).

Tendo como referência essa explanação, pude perceber que as dificuldades encontradas hoje no sistema público de educação, sejam estas dadas pela falta de recursos tecnológicos ou de motivação do aluno nas aulas de língua inglesa, auxiliaram na elaboração de uma combinação adequada à escolha do tipo de pesquisa mencionado.

Destaco também que a principal motivação e justificativa da pesquisa foi investigar de que forma o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual por parte do corpo discente, tendo sido esses fatores o início do estudo em questão.

Ainda segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação contém variados métodos/técnicas particulares em cada fase do processo de investigação. Com isso, existem técnicas para gerar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações etc. Geralmente, técnica possui um objetivo muito mais restrito do que método. Independente dessa diferença, durante o processo da pesquisa-ação, os pesquisadores apoiam-se em métodos/técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados (THIOLLENT, 2011).

Entendi que o conceito da pesquisa-ação tem como maior premissa elaborar ações coletivas e orientadas que buscam obter resoluções de problemas. Contudo, considerando a realidade que problematizei, juntamente com a visão de cada um dos voluntários sob essa realidade, precisei compreender que a incerteza seria algo recorrente no aspecto processual da pesquisa, assim como a volubilidade das ações decorrentes do processo, desde que estivessem

direcionadas ao objetivo inicialmente estabelecido. Há de se considerar, portanto, a complexidade de estabelecer uma ponte entre teoria e prática no processo investigativo. Engel (2000, p. 184) lembra que:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Além de definir o contexto sob o qual a ideia da pesquisa-ação foi desenvolvida, o autor também indica que “a pesquisa-ação é situacional: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados” (ENGEL, 2000, p. 184). Parafraseando o autor, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, ao contrário da pesquisa tradicional, que é tida como independente, não reativa e objetiva. Como o próprio nome já diz, segundo o estudioso, a pesquisa-ação procura aliar a pesquisa com a ação ou prática, ou seja, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, um meio de se realizar uma pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000).

Tal definição remeteu-me aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa, que visam observar se o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês desperta um maior envolvimento do aprendiz, checar se a leitura digital motiva de maneira mais efetiva o aluno em comparação à leitura convencional e averiguar se o professor possui papel determinante no processo de aprendizagem móvel.

Além dos fundamentos apresentados, o trabalho proponente, antes do período pandêmico, que iniciou-se em março de 2020, traria duas abordagens metodológicas em sua pesquisa: a qualitativa e a quantitativa. Contudo, dadas as circunstâncias originadas pela Covid-19, a pesquisa precisou ser realizada de maneira remota e, com isso, houve a necessidade da redução do número de participantes. Uma vez que não foi possível trabalhar com um vasto contingente de turmas, optou-se por não fazer uso da abordagem quantitativa. Entende-se que a primeira, a abordagem qualitativa, pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada no que cerne à complexidade da natureza humana e seus aspectos sociais. Corroborando com esta perspectiva, Ferreira (2015, p. 4) entende que

O objeto de estudo das ciências sociais é *sui generis*: possui características específicas, pois é um ser histórico e, por isso, dotado de consciência histórica; sua natureza é basicamente qualitativa, uma vez que a realidade social é complexa, mutável e determinada por múltiplos fatores, como o político, o cultural, o econômico, o religioso, o físico e o biológico; além disso, existe uma identidade

natural entre sujeito e objeto, já que ambos são seres da mesma espécie e dessa forma solidários e cúmplices.

O autor ainda traz à tona uma observação acerca da análise qualitativa, dizendo ser esta essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial (FERREIRA, 2015).

A pesquisa qualitativa na pesquisa possui pressupostos básicos, citados por Godoy (1995), como: i) o estudo empírico realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais precisam ser identificados e analisados dentro do contexto ao qual pertencem, através de contato direto, atribuindo ao pesquisador um papel relevante na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados; ii) os diferentes tipos de dados existentes nas mais diversas realidades, considerados importantes para o entendimento do fenômeno social estudado; iii) a promoção de entrevistas, reunião de fotografias, desenhos e depoimentos e outros dados que ajudem na descrição do fato, elaborados pelo pesquisador; iv) o trabalho oriundo de uma perspectiva a qual as pessoas inseridas na pesquisa possuem sobre o objeto de estudo, devendo-se prezar pela idoneidade desses dados levantados; e v) a análise dos dados computados, feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese prévia que precisa ser testada com a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que há ainda uma gama infinita para discussão sobre a colaboração pedagógica que o dispositivo móvel venha a proporcionar nas aulas de língua inglesa nas escolas, faz-se mister o levantamento de mais dados acerca do assunto referido, tais como testes, questionários e afins, visando uma análise mais aprofundada dessas informações. Sendo assim, consideramos este tipo de abordagem metodológica crucial para a análise dos dados que serão gerados nesta pesquisa.

Outro aspecto metodológico que seria utilizado neste trabalho era a abordagem quantitativa. Sua premissa é de que os resultados podem ser quantificados e descritos por meio da linguagem matemática. Hughes (s. d. *apud* MINAYO, 1996, p. 23) define que esse tipo de pesquisa utiliza-se “dos termos de tipo matemático para a compreensão da realidade e a linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidade do objeto de investigação”.

A fim de destrinchar as origens do uso da quantificação no âmbito acadêmico, Ferreira (2015) aponta que as raízes deste viés de pesquisa encontram-se na filosofia da ciência, juntamente com as correntes de pensamentos empiristas e positivistas. O autor relata que:

a origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico

deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis. O positivismo percebe o avanço das sociedades como fenômeno motivado, apenas, pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente, decorrente das ciências naturais (FERREIRA, 2015, p. 6).

Acredita-se que essa vertente metodológica contribuiria incomensuravelmente para este trabalho, haja vista a relevância do levantamento estatístico que seria desenvolvido com o índice de respostas satisfatórias no tocante à compreensão dos textos e das questões nos testes aplicados, além do *feedback* dos participantes e das observações no que diz respeito ao envolvimento e à motivação que, de alguma maneira, também pretendíamos quantificar. Todavia, o quantitativo de participantes da pesquisa precisou ser reduzido por conta da pandemia da Covid-19, devido à falta de acessibilidade para as aulas remotas e a indisponibilidade do espaço escolar. Mesmo diante desse cenário, vale destacar que foram formuladas perguntas a serem respondidas pelos alunos divididos em dois grupos distintos, representados pelos que fizeram o uso de aplicativos em celulares e por aqueles que não fizeram uso desta ferramenta, visando uma maior eficácia na leitura de pequenos textos em inglês. Sendo assim, respostas de acordo com o nível de compreensão textual provindas dos voluntários foram contabilizadas. Vale ressaltar ainda que a aplicação sob os conceitos de ambas as metodologias supracitadas pode ser de grande valia para a pesquisa. Minayo (1996, p. 11-12) acredita que

a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas. Portanto, em relação à abordagem qualitativa, o método dialético, como diz Sartre, recusa-se a reduzir. Ele ultrapassa conservando.

Por meio de tal afirmativa, trabalhar-se-ia com as duas abordagens metodológicas em concomitância, na expectativa de obter-se análises mais detalhadas e assertivas no tocante ao uso de aplicativos de aparelhos móveis para a leitura nas aulas de inglês de escolas públicas. Porém, o contingente de participantes reduzido em função da pandemia fez com que trabalhássemos apenas com a abordagem qualitativa.

Já na fase de pesquisa propriamente dita, decidiu-se que os aplicativos selecionados teriam como base textos em inglês e que estivessem inseridos em um contexto atrativo para o corpo discente. Os aplicativos escolhidos foram o EWA e o Madefire, por apresentarem inúmeros textos em L2 que abrangem quadrinhos e livros digitais com recursos variados, visando um maior interesse do jovem em geral.

No aplicativo EWA, há uma seção contendo vários livros clássicos digitais, divididos por níveis de dificuldade. Através desse recurso, o usuário pode ouvir o texto com áudio em inglês e ler concomitantemente o texto original que segue, podendo ele clicar em qualquer palavra do corpo textual para visualizar sua tradução em português fornecida pelo aplicativo. A tradução é feita por palavra e todas possuem uma definição.

Já no Madefire, o usuário encontra diversas opções gratuitas de histórias em quadrinhos em inglês para *download*. Esse aplicativo traz como principal experiência uma leitura interativa, na qual é possível ouvir sons dos cenários e movimentos de personagens, inseridos em um contexto de quadrinhos digitais. Como são chamadas em inglês, as *comics* são segmentadas, tendo opções das mais variadas, entre gratuitas e pagas, de diversas editoras norte-americanas. Apoiando-se nessa contextualização pode-se dizer que os critérios de seleção dos aplicativos adotados tiveram como premissa encontrar pequenos textos em inglês que apresentassem uma leitura dinâmica e que estivessem relacionados com prováveis tópicos de interesse dos jovens.

Com base na escolha dos aplicativos descritos acima, acredita-se que o interesse e a motivação são fatores decisivos para a aquisição de uma nova língua e, portanto, o professor deve estar atento ao material a ser utilizado. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2016), é imprescindível despertar nos alunos o desejo de aprender dinamicamente a língua inglesa por meio de atividades pedagógicas lúdicas e descontraídas. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) também possuem variadas sugestões de temas, relacionadas ao cotidiano dos alunos. Segundo este documento: “Os temas sugeridos podem, além de enfeixar assuntos de interesse dos adolescentes e permitir que, na ampliação vocabular, se aproveite o conhecimento que eles certamente possuem nesses campos” (BRASIL, 2002, p. 106).

Ainda no tocante aos aspectos que podem despertar um maior interesse dos jovens no campo educacional, há de se considerarem recursos que sirvam de alicerce nesse engajamento. Amparado nessa reflexão, surge o conceito de que os aparelhos tecnológicos modernos, principalmente o dispositivo móvel e seus aplicativos, devem atuar como “fio condutor” entre o material que desperta a curiosidade do aluno e o conteúdo a ser ensinado. De acordo com Wunsch (2013), a pesquisa na área da educação com o foco na integração das TICs, considerando a contextualização e sua aplicabilidade, deve ter como pressuposto descrever, compreender e explicar como isso ocorre perante a organização individual, e/ou institucional/social e como se dá a integração de tais aspectos. É sob esta observação que a presente pesquisa realizará uma análise minuciosa do uso do celular no espaço escolar. Para tal, a abordagem qualitativa foi escolhida para a aplicação da pesquisa aqui proposta, a fim de

obterem-se resultados mais detalhados que considerem as eventuais vantagens e/ou dificuldades para o corpo docente e discente e a produtividade efetiva proporcionada por essa estratégia. A seguir, indicaremos as etapas através das quais a pesquisa foi constituída.

## 2.2 Etapas da pesquisa

A abordagem metodológica qualitativa foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa por meio de testes, questionários e observações de caráter longitudinal. Comparou-se a produtividade dos alunos de um grupo com e outro sem a implementação das atividades propostas por meio dos aplicativos anteriormente descritos, analisando o rendimento e o engajamento dos alunos, bem como o *feedback* desses estudantes nas aulas lecionadas com o auxílio dos aparelhos móveis.

Sendo assim, verificamos o aspecto processual das atividades pedagógicas aplicadas em sala, assim como os fatores formativos e motivacionais apresentados por mim como pesquisador, professor de inglês de formação, que fez uso de aplicativos nas aulas da matéria referida.

A fim de promovermos tais análises, elegemos alguns elementos norteadores das nossas observações: verificação do desenvolvimento das atividades através dos testes, envolvimento dos alunos observado pela participação dos próprios nas aulas síncronas *on-line* e o *feedback* dos estudantes gerados nos questionários. Todas essas vertentes foram analisadas sob a minha perspectiva, na qualidade de pesquisador. Anotações foram feitas durante todo o processo em um diário de bordo, posteriormente também considerado nas análises realizadas.

Os dados a serem levantados para tentarmos responder as perguntas de pesquisa propostas são provenientes dos testes e questionários aplicados aos participantes selecionados na condição de voluntários, assim como do diário de bordo, com as observações docentes de todo o processo. Os testes e questionários criados têm como princípio servir de base referencial na medida em que dá sentido às atividades e procedimentos que vão ser postos em prática, assim como aos resultados que se obtenham (COUTINHO, 2011).

No que tange às etapas propriamente ditas, a primeira consistiu em convocar alunos concluintes do ensino fundamental na condição de voluntários, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, incluindo a impossibilidade de encontros presenciais e a falta de tempo hábil. Decidiu-se que os participantes seriam alunos que cursaram inglês no curso de parceria com o município do Rio de Janeiro, pois alguns deles demonstraram interesse na

continuidade dos estudos dessa matéria de maneira remota e possuíam estruturam domiciliar para as aulas síncronas *on-line*. Assim, foram selecionados dois grupos de alunos que estavam na iminência de concluir o nono ano do ensino fundamental e que preferencialmente estivessem engajados na aprendizagem da língua inglesa, além de apresentarem interesse em praticar o nível de inglês com atividades extracurriculares.

Na segunda etapa, o objetivo foi entrar em contato com os alunos, indagando-os sobre uma possível participação na pesquisa, e, caso concordassem, informando que eles deveriam baixar dois aplicativos antes das aulas agendadas para o uso de dispositivo móvel. Por trabalhar na unidade escolar na qual os voluntários estudavam, foi possível obter o número de telefone de alguns alunos em suas fichas cadastrais. Durante essa ligação, foi explicitado todo o procedimento pelo qual os participantes passariam, incluindo o detalhamento das aulas a serem ministradas e, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UERJ, os termos de assentimento para menor e consentimento livre e esclarecido que precisariam ser assinados por eles e seus respectivos responsáveis. Um dos fatores que também serviu de motivação foi a oferta de brindes para aqueles que aceitassem fazer parte da pesquisa. Todos os itens distribuídos tinham uma relação com a língua inglesa e foram entregues na unidade escolar na qual trabalho após o término das tarefas.

Na terceira etapa, foi recomendado que os dois grupos de educandos baixassem os aplicativos de leitura mais adequados para cada turma (Madefire e Ewa) com antecedência, a fim de estarem preparados para as tarefas a serem realizadas nas aulas *on-line* síncronas, uma vez que, para Paiva (2008), o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem. Nesta etapa, o professor estaria apto a desenvolver uma atividade escolar nos moldes “traga seu próprio aparelho” (*bring your own device – BYOD*). Essa abreviação preconiza a presença de dispositivos eletrônicos no âmbito escolar, trazidos pelos próprios estudantes, e representa a tendência da utilização de dispositivos pessoais que permeia espaços profissionais e educativos na atualidade. Tal premissa visava ser um facilitador para o docente na adaptação para as aulas *on-line*.

Na quarta etapa, decidiu-se que três aulas seriam ministradas para cada grupo durante a pesquisa e foi estabelecido que, durante as duas primeiras aulas, haveria um contraste entre atividades aplicadas com o aplicativo EWA. Na aula 1, o grupo 1 utilizou-se do recurso para fazer a leitura do primeiro capítulo do livro *20.000 léguas submarinas*, enquanto o grupo 2 apenas leu o texto impresso. Já na aula 2, o grupo 2 foi o que utilizou o aplicativo para realizar a leitura do capítulo 1 do livro *O pequeno príncipe*, enquanto o grupo 1 o fez utilizando o texto impresso.

Na etapa subsequente, representada pela aula 3, ambos os grupos realizaram a leitura de um *motion book* (um tipo de leitura que combina elementos de uma narrativa de histórias em quadrinho e animação) chamado *Pepper and Carrot*. Em um primeiro instante, todos os alunos de ambos os grupos leram a versão em formato de documento Word (lida pelos voluntários através de um processador de textos) da história e, em seguida, responderam perguntas acerca do texto. Posteriormente, todos eles puderam ler o quadrinho de maneira a interagir com a história, bem como ver alguns movimentos dos personagens e ouvir os efeitos sonoros da aventura e, novamente, responderam o teste com as mesmas perguntas sobre a narrativa. Cada teste e questionário apresentou dois conjuntos de exercícios distintos, sendo um deles apresentando perguntas sobre os textos listados em inglês e retirados das atividades realizadas com os grupos, para que os alunos pudessem explicar o que ocorreu em cada contexto das indagações feitas. Também foi solicitado que escrevessem todas as respostas em português. O objetivo era verificar o nível de compreensão textual dos alunos, usando ou não os aplicativos de leitura. Para cada teste nesse estágio, foram realizadas algumas perguntas envolvendo a estratégia *scanning* e as demais envolvendo *skimming*.

O último e decisivo estágio da pesquisa foi providenciar pequenos testes (com respostas padronizadas) com informações essenciais contidas nos conteúdos textuais trabalhados, para que os alunos pudessem demonstrar que efetivamente adquiriram entendimento satisfatório das leituras realizadas, já que o resultado de vários projetos apresentam indícios de que as tecnologias móveis podem racionalizar e simplificar avaliações, assim como fornecer indicadores de progresso mais imediatos para alunos e professores (UNESCO, 2014). No fim de cada aula, o corpo discente também tinha a tarefa de responder um questionário a fim de que tivéssemos um *feedback* dos participantes e que fosse verificado o quanto houve de interesse e engajamento nas tarefas proporcionadas pelos aparelhos celulares.

Esses resultados fizeram parte de um processo comparativo entre os grupos que realizaram os testes. Duas tarefas envolvendo os aplicativos foram solicitadas e cada grupo realizou também três leituras sem o auxílio destas ferramentas, tendo respondido quatro diferentes testes (dois com o uso de um aplicativo e dois sem qualquer auxílio digital). O objetivo aqui foi levantar dados e comparar os resultados sobre o mesmo conteúdo do grupo que utilizou o dispositivo móvel com o que realizou apenas a leitura de textos pelo processador de textos (em princípio, num momento anterior à pandemia da Covid-19, seria impresso de fato).

Vale destacar que os textos selecionados estariam de acordo com o conteúdo a ser ensinado no nono ano do ensino fundamental. Há de se ressaltar, também, que o número de

alunos que aprimoraram a compreensão mais efetiva da leitura em inglês foi devidamente observado.

A segunda parte da atividade trazia um questionário, dividido em duas seções, que consistia em perguntas subjetivas sobre a facilidade e o interesse pelos textos lidos com o auxílio dos aplicativos, para verificar o aspecto do engajamento em si. A primeira pedia a identificação dos alunos e continha perguntas mais objetivas sobre a opinião dos voluntários em relação ao uso dos aplicativos e seus recursos para a leitura em inglês. A segunda não exigia qualquer tipo de identificação e apresentava perguntas mais genéricas e discursivas, a fim de que eles pudessem emitir suas opiniões de maneira irrestrita e idiossincrática.

Em suma, durante todas as etapas, os discentes foram submetidos a pequenas atividades de leitura fazendo uso de aplicativos, previamente instalados em seus dispositivos móveis pessoais, por serem excelentes meios para estender oportunidades educacionais a alunos que não têm acesso a escolas de alta qualidade (UNESCO, 2014).

Em todo o tempo, a orientação e o monitoramento do professor-pesquisador contribuíram para que os aprendizes manuseassem os aplicativos de maneira mais eficaz e proveitosa. Instruções sobre a utilização adequada dos recursos disponíveis foram dadas a fim de que os envolvidos pudessem usar todos os recursos disponíveis pelos aplicativos selecionados. Em alguns momentos das aulas síncronas, dúvidas sobre as histórias trabalhadas, como as características dos personagens e do cenário, foram sanadas. Por vezes, indagações acerca de alguns vocábulos inseridos nos textos foram feitas, principalmente durante as tarefas sem o uso dos aplicativos. Os integrantes apenas obtiveram a explicação dos vocábulos, que não estavam diretamente relacionados com as perguntas inseridas nos testes aplicados.

No que tange ainda o professor-pesquisador de língua inglesa envolvido no trabalho, seria aplicado um questionário para ele no período anterior à pandemia, a fim de que pudesse fornecer um parecer das eventuais vantagens e desvantagens do uso dos dispositivos móveis e dos aplicativos escolhidos em suas aulas de inglês. As perguntas abordariam a eventual dificuldade do uso da tecnologia móvel pelo professor, a possível complexidade em manter os alunos focados e engajados nas tarefas propostas e a percepção do que foi efetivamente aprendido pelos estudantes. Entretanto, devido à adaptação sofrida, e por ter lecionado de maneira remota e sem o auxílio de qualquer outro profissional da educação, essas perguntas serviram apenas como referência para a constituição de um diário de bordo. Portanto, o diário citado versou sobre o que de mais relevante aconteceu nas aulas *on-line* e expôs tanto o ponto de vista do professor acerca do aspecto processual quanto o fator comportamental e de produtividade dos alunos.

Lembremos também que todos os estágios das aulas ministradas foram relatados no diário de bordo, no qual há a descrição de todo o processo da pesquisa, trazendo a reação, o comportamento e o rendimento dos voluntários, bem como todas as orientações dadas durante as tarefas. Por fim, gostaríamos de destacar que, embora o número de participantes tenha sido bastante reduzido em relação ao projeto inicial por conta da pandemia e as atividades e testes não tenham sido tão numerosos, os procedimentos adotados foram suficientes para que pudessemos chegar à respostas para os questionamentos e reflexões que motivaram a presente pesquisa.

### **2.3 Contexto da pesquisa: local, tempo, participantes e aplicativos**

Nesta subseção, descreveremos o espaço e o tempo sob os quais a pesquisa se deu; os participantes da pesquisa; detalharemos os aplicativos selecionados; os critérios utilizados para tal seleção; e abordaremos todos os procedimentos realizados para a geração e a análise dos dados.

#### **2.3.1 Local e tempo**

Somado à abordagem selecionada, alguns direcionamentos foram definidos em um momento prévio, antes da aplicação da pesquisa. Antes dos acontecimentos da pandemia da Covid-19, trabalhar-se-ia com duas turmas completas no espaço escolar do sistema público. Com o advento de novas medidas a partir da situação que influenciou diretamente a rotina de todos os cidadãos, precisou-se alterar parte do que já havia sido traçado para a dissertação. Exemplificando, as aulas, que seriam *in loco*, foram substituídas por aulas síncronas *on-line* através da plataforma Zoom e as leituras que seriam impressas foram oferecidas por meio de documentos a serem lidos em processadores de texto, fazendo com que pudessemos contrastar dois diferentes tipos de leituras digitais e não mais trabalhando com a questão da leitura impressa, como previsto anteriormente.

Com isso, foi necessário submeter um novo requerimento ao Comitê de Ética da UERJ, estabelecer um novo critério para a seleção de participantes e adotar um novo parâmetro para a escolha dos aplicativos. Sendo assim, optou-se por grupos menores para o

estudo, e os alunos que inicialmente participariam através da escola passaram a ser voluntários devido ao encerramento do ano letivo de 2020 e à necessidade de a pesquisa ser aplicada em janeiro de 2021. Os voluntários eram todos integrantes do curso de inglês do projeto do município do Rio de Janeiro, uma vez que para o recrutamento de voluntários seria necessário focar em estudantes que tivessem interesse em manter os estudos na língua inglesa como suporte extracurricular; e os aplicativos escolhidos tiveram como premissa principal o foco em leitura de pequenos textos em inglês, apresentando gêneros textuais e recursos distintos, além de serem gratuitos, em função das barreiras financeiras e de acessibilidade do grupo. Mesmo com as mudanças feitas, o comitê de ética aprovou o trabalho, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e o Termo de Assentimento para menor, preenchido pelos alunos (ANEXO B), que foram assinados por todos os voluntários e seus respectivos responsáveis.

### 2.3.2 Participantes da pesquisa

Atualmente, integro o corpo diretivo de uma escola em uma região próxima a uma comunidade, onde a pesquisa foi realizada, sendo esta uma instituição no bairro de Ramos, pertencente à rede de ensino pública da cidade do Rio de Janeiro. Dado a extensa quantidade de alunos na escola (aproximadamente novecentos alunos) e as dificuldades geradas pela pandemia da Covid-19 que assolou inexoravelmente a população mundial, optou-se pela redução do número de participantes analisados para o escopo do projeto, focando em dois grupos distintos com cinco voluntários cada.

Os alunos pertencentes aos dois grupos selecionados para a pesquisa concluíram o ensino fundamental no fim de 2020 e a faixa etária desse contingente variava de 14 a 16 anos. Eles fizeram parte de um projeto filantrópico do curso Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU) nas escolas públicas da prefeitura do Rio de Janeiro, no qual o discente tinha seus estudos custeados pela instituição, tendo direito tanto ao material didático quanto ao curso em si. O aluno que fosse bem-sucedido por três anos receberia um certificado de conclusão de inglês básico ao fim do período. O curso, em parceria com o corpo diretivo da escola, selecionou quinze alunos do sétimo ano que tinham rendimento e comportamento satisfatórios, e utilizou o mesmo espaço escolar, sendo as aulas ministradas por um professor do IBEU e no contraturno das aulas regulares, auxiliando-os até o nono ano do ensino fundamental. Os voluntários que participaram do trabalho finalizaram o curso em 2020, no terceiro ano do

respectivo curso, e são concluintes do nono ano. Os aprendizes que compunham tais turmas haviam sido submetidos a uma análise rigorosa promovida pela direção escolar e foram selecionados seguindo os critérios de nota e comportamento nas aulas de língua inglesa nos anos anteriores. Vale ressaltar que estes estudantes não haviam assistido aulas previamente sob a minha orientação, mas eu os conhecia há 3 anos por integrar a direção da unidade escolar supracitada. Tal relação com estes aprendizes pode ter facilitado no processo de aceitação do convite para a participação na pesquisa e no envolvimento durante as aulas síncronas.

O intuito da pesquisa não era verificar o rendimento e sim o desenvolvimento das atividades, o envolvimento dos alunos e o *feedback* dos estudantes, buscando demonstrar que, no caso de aumento do interesse pela leitura e seu desenvolvimento mais natural através do uso desta tecnologia nas aulas mencionadas, a concepção de que o dispositivo móvel pode ser aproveitado no espaço educativo deve ser melhor aproveitado e expandido para toda a escola.

A escolha para aplicar a pesquisa nesses grupos foi baseada no estágio de ensino que tal contingente estava situado, uma vez que os participantes são concluintes do ensino fundamental e, portanto, acredita-se que estejam mais maduros para fazerem uso dos aparelhos celulares com fins pedagógicos para a aprendizagem de língua inglesa. Vale ressaltar aqui a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura nesse contexto, visto que em breve tais estudantes estarão no processo de preparação para exames como vestibulares ou até mesmos exames admissionais para acesso ao mercado de trabalho, e o auxílio dos celulares para o envolvimento desses alunos com a leitura pode trazer contribuições inestimáveis.

É de extrema relevância fazer um adendo sobre algumas adaptações que a pesquisa sofreu durante o momento em que o mundo lida com a pandemia da Covid-19. As aulas, que seriam presenciais, foram substituídas por encontros síncronos *on-line* através da plataforma Zoom, e, devido à dificuldade de acessibilidade por parte de alguns estudantes, o número de participantes foi reduzido. Sendo assim, os participantes são: eu, como professor e auxiliar das aulas de inglês, cinco voluntários que pertenciam ao turno da manhã e cinco voluntários que pertenciam ao turno da tarde. Cabe ressaltar que na pesquisa inicialmente proposta, anterior à condição pandêmica, os participantes seriam: eu, como professor auxiliar, o docente das turmas regulares da escola do município do Rio de Janeiro na qual exerço minha profissão e duas turmas do nono ano do ensino fundamental, com uma média de sessenta alunos participantes.

### 2.3.3 Aplicativos selecionados para a pesquisa

Com o intuito de estabelecermos resultados mais abrangentes a respeito do iminente despertar do interesse pela leitura de conteúdos textuais em língua inglesa proporcionada pela utilização de celulares no contexto educacional, decidiu-se selecionar dois aplicativos que tivessem propostas alternativas de leitura de textos em inglês.

#### 2.3.3.1 Ewa

O primeiro aplicativo, Ewa, tem em sua essência ser uma ferramenta de cunho educacional, fornecendo aos seus usuários atividades variadas com múltiplas temáticas. Segundo sua própria descrição, encontrado facilmente na Google Play Store, o Ewa é uma ferramenta de aprendizado de inglês através de cursos *on-line* temáticos e que fornece diversas atividades para aprimoramento da leitura em inglês.

Figura 1 – Aplicativo Ewa.



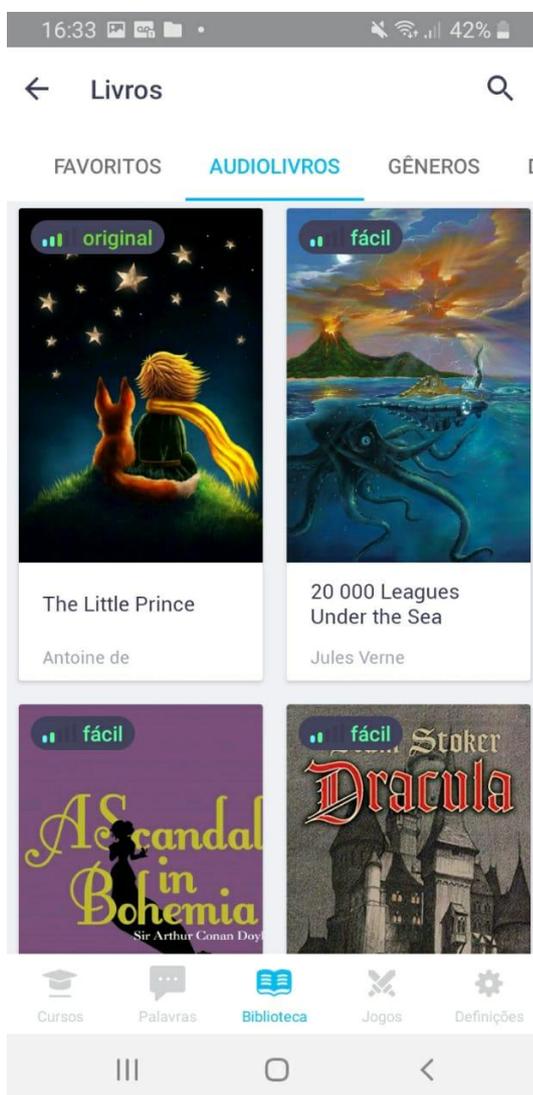
Fonte: Google Play Store.

A seção escolhida para a pesquisa apresenta livros populares digitais com recurso de áudio, chamado de audiolivros pelo próprio aplicativo. Em suas informações, na própria loja de aplicativos, consta que “ler e ouvir são dois dos aspectos mais importantes do aprendizado do inglês. O Ewa ajudará você a aumentar significativamente o seu vocabulário e identificar melhor o inglês”. A descrição do aplicativo aponta que o usuário, através de uma leitura

interativa, poderá aprimorar a compreensão de conteúdos textuais na língua inglesa, que é a premissa desta pesquisa.

O aplicativo em questão é uma plataforma multifuncional, dividida em vários segmentos. Há uma categoria só de cursos, uma outra só com livros digitais e uma terceira que propõe atividades para a prática do inglês através de jogos. Os cursos oferecidos são separados em tópicos: iniciante, médio, avançado, inglês para viagens, inglês para negócios, gramática etc. Além desses cursos estruturados, o aplicativo ainda traz uma biblioteca com mais de mil livros em inglês, entretanto, apenas alguns são gratuitos. Nela, o usuário consegue ler e escutar a história concomitantemente, traduzir palavras desconhecidas para o português com um clique, ouvir a pronúncia de tais vocábulos em inglês e ainda separar palavras que já foram aprendidas ou que ainda serão estudadas. Esta última é a seção a ser utilizada nas atividades das aulas de língua inglesa sugeridas pela pesquisa proponente.

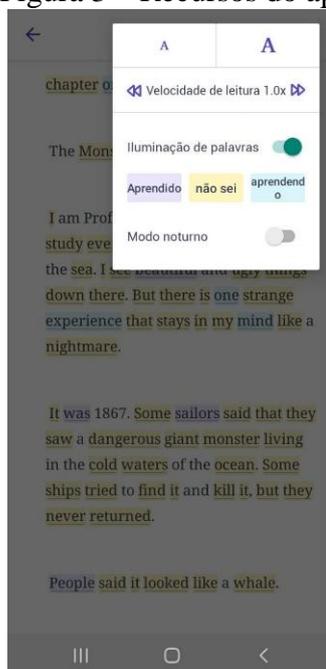
Figura 2 – Exemplos de audiolivros do aplicativo Ewa.



Fonte: Google Play Store.

Nessa seção, há livros digitais dos mais diversos gêneros, incluindo aventura, comédia, contos, documentários, fantasia, mistério e romances, sendo alguns gratuitos e outros apenas acessíveis para quem adquire a versão *premium* do aplicativo. O catálogo também categoriza os livros em fácil, médio e original, sendo este último o que contém o nível mais elevado de dificuldade. Há uma variada gama de funcionalidades fornecidas pelo aplicativo a serem utilizadas pelo leitor no ato da leitura propriamente dita. Na figura 3, nota-se que o leitor pode destacar partes do texto, verificar a tradução das palavras sublinhadas, criar um banco de dados com vocábulos aprendidos e/ou a serem estudados e até mesmo ouvir a narração do texto a ser lido.

Figura 3 – Recursos do aplicativo Ewa.



Fonte: Google Play Store.

Um dos motivos pelo qual o aplicativo aqui descrito foi escolhido deve-se ao fato de o usuário ter à disposição recursos diversos para a realização da leitura de textos em inglês, tornando-a mais fácil, dinâmica, personalizada e prática.

### 2.3.3.2 Madefire

O outro aplicativo selecionado, Madefire, tem em seu conceito oferecer leituras mais divertidas e comumente relacionadas com a cultura pop. Seu grande acervo está disponível em inglês, mas não apresenta características pedagógicas, pois qualquer usuário que entenda a língua inglesa pode ler o que desejar. Ou seja, não há atividades que explorem o material textual nem qualquer outro tipo de exercício didático, apenas a leitura propriamente dita. Nem mesmo o recurso de tradução, como foi visto no aplicativo citado anteriormente, aplica-se aqui. Segundo sua descrição na Google Play Store, ele possui um rico catálogo de novos quadrinhos digitais e *motion books* – a principal experiência de leitura com interatividade, som e movimento adicionais. Há uma enorme variação de títulos de histórias em quadrinhos disponíveis no aplicativo pertencentes a diversas editoras, dentre eles itens pagos e gratuitos.

Figura 4 – *Motion pictures* no aplicativo Madefire.



Fonte: Google Play Store.

O usuário pode procurar centenas de novos títulos de quadrinhos impressos de editores renomados e/ou independentes, realizar leituras permeadas com música, efeitos sonoros e movimentos que o transportam para as histórias. O leitor também está apto a controlar o ritmo em que a narrativa é exibida na tela, pois a leitura é realizada quadro a quadro, podendo ele retomar o que foi lido ou avançar para o quadro seguinte.

Figura 5 – Um exemplo de história em quadrinhos com recurso de áudio e movimentos no aplicativo Madefire.



Fonte: Google Play Store.

Figura 6 – Biblioteca com os livros baixados no Madefire: ícones que indicam que há movimento e efeitos sonoros na história.



Fonte: Google Play Store.

É permitido que o usuário acesse uma vasta gama de opções de quadrinhos impressos e *motion books*, com o catálogo crescendo a cada semana. O próprio aplicativo considera-se o futuro das histórias digitais.

Com a escolha de aplicativos que trazem conteúdos de leitura em inglês, sendo um com livros digitais com o auxílio de áudio e tradução e o outro com histórias em quadrinho

em movimento e sons de cenário, pode-se destacar a dinamicidade de leitura trazida pelas propostas de ambos. Acredita-se que a utilização desses recursos no contexto educacional nas aulas de inglês pode gerar diversos dados sobre o avanço efetivo na compreensão de pequenos textos nesta língua. Testes e questionários serão aplicados aos alunos que fizeram uso dessas estratégias para uma análise mais ampla sobre o possível benefício e engajamento que esses recursos proporcionam na aprendizagem de língua inglesa.

## **2.4 Instrumentos propostos para a geração de dados: testes e questionários**

Além do auxílio dos aplicativos selecionados, os educandos responderam testes que apresentavam perguntas sobre informações contidas nos textos lidos e questionários foram aplicados ao corpo discente para serem obtidos dados para uma análise qualitativa.

Os testes foram respondidos pelos dois grupos de alunos logo após a realização das leituras dos três textos selecionados, a fim de obtermos respostas quanto ao eventual benefício que a leitura através dos aplicativos acarretaria no nível de compreensão textual dos estudantes. Segundo Capovilla, Varanda e Capovilla (2006), uma das vertentes provindas da análise sobre a aplicação de testes recai na observação do padrão de leitura específico de uma criança e inferir em que estágio de desenvolvimento ela se encontra, bem como as estratégias de leitura que prevalecem em seu desempenho. Segundo os autores, o teste fornece visão integrada e aprofundada do grau de desenvolvimento e preservação dos diferentes mecanismos, rotas e estratégias envolvidas na leitura competente, lançando luz sobre a natureza da dificuldade específica do examinando. Sob essa perspectiva, a descrição dos dados trará um desdobramento detalhado a respeito do rendimento e compreensão dos voluntários quanto aos textos lidos nas aulas síncronas promovidas, retratados nos testes aplicados, assim como informações relacionadas à questão da motivação e do engajamento através dos questionários e das observações do docente em seu diário de bordo.

Para a elaboração dos testes com vistas à verificação da compreensão leitora proporcionada pelas atividades, uma vez que a leitura foi a habilidade observada no trabalho, Bruce (2011, p. 140, tradução nossa) cita que:

A leitura às vezes é ensinada de maneira isolada como uma habilidade separada, por vezes em conjunto com a escrita e às vezes como um componente de um programa de habilidades de estudo. Seja ela considerada uma habilidade isolada ou uma abordagem integrada, o foco principal das instruções para a leitura muitas das vezes tende a ser o desenvolvimento de sub-habilidades relacionadas à extração de

diferentes tipos de informações extraídas dos textos, como leitura para compreensão geral (*skimming*) e leitura para buscar detalhes específicos (*scanning*).<sup>15</sup>

A citação acima serviu de parâmetro para a elaboração dos testes, que são um dos instrumentos para a pesquisa. Devido à pandemia da Covid-19 e as dificuldades que envolveram a logística das aulas síncronas *on-line* e a acessibilidade à internet (conexão lenta e falta de conectividade privada), os testes foram permeados com perguntas mais objetivas, que trouxeram questionamentos tanto a respeito do entendimento geral do texto (*skimming*) quanto a informações acerca de elementos textuais mais específicos (*scanning*).

Tal atividade foi concluída com a participação de dois grupos distintos, e, de maneira alternada, enquanto um grupo foi exposto ao uso das ferramentas digitais nos aparelhos móveis, o outro grupo fez a leitura de maneira convencional, exceto na aula 3, em que todos realizaram a leitura pelo processador de texto e, em seguida, fizeram a mesma leitura pelo aplicativo Madefire.

O questionário que seria respondido pelos professores que estariam envolvidos nas aulas com uso de dispositivos móveis precisou ser suspenso devido às condições impostas pela Covid-19. As perguntas que nele continham serviram apenas como base para o professor-pesquisador desenvolver o diário de bordo – entretanto, o questionário para os participantes foi aplicado. Os aprendizes responderam a oito perguntas objetivas (com a identificação dos participantes) e uma discursiva (sem a identificação dos participantes), para que pudessem trazer suas perspectivas quanto ao contraste entre as tarefas usando os aplicativos sugeridos e o processador de texto.

A ferramenta buscou verificar se de fato houve maior interesse para praticar o ato de ler em inglês com aplicativos que propunham métodos de leitura mais dinâmicos. Também chamado de *survey* (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, essa técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, eles fazem uso de materiais simples, como lápis, papel, formulários etc. Podem ser empregados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Podem incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não (BARBOSA, 1999).

---

<sup>15</sup> “Reading is sometimes taught on its own as a separate skill, sometimes in conjunction with writing, and sometimes as a component of a study skills programme. Whether a single skill or an integrated approach is taken, the main focus of reading instruction often tends to be the development of sub - skills related to extracting different types of information from texts, such as skimming for gist and scanning for specific details.”

Ambos os instrumentos para a geração de dados, sendo estes os testes e os questionários, foram essenciais para que pudéssemos caminhar rumo a respostas para as perguntas de pesquisa trazidas no trabalho aqui proposto.

## 2.5 Metodologia de geração e análise dos dados

A fim de que os resultados provindos da pesquisa tivessem credibilidade e clareza, foi determinante que houvesse uma organização sistemática dos dados levantados durante todo o processo. Segundo Johnson (1992), uma análise bem-feita é aquela que identifica a existência de indagações, temas e variáveis relevantes; descobre como tais padrões e temas se interrelacionam e se configuram em um sistema; explica como essas interrelações influenciam o fenômeno estudado; e oferece novos *insights*.

Seguindo essa premissa, uma pesquisa metodológica foi utilizada nas duas etapas pelas quais os dados foram gerados. Na primeira, os testes aplicados para os aprendizes que envolvia perguntas relacionadas ao processo de leitura com e sem o uso dos dispositivos móveis foram analisados sob um viés qualitativo. Para tal, levou-se em consideração a quantidade de respostas tidas como aceitáveis no aspecto de compreensão textual através de um padrão de resposta pré-concebido para estabelecer-se um critério comparativo entre o rendimento dos alunos que fizeram ou não uso dos aplicativos nas atividades propostas.

A pesquisa precisou ser feita em janeiro de 2021, haja vista a impossibilidade de encontros presenciais devido aos problemas enfrentados durante o período pandêmico, e as aulas foram ministradas através da internet. Os alunos participantes gostaram da ideia porque ficaram praticamente todo o ano de 2020 sem estudar inglês, pois não houve aulas remotas do curso parceiro do município do Rio de Janeiro. Além disso, foram distribuídos brindes pelo pesquisador, dentre eles gibis, revistas, pôsteres e livros em inglês, fator que motivou ainda mais a participação dos estudantes selecionados.

Sendo assim, cada grupo de alunos trabalhou com três textos iguais. Nos textos 1 e 2 (retirados do aplicativo Ewa), o grupo 1 foi submetido à leitura através do próprio aplicativo instalado em seus dispositivos móveis, enquanto o grupo 2 realizou a leitura do mesmo conteúdo em processadores de texto, sem a utilização dos celulares. O mesmo aconteceu de maneira invertida na segunda etapa da atividade, com o grupo 2 fazendo a leitura com os aparelhos móveis do texto 2, também pertencente ao aplicativo Ewa, e o grupo 1 lendo esses mesmos conteúdos em processadores de texto, sem o uso dos celulares. Os grupos que

utilizaram os aplicativos para a realização da leitura tinham como recurso extra acessar os áudios dos textos de onde os capítulos foram extraídos e conferir a tradução de vocábulos desconhecidos (textos 1 e 2). A terceira atividade envolveu a leitura do texto 3 (*Pepper and Carrot*) pelo aplicativo Madefire, através do qual o corpo discente participante pôde observar tanto as imagens do texto, juntamente com seus movimentos, quanto os efeitos sonoros promovidos pelo aplicativo mencionado. Nessa tarefa, os alunos de ambos os grupos realizaram a leitura da narrativa através de processadores de texto e responderam a perguntas sobre a história. Em seguida, os mesmos alunos realizaram a mesma leitura pelo Madefire e responderam mais uma vez o teste, a fim de que pudesse ser testada uma possível melhora na compreensão textual da narrativa.

Após a leitura dos textos supracitados, aplicaram-se testes a fim de obtermos resultados sobre a compreensão efetiva dos textos, adotando-se um método comparativo das respostas entre os grupos que fizeram a leitura com e sem os recursos dos aplicativos inseridos em seus aparelhos celulares. Ao término desse estágio, a pesquisa qualitativa foi empregada na análise dos questionários respondidos pelos alunos participantes, para que trouxesse informações referentes ao possível aumento de interesse e engajamento do corpo discente para com a leitura de textos em inglês.

No momento que antecedia o período da pandemia da Covid-19, um questionário seria respondido pelo professor-pesquisador, no qual critérios subjetivos seriam adotados sobre os possíveis benefícios e prejuízos ocasionados pelo uso dos celulares e seus respectivos aplicativos no ensino de inglês no contexto escolar. O profissional do magistério seria indagado a respeito da origem do interesse em utilizar aplicativos nas aulas de língua inglesa, dos aplicativos mais recorridos por ele, dos eventuais benefícios ou prejuízos ocasionados pelos aplicativos dentro e fora de sala de aula e até mesmo da existência ou não de treinamentos para o uso de dispositivos móveis e aparelhos tecnológicos mais modernos no espaço escolar.

Contudo, uma vez que houve alteração da pesquisa e toda a geração de dados foi realizada de maneira remota, o questionário deu vez ao diário de bordo desenvolvido por esse pesquisador, que também levantou reflexões sobre os aspectos positivos e/ou negativos da aplicabilidade dos celulares nas aulas de inglês em questão. As opiniões do profissional participante integraram uma contextualização que visa validar os questionamentos levantados na pesquisa.

Faz-se importante destacar que os testes e questionários foram respondidos através de *links* do Google Forms, uma vez que tal ferramenta auxilia no processo de geração de dados à distância.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é destinado à análise e discussão dos dados levantados, cujos pontos iniciais serão a observação das respostas referentes aos textos trabalhados na sala de aula virtual e a ponderação sobre o uso da tecnologia móvel como alicerce para o iminente progresso dos participantes quanto à compreensão efetiva das leituras realizadas. Vale lembrar que o progresso citado condiz com o que é esperado pelos alunos concluintes do ensino fundamental na habilidade de leitura. Conceitos como reconhecer ideias-chave dos textos e saber buscar tanto ideias gerais do texto utilizando a estratégia *skimming* quanto informações específicas, utilizando a estratégia *scanning*, são indicados na BNCC (BRASIL, 2016) para esse grupo de ensino. Posteriormente, será feita uma análise das ponderações feitas pelos participantes ao responder o questionário a fim de observarmos o tipo de *feedback* prevalecente. Por fim, um diário de bordo com relatos das aulas *on-line* promovidas será apresentado.

A premissa das aulas síncronas *on-line* era promover atividades de leitura em língua inglesa sob dois vieses: fazendo o uso de aplicativos pré-selecionados, juntamente com as ferramentas por eles ofertadas, e realizando a leitura de maneira convencional, sem os recursos digitais do aparelho móvel. Porém, devido às alterações necessárias por conta da pandemia, ambas as leituras foram feitas de forma digital, porém, enquanto um grupo realizava a leitura através de um dos aplicativos selecionados para a pesquisa, o outro leu fazendo uso do processador de texto.

#### 3.1 Dados gerados pelos testes

Na aula 1, para ambos os grupos, trabalhou-se o primeiro capítulo do mesmo livro, *20.000 léguas submarinas*, inserido no mesmo aplicativo. Era esperado aqui que os alunos identificassem algumas informações mais gerais e outras mais específicas da parte inicial da narrativa, que conta a saga de navegadores em uma aventura em busca de um monstro localizado nas profundezas do oceano. A tabela 1 contém as respostas dos alunos do grupo 1, que utilizaram-se do aplicativo Ewa para ler o capítulo.

Tabela 1 – Respostas sobre o capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas* para quem trabalhou com o aplicativo

Perguntas/alunos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
1- O que os navegadores avistaram no oceano no ano de 1867?	Um monstro gigante perigoso.	Um perigoso monstro gigante morando nas águas frias do oceano.	Um monstro gigante.	Uma criatura gigante.	Um monstro gigante perigoso morando nas águas geladas do oceano.
2- Qual o título do livro que professor Aronnax escreveu e o deixou famoso?	"The Mysteries of the Great Ocean Depths"	"The Mysteries of the Great Ocean Depths"	"The Mysteries of the Great Ocean Depths"	"The Mysteries of the Great Ocean Depths"	"The Mysteries of the Great Ocean Depths"
3- Qual nome do navio que saiu do porto de NY no dia 3 de julho de 1867?	Ned Land	The Abraham Lincoln	Farragut	The Abraham Lincoln	The Abraham Lincoln
4- Como o autor descreve o capitão do navio Farragut?	Um homem forte e bravo.	Um homem forte e valente.	Forte e valente.	Forte e bravo.	Como um homem forte e valente.
5- O que motivou a aventura dos navegadores em 1867?	Achar o grande monstro.	Procurar o monstro.	Achar o grande monstro.	O monstro.	Sair em busca do monstro.
6- O que os homens da embarcação queriam fazer com a criatura se a encontrassem?	Capturá-la.	Eles queriam matá-la.	Capturar.	Matar.	Matá-la.
7- O que aconteceu com a criatura após ser atingida por um tiro de canhão?	Ela não se moveu.	Nada.	Nada, ela continuou parada.	Ela não se moveu.	Nada.
8- Por que Aronnax caiu do navio?	Após a água disparar da ferida da criatura, logo após as suas costas terem	Porque Ned Land acertou com seu arpão as costas da criatura, a água disparou	Pela força da água que saiu da ferida do monstro.	Porque a criatura bateu no navio.	Por causa da força da água que saiu da ferida do monstro.

	sido atingidas por um arpão.	da ferida dela, e com sua força acertou o Arronax e o jogou para fora do navio.			
<b>Índice de respostas similares às respostas padrão</b>	<b>7 de 8</b>	<b>8 de 8</b>	<b>7 de 8</b>	<b>7 de 8</b>	<b>8 de 8</b>

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da tabela 1 é possível observar respostas similares às respostas padrão em sua totalidade nas perguntas 1, 2, 4, 5 e 7. Acredita-se que o alto índice de respostas dentro da expectativa deve-se ao fato de essas perguntas serem mais objetivas. O recurso de tradução por palavras pode ter auxiliado os voluntários para a busca de tais informações, principalmente pelo fato de a maioria das questões trabalharem com a busca de informações específicas no texto. As perguntas 5 e 6 estão relacionadas a informações mais genéricas acerca do texto, e justamente na pergunta 6 houve distorção no entendimento do que pedia a questão. Lembremos que manusear apropriadamente as ferramentas disponíveis no aplicativo utilizado e tirar proveito para localizar informações contidas no texto são habilidades oriundas daqueles que estão desenvolvendo o letramento digital (CALVANI; FINI, RANIEIRI, 2009).

Destaca-se aqui também o alto índice de compreensão de leitura acerca desse texto encontrado no aplicativo. Dos cinco participantes, dois compreenderam o que as perguntas exigiam e três deles apenas responderam uma pergunta de maneira insatisfatória. O total de respostas apresentadas dentro da expectativa desse grupo para a atividade em questão foi considerado elevado. Pode-se dizer, com esse levantamento, que houve compreensão mais do que satisfatória no que tange ao entendimento do conteúdo do texto lido por parte dos voluntários nesta etapa.

Imprescindível mencionar que, para a consideração de respostas aceitáveis ou insuficientes, levantaram-se parâmetros de compreensão de leitura efetiva acerca do texto trabalhado e, portanto, respostas padronizadas foram elaboradas. Logo abaixo, é possível conferir as respostas idealizadas para essa tarefa especificamente.

1. Um perigoso monstro gigante que morava nas águas frias do oceano.

2. "The Mysteries of the Great Ocean Depths" / "Os Mistérios das Profundezas do Grande Oceano".
3. The Abraham Lincoln.
4. Um homem forte e valente/bravo.
5. A maior motivação era ir em busca do tão falado monstro.
6. Capturá-la / Caçá-la.
7. Permaneceu intacta.
8. Porque a criatura foi atingida por um arpão em suas costas, ocasionando o disparo de uma forte rajada de água de sua ferida, acertando com força Arronax e acarretando sua queda do navio.

As respostas que seguem como referência para a análise também foram utilizadas como parâmetro para a verificação do número de respostas similares às respostas padrão sem o uso do aplicativo selecionado. Na tabela 2 constam as respostas dos alunos do grupo 2, sendo estes os que NÃO fizeram uso do aplicativo Ewa para ler o capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas* e leram apenas os *prints* do texto, ou seja, sua versão disponível em um processador de texto sem os recursos disponíveis no aplicativo em questão.

Tabela 2 – Respostas sobre o capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas* para quem não trabalhou com o aplicativo

Perguntas/alunos	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
1- O que os navegadores avistaram no oceano no ano de 1867?	Um monstro.	Algo grande.	Um monstro.	Um gigante.	Monstro
2- Qual o título do livro que professor Aronnax escreveu e o deixou famoso?	O grande oceano	O oceano	Mar aberto	O grande oceano	Aventuras no mar
3- Qual nome do navio que saiu do porto de NY no dia 3 de julho de 1867?	Farragur	Farragut	Farragut	Lincoln	The Abraham Lincoln
4- Como o autor descreve o capitão do navio Farragut?	Um homem ruim.	Um homem nervoso.	Bravo e irritado.	Forte e brabo.	Um homem bom.
5- O que motivou a aventura dos	Curiosidade.	Descobrir coisas.	Caçar animais.	Descobrir novas	Procurar o tesouro.

navegadores em 1867?				terras.	
6- O que os homens da embarcação queriam fazer com a criatura se a encontrassem?	Matá-la.	Tirar foto.	Admirar.	Assustar ela.	Matá-la.
7- O que aconteceu com a criatura após ser atingida por um tiro de canhão?	Sumiu.	Ficou ferida.	Desapareceu.	Bateu no navio.	Desapareceu.
8- Por que Arronax caiu do navio?	Porque o navio bateu.	Mar agitado.	Navio virou.	Navio afundou.	Navio sumiu.
Índice de respostas similares às respostas padrão	<b>2 de 8</b>	<b>2 de 8</b>	<b>1 de 8</b>	<b>1 de 8</b>	<b>3 de 8</b>

Fonte: O autor, 2021.

O grupo 2, lidando com as mesmas perguntas que o grupo 1, encontrou um pouco mais de resistência para a elaboração de respostas sem o uso do aplicativo. É possível observar aqui, partindo da premissa das respostas estipuladas como esperadas, que não houve uma pergunta sequer na qual todas as respostas fossem semelhantes. Em contraste com a tabela 1, a tabela 2 apresentou respostas mais curtas se comparadas com as do primeiro grupo. Não chegamos a uma explicação concreta para o ocorrido, mas levantamos a hipótese de que os componentes do grupo 2, sem o auxílio dos recursos digitais, como a tradução de vocábulos encontrados na narrativa e a possibilidade de ouvir as pronúncias e separá-los seguindo o critério das palavras aprendidas ou que ainda precisavam ser mais praticadas, podem ter ficado mais inseguros para desenvolver mais as respostas, enquanto os componentes do grupo 1 podem ter sentido mais segurança em fornecer respostas mais elaboradas.

Diferentemente do que ocorreu com o grupo 1, o grupo 2 apresentou mais dificuldades para localizar informações específicas no texto. As perguntas 5 e 6, que lidavam com a busca de informações mais gerais, apresentaram algumas respostas que encaixavam-se no parâmetro desejado ou pelo menos aproximaram-se dele. As demais questões que requisitavam informações mais precisas apresentaram respostas mais divergentes quanto ao padrão estabelecido. Ao que parece, diante dessa ocorrência, o recurso de tradução por palavras pode ter feito falta.

Outro fator a ser observado na tabela 2 é a média de respostas próximas às estipuladas como desejáveis, que reduziu vertiginosamente quando comparado com a primeira tabela. Nesse teste, apenas um aluno aproximou-se do modelo de respostas em três das oito questões, dois alunos obtiveram apenas duas respostas mais aproximadas, e os demais apresentaram somente uma resposta similar à desejada. Enquanto o grupo 1, que realizou a leitura do capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas* através do aplicativo Ewa, obteve um índice de 92,5% de respostas próximas àquelas consideradas aceitáveis, o grupo 2, que realizou a mesma leitura sem o recurso mencionado, obteve um índice de respostas cabíveis de apenas 22,5%.

O segundo texto trabalhado com ambos os grupos foi o capítulo 1 do livro *O pequeno príncipe*. Nessa etapa, foi o grupo 2 que fez uso dos recursos de tradução, de áudio e de categorização promovidos pelo aplicativo Ewa para ler o respectivo conteúdo, enquanto o grupo 1 leu o capítulo citado usando o texto em documento de Word retirados do próprio aplicativo, sem o suporte dos recursos por ele oferecidos.

Com o intuito de realizar uma análise mais elaborada e contrastar o resultado obtido pelas respostas das duas atividades propostas, estabeleceram-se novamente respostas padronizadas que envolvem o entendimento satisfatório da leitura em questão, relacionadas a seguir.

1. O Pequeno Príncipe tem pensado nas aventuras da selva.
2. Pois pensaram que era um desenho de um chapéu.
3. Aconselharam no intuito de que ele desistisse de desenhar e se dedicasse a geografia, história, aritmética e gramática.
4. Desistiu da sua carreira como artista/desenhista.
5. Piloto de aviões.
6. Geografia.
7. Fazia um teste com esse adulto, mostrando-lhe o primeiro desenho que havia feito.
8. Ele tentava diminuir o nível intelectual da conversa, falando sobre jogo de cartas (*bridge*), golfe, política e gravatas.

Com isso definido, na tabela 3, temos as respostas dadas pelos alunos do grupo 2 que leram o capítulo 1 do livro *O pequeno príncipe* através do aplicativo Ewa e seus recursos.

Tabela 3 – Respostas sobre o capítulo 1 do livro *O pequeno príncipe* para quem trabalhou com o aplicativo

Perguntas/alunos	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
<b>1- O que o Pequeno Príncipe tem pensado nos últimos dias?</b>	Ele tem pensado que os adultos não eram capazes de distinguir seu desenho.	Em uma foto que ele viu em um livro sobre a selva.	Sobre aventuras na selva.	Sobre aventuras na selva.	Sobre suas aventuras na selva.
<b>2- Por que os adultos não se assustaram com o desenho que ele fez?</b>	Pensavam que era um chapéu.	Porque eles achavam que era um chapéu.	Porque pensavam que era um chapéu.	Por que os adultos não têm medo de um chapéu.	Porque viam um chapéu.
<b>3- Após mostrar seus desenhos, qual conselho dado pelos adultos para o Pequeno Príncipe?</b>	Que ele se dedicasse a outras coisas.	Guardar os seus dois desenhos e se dedicar a geografia, aritmética etc.	Se interessar por outras matérias.	A guardar seus desenhos e se dedicar aos estudos.	Para que ele se dedicasse a matérias importantes.
<b>4- Do que ele desistiu aos 6 anos de idade?</b>	Carreira de artista.	Ele desistiu da sua carreira como artista.	Desenhar.	De uma carreira como artista.	Da sua carreira de artista.
<b>5- Qual foi a outra carreira que ele escolheu?</b>	Pilotar aviões.	Piloto de aviões.	Pilotar aviões.	Pilotar aviões.	Piloto de aviões.
<b>6- Qual matéria escolar tem ajudado nessa nova carreira?</b>	Geografia.	Geografia.	Geografia.	Geografia.	Geografia.
<b>7- O que o Pequeno Príncipe fazia quando encontrava com um adulto que parecia inteligente?</b>	Fazia testes com seu desenho.	Fazia experiências nele com seu desenho número um.	Fazia um teste com ele.	Fazia experiências com eles.	Testava ele.
<b>8- Sobre quais assuntos ele conversava caso o adulto não entendesse o verdadeiro significado do seu</b>	Tentava ficar no mesmo nível, falando de golfe, política etc.	<i>Bridge</i> , golfe, política e gravatas.	Se colocava no mesmo nível.	Ponte, golfe, política, gravatas.	Golfe, política e afins.

<b>desenho?</b>					
<b>Índice de respostas similares às respostas padrão</b>	7 de 8	8 de 8	8 de 8	8 de 8	8 de 8

Fonte: O autor, 2021.

Nota-se com clareza que o nível de compreensão textual apresentado pelos participantes nessa tarefa foi absolutamente elevado. Se não fosse por um único desvio promovido pelo aluno F na pergunta 3, em relação à resposta esperada para esta pergunta, teríamos um total de 100% das respostas de acordo com o parâmetro ideal estabelecido para uma compreensão satisfatória da leitura realizada. Vale lembrar também que esse grupo, na etapa em que realizou a leitura do capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas* sem o auxílio das funcionalidades do aplicativo Ewa, obteve apenas 22,5% do total de respostas similares às respostas-padrão, enquanto que, na segunda etapa, com o suporte do dispositivo móvel para a leitura do capítulo 1 inerente ao livro *O pequeno príncipe*, o mesmo grupo alcançou 97,5% deste total. A diferença de aproveitamento foi significativa quando fizeram uso das ferramentas digitais permitidas para a atividade nesta etapa.

As respostas por eles fornecidas para as perguntas 2, 4, 5 e 6 apresentaram uma semelhança evidente, provavelmente por serem mais objetivas, facilitando a busca por informações quando utilizados os recursos disponíveis pelo aplicativo. As demais perguntas exigiam um desenvolvimento um pouco mais elaborado no momento em que as respondessem e, por isso, o agrupamento lexical divergiu em algumas respostas. Todavia, no campo semântico, mantiveram-se semelhantes e adequadas para o grau de entendimento exigido. Vale lembrar também que, como aconteceu nas primeiras atividades, o recurso de tradução e áudio fornecidos pelo aplicativo auxiliou os participantes a encontrarem as informações mais específicas, que são a maioria desse teste. Ao que parece, o aplicativo Ewa proporcionou uma contribuição significativa na busca de informações mais detalhadas contidas no texto, auxiliando em uma estratégia de leitura que visa desenvolver habilidades tais como deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares e entender a informação explícita e a implícita dentro da sentença (HEEMAN, 2009). A resposta que apresentou algum tipo de divergência foi a questão 1, a única que tratava de uma noção mais geral acerca do texto.

Ainda tratando-se do primeiro capítulo do livro *O pequeno príncipe*, o grupo 1, nessa aula ministrada de maneira remota, realizou a mesma leitura através de *prints* retirados do aplicativo e realocados em um documento de Word. As respostas dadas estão na tabela 4.

Tabela 4 – Respostas sobre do capítulo 1 do livro *O pequeno príncipe* para quem não trabalhou com o aplicativo

Perguntas/alunos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
1- O que o Pequeno Príncipe tem pensado nos últimos dias?	Na escola.	Na escola.	Na sua vida amorosa.	Nos desenhos.	Sobre adultos.
2- Por que os adultos não se assustaram com o desenho que ele fez?	Porque estavam bonitos.	Pela sua beleza.	Porque não fazia sentido.	Por sua beleza.	Porque era um objeto estranho.
3- Após mostrar seus desenhos, qual conselho dado pelos adultos para o Pequeno Príncipe?	Para prestar atenção.	Para que ele virasse professor.	Que ele desenhava mal.	Pra ser mais maduro.	Que ele fosse trabalhar.
4- Do que ele desistiu aos 6 anos de idade?	Ser artista.	Da sua alegria.	De falar sobre desenhos.	De estudar.	De sonhar.
5- Qual foi a outra carreira que ele escolheu?	Piloto de avião.	Piloto de avião.	Piloto de avião.	Piloto de avião.	Motorista.
6- Qual matéria escolar tem ajudado nessa nova carreira?	Geografia.	História.	Artes.	História.	Geografia.
7- O que o Pequeno Príncipe fazia quando encontrava com um adulto que parecia inteligente?	Fazia perguntas.	Ignorava.	Dialogava.	Fugia.	Saía de perto.
8- Sobre quais assuntos ele conversava caso o adulto não entendesse o verdadeiro significado do seu desenho?	Sonhos.	Escola e trabalho.	Esportes e clima.	Sobre as matérias da escola.	Assuntos que passam na TV.
Índice de respostas similares às respostas padrão	3 de 8	1 de 8	2 de 8	1 de 8	1 de 8

Fonte: O autor, 2021.

Nessa fase, verifica-se um declínio acentuado no que diz respeito ao rendimento dos participantes, se considerarmos a comparação entre as respostas esperadas e as dadas pelos participantes. O aluno A, que obteve o maior número de respostas cabíveis entre os integrantes desse grupo nesta etapa, foi bem-sucedido em apenas três das oito respostas desenvolvidas, não atingindo nem a metade do índice esperado. Além disso, três dos cinco integrantes obtiveram apenas uma resposta similar a do padrão sugerido das oito tentativas, o que evidencia um número expressivo de incompreensão textual nessa tarefa. O mesmo grupo, que atingiu um índice de 92,5% de respostas dentro do padrão estabelecido, quando fez uso do aplicativo para realizar a leitura do primeiro capítulo do livro *20.000 léguas submarinas*, alcançou apenas 20% deste total na atividade sem o uso do aparelho móvel para a leitura do capítulo 1 de *O pequeno príncipe*.

Parecido com o que ocorreu nas atividades do primeiro texto, a pergunta 1, que lidava com a busca de informação mais abrangente, apresentou algumas respostas que encaixavam-se no padrão estipulado ou pelo menos aproximaram-se dele. As demais questões, que requisitavam informações mais precisas, apresentaram respostas mais divergentes quanto ao padrão estabelecido. Aparentemente, mais uma vez, a ausência dos recursos de tradução por palavras e escuta das respectivas pronúncias pode ter trazido dificuldades na tarefa para os voluntários na busca das informações exigidas.

Há de se observar também o contraste entre o desenvolvimento das respostas do grupo 1, que não utilizou o aplicativo para a realização da tarefa, e do grupo 2, que fez uso do aplicativo em questão para responder às perguntas sobre o mesmo capítulo do livro *O pequeno príncipe*. Enquanto o grupo 2 desenvolveu respostas longas e detalhadas, o grupo 1 foi mais econômico no desenvolvimento destas, apresentando por diversas vezes poucos vocábulos ou até mesmo somente um item lexical em suas respostas.

Na terceira aula, cada grupo realizou a leitura do livro digital *Pepper and Carrot*, previamente baixado em seus dispositivos pelo aplicativo Madefire. Na aula em questão, em um primeiro instante, os alunos realizaram a leitura da história mencionada no programa Word, sem os recursos de imagem, som e movimento promovidos pelo aplicativo selecionado. Logo após a leitura, ambos os grupos tiveram que responder a dez perguntas sobre o texto trabalhado. Como essa atividade seria equiparada entre os dois contingentes de voluntários, decidiu-se ministrar apenas uma aula remota para ambos os grupos, diferentemente do que ocorreu na primeira etapa, na qual cada grupo participou de duas aulas separadas.

Para que houvesse o contraste, em seguida, os alunos dos dois grupos leram a mesma história, só que nesse momento fazendo uso do aplicativo Madefire, juntamente com todas as ferramentas por ele apresentadas. Na sequência, os aprendizes refizeram o teste presente no *link* enviado com as questões acerca do mesmo livro, a fim de verificarmos se as respostas dadas por eles seriam similares às aquelas no momento em que fizeram a leitura através do processador de texto ou seriam alteradas após fazerem uso do aplicativo e seus recursos. Nas tabelas 5 e 6, temos os alunos de ambos os grupos que leram a história em quadrinhos *Pepper and Carrot* através do aplicativo Madefire e seus recursos.

Tabela 5 – Respostas sobre o livro *Pepper and Carrot* com o uso do aplicativo Madefire: turma 1

Perguntas/alunos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
<b>1- Qual o nome do gatinho da Pepper? Por que você acha que ele tem esse nome?</b>	Carrot.	O nome dele é Carrot. Porque "Carrot" significa cenoura, e eu acho que a Pepper escolheu esse nome, porque a cor dele é laranja, assim como as cenouras.	Carrot (cenoura). Porque ele é da cor laranja.	Carrot. Porque ele tem a mesma cor que uma cenoura.	O nome dele é Carrot. Porque ele é laranja.
<b>2- O que ela fala sobre o livro que está segurando no início da história?</b>	Que era um mapa do tesouro.	"This rare book contains the notes of a skilled adventurer and describes everything about this dungeon." (Este livro raro contém as anotações de um aventureiro habilidoso e	Que ele fala todas as dicas para uma aventura dentro de uma masmorra!	Que ele vai ajudar em uma aventura selvagem, pois fala tudo sobre um calabouço.	É um livro raro com dicas para uma aventura!

		drescreve tudo sobre esta masmorra.)			
<b>3- O que Pepper faz assim que ela entra no calabouço?</b>	Lê o mapa.	Ela pula sobre a primeira sacada.	Ela pula da sacada.	Eles pulam da sacada.	Eles pulam da varanda.
<b>4- O que o livro diz sobre a queda da personagem da varanda?</b>	Não sei.	"You may a notice falling sensation. This is normal. This is a shortcut." (Você pode notar uma sensação de queda. Isto é normal. Este é um atalho."	Que é um atalho.	Pra não se preocuparem com a queda. Ela pegou um atalho.	Que eles pegaram o caminho mais curto.
<b>5- Do que se alimentam as aranhas que encontram-se na teia iluminada?</b>	Não sei.	Elas são fotossintéticas, e se alimentam da luz refletida.	Eles se alimentam da luz que reflete da teia.	Da luz que a teia reflete.	Elas se alimentam de luz.
<b>6- Pepper fica preocupada quando começa a chover? Por quê?</b>	Sim.	Sim. Porque os gatos não gostam de se molhar.	Porque gatos não gostam de se molharem.	Para não molhar o gatinho, pois ele não gosta.	Para não molhar Carrot, pois gatos não gostam disso.
<b>7- O que acontece com Pepper e Carrot logo após pegarem uma pena no caminho?</b>	Começa a chover.	Aparece um pássaro.	Eles usam para derrotar o grande chefe.	Derrotam o vilão.	Enfrentam e derrotam o grande chefe, fazendo cócegas nele.
<b>8- Que expressão em inglês a personagem principal utiliza para se referir ao "grande</b>	Surpresa.	The big boss.	O Grande Chefe é o Big Boss. Pois ela	Big Boss. Pois o livro contava seu ponto fraco.	A expressão é "big boss". O livro conta o seu ponto

chefe”? E por que ela conseguiu derrotá-lo facilmente?			sabia seu ponto fraco, que era cócegas.		fraco.
9- Qual a conclusão da personagem no fim da história sobre os livros?	Que era uma fantasia.	Que para cada situação os livros são ótimos.	Que os livros podem resolver qualquer coisa!	A conclusão é que os livros podem lidar com qualquer situação.	A conclusão é que os livros podem resolver tudo!
10- Identifique na leitura 3 frases que tenham a palavra “Books” e escreva ao lado o significado delas em português.	Não sei.	"Books are so Great!" (Livros são tão bons!). "I so love books!" (Eu amo tanto os livros!). "Books are also good for that" (Livros também são bons para isso).	“Books are great!” (Livros são legais!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!). “Books are magical!” (Livros são mágicos!).	“Books are great” (Livros são legais!). “Books are also good for that” (Livros também são bons para isso). “Books are magical!” (Livros são mágicos!).	“Books are great!” (Livros são ótimos!). “Books are magical!” (Livros são mágicos!) “I so love books!” (Eu amo tanto livros!).
Índice de respostas similares às respostas padrão	0 de 10	9 de 10	10 de 10	10 de 10	10 de 10

Fonte: O autor, 2021.

Tabela 6 – Respostas acerca do livro *Pepper and Carrot* com o uso do aplicativo Madefire: turma 2

Perguntas/alunos	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
1- Qual o nome do gatinho da Pepper? Por que você acha que ele tem esse nome?	O nome dele é Carrot. Por causa da cor laranja.	O nome do gato é Carrot. Porque a cor dele lembra de uma cenoura.	Carrot. Pois ele tem a cor laranja.	Carrot. Por causa da sua cor.	O nome do gato é Carrot. Pois ele tem a cor de uma cenoura.
2- O que ela fala sobre o livro que está segurando no	Que o livro tem todas as dicas para uma	O livro tem dicas para uma aventura	Que ele tem tudo sobre uma	O livro tem todas as dicas para	Ela fala que o livro tem as orientações

<b>início da história?</b>	aventura de um calabouço.	selvagem.	aventura dentro de uma masmorra.	uma aventura!	para uma aventura selvagem dentro de um calabouço.
<b>3- O que Pepper faz assim que ela entra no calabouço?</b>	Pula da sacada.	Eles pulam da varanda.	Eles pulam da sacada.	Pepper and Carrot pulam da varanda.	Eles pulam da varanda.
<b>4- O que o livro diz sobre a queda da personagem da varanda?</b>	Que a sensação de queda era normal, e que eles pegaram um atalho.	A queda é um atalho.	Que a queda é normal e que é um atalho	Que a queda era um atalho.	Que a sensação de queda era normal e que eles pegaram um atalho.
<b>5- Do que se alimentam as aranhas que encontram-se na teia iluminada?</b>	Se alimentam da luz.	Da luz refletida da teia.	Elas se alimentam da luz que a teia reflete.	Da luz que vinha da teia.	As aranhas se alimentam da luz que a teia reflete.
<b>6- Pepper fica preocupada quando começa a chover? Por quê?</b>	Pois ia molhar o gatinho, e eles não gostam.	Para não molhar o Carrot, pois gatos não gostam.	Pois ela sabe que gatos não gostam de se molhar.	Pois ela sabe que Carrot não gosta de se molhar.	Ela fica preocupada com Carrot, porque ela sabe que gatos não gostam de se molharem.
<b>7- O que acontece com Pepper e Carrot logo após pegarem uma pena no caminho?</b>	Derrotaram o grande chefe.	Derrotam o grande chefe.	Entram na sala do vilão.	Vão para a sala do grande chefe.	Eles entram na sala do grande chefe para enfrentá-lo.
<b>8- Que expressão em inglês a personagem principal utiliza para se referir ao “grande chefe”? E por que ela conseguiu derrotá-</b>	Big Boss. Pois ela sabia seu ponto fraco, cócegas.	Big Boss. Pois o livro dizia o seu ponto fraco.	Ela usa: Big Boss. Pois ela sabia o seu ponto fraco, cócegas.	Big Boss. Pois ela sabia que cócegas era seu ponto fraco.	A expressão que ela usa é BIG BOSS. Pois o livro dizia o seu ponto fraco.

lo facilmente?					
<b>9- Qual a conclusão da personagem no fim da história sobre os livros?</b>	Que os livros conseguem lidar com tudo!	Que os livros podem resolver tudo.	Ela conclui que livros podem lidar com qualquer coisa.	A conclusão é que livros podem resolver todas as coisas!	Ela concluiu que livros podem resolver todas as coisas!
<b>10- Identifique na leitura 3 frases que tenham a palavra “Books” e escreva ao lado o significado delas em português.</b>	“Books are great!” (Livros são legais!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!) “Books are magical!” (Livros são mágicos!).	“Books are great” (Livros são ótimos!). “Books are magical!” (Livros são mágicos!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!).	“Books are magical!” (Livros são mágicos!). “Books are also good for that!” (Livros também são bons para isso!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!).	“Books are great!” (Livros são ótimos!). “Books are magical!” (Livros são mágicos!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!).	“Books are great!” (Livros são legais!). “I so love books!” (Eu amo tanto livros!). “Books are magical!” (Livros são mágicos!).
<b>Índice de respostas similares às respostas padrão</b>	10 de 10	10 de 10	10 de 10	10 de 10	10 de 10

Fonte: O autor, 2021.

O número de participantes que alcançaram o máximo de respostas parecidas com as sugeridas como padrão nessa fase é absolutamente expressivo, sendo este oito dos dez integrantes. Também foi notório que nove dentre os dez componentes apresentaram respostas com desenvoltura, utilizando tanto estruturas complexas nas orações quanto um contingente variado de vocábulos.

O total de respostas que condiziam com uma compreensão textual satisfatória nessa etapa, levando-se em consideração as respostas de todos os dez voluntários, foi de 89%. Essa porcentagem poderia ser ainda maior caso um desses voluntários não tivesse interpretado de maneira diferente todas as perguntas feitas sobre a história em destaque.

Pode-se dizer que, hipoteticamente falando, os recursos audiovisuais do respectivo aplicativo auxiliaram os componentes de ambos os grupos para a realização da tarefa. Para ler

a história em si, o aplicativo Madefire fornece imagens detalhadas do cenário, movimentos dos personagens centrais e sons emitidos pelas ações inerentes à narrativa. O aplicativo em questão apresenta recursos multimodais que promovem uma leitura divergente da convencional, com “arranjos não padrões” proporcionados pelas inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2005). Todos esses fatores podem ter contribuído para um foco maior na busca de elementos que colaborassem com as respostas a serem dadas pelos participantes e, portanto, para um índice de acertos considerável nesta atividade.

Assim como foi feito nas atividades envolvendo o primeiro aplicativo, nessa fase também foram estabelecidas respostas que abrangiam uma compreensão satisfatória das indagações presentes nos testes concernentes à narrativa de *Pepper and Carrot*. As respostas usadas como padrão foram as abaixo relacionadas.

- Seu nome é Carrot, por ter a cor laranja e ser a mesma cor de uma cenoura.
- Que o livro era raro e continha anotações de um aventureiro habilidoso descrevendo tudo sobre uma masmorra/calabouço.
- Ela pula diretamente sobre a primeira sacada.
- “Que ela poderia notar uma sensação de queda e que isso seria normal, porque era um atalho”.
- Alimentam-se da luz que reflete na teia.
- Sim, pois Carrot, seu gato, não gosta de se molhar.
- Ingressaram na sala do Guardiã, onde depararam-se com o Chefão.
- The Big Boss. Pois ela utiliza-se da pena para fazer-lhe cócegas, que era o ponto fraco do vilão.
- Que os livros são ótimos para qualquer situação da vida.
- Há quatro exemplos de frases com esta palavra na história, que são: "Books are so great!" (Livros são tão bons!) / "I so love books!" (Eu amo tanto os livros!) / "Books are also good for that." (Livros também são bons para isso.) / “Books are magical!” (Livros são mágicos!).

Há de se ressaltar que, antes de realizarem a tarefa com o uso do aplicativo Madefire, os integrantes fizeram a leitura de *Pepper and Carrot* em sua versão formatada para a leitura por processadores de texto, respondendo os testes em dois instantes: um anterior e outro posterior ao uso dos aparelhos móveis. Confira abaixo a tabela 7, com as respostas dos alunos de ambos os grupos que, nesse estágio, leram apenas a história *Pepper and Carrot* de maneira

convencional, ou seja, sua versão em forma de documento de Word apresentando o diálogo entre os personagens, sem os recursos disponíveis no aplicativo Madefire, antes de realizarem a leitura através do aplicativo.

Tabela 7 – Respostas acerca do livro *Pepper and Carrot* sem o uso do aplicativo Madefire

Perguntas/ alunos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
<b>1- Qual o nome do gatinho da Pepper? Por que você acha que ele tem esse nome?</b>	Carrot. Porque ele é laranja.	Não sei.	Carrot.	Carrot. Não sei.	Carrot. Por que tem a cor que lembra uma cenoura	Carrot. Porque ele é fofo.	Não sei.	Carrot. Não sei.	Carrot.	Carrot.
<b>2- O que ela fala sobre o livro que está segurando no início da história?</b>	Que é legal.	Que era difícil.	Que era um livro de dicas.	Que é engraçado.	Que era um livro de aventuras.	Que ela ama esse livro.	Que é especial.	Que é importante.	O livro é incrível.	Que é importante pra aventura.
<b>3- O que Pepper faz assim que ela entra no calabouço?</b>	Corre.	Ela cai.	Ela se assusta.	Fica com medo.	Foge.	Corre.	Procura por abrigo.	Pula da sacada.	Ela cai.	Se esconde.
<b>4- O que o livro diz sobre a queda da personagem da varanda?</b>	Não sei.	Que aconteceria isso.	Que eles estavam protegidos.	Que era o caminho errado.	Que era perigoso.	Que era um perigo.	Que é divertido.	Que é perigoso.	Que é legal.	Que é perigoso.

<b>5- Do que se alimentam as aranhas que encontram-se na teia iluminada?</b>	Insetos.	Bichos.	Não sei.	De pessoas.	De luz.	De seres vivos.	De animais.	De qualquer coisa.	De seres humanos.	Pessoas e bichos.
<b>6- Pepper fica preocupada quando começa a chover? Por quê?</b>	Sim.	Sim. Porque é perigoso.	Sim. Porque fica com medo de estragar o livro.	Sim. Porque ela tem medo.	Sim, pois ela poderia ficar doente.	Não. Ela adora chuva.	Sim. Porque ela tinha medo.	Sim. Porque estragaria sua aventura.	Sim. Porque poderia inundar o local.	Não.
<b>7- O que acontece com Pepper e Carrot logo após pegarem uma pena no caminho?</b>	Ela guarda a pena.	Encontram um monstro.	Se assustam.	Correm.	Eles fogem.	Eles correm.	Eles encontram pássaros.	Eles vão em busca de respostas.	Continuam a aventura.	Não sei.
<b>8- Que expressão em inglês a personagem principal utiliza para se referir ao “grande chefe”? E por que ela</b>	Não sei.	The big boss. Porque ela tinha o livro.	Monster. Não sei.	Big Boss. Porque fez cócegas nele.	Big Boss. Porque ela era esperta.	Não sei.	Não sei.	Surpresa.	Não sei.	Big Boss. Porque usou a pena pra fazer cócegas.

<b>conseguiu derrotá-lo facilmente?</b>										
<b>9- Qual a conclusão da personagem no fim da história sobre os livros?</b>	Que os livros são legais.	Que são aventuras.	Que era um sonho.	Que vale a pena se aventurar.	Que ela ama os livros.	Que livros sempre ajudam.	Que são essenciais pra vida.	Que livros são parte da nossa vida.	Que livros nos ajudam em tudo.	Não sei.
<b>10- Identifique na leitura 3 frases que tenham a palavra “Books” e escreva ao lado o significado delas em português.</b>	“Book are magical” (O livro é mágico). “Book are great” (O livro é legal). “I so love book” (Eu amo livro).	“I so love books.”	Não sei.	Não lembro.	“Books are great.” “I so love books.”	“Books are magical.”	“Books are great.” “Books are magical.”	“Books are great.”	“I so love books.” “Books are great.”	“Books are great!” (Livros são ótimos!) “I so love books.” (Eu amo muito livros). “Books are magical” (Livros são mágicos).

<b>Índice de respostas similares às respostas padrão</b>	2 de 10	2 de 10	1 de 10	1 de 10	5 de 10	1 de 10	1 de 10	2 de 10	1 de 10	3 de 10
--	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Fonte: O autor, 2021.

Sob estas circunstâncias, o total de respostas condizentes com uma compreensão textual efetiva encontrada nesse cenário foi de apenas 19%. Apenas um aluno apresentou metade das respostas consideradas aceitáveis para o entendimento de trechos das histórias: os demais não obtiveram mais do que três delas. Cinco dos voluntários, ou seja, a metade dos integrantes, obtiveram apenas uma resposta considerada satisfatória. Considera-se impactante que nas perguntas 1, 5 e 7 a maioria das respostas apresenta um número irrisório de itens lexicais, ficando evidente a falta de desenvolvimento.

Deve-se evidenciar também que na pergunta 10, na qual os voluntários tinham a incumbência de encontrar no texto frases com a palavra *books* e indicar suas respectivas traduções em português, os exemplos foram vertiginosamente reduzidos quando comparados às respostas fornecidas no momento em que fizeram uso do aplicativo Madefire em seus dispositivos móveis. Nesse caso ainda, é possível observar que poucas expressões foram encontradas e que grande parte das frases extraídas da narrativa não apresentam as traduções solicitadas na referida pergunta. Também faz-se relevante destacar que, diferentemente das tarefas envolvendo o aplicativo Ewa, nessa etapa a ausência dos recursos do aplicativo Madefire afetou diretamente todas as respostas dos participantes, independentemente do que pedia a questão, fossem informações mais genéricas (questões 2 e 9) ou informações mais específicas (questões 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10). Assim, conclui-se aqui que a ausência dos recursos audiovisuais nessa etapa trouxe ainda mais barreiras para os voluntários na busca de informações no texto e na elaboração de respostas. Os dados analisados nesse recorte da pesquisa acabaram representando a dificuldade de compreensão textual dos voluntários nesse estágio, sem o uso dos recursos disponibilizados pelo aplicativo Madefire.

### 3.2 Dados gerados pelos questionários

Na última etapa com os participantes, depois das três aulas síncronas ministradas pelo Zoom, enviei, para os dois grupos no aplicativo WhatsApp, mais um *link* do Google Forms que trazia um questionário com oito perguntas objetivas que visavam obter a opinião do corpo discente sobre as aulas de inglês com uso de aplicativos para leitura dinâmica na língua-alvo. Devido à exigência do cumprimento da tarefa, foi necessário que, nesse questionário, os alunos preenchessem o seu nome e *e-mail* para que eu tivesse o controle de quem já havia feito e quem precisava ainda responder. Um outro *link* foi enviado ao mesmo tempo através

da mesma ferramenta, com perguntas mais abrangentes, a fim de que os voluntários pudessem discorrer sobre seus processos de leitura com e sem o uso dos aplicativos sugeridos, gerando mais dados relacionados a um *feedback* mais detalhado dos participantes. Nesse questionário não houve a necessidade de qualquer tipo de identificação do participante, a fim de que obtivéssemos opiniões mais livres e isentas de qualquer responsabilidade ou influência. Nesse *link*, não havia a solicitação do preenchimento do nome nem do *e-mail* do participante, apenas as perguntas discursivas e espaço para um parágrafo longo.

Na tabela 8 podemos observar as respostas do questionário de todos os componentes dos grupos. Nesta etapa, eles precisaram se identificar e responder a perguntas mais objetivas acerca das tarefas realizadas.



<b>ficou mais divertida através do uso de aplicativos?</b>										
<b>4- Você gostaria de realizar mais leituras em inglês com o uso de aplicativos de celular?</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>6- A ajuda do professor foi importante na realização das tarefas?</b>	Sim.	Sim.	Talvez.	Sim.	Sim.	Sim.	Talvez.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>7- De quais maneiras o professor auxiliou você nas atividades</b>	Com algumas expressões que eu não	Tirando dúvida sobre alguns termos.	Tirando dúvidas sobre expressões.	Respondendo algumas perguntas	Tirando dúvidas sobre o texto.	O professor tirou dúvidas e ajudou	Apenas supervisionou.	Dando apoio e orientando.	Tirando dúvidas.	Explicando as tarefas.

<b>propostas?</b>	havia entendido.			que fizemos sobre a história.		nas tarefas.				
<b>8- Você daria alguma sugestão para o professor em relação à aula com o uso de aplicativos para leitura em inglês?</b>	Mais atividades deste tipo.	Não.	Poderia ter mais.	Queria mais atividade com aplicativos.	Não. Adorei.	Seria legal mais aulas de inglês com aplicativos.	Sim. Poderíamos ter mais aulas assim.	Não.	Usar mais textos em outros aplicativos.	Não. Foi boa a experiência.

Fonte: o autor, 2021.

Como podemos observar, as perguntas de 1 a 6 foram enquadradas no formato de múltipla escolha, e em cada uma havia três possibilidades de respostas, sendo estas “sim”, “não” e “talvez”. Nas cinco primeiras perguntas – que abordavam tópicos como a facilidade que encontraram em manusear os recursos disponíveis nos aplicativos trabalhados; o eventual auxílio para o ato de ler em inglês proporcionado pelos aplicativos; e o maior interesse que possivelmente as ferramentas digitais geraram nas tarefas –, as respostas foram unânimes e todos optaram pelo “sim”. Na sexta pergunta, que tratava da importância do professor nas instruções antes e durante as tarefas, dois dos dez não estavam convictos do suporte fornecido, e os demais levaram em consideração algum tipo de ajuda do instrutor.

Já no que tange às perguntas 7 e 8, que possuem cunho discursivo, os voluntários puderam discorrer brevemente acerca do tipo de suporte oferecido pelo professor e sugerir algo que achassem necessário para o aprimoramento das aulas ministradas. Na sétima pergunta, muitos participantes foram genéricos em suas declarações, citando “dúvidas” tiradas, “apoio” cedido e “termos” ou “expressões” explicados. Em relação à oitava indagação, quatro dos dez alunos julgaram não ser necessários quaisquer tipos de sugestões, sendo que dois deles deixaram claro que a experiência foi positiva. Os que decidiram elaborar sugestões mencionaram que gostariam de trabalhar mais vezes com os aplicativos de leitura nas aulas de língua inglesa, o que demonstra a satisfação dos voluntários após as tarefas com o uso dos dispositivos móveis.

Pode-se dizer que, nessa etapa, o *feedback* foi majoritariamente positivo, apesar de ter sido bem categórico e pouco detalhado. Possivelmente, tal cenário deve-se ao fato de as perguntas serem bem objetivas e por estarem cautelosos devido à identificação cobrada nesse recorte de questionário. No recorte seguinte, a identificação não foi exigida e os voluntários puderam se expressar de maneira mais confortável.

Na tabela 9 podemos observar novamente as respostas do questionário de todos os integrantes dos grupos. Porém, nesta etapa, não houve qualquer tipo de identificação e os voluntários poderiam desenvolver como quisessem suas opiniões sobre as tarefas realizadas.

Tabela 9 – Questionário para o corpo discente: parte 2

	<b>Você achou mais fácil ler em inglês com ou sem aplicativo? Por quê? Você gostou mais de realizar leituras em inglês através dos aplicativos? Por quê? Escreva brevemente a sua opinião sobre as atividades realizadas.</b>
Aluno	Eu achei muito mais fácil ler através dos aplicativos, pois a interatividade me fez entender melhor a leitura. Foi mais agradável e divertido.
Aluno	Com o aplicativo a leitura ficou mais fácil e interessante para aprender a história. A dinâmica da leitura me ajudou na compreensão.
Aluno	Foi muito legal aprender inglês através do aplicativo. Pois com a história e os quadrinhos foi mais fácil entender o conteúdo.
Aluno	Foi mais fácil entender o contexto da leitura com o aplicativo. A interatividade da história facilitou o entendimento e tornou mais divertido.
Aluno	Eu achei mais fácil e mais legal fazer a leitura com o aplicativo. Pois a gente pode utilizar o próprio celular para aprender.
Aluno	Mais fácil com o aplicativo. Eu gostei muito de fazer a atividade com o aplicativo porque eu acho inglês difícil e foi mais fácil fazer com o aplicativo.
Aluno	Com o aplicativo. Eu achei muito legal o aplicativo. Ajudou a fazer a atividade, ficou mais fácil e foi divertida. Muito legal poder clicar na palavra e ouvir em inglês pra saber como se fala. E os quadrinhos também são muito legais
Aluno	Gostei de usar o aplicativo, foi bem mais fácil pra fazer a atividade. Eu acho inglês difícil, mas podendo ouvir como se fala as palavras fica mais fácil. Só lendo o que está escrito a gente não entende muito. E gostei também dos quadrinhos porque eu gosto muito de história em quadrinhos.
Aluno	Foi mais fácil com o aplicativo porque dava pra ouvir a palavra em inglês e saber como se fala, gostei muito dele. O de quadrinhos também porque a atividade fica mais legal assim do que só ficar lendo texto pra responder perguntas
Aluno	Gostei muito de usar os aplicativos. O de história em quadrinhos é muito legal porque a atividade fica diferente do que a gente sempre faz. E o outro que dava para clicar e ouvir a palavra em inglês também ajudou muito para aprender como se fala em inglês.

Fonte: O autor, 2021.

Em um parecer mais geral, é notório que a opinião de absolutamente todos os participantes da pesquisa foi positiva. Contudo, há de se observar que as respostas não foram tão detalhadas e os motivos pelos quais as atividades tornaram-se atrativas para os voluntários não foram muito elaborados, pois apresentaram frases curtas e objetivas.

Analisando o conteúdo das opiniões, alguns padrões chamaram a atenção. Exemplificando, a expressão “mais fácil” foi utilizada por oito dos dez participantes, quando utilizada para referirem-se às leituras através dos aplicativos selecionados. Outro fator de destaque neste estágio foi o fato de que sete dos dez componentes mencionaram os vocábulos

“legal” ou “divertido” para fazerem referência ao uso das ferramentas digitais para a leitura, o que indica interesse e motivação dos participantes quanto ao uso dos dispositivos móveis nas tarefas propostas. A necessidade psicológica do aluno por autonomia, competência e sensação de pertencimento (NIEMEC; RYAN, 2009) pode ter sido suprida neste cenário onde a utilização dos dispositivos móveis, juntamente com suas ferramentas digitais, se fez presente.

Vale ressaltar aqui também mais duas características que tornaram-se evidentes nas respostas dadas. A primeira foi o fato de que quatro dos dez integrantes mencionaram ambos os aplicativos e suas respectivas funcionalidades, o que pode ser um indício de que houve engajamento no manuseio dessas ferramentas. A segunda diz respeito à maioria das respostas, que, de certa forma, mencionou que a leitura através dos aplicativos trabalhados nos celulares proporcionou algum tipo de ajuda ou entendimento mais efetivo durante as atividades realizadas.

Observou-se nessa parte final do questionário que, apesar do pouco desenvolvimento das opiniões, o grupo como um todo considerou vantajosa a utilização das ferramentas encontradas nos aplicativos para a leitura em uma segunda língua. De maneira geral, os voluntários citaram que os recursos serviram como alicerce para a leitura em inglês e a realização das tarefas solicitadas e que, de certa forma, tornaram as atividades mais divertidas e atrativas, fator que influenciou diretamente a motivação dos discentes. Para tal, precisou-se elaborar um plano de aula na qual a utilização dos dispositivos tecnológicos servisse como ferramenta pedagógica visando à colaboração com o processo de aprendizado, objetivando o eventual crescimento do interesse, da autoestima e da satisfação dos aprendizes nas atividades (PEREIRA, 2006).

Embora tenha havido, de alguma forma, a tentativa de quantificar os dados gerados, o número de participantes gerou dados insuficientes para uma pesquisa quantitativa. O foco, portanto, foi em uma análise qualitativa, que buscou analisar o desenvolvimento e detalhamento das respostas, juntamente com o contraste do envolvimento dos participantes nas tarefas através dos processadores de texto e nas atividades com o uso dos aplicativos sugeridos para a pesquisa.

A seguir, o diário de bordo trará os detalhes das aulas síncronas realizadas, bem como algumas reações e a participação dos grupos durante as atividades implementadas.

### **3.3 Diário de bordo**

Durante todo o processo de pesquisa, foram feitas por mim anotações acerca de todos os acontecimentos das aulas ministradas *on-line*. Deste ocorrido, pensou-se na criação de um diário de bordo. A ideia surgiu após a crise pandêmica que afetou toda a população mundial. Em princípio, eu e mais um docente trabalharíamos com dispositivos móveis nas aulas de língua inglesa ministradas em um colégio público com o intuito de verificar o desenvolvimento da leitura em inglês e a motivação e engajamento dos alunos através dessas ferramentas. Devido à pandemia, não foi viável utilizar o espaço escolar e não houve tempo hábil para a realização da pesquisa antes de os participantes concluírem o ciclo do ensino fundamental. Portanto, o questionário que inicialmente seria respondido pelo corpo docente tornou-se uma orientação para as observações que viriam a compor o diário de bordo, uma vez que apenas eu, como pesquisador, trabalhou de forma direta com os voluntários.

No último bimestre de 2020, os participantes que ainda estudavam no nono ano do sistema público, após uma conversa comigo pelo aplicativo WhatsApp, já haviam aceitado participar da pesquisa, pois acreditavam que as atividades poderiam ajudá-los a aprimorarem seus conhecimentos na língua-alvo. Por conta da pandemia, os voluntários relataram que não houve aula alguma de reposição do curso de inglês oferecido pelo IBEU durante o período pandêmico, nem de maneira remota. O quantitativo de tarefas a serem realizadas na matéria de língua estrangeira também teve seu contingente reduzido, segundo os participantes.

Contudo, com o atraso do processo burocrático da pesquisa e pela dificuldade de acesso à internet de alguns dos voluntários, a pesquisa não teve início ainda no ano de 2020. Dado este cenário, o convite para a participação de aulas de inglês *on-line* de forma síncrona e com uso de aplicativos foi feito a estes concluintes. Devido à escassez de aulas do curso de inglês das quais eles participavam e à dificuldade quanto à assiduidade e qualidade das aulas remotas de língua inglesa, os voluntários viram com bons olhos a participação na pesquisa, a fim de manterem seu contato com esta língua estrangeira. Além disso, brindes foram oferecidos para aqueles que participassem da pesquisa, incluindo itens como quadrinhos em inglês, pôsteres de filmes americanos, livros didáticos de inglês e revistas redigidas em inglês.

Os encontros remotos ocorreram em duas semanas de janeiro de 2021, após o término do ano letivo de 2020. Na primeira semana, houve dois encontros com o grupo 1 e, na segunda semana, três encontros com o grupo 2 e um com grupo 1, pois a terceira aula foi ministrada em conjunto com ambos os grupos.

*Dia 4 de janeiro de 2021*

Nesta data, às 15 horas, ocorreu o primeiro encontro com o grupo 1. Nessa primeira aula, os voluntários baixaram previamente o aplicativo Ewa, a ser utilizado. A aula síncrona, realizada na plataforma Zoom, teve seu início com um diálogo informal com os participantes, para ouvi-los e ambientá-los da melhor forma. Em seguida, algumas instruções foram dadas em inglês para começarmos as tarefas. Sugeri que entrassem na seção “audiobooks” do aplicativo e que procurassem o capítulo 1 do livro *20.000 léguas submarinas*. Perguntei a todos se haviam entendido que a leitura seria apenas do primeiro capítulo, devido ao tempo restrito de uma hora de aula. Foi salientado que eles estavam aptos a fazerem uso dos recursos provenientes dessa parte do aplicativo, constituídos de tradução em português de quase todas as palavras do texto, do áudio do texto original e da seleção de palavras a serem aprendidas ou já aprendidas.

Após todos confirmarem que compreenderam as instruções, fiz algumas perguntas sobre a capa do livro. Também foi perguntado sobre o que eles esperavam do texto, e pedi que tentassem descobrir qual seria o tema central da história, bem como os elementos constituintes. Logo depois, estipulei quinze minutos para a leitura do capítulo. Deixei claro que durante esse período poderiam tirar dúvidas sobre os recursos do aplicativo e alguns aspectos textuais, fossem eles relacionados com expressões contendo alto grau de dificuldade ou com o contexto da narrativa. Um voluntário me perguntou sobre uma expressão que desconhecia e dois deles fizeram perguntas sobre o contexto da história em si. Todos conseguiram ler dentro do tempo determinado. Na sequência, postei no *chat* da plataforma o *link* do formulário com as perguntas sobre o respectivo capítulo lido, e determinei mais quinze minutos para que cada um fizesse a tarefa individualmente. Foi dito que eles poderiam consultar o texto no aplicativo quantas vezes tivessem necessidade. No instante em que todos finalizaram a tarefa, foram oferecidos mais cinco minutos para que eles comparassem suas respostas e dessem suas opiniões acerca dos aspectos positivos ou negativos da atividade proposta. Os voluntários demonstraram satisfação com o uso do aplicativo para essa leitura, dizendo que a atividade havia sido legal e animada, e todos eles disseram ter facilidade em manusear os recursos do Ewa. A aula foi finalizada através do envio das respostas pelo *link* fornecido.

*Dia 6 de janeiro de 2021*

Nessa data, às 15 horas, ocorreu o segundo encontro com o grupo 1. Na aula, os voluntários não trabalhariam com o dispositivo móvel. A aula síncrona foi novamente realizada na plataforma Zoom e iniciamos com uma discussão breve sobre os pontos que acharam mais interessantes da aula anterior. Em seguida, postei uma foto da capa do livro *O pequeno príncipe* no *chat* e fiz perguntas em inglês que tratavam dos elementos e dos personagens e se eles já tinham ouvido falar do livro em si. A maioria relatou que nunca haviam lido, porém, já conheciam relativamente o tema envolvido. Frases do tipo *He is on the moon*, *He is blond*, *The sky is beautiful* e *It is planet Earth* foram ditas sobre a capa. Posteriormente, enviei o documento em Word do capítulo 1 do livro no *chat* e estipulei quinze minutos (o mesmo tempo que havia estipulado para a leitura utilizando o aplicativo na aula anterior) para que pudessem ler o material. Nessa etapa, os participantes não poderiam utilizar qualquer recurso digital. Houve dúvidas sobre várias expressões e sobre alguns contextos da história. Busquei orientar a leitura para que se organizassem e até mesmo instruindo-os quanto aos parágrafos que deveriam ser lidos para que buscassem certas informações.

Após o término do tempo estipulado para leitura, foi postado o *link* do formulário no *chat* contendo perguntas sobre o texto lido, que deveria ser respondido em quinze minutos, podendo buscar informações em uma eventual releitura. Mais cinco minutos foram ofertados para que eles comparassem suas respostas e dessem suas opiniões acerca das eventuais dificuldades com a atividade. Os voluntários relataram que a tarefa desse dia foi mais complexa que a da aula anterior. Alguns mencionaram que foi mais difícil localizar as informações e que algumas passagens da narrativa não ficaram muito claras. A aula foi finalizada através do envio das respostas do teste pelo *link* fornecido.

*Dia 11 de janeiro de 2021*

Nesse dia, às 15 horas, ocorreu o primeiro encontro com o grupo 2. Nesse primeiro momento, os voluntários baixaram com antecedência o aplicativo Ewa a ser utilizado nessa etapa. A aula síncrona, realizada na plataforma Zoom, começou com um bate-papo informal com os participantes, para ouvi-los e ambientá-los da melhor forma. Esse grupo estava bastante motivado e ansioso para o início das atividades, e alguns até relataram já terem explorado alguns recursos do aplicativo em questão.

Após essa conversa, algumas instruções foram dadas em inglês para começarmos as tarefas. Sugeri que entrassem na seção *audiobooks* do aplicativo e que procurassem o capítulo

1 do livro *O pequeno príncipe*. Chequei se todos estavam cientes de que a leitura seria apenas do primeiro capítulo, devido ao tempo restrito de uma hora de aula. Foi passado o recado de que eles estavam aptos a usarem os recursos pertencentes a este segmento do *app*, constituídos de tradução em português de quase todas as palavras do texto, do áudio do texto original e da seleção de palavras a serem aprendidas ou já aprendidas. Após todos confirmarem que compreenderam as instruções, fiz algumas perguntas sobre a capa do livro. Os voluntários estavam bem empolgados e formularam diversas frases em inglês para descrever a capa mencionada, tais como: *The little prince is a kid*, *He can see the universe* e *He is seeing the Earth*.

Logo após a discussão, ofereci quinze minutos para a leitura do capítulo. Deixei claro que, durante esse período, poderiam tirar dúvidas sobre os recursos do aplicativo e sobre alguns aspectos textuais, fossem eles relacionados com expressões contendo alto grau de dificuldade ou com o contexto da narrativa. Nenhum voluntário nessa etapa tirou dúvidas e todos leram o texto dentro do tempo estipulado. Em seguida, postei no *chat* da plataforma o *link* do formulário com as perguntas sobre o respectivo capítulo lido, e determinei mais quinze minutos para que cada um fizesse a tarefa individualmente. Foi dito que eles poderiam consultar o texto quantas vezes precisassem. No momento em que todos finalizaram a tarefa, foram oferecidos mais cinco minutos para que eles comparassem suas respostas e dessem suas opiniões acerca dos aspectos positivos ou negativos da atividade proposta. Os voluntários estavam animados, e frases do tipo “Curti muito”, “Foi bem tranquilo mesmo” e “Bem mais fácil assim” foram ditas. A aula foi finalizada através do envio das respostas pelo *link* fornecido.

*Dia 13 de janeiro de 2021*

Neste dia, às 15 horas, ocorreu o segundo encontro com o grupo 2. Nesta aula, os participantes não trabalhariam com o aplicativo no dispositivo móvel. A aula síncrona foi novamente realizada na plataforma Zoom e demos início com uma conversa informal sobre os aspectos positivos e negativos da aula anterior, na qual o aplicativo Ewa foi utilizado. Logo após o bate-papo, postei uma foto da capa do livro *20.000 léguas submarinas* no *chat* e fiz perguntas em inglês que abordavam as características os personagens e se eles já tinham ouvido falar do título. Alguns disseram que o nome soava familiar, mas nenhum deles havia lido o livro. Referi-me à capa e pedi para que eles descrevessem alguns dos elementos que fossem perceptíveis em inglês. Esse grupo, que possui um perfil mais descontraído, produziu frases do tipo *They are under the water*, *It's colourful* e *I can see a shark*. Também foi

perguntado sobre o que eles esperavam do texto, e pedi que adivinhassem qual seria o tema central da história, bem como os elementos constituintes, e alguns deles disseram que parecia ser uma aventura dentro do mar.

Logo após as instruções, determinei quinze minutos para a leitura do capítulo. Instruções foram dadas no sentido de que, durante esse período, poderiam tirar dúvidas sobre alguns aspectos textuais, fossem eles relacionados com expressões contendo alto grau de dificuldade ou com o contexto da narrativa. Alguns voluntários apresentaram dúvidas, mais precisamente quatro deles, as quais incluíam vocábulos e compreensão da narrativa em si. Foram esses mesmos alunos que solicitaram cinco minutos a mais para poderem ler o texto, uma vez que não estiveram aptos a realizar a leitura dentro do tempo estipulado. Em seguida, postei no *chat* da plataforma o *link* do formulário com as perguntas sobre o respectivo capítulo lido, e determinei mais quinze minutos para que cada um fizesse a tarefa individualmente, podendo buscar informações em uma eventual releitura. Mais cinco minutos foram dados para que eles comparassem suas respostas e dessem suas opiniões acerca das eventuais dificuldades com a atividade.

Os voluntários relataram que havia algumas palavras difíceis que acabaram influenciando no mau entendimento de algumas partes do texto. A aula foi finalizada através do envio das respostas do teste pelo *link* fornecido. A maior parte dos voluntários relatou que essa tarefa foi bem mais difícil que a anterior, utilizando os aplicativos. Similar às opiniões do grupo 1, os componentes do grupo 2 também relataram dificuldades em localizar informações neste estágio e em compreender determinados trechos da narrativa.

*Dia 15 de janeiro de 2021*

Foi agendada para essa data uma aula *on-line* síncrona pela plataforma Zoom com todos os dez participantes. A aula foi realizada para ambos os grupos porque todos eles seguiriam o mesmo itinerário de atividades. Nesse estágio, os participantes foram notificados previamente, por meio dos grupos de WhatsApp, que precisavam baixar o aplicativo Madefire em seus aparelhos móveis.

A aula, nesse momento, com todos os voluntários reunidos, teve início com uma conversa informal sobre as tarefas que haviam sido realizadas até aquele momento. Frases como *No app, a lot of problems*, *Ewa is great* e *Class 2 very difficult* foram proferidas. Logo após o bate-papo, foi postada no *chat* uma foto da capa da história em quadrinhos *Pepper and Carrot*. Muitos deles ficaram animados e expressaram-se com frases do tipo *It's a beautiful*

*cat e I love comics!*. Pedi para que eles tentassem adivinhar qual era o gênero da história que estavam prestes a ler. Alguns disseram *adventure*, outros *comedy* e alguns *horror*.

No primeiro instante, providenciei pelo *chat* o texto em formato Word para que pudessem ler, sem recurso de qualquer fonte digital, juntamente com o *link* do Google Forms com perguntas acerca do texto a serem respondidas. Estipulei um limite de cinco minutos para que lessem o texto, e mais dez minutos para que respondessem o teste contendo dez perguntas acerca do texto. Com a proximidade do término do tempo, alguns alunos reclamaram do curto tempo cedido, mas todos finalizaram a atividade dentro do solicitado. Logo em seguida, dei instruções para que os aprendizes pegassem seus aparelhos móveis e acessassem o aplicativo Madefire e que baixassem a mesma história pela própria ferramenta. Isso levou alguns minutos.

Quando todos estavam aptos a ler, dei mais cinco minutos para refazerem a leitura, agora pelo aplicativo, e mais dez minutos para responderem novamente o teste pelo *link*. O semblante dos participantes nesse estágio era de empolgação e todos finalizaram a tarefa antes do tempo previsto. Ao fim da atividade, absolutamente todos os voluntários reagiram positivamente ao aplicativo. Para encerrar, com o intuito de ter um *feedback* mais objetivo, fiz a seguinte pergunta: *What did you think of the app?* e algumas respostas obtidas foram: *That's fun!*, *I love it!* e *Very nice!*. A aula foi encerrada na sequência. Foi notório que o aplicativo trabalhado nessa etapa trouxe motivação, interesse, engajamento e maior produtividade nas atividades envolvendo leitura de pequenos textos em inglês.

### 3.3.1 Reflexão sobre o diário de bordo

Partindo de observações mais genéricas feitas durante as etapas das aulas síncronas, foi possível notar algumas peculiaridades relacionadas às reações dos participantes. Uma delas foi a percepção acerca dos semblantes dos voluntários durante as tarefas propostas. Durante o estágio no qual os alunos precisavam realizar as leituras através dos processadores de texto, as expressões faciais dos estudantes apresentavam uma certa irritabilidade, indicando desconforto e incômodo. Neste processo, foi notório também que os aprendizes queriam terminar a atividade o quanto antes, possivelmente pela falta de motivação por eles demonstrada e pela ausência de dinamicidade no processo de leitura. Neste período alguns alunos, aproximadamente quatro deles, desligaram por alguns instantes a câmera. Presumo

que devam ter ido ao banheiro ou beber água. No momento das instruções e das interações, todos permaneceram com a câmera ligada e o áudio ativo.

Já no instante sob o qual os participantes realizaram a leitura através dos aplicativos, o semblante dos estudantes alterou visivelmente, apresentando expressões que indicavam interesse, entusiasmo e concentração. Nesta fase, os educandos pareciam estar mais focados nas tarefas sugeridas, fato justificado talvez pela curiosidade dos voluntários em utilizar as ferramentas disponíveis nos aplicativos durante o processo de leitura. Durante estas atividades, apenas um aluno de cada grupo desligou suas câmeras, e por um período curto de tempo. A interação neste momento, após o uso dos aplicativos sugeridos, foi bem mais ativa. Em suma, foi notório que nesta etapa os alunos demonstraram mais motivação e engajamento, condições verificadas tanto por suas falas quanto por suas expressões faciais.

Após a realização dos testes contendo perguntas com informações mais abrangentes e outras mais específicas sobre os textos lidos, organizei os participantes em duplas, estrutura proporcionada pela plataforma utilizada (Zoom), a fim de que comparassem as respostas dadas e verificassem se haveria a necessidade de mudarem as respostas previamente estipuladas. Nesta etapa também houve um contraste acentuado nas reações dos voluntários concernentes às tarefas.

Por conseguinte, quando precisaram comparar os resultados das atividades nas quais os estudantes fizeram uso dos processadores, foi visível o fato de que eles estavam menos confiantes em relação às respostas dadas, e, conseqüentemente, fizeram mais questionamentos entre eles acerca da compreensão textual. Os semblantes nesta fase também eram de preocupação e dúvida. Em contrapartida, no instante em que os participantes fizeram comparações entre as respostas estabelecidas nos testes após a utilização das ferramentas dos aplicativos, pude constatar que havia menos dúvidas em relação ao entendimento da leitura feita. Diante desse quadro, os aprendizes fizeram menos perguntas para os demais colegas e o semblante dos grupos desta vez era de maior confiança. Sendo assim, não houve muita interação entre os participantes neste estágio e pouco precisou ser discutido, uma vez que estavam mais seguros quanto à compreensão textual.

No que tange ao comportamento dos alunos durante as aulas síncronas, em todas as aulas ambos os grupos foram bem disciplinados e seguiram as etapas conforme o que foi solicitado. Não houve aqui comportamentos divergentes entre as aulas nas quais os aplicativos e os processadores de textos foram utilizados para a realização das leituras. Isto deve-se ao fato talvez de que as aulas síncronas online não permitem uma interação tão espontânea e

livre quanto à presencial, como por exemplo, quando os áudios do grupo são bloqueados, bem como seus microfones. Contudo, apesar de não ter sido visível o contraste comportamental entre as tarefas, a diferença encontradas nos participantes no quesito engajamento foi bastante perceptível. Os discentes apresentaram maior curiosidade nas tarefas feitas com as ferramentas digitais propostas, o que ficou claro partindo do pressuposto que eles fizeram perguntas sobre a funcionalidade dos aplicativos em questão, fazendo questão de aprender a como manusear e tirar mais proveito destes recursos. Com isso, os voluntários claramente ficaram mais animados, com expressões mais leves e descontraídas. A empolgação dos voluntários nesta etapa pode ser justificada pelas possibilidades de usufruir de multimídias interativas em celulares no contexto educacional, oferecendo alternativas inovadoras que podem auxiliar os aspectos pedagógicos, colaborativos e comunicativos (MILRAD, 2007).

Outro recorte a ser observado, é aquele que refere-se tanto ao início quanto ao término das aulas. Como os alunos foram comunicados previamente para baixarem os aplicativos para determinadas aulas, eles já estavam cientes em quais delas fariam as tarefas com os dispositivos móveis e em quais não fariam uso dos mesmos. Com isso posto, na parte inicial das aulas síncronas nas quais leituras seriam feitas pelos processadores de texto, não houve muita empolgação nem questionamentos sobre o aspecto processual das tarefas a serem realizadas. Ao fim destas mesmas aulas, o cenário dos grupos era de incerteza, sobre as informações buscadas no texto, e de pouca empolgação. Entretanto, nas aulas a serem ministradas com o auxílio dos recursos tecnológicos dos aparelhos móveis, a euforia demonstrada pelos educandos esteve presente desde o momento inicial, justificada tanto pelas expressões que transmitiam animação quanto pelas perguntas feitas que abordavam as especificidades das ferramentas a serem usadas nas atividades. Ao concluirmos estas mesmas aulas, ambos os grupos apresentaram uma postura confiante quanto aos testes respondidos. Inclusive, alguns alunos expressaram-se verbalmente sobre suas impressões, demonstrando entusiasmo e satisfação com os exercícios realizados pelos aplicativos e suas leituras dinâmicas.

A partir de todos os fatos aqui descritos, pode-se concluir que houve de fato menos motivação, interesse e atenção e mais dificuldades por parte dos voluntários nas aulas em que as leituras foram feitas através de documentos Word. Foi verificado também que nas aulas onde o uso das ferramentas disponibilizadas pelos aplicativos selecionados nos dispositivos móveis foi permitido, os participantes apresentaram mais engajamento e menos distração nas tarefas sugeridas, assim como mais facilidade para compreender os textos lidos e para encontrar as informações requisitadas nos testes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada tinha como premissa verificar o engajamento, a motivação, a produtividade e o desenvolvimento da habilidade da leitura em língua inglesa através do uso de aplicativos encontrados em dispositivos móveis. Dadas as circunstâncias provocadas pelas complicações da pandemia da Covid-19, a pesquisa, que seria inicialmente realizada no âmbito escolar, precisou ser modificada e aplicada a voluntários que concluíram o nono ano do ensino fundamental pelo sistema público de educação do Rio de Janeiro em 2020.

Foi viável observar através das aulas síncronas *on-line* que houve sim um grande interesse por parte dos voluntários em utilizar os aparelhos celulares para realizarem leituras em inglês, uma vez que esse nicho de participantes apresenta enorme familiaridade com essa tecnologia e que os aplicativos selecionados para o trabalho tinham como proposta oferecer leituras permeadas com recursos diversos, tornando-as dinâmicas.

Tanto na parte do questionário, que trazia perguntas mais assertivas, quanto na seção que apresentou perguntas para que eles desenvolvessem de maneira mais elaborada suas opiniões, houve unanimidade no aspecto da motivação que os aplicativos proporcionaram nas tarefas sugeridas e um contraste nítido de engajamento entre a etapa na qual os voluntários precisaram ler os textos através dos processadores de texto e a etapa na qual utilizaram-se dos aplicativos selecionados. Essas questões também foram observadas da ótica do docente, a partir do diário de bordo, em que foi relatado que os alunos desenvolveram as respostas de forma mais eficaz, assim como ficaram mais motivados nas tarefas nas quais precisaram fazer uso dos aplicativos.

O desenvolvimento das tarefas foi satisfatório, haja vista que todos os dez participantes assistiram às aulas *on-line*, realizaram todas as tarefas e responderam a todos os testes e questionários. Os testes aplicados apresentaram um alto índice de respostas enquadradas no padrão estabelecido como aceitável para a compreensão textual dos conteúdos trabalhados com o uso dos aplicativos quando comparado ao índice de respostas na etapa em que os voluntários fizeram as atividades sem o auxílio dos dispositivos, praticando o ato de ler nesse caso através de um processador de texto.

Percebeu-se que os aplicativos tiveram papel importante no suporte para que os voluntários respondessem os testes. O aplicativo Ewa, por exemplo, teve papel fundamental como alicerce para a busca de informações específicas, por conta dos recursos de tradução e áudio disponibilizados aos usuários, enquanto o aplicativo Madefire e seus recursos audiovisuais auxiliaram tanto nas perguntas que solicitaram informações mais detalhadas

sobre o texto quanto nas informações mais genéricas. Isso ficou evidente na etapa em que o grupo que não usufruiu da ferramenta, uma vez que o contingente apresentou dificuldades em grande parte das questões.

Há de se notar também que ambos os aplicativos auxiliaram na habilidade citada pela BNCC (BRASIL, 2016) que era o reconhecimento de ideias-chave para o entendimento satisfatório dos textos, devido às perguntas incluídas nos testes que exigiam do leitor a busca de informações mais abrangentes e outras mais específicas sobre o texto. Essas habilidades concernentes à leitura em língua inglesa estariam de acordo com o nível esperado do corpo discente para o estágio de estudo no qual os participantes estavam inseridos.

Mesmo levando em consideração que a pesquisa foi feita com recém-formados do ensino fundamental em escolas públicas do município, levantaremos aqui hipóteses sobre o fato de que novas oportunidades de aprendizagem podem ser criadas através de um plano pedagógico escolar atualizado e de um planejamento de aula que pense em um contexto escolar mais integrado com as inovações do mundo globalizado. Para tal, é prudente levar em conta a criação de cursos de formação profissional que façam com que o corpo docente lide de forma mais eficaz e produtiva com os dispositivos móveis e esteja mais preparado para os desafios que a utilização de tais aparelhos móveis eventualmente ocasiona em sala de aula. Faz-se fundamental também considerarmos que é possível promover a melhoria da aprendizagem de língua inglesa e o aumento da qualidade de ensino no sistema público se houver mais infraestrutura no espaço escolar pertencente a esta realidade, investindo em capacitações para os professores e disponibilizando mais recursos tecnológicos e acessibilidade à conexão de internet sem fio. Esta última, inclusive, já faz parte da estrutura escolar do município do Rio de Janeiro, mas está disponível apenas para os funcionários.

É de suma importância ressaltar que, através dos dados gerados para esta pesquisa, foi possível observar que houve tanto um desenvolvimento da compreensão textual mais efetivo quanto um maior engajamento por parte dos aprendizes através do uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês. Observou-se ainda que o professor pode instruir de certa forma o educando para o uso mais eficaz de algumas ferramentas digitais, e que tais recursos proporcionaram maior motivação e engajamento para o ato de ler em uma segunda língua.

Considerando as perguntas de pesquisa levantadas no presente trabalho, foi viável respondê-las seguindo o levantamento de dados gerados. Pode-se dizer que o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico auxiliou, neste caso, no desenvolvimento da compreensão textual e da habilidade de leitura por parte do corpo discente. Respostas mais elaboradas e dentro da expectativa para

uma compreensão satisfatória dos textos foram encontradas no estágio sob o qual os participantes fizeram uso dos aplicativos selecionados.

Podemos afirmar, do mesmo modo, que o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promoveu maior interesse e engajamento do aluno. A opinião de que os aplicativos tornaram as aulas mais dinâmicas, divertidas e interessantes foi praticamente uma unanimidade entre os voluntários e, com isso, também chegamos a um consenso de que a leitura digital através de aplicativos, recorrendo à multimodalidade, traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura por outros meios, que foi o uso dos processadores de texto no cenário desta pesquisa.

Finalizando as considerações concernentes às perguntas de pesquisa, o papel do professor no processo de aprendizagem móvel pode ter relevância a partir do conceito de que o docente deve proporcionar instruções claras acerca da utilização apropriada de aplicativos que visem um suporte pedagógico e de que o educador pode fornecer orientações e esclarecimentos acerca das ferramentas e dos conteúdos por elas apresentadas durante as tarefas propostas. Nesse caso, o docente funciona como um mediador, um orientador das atividades propostas, e não como o detentor do conhecimento que deve ser repassado de forma expositiva para os alunos, como geralmente acontece na sala de aula tradicional.

Concluimos a presente dissertação apontando para as eventuais vantagens do uso do dispositivo móvel e dos aplicativos testados para a leitura de textos em inglês nas aulas dadas. Porém, é preciso lembrar que a pesquisa em questão é um recorte de um cenário muito mais abrangente, que precisa ser mais aprofundado e estudado. A expectativa é de que o texto aqui apresentado tenha contribuído para o tema, buscando possibilidades quanto ao uso das tecnologias móveis para fins pedagógicos durante a pandemia e se tal prática deixará algum legado tanto para o setor legislativo quanto para a rotina escolar no período pós-pandêmico, incentivando outros pesquisadores a promoverem mais trabalhos acadêmicos com esta temática e suscitando mais reflexões ligadas às possíveis medidas a serem tomadas que visem um ensino de mais qualidade nas escolas da rede pública.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, A. L.; PORTO, C. M.; SANTOS, F. M. F. Educação e tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. *Revista Científica da FASETE*, 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, n. 5, v. 1, p. 5-14, 2007.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.13-84
- BAILEY, R. A. *Projeto de experimentos comparativo*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- BALDO, A. Recursos de inferência lexical em L2. *Letras de hoje*, v. 44, n. 3, p. 60-69, 2009.
- BARBOSA, E. F. *Instrumentos de coleta de dados em pesquisa*. Belo Horizonte: SEE-MG/CEFET-MG/1999.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010.
- BARROS, C. G. P. B. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 14 abr. 2021.
- BRUCE, I. *Theory and concepts of English for Academic purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2011.
- BUSCH, H.-J. Computer based readers for intermediate foreign-language students. *Educational Media International*, n. 40, v. 3-4, p. 277-185, 2003.
- CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M. Assessing digital competence in secondary education – issues, models and instruments. In: LEANING, M. (org.). *Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy*. [S.l.]: Franklin Classic Trade Press, 2009. p. 153-172.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAPOVILLA, F. C., VARANDA, C.; CAPOVILLA, A. G. S. Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras: normatização e validação. *PSIC – Revista de Psicologia*, n. 7, v. 2, p; 47-59, 2006.

CARDOSO, J. VALENTE, M. Antigas ferramentas, novas práticas:mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores. In: TONELLI, J; MATEUS, E. (org.). *Diálogos (Im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blutcher, 2017.

CARMO, J. B. O letramento digital e a inclusão social. *Educação e Literatura*, fev, 2003. Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm>. Acesso em: 06 set. 2017.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a pesquisa "A necessidade e eficiência do ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras". *The ESPecialist*, n. 6, 1983.

CELANI, M. A. A. *et al. The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CHEN, C. M.; HSU, H.-S. Personalized intelligent mobile learning system for supporting effective English learnin. *Educational Technology & Society*, n. 11, v. 3, p. 153-180, 2008.

CONSTANTINESCU, A. I. Using Technology to Assist in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. *The Internet TESL Journal*, v. 13, n. 2, 2007. 10 Jan. 2011. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Constantinescu-Vocabulary.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COUTINHO, C. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2011

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Self-determination*. New York: John Wiley & Sons, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DOAN, S. N., FULLER-ROWELL, T. E.; EVANS, G. W. Cumulative risk and adolescents; internalizing and externalizing problems: the mediating roles of maternal responsiveness and selfregulation. *Developmental Psychology*, n. 48, v. 6, p. 1529-1539, 2012.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.

EGBERT, J. *CALL Essentials: principles and practice in CALL Classrooms*. Virgínia: TESOL Inc., 2005.

- EISENKRAEMER, R. E. Leitura digital e linguagem cifrada dos internautas. *Texto Digital*, n. 2, v. 2, 2006.
- ELLIS, N. C. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, grammar, and meaning. In: MCCARTHY, M.; SCHMIDT, N. (org.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 122-139.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, n. 16, p.181-191, 2000.
- FERREIRA, C. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Mosaico*, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.
- FERREIRA, L. M. C. B.; ROSA, M. A. S. A origem do Inglês Instrumental. *HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil*, n. 2, 2008.
- FONSECA, A. G. M. F. Aprendizagem, mobilidade e convergência: *mobile learning* com celulares e *smartphone*. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*, n. 2, p. 265-283, 2013.
- GEORGIEV, T., GEORGIEVA, E.; SMIRIKAROV, A.M-Learning: a new stage of E-Learning. *Proceedings International Conference on Computer Systems and Technologies*, n. 4, v. 28, p. 1-5, 2004.
- GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, n. 2, v. 35, p. 57-63, mar-abr., 1995.
- GOMES, A.; REGIS, A. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012. Zaragoza, Espanha. *Anais...* Zaragoza, Espanha: ANPAE, 2012.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman, 2002.
- HEEMANN, C. Inglês instrumental (ESP): o uso de estratégias de leitura em um curso online de leitura. *Signo*, v. 34, n. 56, p.137-156, jan./jun. 2009.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. 6a. Ed. Cambridge University Press. 1987.
- JOHNSON, D. M. *Approches to research in Second Language Learning*. Nova York, Longman, 1992.
- JOLY, M. C. R. A. *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- JONES, R.; HAFNER, C. *Understanding digital literacies: a practical introduction*. New York: Routledge. 2012.
- JORDAN, R. R. *English for Academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Pedagogy: the 'how' of Multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006. p. 198-348.

KARWOSKI, A. M. Multimodalidade, leitura em *tablets* e ensino de língua portuguesa. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2. 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_001.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_001.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

KAZDIN, A. E. *Research design in clinical psychology*. Boston: Allyn and Baron, 2003.

KHODADADY, E. Contextual vocabulary knowledge: the best predictor of native and non-native speaker's reading comprehension ability. *The Specialist*, n. 2, v. 21, p. 181-205, 2000.

KLEIMAN, A. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KODA, K. *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press, 2005.

MARQUES NETO, J. C. Retratos da leitura no Brasil e políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente: revelações, desafios e alguns resultados. *In*: FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. v. 4, p.57-73.

MARQUES-SCHÄFER, G. O potencial de grupo tutoriado no WhatsApp para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira. *Revista Polifonia*, v. 24, n. 35/2, 2017.

MARQUES-SCHÄFER, G.; MARINS, R. 10 ideias práticas para o uso do celular em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Projekt*, Curitiba, v. 55, p. 27-37, 2017.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. Rio de Janeiro: Hipótese, 2018.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, M. C. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. *Mídias na Educação*, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/situando\\_usomidias\\_mec.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/situando_usomidias_mec.pdf). Acesso em: 7 ago. 2020.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M., BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 133-173.

MATTE, F. Como os *chunks* facilitam o aprendizado do vocabulário da língua inglesa. *SIGNOS*, ano 20, n. 2, 2009.

- MELO, R. S.; NEVES, B. G.B. Aplicativos educacionais livres para *mobile learning*. *Tecnologias na Educação*, n. 10, ano 6, 2014. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art3-ano6-vol10-julho2014.pdf>. Acesso em: jun. 2016
- MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, n. 3, v. 1, p. 309-319, 2012.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: EUUFPE, 2009.
- MILRAD, M. How should learning activities using mobile technologies be designed to support innovative educational practices? *Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, p. 29-31, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2. 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2012.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, n. 1, v. 66, 1996.
- NIEMEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, n. 7, p. 133–144, 2009.
- OLIVEIRA, Ê. de. A leitura na língua estrangeira: uma proposta de ensino de leitura e discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 46, v. 2, p. 199-218, 2007.
- PACHECO, R. L. *A competência em leitura em L1 e a consciência linguística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2*. 2007. Dissertação – (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. (ed.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, 2001.
- PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p.21-34. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, n. 44). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2018.
- PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. (ed.). *The handbook of English for specific purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013.
- PEREIRA, V. W. Computer-based learning of reading and writing in elementary school. In: CESTARI, M. L.; MAAGERO, E.; TONNESSEN, E. S. (org.). *Networking cultures*. Norway: Kristiansand; Portal Books, 2006. p. 107-117.

PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. Anais...* João Pessoa: ABRALIN, 2009.

PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, n. 3, p. 1-5, 2011. Disponível em: [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo das línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2003.

ROJO, R. H. R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013

ROYLE, K.; STAGER, S. TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: comparative critical factors. *Prospects*, n. 1, v. 44, p. 29-42, 2014.

ROZENFELD, C.; MARQUES-SHÄFER, G. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. *In: RODRIGUES, R. F. L.; LUCAS, P. O. (org.). Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2017. v. 2, p. 122-141.

SANTORUM, K.; SCHERER, L. C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*, n. 11, v. 6, ago. 2008.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, n. 1, v. 7, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHOLL, M.; LIMA, S. L. A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades. *Thema*, n. 1, v. 15, p. 269-281, 2018.

SCHÜLTZ, R. Vocabulário. *English Made in Brazil*, 20 mar. 2013. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-voca.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SELBER, S. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-41.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SONEGO, A. H. S; BEHAR, P. A. *M-learning: reflexões e perspectivas com o uso de aplicativos educacionais*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (TISE), 20., 2015, Santiago. *Anais...* Santiago: TISE, 2015.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, n. 1, v. 8, 2015.

SOUZA, R. J. de *et al.* *Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada*. Presidente Prudente: UNESP, 2005.

SOUZA, R. Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação. In: SILVA, R.; SILVA, A. *Educação, aprendizagem e tecnologia: um paradigma para professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

SWALES, J. M. When there is no perfect text: approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, n. 8, p. 5-15, 2009.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EDUFSC, 1988. p. 237-257.

TERRA, E. *A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital*. Curitiba: Intersaberes, 2015.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018

VALENTE, J. Brasil foi o 5º país em *ranking* de uso diário de celulares do mundo. *Empresa Brasil de Comunicação*. Brasília, 18 de jan. de 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo>. Acesso em: 7 de jan. de 2020.

VERGNANO-JUNGER, C. Leitura em E/LE e TICs: a questão de sua inserção na formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: CIPLOM, 2010.

VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. XXXIV, p. 1-12, 2010.

WILKINS, D. A. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold, 1972.

WUNSCH, L. P. *Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino*. 2013. Tese (Doutorado) – Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661\\_td\\_Luana\\_Wunsch.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661_td_Luana_Wunsch.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O uso de tecnologias para o ensino de língua inglesa em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise de aplicativos com foco na leitura em inglês e a relevância do professor no processo de *m-learning*” conduzida por Diogo Orlando Elias do Espírito Santo. Este estudo tem por objetivo verificar como o dispositivo móvel pode ser vantajoso para o aluno, na aprendizagem efetiva de novos vocábulos da língua inglesa, e para o próprio professor, que pode fazer uso deste recurso tecnológico como meio facilitador no ensino de língua estrangeira.

Seu filho foi selecionado(a) pelo bom rendimento na disciplina de Inglês. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os alunos serão submetidos a pequenos testes a serem respondidos após o uso ou não de aplicativos em dispositivos móveis para que o pesquisador faça um levantamento de erros e acertos de cada grupo. Portanto, não há gastos que envolvam os alunos neste processo. Os riscos ficam por conta do eventual desconforto por parte do aprendiz em responder o questionário.

A participação nesta pesquisa consistirá na seleção de 2 grupos de 10 alunos que faziam parte de cada turma do projeto IBEU presente na E.M. Nerval de Gouveia, e eles terão que fazer atividades relacionadas a leitura na língua inglesa. Um grupo terá uma exposição prévia de textos nos aplicativos de dispositivos móveis e o outro grupo fará apenas a leitura em cópias de papel em uma aula expositiva de quadro branco.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador

responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Diogo Orlando Elias do Espírito Santo. Cargo: PEF Inglês. Celular: (21) 99705-0783. Email: [diogo.orlando1@hotmail.com](mailto:diogo.orlando1@hotmail.com)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do participante menor \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

**ANEXO B – Termo de assentimento para menor (Participantes)****TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), “O uso de tecnologias para o ensino de língua inglesa em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise de aplicativos com foco na leitura em inglês e a relevância do professor no processo de *m-learning*” conduzida por Diogo Orlando Elias do Espírito Santo. Este estudo tem por objetivo verificar como o dispositivo móvel pode ser vantajoso para o aluno, na aprendizagem efetiva de novos vocábulos da língua inglesa, e para o próprio professor, que pode fazer uso deste recurso tecnológico como meio facilitador no ensino de Língua estrangeira.

Você foi selecionado(a) por pelo bom rendimento na disciplina de Inglês. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os alunos serão submetidos a pequenos testes a serem respondidos após o uso ou não de aplicativos em dispositivos móveis para que o pesquisador faça um levantamento de erros e acertos de cada grupo. Portanto, não há gastos que envolvam os alunos neste processo. Os riscos ficam por conta do eventual desconforto por parte do aprendiz em responder o questionário..

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fazer atividades relacionadas a leitura na língua inglesa. Um grupo terá uma exposição prévia de textos nos aplicativos de dispositivos móveis e o outro grupo fará apenas a leitura em cópias de papel em uma aula expositiva de quadro branco.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo. Cargo: PEF Inglês. Celular: (21) 99705-0783. Email: [diogo.orlando1@hotmail.com](mailto:diogo.orlando1@hotmail.com)

Rubrica do participante  Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do(a) participante menor: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE A-** Questionário utilizado como referência para o diário de bordo

- Quantos alunos da turma apresentaram respostas satisfatórias em relação à compreensão textual?
- Quantos alunos da turma em questão apresentaram melhora no domínio da leitura?
- A turma em questão apresentou melhora no comportamento durante as atividades com o dispositivo móvel?
- O engajamento da turma em questão na atividade com *m-learning* foi satisfatório ou não?
- Você acha que atividades pedagógicas com dispositivos móveis em sala foi uma experiência positiva? Por quê?

**APÊNDICE B – Modelo de testes para o corpo discente****TESTE A**

1. O que os navegadores avistaram no oceano no ano de 1867?
2. Qual o título do livro que Professor Aronnax escreveu e o deixou famoso?
3. Qual nome do Navio que saiu do porto de NY no dia 3 de Julho de 1867?
4. Como o autor descreve o capitão do navio Farragut?
5. O que motivou a aventura dos navegadores em 1867?
6. O que os homens da embarcação queriam fazer com a criatura se a encontrassem?
7. O que aconteceu com a criatura após ser atingida por um tiro de canhão?
8. Por que Aronnax caiu do navio?

**TESTE B**

1. O que o Pequeno Príncipe tem pensado nos últimos dias?
2. Por que os adultos não se assustaram com o desenho que ele fez?
3. Após mostrar seus desenhos, qual conselho dado pelos adultos para o PP?
4. Do que ele desistiu aos 6 anos de idade?
5. Qual foi a outra carreira que ele escolheu?
6. Qual matéria escolar tem ajudado nessa nova carreira?
7. O que o Pequeno Príncipe fazia quando encontrava com um adulto que parecia inteligente?
8. Sobre quais assuntos ele conversava caso o adulto não entendesse o verdadeiro significado do seu desenho?

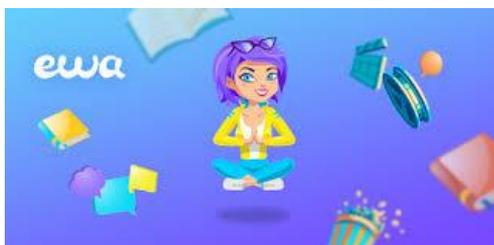
**APÊNDICE C-** Modelo de questionário para os voluntários (concluintes do ensino fundamental do sistema público municipal de ensino)

- 1- Você achou fácil mexer nos aplicativos trabalhados?
- 2- Você gostou das atividades com os aparelhos celulares?
- 3- Você achou que a leitura em inglês ficou mais fácil através do uso de aplicativos?
- 4- Você achou que a leitura em inglês ficou mais divertida através do uso de aplicativos?
- 5- Você gostaria de realizar mais leituras em inglês com o uso de aplicativos de celular?
- 6- A ajuda do professor foi importante na realização das tarefas?
- 7- De quais maneiras o professor auxiliou você nas atividades propostas?
- 8- Você daria alguma sugestão para o professor em relação à aula com o uso de aplicativos para leitura em inglês?

**PERGUNTA DISCURSIVA**

- 9- Você achou mais fácil ler em inglês com ou sem aplicativo? Por quê? Você gostou mais de realizar leituras em inglês através dos aplicativos? Por quê? Escreva brevemente a sua opinião sobre as atividades realizadas.

## APÊNDICE D – Aplicativos utilizados na pesquisa



EWA: Cursos *on-line* temáticos, conversação, personagens de filmes e séries de TV, livros populares, *audiobooks* e muito mais.



Madefire: O Madefire oferece o aplicativo de celular e de tablet mais inovador com seu vasto catálogo de novos quadrinhos digitais e *motion books* – a experiência de leitura inovadora com interatividade, som e movimento adicionais.

## APÊNDICE E – Brindes para os participantes

Convidei-os para a escola na qual trabalho na última semana de janeiro de 2021 para que os participantes pudessem buscar os brindes. A unidade escolar funcionou de 8h às 14h nesse período. A foto abaixo refere-se aos brindes distribuídos.



Elaboração: O autor, 2021.

## APÊNDICE F – Planos de aula

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professor: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo</b>	
<b>Disciplina: Língua Inglesa</b>	
<b>Data: 04/01/2021</b>	
<b>Turma: Grupo 1 (voluntários que finalizaram o nono ano do ensino fundamental)</b>	
<b>TEMA</b>	- Explorando estratégias de leitura gerais ( <i>skimming</i> ) e específicas ( <i>scanning</i> ) no capítulo 1 do livro <i>20.000 léguas submarinas</i> através do aplicativo Ewa.
<b>OBJETIVOS</b>	- Verificar se o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual por parte do corpo discente. - Averiguar se o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno. - Verificar se a leitura digital traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura por outros meios, como a leitura de documento Word nesse caso.
<b>CONTEÚDOS</b>	- Estratégias de leitura ( <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ).
<b>DURAÇÃO</b>	- 1 hora de aula.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	- Plataforma Zoom. - Aplicativo Ewa. - Google Forms.
<b>METODOLOGIA</b>	- Estudo de texto.
<b>AValiação</b>	Teste através de Google Forms com oito perguntas (seis com a estratégia de leitura <i>scanning</i> e duas com a estratégia de leitura <i>skimming</i> ).

Elaboração: o autor, 2021.

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professor: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo</b>	
<b>Disciplina: Língua Inglesa</b>	
<b>Data: 06/01/2021</b>	
<b>Turma: Grupo 1 (voluntários que finalizaram o nono ano do ensino fundamental)</b>	
<b>TEMA</b>	- Explorando estratégias de leitura gerais ( <i>skimming</i> ) e específicas ( <i>scanning</i> ) no capítulo 1 do livro <i>O pequeno príncipe</i> através de leitura pelo processador de texto.
<b>OBJETIVOS</b>	- Verificar se o desenvolvimento da compreensão textual é similar ou diferente de quando o aprendiz faz uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês. - Averiguar se a leitura de documento Word neste caso promove um menor ou maior engajamento do aluno do que a leitura digital, realizada pelo dispositivo móvel.
<b>CONTEÚDOS</b>	- Estratégias de leitura ( <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ).
<b>DURAÇÃO</b>	- 1 hora de aula.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	- Plataforma Zoom. - Processador de texto Word. - Google Forms.
<b>METODOLOGIA</b>	- Estudo de texto.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Teste através de Google Forms com oito perguntas (seis com a estratégia de leitura <i>scanning</i> e duas com a estratégia de leitura <i>skimming</i> ).

Elaboração: O autor, 2021.

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professor: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo</b>	
<b>Disciplina: Língua Inglesa</b>	
<b>Data: 11/01/2021</b>	
<b>Turma: Grupo 2 (voluntários que finalizaram o nono ano do ensino fundamental)</b>	
<b>TEMA</b>	- Explorando estratégias de leitura gerais ( <i>skimming</i> ) e específicas ( <i>scanning</i> ) no capítulo 1 do livro <i>O pequeno príncipe</i> através do aplicativo Ewa.
<b>OBJETIVOS</b>	- Verificar se o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual por parte do corpo discente. - Averiguar se o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno. - Verificar se a leitura digital por meio de aplicativos traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura por outros meios, como a leitura de documento Word neste caso.
<b>CONTEÚDOS</b>	- Estratégias de leitura ( <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ).
<b>DURAÇÃO</b>	- 1 hora de aula.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	- Plataforma Zoom. - Aplicativo Ewa. - Gogle Forms.
<b>METODOLOGIA</b>	- Estudo de texto.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Teste através de Google Forms com oito perguntas (seis com a estratégia de leitura <i>scanning</i> e duas com a estratégia de leitura <i>skimming</i> ).

Elaboração: O autor, 2021.

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professor: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo</b>	
<b>Disciplina: Língua Inglesa</b>	
<b>Data: 13/01/2021</b>	
<b>Turma: Grupo 2 (voluntários que finalizaram o nono ano do ensino fundamental)</b>	
<b>TEMA</b>	- Explorando estratégias de leitura gerais ( <i>skimming</i> ) e específicas ( <i>scanning</i> ) no capítulo 1 do livro <i>20.000 léguas submarinas</i> através de leitura pelo processador de texto.
<b>OBJETIVOS</b>	- Verificar se o desenvolvimento da compreensão textual é similar ou diferente de quando o aprendiz faz uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês. - Averiguar se a leitura através de documento Word promove um menor ou maior engajamento do aluno do que a leitura digital, realizada pelo dispositivo móvel.
<b>CONTEÚDOS</b>	- Estratégias de leitura ( <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ).
<b>DURAÇÃO</b>	- 1 hora de aula.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	- Plataforma Zoom. - Processador de texto Word. - Google Forms.
<b>METODOLOGIA</b>	- Estudo de texto.
<b>AVALIAÇÃO</b>	- Teste através de Google Forms com oito perguntas (seis com a estratégia de leitura <i>scanning</i> e duas com a estratégia de leitura <i>Skimming</i> ).

Elaboração: O autor, 2021.

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professor: Diogo Orlando Elias do Espirito Santo</b>	
<b>Disciplina: Língua Inglesa</b>	
<b>Data: 15/01/2021</b>	
<b>Turma: Grupos 1 e 2 (voluntários que finalizaram o nono ano do ensino fundamental)</b>	
<b>TEMA</b>	- Explorando estratégias de leitura gerais ( <i>skimming</i> ) e específicas ( <i>scanning</i> ) no livro digital <i>Pepper and Carrot</i> através do aplicativo Madefire.
<b>OBJETIVOS</b>	- Verificar se o uso de aplicativos com foco na leitura de textos em inglês nas aulas de língua inglesa no ensino básico pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão textual por parte do corpo discente. - Averiguar se o uso do dispositivo móvel nas aulas de inglês promove maior interesse e engajamento do aluno. - Verificar se a leitura digital por meio de aplicativos traz maior envolvimento do aluno quando comparado à leitura realizado por processadores de texto.
<b>CONTEÚDOS</b>	- Estratégias de leitura ( <i>skimming</i> e <i>scanning</i> ).
<b>DURAÇÃO</b>	- 1 hora de aula.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	- Plataforma Zoom. - Aplicativo Madefire. - Google Forms.
<b>METODOLOGIA</b>	- Estudo de texto.
<b>AValiação</b>	Teste através de Google Forms com dez perguntas (oito com a estratégia de leitura <i>scanning</i> e duas com a estratégia de leitura <i>Skimming</i> ).

Elaboração: O autor, 2021.