



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Raquel Freitas de Lima

Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização

Rio de Janeiro
2020

Raquel Freitas de Lima

Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2020

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

L732

Lima, Raquel Freitas de.

Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira :
uma análise sobre o lugar na leitura na prática docente e sua
possível naturalização / Raquel Freitas de Lima. -2020
266 f. : il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aplicativos
móveis - Teses. 3. Leitura – Teses. 4. Professores de inglês – Teses.
I. Cardoso, Janaína da Silva. 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 tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raquel Freitas de Lima

Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização.

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

Aprovada em 27 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Janaína da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Marcela Iochem Valente
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas duas famílias, a brasileira e a americana, pelos imensuráveis apoio, incentivo e tudo o mais de maravilhoso que as palavras não alcançam nomear. Esta dedicatória é a mesma realizada em minha dissertação de mestrado, porque, de forma muitíssimo grata, posso dizer que, nesses quatro anos de programa de doutorado, absolutamente nada mudou quanto ao total apoio, incentivo e força dessas minhas duas lindas famílias.

I dedicate this thesis to my two families, Brazilian and American, for their immeasurable support, encouragement and their all more than wonderful words that cannot be named. This dedication is the same as that done in my master's dissertation, because, in most grateful way, I can say that in this 4 years of doctorate program, absolutely nothing has changed regarding the full support, encouragement and strength of these two of my beautiful families.

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração” – Lao-Tsé

Muitos estiveram comigo na caminhada do curso de doutorado ao longo desses quatro anos: colegas orgulhosos de sermos a primeira turma de doutorado em linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL/UERJ), funcionários da secretaria e professores cujos esforços para a aprovação e implementação do curso foram acompanhados por nós. A todos eles, meu mais profundo agradecimento. Por falar em início, um grande agradecimento vai à minha amiga Grace Borges, que realizou todo o processo de inscrição e matrícula via procuração devido, à época, eu estar a trabalho em Minas Gerais. A Grace, portanto, foi fundamental para eu estar no programa até hoje, não apenas por ter feito por mim todo o processo inicial por procuração, mas pela lealdade da sua amizade em todos os momentos, inclusive os mais difíceis. A essa irmã de coração, muitíssimo obrigada.

Agradeço, de forma especial, a toda minha família. Ao meu amor Samuel Thomas Henderson, por seu incentivo, apoio incondicional, orgulho pelo meu trabalho e por sempre poder contar com suas diferentes formas de ajuda, incrível é sua capacidade de amar e demonstrar. Agradeço especialmente também ao meu irmão Rodrigo Freitas, por exemplificar aquilo que há de mais belo na irmandade, realmente gostaria de saber como ele aprendeu! Muito obrigada a minha mãe Neli Freitas pelo incentivo e pelas orações diárias, é muito amor em forma de força, apoio, cuidado e fé. Ao meu padrasto Cafu, sobrinho Lucas e sogros Randelyn e Petter, um profundo agradecimento pela forma linda de cada um ser em minha vida. Agradeço a toda minha família, tias, primas e várias amigas que acompanharam toda a dedicação que empreendi ao longo do curso. Agradeço a Alícia F. Henderson e Thomas F. Henderson, filhos que enchem a casa da mais genuína alegria e que me provam o longo alcance do amor e da força materna. Incluo aqui um grande agradecimento à revisora Mariana Lima, cujo excelente trabalho de revisão e formatação deixou esta tese linda como eu queria.

Agradeço imensamente ao Instituto Federal Fluminense, minha casa de trabalho, pela concessão de afastamento integral para estudo. Esse afastamento foi de suma importância para que eu pudesse seguir a investigação com a qualidade

que o nível de estudo e o programa requerem. Serei eternamente grata por esse tempo exclusivo ao estudo e à pesquisa que me foi concedido.

De forma especial, agradeço à professora Dr^a. Cristina de S. Vergnano-Junger, minha primeira orientadora no curso, pelas produtivas reflexões no grupo de pesquisa com o projeto Interleituras. Agradeço a ela também por partilhar de seus vastos conhecimentos teóricos e rigores metodológicos próprios do fazer científico. Como mais uma luz no meu caminho, agradeço infinitamente à minha atual orientadora, a professora Dr^a. Janaina da Silva Cardoso, pelos novos conhecimentos que me ajudou a desenvolver, apresentando-me outras perspectivas teórico-metodológicas que contribuíram tanto para o embasamento da pesquisa quanto para as reflexões analíticas. Suas palavras doces também foram importantíssimas naquele momento crítico em que nos vemos apreensivas com tanto trabalho e pouco prazo.

Agradeço aos professores da banca examinadora de qualificação e de defesa final pela leitura de um trabalho tão denso como este e pela dedicação de seu tempo e conhecimento nas indicações para melhor composição desta tese.

Termino esses agradecimentos reconhecendo quão vastas foram as forças que recebi ao longo do curso até a chegada de seu resultado final. Por essa razão, agradeço profundamente a todas as pessoas que aqui não estão nomeadas, mas às quais sou grata na memória do meu coração.

RESUMO

LIMA, Raquel Freitas de. *Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização*. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Nesta pesquisa, realizamos um estudo acadêmico-científico sobre o uso de aplicativos de dispositivos móveis para o ensino de inglês como língua estrangeira (I/LE). Seu recorte está na reflexão sobre o lugar da leitura na prática docente quando do uso dessa tecnologia enquanto ferramenta didático-pedagógica. Além disso, refletimos sobre como as concepções de leitura docente interferem nesse processo de ensino. Isso porque o êxito em tal ensino passa, inevitavelmente, pela palavra escrita, logo, pela leitura. Portanto, há três perguntas que nos direcionam neste trabalho: 1) Qual o lugar da leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos em um contexto específico do Ensino Médio?; 2) É possível verificar se há a promoção da naturalização da habilidade de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos no contexto pesquisado?; e 3) Como a concepção de leitura do professor se relaciona com esse lugar que a leitura ocupa, uma vez que nesses aplicativos o foco não é necessariamente a leitura, mas dela depende? Para responder tais questões, propomos um estudo de caso, de abordagem qualitativa-interpretativista baseada em Triviños (1987) e Bortoni-Ricardo (2008). Outras razões para a escolha desse tipo de pesquisa são a novidade, as especificidades e o aprofundamento que desejamos dar à matéria. Como base teórico-metodológica, temos os estudos do sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1994); da sociocognição, baseados, por exemplo, em Koch e Elias (2008; 2013); além das reflexões sobre os modelos de leitura, com alinhamento à perspectiva sociointeracional (LEFFA, 1996). Com relação a letramento, seguimos o paradigma dos multiletramentos baseado em Cope e Kalantzis (2000; 2009) e em Rojo (2007; 2009; 2013). Devido a este estudo contar com a participação humana, o projeto de pesquisa passou por submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio da Plataforma Brasil. Quanto aos resultados, as análises demonstraram uma destacada relação entre leitura, gramática e léxico, o que reforça a visão de leitura da docente participante enquanto leitura unilateral. Isto é, as análises nos indicam que a visão de leitura da participante é aquela que considera a gramática e o vocabulário da língua como formas de acesso à leitura dessa língua. Assim, a participante deixa entrever sua visão de leitura e de língua, respectivamente mais consoante ao modelo ascendente, de concepção unilateral e a língua enquanto código. A docente aponta para uma preocupação em trabalhar a leitura, mas o faz por meio de tarefas de cunho estrutural e lexical, indicando para o entendimento de que a compreensão leitora é a compreensão da palavra e da estrutura sistêmica. Ao usar aplicativos, a leitura resume-se ao trabalho sistêmico/gramatical e lexicam não havendo destaque para a leitura necessária para a própria atuação discente nos aplicativos, como leitura da interface, das funcionalidades multimodais etc. Esses indicativos nos sugerem uma perspectiva naturalizada de leitura no uso dos aplicativos, uma vez que neste ambiente a leitura é tomada por sabida, sendo trabalhada apenas com o livro didático ou em exercícios do livro didático transpostos para os aplicativos.

Palavras-chave: Aplicativos. Inglês. Leitura. Naturalização. Sociocognição.

ABSTRACT

LIMA, Raquel Freitas de. *Applications for teaching English as a foreign language: an analysis of the place of reading within the practice of teaching and its possible naturalization*. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This academic-scientific study focuses on the mobile applications used for teaching English as a foreign language (E/FL). Specifically when teaching reading through the use of this technology as a didactic-pedagogical tool. We also reflect on the place of reading, as how the conceptions of teaching reading interfere in the teaching process. This is because success in teaching inevitably depends on the written word, therefore on reading. The three questions that guide this study are: 1) What is the place of reading in the teaching E/ FL mediated by applications in a specific context to High Schools ?; 2) Is it possible to verify if there is a promotion of the naturalization of reading skills in E / FL teaching mediated by applications in the researched context ?; and 3) How does the teacher's reading concept relate to this place that reading occupies, since in these applications the focus is not necessarily reading, but depends on reading? We propose to answer these questions by undertaking a qualitative-interpretative case study based on Triviños (1987) and Bortoni-Ricardo (2008). As a theoretical-methodological basis, we used the socio-interactionism studies based on Vigotsky (1994); socio cognition, based on Koch and Elias (2008; 2013); and reflections of reading models aligned with the socio-international (LEFFA,1996). Regarding literacy, we have followed the multiliteracies paradigm of Cope and Kalantzis (2000; 2009) and Rojo (2007; 2009; 2013). Since human participation was used this project has been submitted to the Research Ethics Committee (COEP), through Plataforma Brasil. The analyzes showed an outstanding relationship between reading, grammar and lexicon, which reinforces the teaching perception that reading is unilateral. Analysis indicates outstandingly that the reading vision of the participant considers grammar and vocabulary of the language as a means of access to reading that language. The participant has revealed there vision of reading and language in line with the bottom-up model of unilateral conception of language as a code, due to the primacy of the domain of the word for reading to take place. The teacher points to a concern with working on reading skills, but does so through structural and lexical tasks, indicating the understanding that reading comprehension is understanding the word and the systemic structure. When using applications, reading is limited to systemic/grammatical and lexical work. There is no need to emphasize the reading performance of the student within the applications: reading of its interface, of its multimodal, hypertextual, multi-referential and multi contextual functionalities. These indications suggest a naturalized perspective of reading in the use of applications, since in this environment reading is taken for granted, being worked only with the textbook or in textbook exercises transposed to the applications.

Keywords: Applications. English. Reading. Naturalization. Socio cognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema metodológico.....	32
Figura 2 –	Cronologia da pesquisa em relação à coleta de dados...	43
Figura 3 –	Linha do tempo: criação da rede de internet.....	95
Figura 4 –	Planos de ensino.....	142
Figura 5 –	Conteúdo, 1ª série.....	142
Figura 6 –	Planos de ensino, 3º série.....	143
Figura 7 –	Bibliografia dos planos de ensino do 1º ano.....	169
Figura 8 –	Bibliografia dos planos de ensino do 3º ano.....	170
Figura 9 –	Seção <i>Reading</i> do livro didático.....	170
Figura 10 –	Seção <i>Before Reading</i>	173
Figura 11 –	Seção <i>Reading</i>	173
Figura 12 –	Seção <i>Reading for General Comprehension</i>	174
Figura 13 –	Seção <i>Reading for Detailed Comprehension</i>	174
Figura 14 –	Seção <i>Reading for Critical Thinking</i>	174
Figura 15 –	Triangulação/convergência de informações da pesquisa.	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantitativo de trabalhos divididos por IES (pública ou privada).....	78
Gráfico 2 –	Quantitativo de trabalhos publicados por ano.....	79
Gráfico 3 –	Gênero dos trabalhos.....	79
Gráfico 4 –	Região das instituições de pesquisa.....	80
Gráfico 5 –	Quantitativo de publicações por IES: Google Scholar.....	84
Gráfico 6 –	Quantitativo de trabalhos por ano de publicação: Google Scholar.....	84
Gráfico 7 –	Gênero dos trabalhos: Google Scholar.....	85
Gráfico 8 –	Levantamento geral das aulas do 1º ano.....	147
Gráfico 9 –	Tipos de conteúdos – 1º ano.....	148
Gráfico 10 –	Levantamento geral das aulas do 3º ano.....	150
Gráfico 11 –	Tipos de conteúdos trabalhados com a mediação dos aplicativos: 3º ano.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Elaboração do instrumento de geração de dados 1 – Questionário.....	37
Quadro 2 –	Critérios de análise da etapa documental.....	39
Quadro 3 –	Construção do instrumento de geração de dados da entrevista semiestruturada.....	41
Quadro 4 –	Seleção aleatória de resultados de busca no Catálogo de Teses & Dissertações Capes (08 jul. 2019).....	52
Quadro 5 –	Apresentação das buscas gerais – Idioma: Português (28 jun. 2019).....	58
Quadro 6 –	Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Português (28 jun. 2019).....	59
Quadro 7 –	Apresentação das buscas gerais – Idioma: Inglês (28 jun. 2019).....	59
Quadro 8 –	Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Inglês (28 jun. 2019).....	59
Quadro 9 –	Apresentação das buscas gerais – Idioma: Espanhol (28 jun. 2019).....	60
Quadro 10 –	Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Espanhol (28 jun. 2019).....	60
Quadro 11 –	Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Português (11 jul. 2019).....	65
Quadro 12 –	Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Inglês (11 jul. 2019).....	65
Quadro 13 –	Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Espanhol (11 jul. 2019).....	62
Quadro 14 –	Apresentação geral dos quantitativos de trabalhos mostrados por buscadores, palavras-chave e idiomas....	66
Quadro 15 –	Apresentação dos quantitativos com buscas feitas com palavras-chave entre aspas.....	67
Quadro 16 –	Quantitativo geral.....	68
Quadro 17 –	Quantitativo de ocorrências por buscador com divisão de desconsiderados e selecionados no levantamento.....	69

Quadro 18 – Catálogo de Teses & Dissertações Capes: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica (grupo de 419 ocorrências: 9 considerados).....	74
Quadro 19 – Catálogo de Teses & Dissertações Capes: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica (grupo de 325 ocorrências: 18 considerados).....	76
Quadro 20 – Google Scholar: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica.....	81
Quadro 21 – Plataforma SciELO: amostras selecionadas.....	86
Quadro 22 – Dados de análise.....	101
Quadro 23 – Número de ocorrências das categorias temáticas.....	102
Quadro 24 – Temáticas da cibercultura e estudos de internet de 2000 a 2009 nos Estados Unidos segundo o AOir.....	103
Quadro 25 – Seleção de trabalhos atuais sobre leitura a partir da revisão bibliográfica empreendida.....	120
Quadro 26 – Dias letivos e as atividades descritas no cronograma de aulas – 1º ano.....	146
Quadro 27 – Dias letivos e as atividades descritas no cronograma de aulas – 3º ano.....	149
Quadro 28 – Cronograma de aulas do dia 11 de abril.....	156
Quadro 29 – Cronograma de aulas do dia 4 de abril.....	157
Quadro 30 – Fragmento de cronograma de aulas do 3º ano.....	158
Quadro 31 – Objetivos do componente curricular.....	158
Quadro 32 – Conteúdo do 1º ano.....	159
Quadro 33 – Item 3 do plano de ensino do 3º ano.....	160
Quadro 34 – Cronograma de desenvolvimento do 1º ano.....	171
Quadro 35 – Cronograma de desenvolvimento do 3º ano.....	172
Quadro 36 – Referências bibliográficas do livro didático adotado.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AoIR	Association of Internet Researchers
ARPA	Advanced Research Projects Agency
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAL	Ensino-Aprendizagem de Línguas
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
I/LE	Inglês como língua estrangeira
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
ISSN	International Standard Serial Number
LABEV	Laboratório de Espanhol Virtual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
WoS	Web of Science

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	METODOLOGIA DE PESQUISA	25
1.1	Definição do tema, problemas de pesquisa e suas asserções	25
1.2	Objetivos investigativos	26
1.2.1	<u>Geral</u>	26
1.2.2	<u>Específicos</u>	27
1.3	Caminho teórico-metodológico: natureza do estudo	27
1.4	Participante: critérios de seleção e formas de recrutamento	32
1.5	A geração de dados nas etapas de pesquisa	34
1.6	Instrumentos da pesquisa	34
1.6.1	<u>Elaboração de questionário</u>	34
1.6.2	<u>Elaboração dos critérios da etapa documental</u>	38
1.6.3	<u>Elaboração da entrevista semiestruturada</u>	39
1.6.4	<u>Cronologia da coleta de dados</u>	42
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA	45
2.1	Primeiro buscador: o Catálogo de Teses & Dissertações Capes ... 48	48
2.2	Descrevendo as buscas no Catálogo de Teses & Dissertações Capes	51
2.2.1	<u>Busca 1</u>	51
2.2.2	<u>Busca 2</u>	55
2.3	Segundo buscador: Google Scholar	56
2.4	Terceiro buscador: SciELO	60
2.4.1	<u>SciELO buscas em português</u>	63
2.4.2	<u>SciELO buscas em inglês</u>	63
2.4.3	<u>SciELO buscas em espanhol</u>	64
2.4.4	<u>Buscas SciELO: panorama</u>	64
2.5	Apresentação e discussão dos resultados das buscas	65
2.5.1	<u>Sobre as amostras desconsideradas</u>	69
2.5.2	<u>Sobre as amostras consideradas na revisão bibliográfica sistemática</u> 72	72
2.6	Considerações finais do capítulo	87
3	ORIENTAÇÕES TEÓRICAS	91

3.1	Panorama dos estudos sobre a internet e o lugar dos estudos da linguagem na <i>web 2.0</i>.....	91
3.2	Leitura.....	106
3.2.1	<u>A abordagem ascendente.....</u>	106
3.2.2	<u>A abordagem descendente.....</u>	109
3.2.3	<u>A abordagem interacional.....</u>	112
3.2.4	<u>A abordagem sociointeracional.....</u>	114
3.3	Conceitos e reflexões sobre leitura: outras questões discutidas hoje.....	119
3.3.1	<u>Leitura social, ativa e compartilhada.....</u>	121
3.3.2	<u>Leitura digital.....</u>	122
3.3.3	<u>Avaliação de <i>software</i> para o desenvolvimento de leitura e escrita.....</u>	124
3.3.4	<u>Leitura como prática social.....</u>	126
3.3.5	<u>Estratégias de leitura.....</u>	128
3.3.6	<u>Leitura em aplicativos e jogos virtuais.....</u>	129
3.4	Leitura: considerações finais.....	132
3.5	Letramento: alguns conceitos e perspectivas teóricas.....	133
3.5.1	<u>Letramento: considerações finais.....</u>	139
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	140
4.1	Asserção 2: A docente participante usa aplicativos principalmente para o trabalho com gramática e vocabulário.....	140
4.1.1	<u>Informações da etapa 1: questionário.....</u>	141
4.1.2	<u>Informações da etapa 2: estudo documental.....</u>	141
4.1.3	<u>Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada.....</u>	151
4.2	Asserção 3: A docente participante afirma utilizar os aplicativos para o desenvolvimento de duas habilidades específicas: leitura e compressão auditiva.....	155
4.2.1	<u>Informações da etapa 1: questionário.....</u>	155
4.2.2	<u>Informações da etapa 2: estudo documental.....</u>	156
4.2.3	<u>Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada.....</u>	162
4.3	Asserção 4: Há contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos e as atividades que propõe/realiza.....	166

4.2.1	<u>Informações da etapa 1: questionário</u>	166
4.2.2	<u>Informações da etapa 2: estudo documental</u>	169
4.2.3	<u>Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada</u>	176
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DESDOBRAMENTOS	187
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	215
	APÊNDICE B – Termo de Cessão de Imagem e/ou áudio.....	217
	APÊNDICE C – Instrumento de geração de dados: questionário e respostas concedidas.....	218
	APÊNDICE D – Instrumento de geração de dados: perguntas/roteiro de entrevista semiestruturada e a transcrição do áudio dessa entrevista	223
	APÊNDICE E – Cronograma de aulas turma 1º ano.....	234
	APÊNDICE F – cronograma de aulas turma 3º ano.....	243
	APÊNDICE G – Plano de ensino 1º ano.....	252
	APÊNDICE H – Plano de ensino 3º ano.....	255
	APÊNDICE I – Google Scholar: relação de publicações desconsideradas desta revisão bibliográfica.....	258

INTRODUÇÃO

Apontam-nos Castells e Cardoso (2005) que a sociedade tem passado por transformações tecnológicas que a redefinem, configurando novos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), novas necessidades e modos de supri-las. Isso se reflete sobremaneira na configuração das relações sociais, porque a TDIC não está alheia à sociedade, mas é intrínseca a ela. Como exemplo dessa relação tão intrínseca, podemos citar o próprio desenvolvimento da escrita como um tipo de tecnologia, no sentido de que foi desenvolvida pelo homem por meio de técnicas, em sua necessidade de fazer registros de linguagem. Desse modo, cabe dizer, em consonância com Dias (2009), que a própria correlação entre sujeito e linguagem sempre esteve perpassada por tecnologia. Isso porque “o sujeito produz e pratica uma técnica para se dizer e se relacionar com os outros” (DIAS, 2009, p. 15). Nesse sentido, a autora reitera:

A escrita, pensada em sua história, mostra-nos que a relação do sujeito com a linguagem passou sempre pela técnica, pela invenção de uma tecnologia que permitisse a manifestação simbólica do sentido do mundo. A invenção dessa tecnologia da escrita passou pela utilização de instrumentos distintos que constituíam uma imagem sempre diferenciada da linguagem humana. Se a oralidade é a nossa primeira via de acesso à linguagem, a escritura é o que coloca a linguagem na ordem do visual, do olhar, o que antes era da ordem da escuta. Da escuta à escrita temos uma história da produção de sentidos do mundo, a saber, da relação do sujeito com o conhecimento e deste com a tecnologia (DIAS, 2009, p.16).

Dessa forma, enquanto sujeitos capazes de atribuir e produzir sentidos no mundo em que vivemos, não nos escapa que nossos interesses acompanham as nossas necessidades na criação de meios para nos satisfazer em sociedade. De modo que vamos nos reinventando, produzindo novas carências e novas formas de supri-las por meio de técnicas e tecnologias. Tudo isso fazemos em rede, já que estamos sempre em contato uns com os outros no meio social.

Com as TDICs, não poderia ser diferente. Elas também são fruto das constantes mudanças sociais das quais somos partícipes e produtores, afinal, as tecnologias nascem por intermédio do pensamento e das mãos humanas. Dessa forma, entendemos que, conforme aponta-nos Hine (2000, p. 13), “o agente de transformação não é a tecnologia em si mesma, mas os usos e a construção de

sentido ao redor dela”. Isso porque, como usamos as tecnologias em favor da superação de necessidades e como tais usos influem em nossos modos de agir em sociedade, elas fazem parte do constructo social no meio em que vivemos hoje.

Essa era, não raro, é denominada de sociedade da informação (LAVID, 2005). No entanto, em consonância com Santos (2016), entendemos o atual contexto como cibercultural. Isso porque, convergentes ao pensamento da autora, vemos que a cibercultura compreende não apenas a rede de informações potencializada pelas TDICs, mas trata-se de uma imersão social. Tal imersão, apesar de desigual, abarca a estrutura contemporânea das TDICs de tal modo que envolve, inclusive, novas práticas, das quais somos tão partícipes que as TDICs passam a ser verdadeiras extensões de nossos corpos, tamanha nossa dependência. Dessa forma, a autora argumenta que somos tanto partícipes como geradores dessa cibercultura, devido ao contexto contemporâneo estar “estruturado pelo uso das tecnologias digitais na esfera do ciberespaço e das cidades” (SANTOS, 2016, p. 50) e por nossa imersão nessa estrutura.

Na cibercultura, lidamos com o fato de as possibilidades técnicas dos aparelhos tecnológicos estarem em constante avanço (PETIT; SANTOS, 2014). O que significa que a tendência é termos cada vez mais conexão com o ciberespaço, independente das distâncias do mundo físico. Isso porque essa conexão, em qualquer tempo e lugar, é possibilitada por aparelhos móveis. Características desse tempo, tais tecnologias, em geral, são como minicomputadores, em termos técnicos e operacionais, mas vão além porque possibilitam a participação e a criação de inúmeros ambientes que propiciam interação social e mobilidade. Entre eles estão as redes sociais virtuais, plataformas virtuais de aprendizagem, os aplicativos, assim como outros ambientes virtuais com objetivos educacionais, profissionais, de lazer etc. Portanto, importa-nos a definição deste tempo como no contexto da cibercultura na medida em que é inerente a este tempo o uso cada vez mais recorrente das tecnologias digitais contemporâneas com variados fins, sobretudo educacionais, com mobilidade. É, então, a partir desse contexto sócio-histórico, desse cenário temporal, que provêm as inquietações que movem as reflexões propostas neste estudo. Tais inquietações derivaram-se, essencialmente, de estudos que empreendemos no grupo de pesquisa Laboratório de Espanhol Virtual (LABEV), sob a coordenação da professora Dra. Cristina de S. Vergnano Junger, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrando esse grupo de pesquisa desde o ano de

2012, nosso histórico está perpassado por trabalhos desenvolvidos no grupo por meio do projeto Interleituras, cujo foco de estudos estava na compreensão leitora de línguas estrangeiras com a mediação das TDICs. Nosso ingresso no grupo de pesquisa teve por motivação primeira o fato de ser professora de língua estrangeira no contexto da cibercultura. Isso porque não nos escapa, também, a reflexão de que nós, professores, lidamos diariamente com a presença das tecnologias contemporâneas em sala de aula. Inclusive porque o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de alguma forma, sempre esteve permeado de tecnologias, a exemplo de livros com fitas cassetes, CDs, DVDs, entre outros recursos tecnológicos próprios de cada época (OLIVEIRA, 2013; PAIVA, 2015). Dessa forma, o fato é que trabalhamos para aprender a ensinar melhor e precisamos aliar às nossas metodologias de ensino-aprendizagem as potencialidades educacionais que nos oferecem as atuais TDICs. Por esse caminho, passam os aplicativos.

O que entendemos por aplicativos é que estes são programas informáticos com uso sobressalente em aparelhos móveis, a exemplo de *tablets* e telefones celulares. Sua estrutura de plataforma digital colaborativa permite usos para diferentes objetivos, quais sejam, estudos, lazer, trabalho, entre outros. Os aplicativos possuem, em termos de historicidade, uma existência relativamente recente, mas alguns em específico já fazem parte de processos educativos, sejam formais, sejam informais. Eles propõem aprendizagem em qualquer tempo e espaço devido a sua projeção ser pensada principalmente para instalação em dispositivos móveis. Fato é que “o número de pessoas que usam dispositivos móveis continua aumentando e o aumento do interesse pelo aprendizado móvel está resultando em mais iniciativas de aprendizado móvel” (TRAXLER; VOSLOO, 2014, p. 25). Dessa maneira, refletirmos e aprendermos sobre os aplicativos na educação nos é essencial, na medida em que o ensino de língua estrangeira sempre esteve perpassado de tecnologia e essa contempla nosso atual contexto cibercultural (SANTOS, 2016). Para além disso, enquanto professores, somos multiplicadores de métodos e metodologias de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, gerar reflexões e resultados que contribuam com o trabalho docente no uso de ferramentas como essa, que podem auxiliar/mediar o processo de ensino-aprendizagem, é outra de nossas motivações.

Em paralelo às nossas motivações enquanto docente de língua estrangeira e à larga divulgação informacional por meio de aparelhos móveis e conectividade informática, está um fato que ocupa preponderante preocupação investigativa.

Tendo em vista que nosso campo de investigação é a Linguística Aplicada e que nos importam, portanto, investigações na área específica da leitura mediada pelas TDICs, o fato que nos intriga é que “grande parte das interações mediadas por computador o são por meio da leitura/escrita” (VERGNANO-JUNGER, 2015b, p. 14). Isto é, por mais avanços tecnológicos que estejamos produzindo e sendo deles partícipes, há um pilar fundamental que é o cerne de nossa atuação nos e com os meios tecnológicos: a linguagem; sobretudo a linguagem verbal e, em grande medida, na sua modalidade escrita. Isso porque, conforme destaca Vergnano-Junger (2015b), praticamente tudo o que se faz nos ambientes virtuais é feito pela mediação de uma tecnologia mais antiga, a que citamos no início dessas reflexões: a escrita. Consequentemente a essa mediação da palavra escrita, dá-se a leitura.

Reconhecemos a relação intrínseca com a linguagem verbal por meio da escrita e da leitura. Entretanto, é preciso delimitar nosso recorte investigativo nas questões de compreensão leitora, devido a ser essa a nossa linha de trabalho e interesse acadêmico. Desse modo, nesta atual investigação, objetivamos trabalhar com os aplicativos para ensino de línguas estrangeiras, destacadamente o ensino de inglês como língua estrangeira, doravante I/LE. Cabe observar que preferimos o uso do termo aplicativos, em lugar de aplicativos móveis, por entendermos que móveis são os dispositivos em que eles são instalados, a exemplo do celular. Seguindo essa linha de pensamento, nosso olhar para os aplicativos de cunho educacional importamos devido ao limitado trato que se tem dado à questão da leitura em seu contexto, a partir da perspectiva com a qual trabalhamos, de não naturalização dessa habilidade cognitiva.

Ao longo dos anos de trabalho no projeto de pesquisa Interleituras/UERJ, identificamos que a questão da leitura naturalizada é uma posição, uma crença docente (WECHSLER-ANA, 2016; MONTEIRO, 2018) e não necessariamente que ela seja naturalizada. O que estamos dizendo é que, não raro, os/as docentes acreditam que não precisam trabalhar a leitura, por exemplo, por meio de objetivos, conhecimento do suporte e estratégias leitoras porque pressupõem que, por serem alfabetizados em língua materna, a leitura em língua estrangeira acaba sendo natural. Dessa forma, muitas vezes, o trabalho de ensino de leitura não é destacado, gerando lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

O posicionamento de ver a leitura como natural é problemático na medida em que o processo de ensino-aprendizagem passa pela leitura e, em se tratando de

ensino por meio de TDIC, por mais recursos que tenhamos, a maior parte das atividades mediadas por tecnologias é produzida prioritariamente por meio da escrita, o que demanda leitura (MONTEIRO, 2018). O que nos parece e que vimos por meio das reflexões e pesquisas realizadas no Interleituras é que a leitura parece ser desenvolvida apenas quando do uso de materiais impressos, como o livro didático, por exemplo. Porém, quando há o ensino com o uso de TDIC, a leitura é tida como natural, uma vez que considera-se os discentes conhecedores de diferentes tecnologias e leitores.

Porém, no uso de TDIC, essa naturalização da leitura pode ficar ainda mais acentuada pela consideração docente de que os discentes são nativos digitais – termo cunhado por Presky (2001), logo, sabem atuar nos e com os meios tecnológicos atuais com proficiência. No entanto, essa atuação proficiente dos discentes no meio virtual/digital é questionável. Inúmeros são os exemplos de estudantes na faixa etária do ensino médio com dificuldades em fazer *login* em determinados programas, sem saberem atuar em uma biblioteca virtual, ou fazerem inscrição em concurso público. Além disso, sem criticidade para lidarem com produção e divulgação de *fake news*, entre outros comportamentos que pressupõem que o discente pode não possuir domínio de leitura suficiente que o embase, que o fomente de forma crítica para lidar com as TDICs.

Dessa forma, o trabalho com a leitura no uso das TDICs – e, nesse bojo, os aplicativos – é de grande relevância, não podendo a leitura ser tomada como uma habilidade natural, uma vez que essa visão de naturalização é consideravelmente crítica. Portanto, a perspectiva que defendemos nesta pesquisa é a de que a compreensão leitora é uma habilidade cognitiva e social aprendida, desenvolvida ao longo da vida e aperfeiçoada considerando as complexidades que a engloba.

Constatamos, no levantamento bibliográfico, que as pesquisas que envolvem aplicativos educacionais têm-se expandido preponderantemente para o ensino da língua inglesa, havendo considerável preocupação com o desenvolvimento das potencialidades dos aplicativos educacionais para o ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira (COSTA, 2013; RODRIGUES, 2014; LIZ, 2015; SEVERO, 2016; SANTOS, 2017; KIRINUS, 2018). Tal preocupação abrange metodologias de trabalho para professores, especialmente os de língua inglesa, aprimorarem-se no uso de aplicativos educacionais, por meio das propostas de aprendizagem móvel (*m-learning*) (COSTA, 2013; RODRIGUES, 2014; LIZ, 2015; SEVERO, 2016;

SANTOS, 2017; KIRINUS, 2018). No entanto, não encontramos, desde nossa perspectiva, pesquisas que problematizassem o fato de a leitura ser essencial para o processo de ensino-aprendizagem, tampouco que ela deve ser trabalhada, ainda que o objetivo primeiro de tais aplicativos não seja o seu ensino. Portanto, diante da revisão de literatura que empreendemos, não encontramos discussões que seguem o viés que seguimos neste estudo – ou seja, conforme ponderamos, estudos que dão destaque à habilidade de leitura, discutindo a questão de uma possível naturalização dessa habilidade no trabalho com os aplicativos para ensino de I/LE.

Partindo de tais considerações, expomos, então, o que justifica o presente estudo. Conforme exposto anteriormente, durante a revisão bibliográfica sistemática, não encontramos estudos que apontam para o lugar da leitura no ensino-aprendizagem de I/LE mediado por aplicativos – no entanto, há estudos consolidados sobre a questão do hipertexto, por exemplo (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2012; PETIT; SANTOS, 2014). Igualmente, não encontramos pesquisas com o olhar de destaque para a questão da leitura enquanto habilidade essencial no desenvolvimento do ensino de I/LE por meio de aplicativos para dispositivos móveis, ainda que tal habilidade seja essencial nesse processo. Dessa forma, tal carência de reflexão motivou-nos a propor um estudo que abarcasse a problemática. Isso porque, conforme dito anteriormente, praticamente tudo o que se faz nos aplicativos para ensino de línguas é com a mediação da palavra escrita, logo, da leitura. Portanto, a leitura é essencial para que o ensino seja produtivo, significativo, para que a aprendizagem ocorra e siga ocorrendo ao longo da vida. Todavia, apesar de essa habilidade ser um pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs, especificamente em se tratando dos aplicativos, o fato é que ela pode não estar sendo considerada. Essa possível falta de consideração com a leitura intriga-nos, uma vez que, primeiramente, é a partir dela que a relação de ensino-aprendizagem ocorre. Consequentemente, preocupamo-nos com tal questão e em gerar reflexão sobre essa problemática. Cabe sublinhar que este trabalho, portanto, não tem por foco pesquisar sobre aplicativos específicos para a leitura, mas, sim, sobre os aplicativos utilizados pela docente participante em seu contexto de ensino, a saber, o ensino médio técnico integrado ao ensino médio de uma instituição da rede federal de ensino. Com essa investigação, pretendemos alcançar não apenas o meio acadêmico, mas sobretudo outros professores em suas práticas docentes mediadas por aplicativos. É nesse

ponto e nas questões que circundam essa problemática que essa pesquisa se justifica e para a qual está voltada.

Tendo em vista nossas motivações e justificativas, expomos agora nosso objetivo investigativo. Temos por objetivo geral discutir sobre a questão da leitura (naturalizada?), seu lugar e como as concepções de leitura docente influenciam nas atividades didático-pedagógicas para o ensino de L/LE, mediado por aplicativos de dispositivos móveis. O desdobramento desse objetivo geral em objetivos específicos vemos a seguir, no capítulo de metodologia de pesquisa.

Quanto à estruturação da pesquisa, esta tese está organizada em seis capítulos. Abrimos os trabalhos no capítulo 1, intitulado *Metodologia de Pesquisa*, no qual definimos o tema em estudo, apresentamos os problemas, a elaboração dos instrumentos de geração de dados, seus modos de organização, as asserções de pesquisa e os direcionamentos realizados para a análise das informações geradas. Trata-se, portanto, do capítulo que traça o caminho teórico-metodológico da pesquisa, baseando-nos em uma abordagem qualitativa-interpretativista pautada em Triviños (1987) e Bortoni-Ricardo (2008). No capítulo 2, *Revisão Bibliográfica Sistemática*, voltamo-nos à realização de uma atividade acadêmica muito própria e necessária: a revisão bibliográfica. Nosso objetivo com esse trabalho foi buscar pesquisas que pudessem aproximar-se de nosso tema em estudo, para assim entender métodos, discussões teóricas tecidas e para saber se nossas questões de pesquisa já possuíam resposta, a partir de algum ponto de vista. Para além disso, objetivamos verificar conceitos usados, as possíveis mudanças conceituais que se deram ou não a fim de enriquecer nosso quadro teórico.

No capítulo 3, *Orientações Teóricas*, realizamos um panorama dos estudos sobre a internet e o lugar dos estudos da linguagem na rede como a conhecemos atualmente, isto é, na *web 2.0*, incluindo reflexões sobre a *web 3.0* e *4.0*. Na sequência do capítulo, trazemos à reflexão questões teóricas que fundamentam o estudo. Abordamos teorias que envolvem a compreensão leitora, desde os modelos considerados tradicionais, às abordagens teóricas e conceitos em discussão atualmente, a partir dos resultados de nossa revisão bibliográfica sistemática. A partir das discussões realizadas, apontamos nosso alinhamento à abordagem sociointeracional a partir de Leffa (1996), Nunes (2005) e Castela (2009; 2011). Ainda nesse capítulo, tecemos uma breve discussão sobre letramento, indicando

nossa consonância ao paradigma dos multiletramentos baseado em Cope e Kalantzis (2000; 2009), Kalantzis *et al.* (2016) e em Rojo (2007; 2009; 2013).

Tendo em vista o caminho metodológico traçado no capítulo 2, no capítulo 4, intitulado *Análise e Discussão dos Resultados*, apresentamos a análise investigativa, assim como as reflexões geradas a partir dela, destacadamente, tendo por parâmetro as asserções de pesquisa, pautadas em Bortoni-Ricardo (2008).

No capítulo 5, intitulado *Considerações Finais, Limitações do Estudo e Desdobramentos*, respondemos às nossas questões de pesquisa, apontamos para limitações do trabalho realizado e fazemos proposições futuras a partir do estudo que empreendemos.

Na sequência, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices que compõem a pesquisa.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 Definição do tema, problemas de pesquisa e suas asserções

Definimos, assim, o tema deste estudo: análise, descrição e reflexão do uso feito por docente em suas práticas pedagógicas mediadas por aplicativos para o ensino de I/LE, considerando o lugar da leitura, a concepção docente sobre essa habilidade e sua possível naturalização. Reforçando o que ponderamos anteriormente, entendemos por naturalização da leitura o fato de, não raro, essa habilidade cognitiva ser considerada natural porque parte do pressuposto de que um indivíduo, por conhecer o código e ser alfabetizado, pode proceder a uma leitura. Desse ponto de vista, a leitura fica relegada a outros planos no processo de ensino, uma vez que é considerada como processo natural, naturalizado (WECHSLER-ANA, 2016; MONTEIRO, 2018).

A necessidade desta pesquisa, portanto, nasceu das reflexões e inquietações até aqui expostas. Em síntese, as perguntas que nos guiam neste estudo são:

- 1) Qual o lugar da leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos em um contexto específico do ensino médio?
- 2) É possível verificar se há a promoção da naturalização da habilidade de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos no contexto pesquisado?
- 3) Como a concepção de leitura do professor se relaciona com esse lugar que a leitura ocupa, uma vez que nesses aplicativos o foco não é necessariamente a leitura, mas dela depende?

Em consonância com o proposto por Bortoni-Ricardo (2008) quanto às diretrizes investigativas, preferimos trabalhar com asserções de pesquisa em lugar de hipóteses. Aponta-nos a autora (2008) que asserção é um enunciado afirmativo relacionado aos objetivos da pesquisa, produzido pelo pesquisador. Assim, pautando-nos em Bortoni-Ricardo (2008), usamos as asserções por entendermos que estas contribuem para o detalhamento da situação de pesquisa e,

conseqüentemente, para responder às questões investigativas, alcançando os objetivos propostos para o estudo. Para tanto, trabalhamos com uma primeira asserção de cunho mais geral e que abarca a principal diretriz desta pesquisa. Isto é, trabalhamos com a ideia de que é atribuído à leitura um lugar de restrita relevância, pois parece haver uma perspectiva comum da sua naturalização no trabalho com os aplicativos, como se ela, naquele meio, ainda que de cunho educacional, com objetivos de ensino-aprendizagem, fosse algo natural, que não precisasse ser aprendido. Assim, relegando à questão leitora um *status* de conhecimento intrínseco ao discente, logo, que não carece de um trabalho efetivo. Ou seja, é tomada por previamente sabida.

No entanto, é preciso observar que, apesar de a leitura não ter esse lugar de destaque, sem o domínio dessa capacidade cognitiva considerada complexa (VERGNANO-JUNGER, 2015a) dificilmente o discente conseguirá êxito em seu processo de aprendizagem. Tendo em vista essas questões e sabendo que praticamente tudo o que se faz nos ambientes virtuais é feito pela mediação da palavra escrita, e, conseqüentemente, pela leitura, consideramos que esta deveria ocupar lugar de maior destaque, uma vez que, preponderantemente, dela pode depender o êxito ou o fracasso discente no processo de ensino-aprendizagem mediado por aplicativos. Partindo dessas considerações, apresentamos a primeira asserção desta pesquisa.

- Asserção 1: no contexto pesquisado, com ensino de I/LE mediado pelos aplicativos, há uma perspectiva de naturalização da leitura.

1.2 Objetivos investigativos

1.2.1 Geral

Temos por objetivo geral discutir sobre a questão da leitura (naturalizada?), seu lugar e como as concepções de leitura docente influenciam nas atividades didático-pedagógicas para o ensino de I/LE, mediado por aplicativos de dispositivos móveis.

1.2.2 Específicos

- Listar os aplicativos usados pelo sujeito no ensino de I/LE;
- indicar aqueles aplicativos cujas potencialidades o sujeito mais explora em seu processo de ensino mediado por essa tecnologia;
- identificar a concepção de leitura do docente participante no uso didático-pedagógico dos aplicativos estudados;
- descrever as atividades relacionadas direta ou indiretamente à leitura no trabalho docente mediado pelos aplicativos estudados;
- indicar o lugar da leitura, por meio das reflexões teóricas feitas e do cruzamento de informações; e
- correlacionar a concepção de leitura do sujeito participante à sua prática docente no uso das potencialidades dos aplicativos estudados no que tange à dependência do estudante de sua capacidade de compreensão leitora, para que seus objetivos de ensino-aprendizagem sejam alcançados.

1.3 **Caminho teórico-metodológico: natureza e alinhamento do estudo**

O estudo que realizamos tem como base teórico-metodológica os fundamentos do sociointeracionismo pautados em Vygotsky (1994), cujo pensamento está centrado no processo de aprendizagem a partir das interações que tecemos uns com os outros no meio social. Seguindo essa linha de pensamento, portanto, consideramos a cognição como um processo sociointerativo. Dessa forma, alinhamo-nos à perspectiva da sociocognição, calcada especialmente nos estudos de Marcuschi (2005; 2008; 2010), Koch (1996) e Koch e Elias (2008; 2013). Perpassam também este trabalho as questões de compreensão leitora, devido ao próprio cerne da problemática investigativa abarcar de forma sobressalente essa habilidade cognitiva. Para tanto, contamos com o aporte teórico sobre leitura,

convergente ao modelo de leitura sociointeracional fundamentado em Leffa (1996), Nunes (2005) e Castela (2009; 2011). Abarcam também o estudo as reflexões sobre letramento. Quanto a este tema, seguimos o paradigma dos multiletramentos baseado em Cope e Kalantzis (2000; 2009), Kalantzis *et al.* (2016) e em Rojo (2007; 2009; 2013).

Em relação à natureza da pesquisa, para alcançarmos nossos objetivos investigativos, optamos por um estudo de caso de cunho qualitativo. A abordagem é qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), isto é, importa-nos entender processos, fenômenos e práticas de um determinado contexto social (TRIVIÑOS, 1987; BORTONI-RICARDO, 2008). Em consonância com Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008), ressaltamos que essa interpretação na pesquisa qualitativa não é realizada de forma indistinta, mas baseada em um conjunto de métodos e práticas próprias do fazer científico.

Especificamente quanto às técnicas utilizadas para geração de dados/informações, baseamo-nos em Daher (1998) para a construção dos instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. Para a composição das análises das informações geradas, estabelecemos critérios prévios para cada etapa da pesquisa, a fim de iniciarmos o estudo e conhecermos melhor os dados. Assim, usamos critérios enquanto base para chegarmos ao modo de organização da análise dos resultados, que se deu por meio das asserções de pesquisa, pautadas Bortoni-Ricardo (2008), seguindo conceito já apresentado. Trabalhamos, portanto, com outras três asserções na análise dos resultados, abaixo relacionadas.

- Asserção 2: a docente participante usa aplicativos principalmente para o trabalho com gramática e vocabulário.
- Asserção 3: a docente participante afirma utilizar os aplicativos para o desenvolvimento de duas habilidades específicas: leitura e compressão auditiva.
- Asserção 4: há contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos, e as atividades que propõe/realiza.

Como as asserções de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008) são enunciados elaborados pelo pesquisador durante a investigação, elas permitem que seja

elaborado um enunciado que se aproxime do que os dados estão indicando em termos de análise. Por essa razão, a opção metodológica que seguimos foi de estabelecer critérios para cada etapa do estudo, debruçando-nos sobre os dados a partir desses critérios, para, posteriormente, elaborar as asserções de pesquisa. Esse caminho, a partir dos critérios, permitiu conhecer de forma detalhada os dados, entender suas indicações analíticas e elaborar asserções que se complementam. Dessa forma, elaboramos a asserção 1, conforme já exposto, de caráter mais geral, porque abarca a essência deste estudo, e as outras três foram elaboradas para se complementarem. Assim, a asserção 2 afirma que a docente participante usa os aplicativos por ela mencionados para o trabalho com gramática e vocabulário. A asserção 3 se complementa à asserção 2 na medida em que expõe um outro lado do trabalho da docente participante, que é o de pensar a sua prática como estando voltada não para gramática e vocabulário, mas para o ensino de leitura e compreensão auditiva. E a asserção 4 foi elaborada para conjugar as asserções anteriores, pois trata das possíveis contradições entre a prática da docente mediada pelos aplicativos, sua percepção sobre essa prática e as concepções teóricas que subjazem seu trabalho. Portanto, tendo em vista que as asserções foram elaboradas de modo a se complementarem, na organização dos resultados elas aparecem em sequência.

Metodologicamente, dando sequência à análise, no capítulo de conclusão desta tese, todas as asserções são retomadas para a realização da triangulação dos resultados, aliando-as às questões de pesquisa. Essa triangulação é baseada em Flick (2013), o qual explicita esse recurso metodológico na pesquisa qualitativa por meio de uso e combinação de diferentes técnicas de coleta de dados em favor de produzir um conhecimento mais aprofundado em relação ao que seria se adotada apenas uma técnica ou fonte. A perspectiva de triangulação de dados de Flick (2013) é bastante ampla e coaduna-se com nossa proposta metodológica porque utilizamos três técnicas para geração de dados a fim de identificarmos as diferentes nuances do caso estudado, logrando, assim, maior aprofundamento investigativo. Pautando-nos, portanto, em Flick (2013), a triangulação que realizamos nas conclusões desta tese é composta por convergência das informações das três etapas e três técnicas aplicadas na geração de dados. Essa convergência de dados culmina num diálogo com as asserções e as questões de pesquisa a fim de

concluirmos a investigação baseando-nos na completude do estudo, no todo verificado ao longo da pesquisa.

Conforme expusemos, este trabalho está voltado para um estudo de caso, dessa forma, participa e contribui para a pesquisa uma docente, selecionada especificamente para este trabalho, seguindo critérios previamente estabelecidos. Tais critérios encontram-se especificados no item 1.4, deste capítulo. Cabe aqui apenas uma breve descrição da participante: trata-se de uma docente de 32 anos, licenciada em letras, português-inglês. A participante é pesquisadora, possui grau de mestre em estudos da linguagem e atualmente cursa doutorado em uma instituição federal de ensino, seguindo na área de estudos da linguagem. Ela atua como professora efetiva e em dedicação exclusiva na disciplina de inglês em uma instituição da rede federal de ensino, cuja localidade é uma região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O segmento da docente participante é o ensino técnico integrado ao ensino médio e seu trabalho está voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades em língua inglesa: oralidade, escrita, leitura e audição. Dessa forma, cabe observar que, embora haja docentes que trabalhem com o ensino de inglês para fins específicos, considerando a rede federal de ensino, a docente participante informou seguir o trabalho com as quatro habilidades.

A instituição, na qual a participante atua enquanto docente, possui laboratório de informática e permite acesso de aparelho móvel durante as aulas quando o objetivo é pedagógico e com a mediação do docente regente. Quanto ao corpo discente, seu perfil básico é de alunos em idade regular para o segmento, isto é, entre 15 e 18 anos, que formam turmas, em geral, com cerca de trinta alunos. Quanto ao conhecimento do corpo discente da língua inglesa, a participante classifica suas turmas como heterogêneas, contendo, então, discentes com domínios variados do idioma.

A etapa metodológica com a participante está subdividida em duas fases. A primeira consiste na geração de dados da participante por meio de um questionário elaborado para esta pesquisa (encontram-se mais informações sobre este instrumento neste capítulo). O objetivo desse instrumento foi conseguirmos as informações mais objetivas e iniciais para estruturar nossa observação das outras etapas metodológicas, pois o presente estudo abarca, também, uma etapa documental. Foram necessárias análises documentais de materiais utilizados pelo sujeito no processo de ensino de I/LE, a fim de obtermos dados maiores e mais

aprofundados para discussão e análise. Compõem a etapa documental os estudos dos materiais fornecidos pela participante, especificados mais adiante neste capítulo.

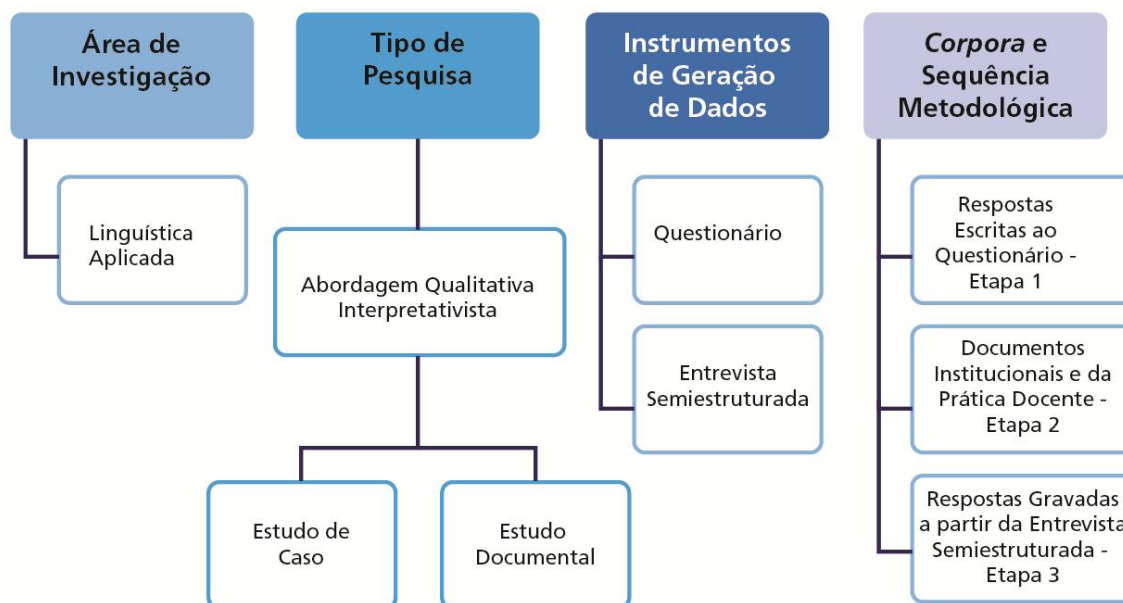
Seguindo as etapas metodológicas, após a geração de dados da participante por meio do questionário, são feitas as coletas dos documentos que fazem parte da etapa documental do estudo. Tais documentos são: os planos de ensino e os cronogramas de aulas de duas séries do ensino técnico integrado ao ensino médio: 1ª e 2ª séries. Os documentos são referentes ao ano letivo de 2019 e ambos são elaborados anualmente pela docente participante para sua disciplina e entregues à sua coordenação de ensino, geralmente, no mês de março. A terceira e última etapa prevista é a geração de dados por meio do instrumento de entrevista, que se encontra mais desenvolvido adiante. O objetivo da entrevista é, por meio de um roteiro semiestruturado, ter acesso aos saberes mais amplos (DAHER, 1998) do participante quanto ao seu trabalho com o ensino de inglês mediado por aplicativos. Vale ressaltar que os instrumentos de geração de dados citados foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que respeitou os preceitos éticos em pesquisa e está devidamente assinado pela docente participante. Cabe salientar que, devido ao estudo investigativo aqui realizado contar com a participação humana, antes de toda a geração de dados, o projeto de pesquisa passou por submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio da Plataforma Brasil.

Em síntese, metodologicamente, esta pesquisa é composta por três etapas investigativas, sendo duas delas com instrumentos de geração de dados próprios para acesso a dados da participante (questionário e entrevista) e uma etapa documental. Considerando, então, a sequência das três etapas, materiais foram gerados enquanto *corpus* de pesquisa. Nossos *corpora*, portanto, são:

- respostas dadas ao questionário;
- documentos da prática docente; e
- respostas gravadas a partir da entrevista semiestruturada.

A fim de propor melhor visualização e síntese do esquema metodológico aplicado no presente estudo, apresentamos a figura 1.

Figura 1 – Esquema metodológico



Fonte: a autora, 2019.

1.4 Participante: critérios de seleção e forma de recrutamento

Devido à novidade do tema, conforme exposto anteriormente, optamos por trabalhar com um estudo de caso, por meio da participação de uma única participante, a mesma nas três etapas da pesquisa, pois o estudo das diferentes nuances desse caso específico e concreto pode trazer reflexões teóricas necessárias ao tema. Além disso, esse caminho metodológico permite-nos empreender um estudo mais amplo e profundo. O objetivo desse aprofundamento é gerar resultados também de ordem prática no trabalho docente em relação ao uso de aplicativos como ferramenta didático-pedagógica. Sendo assim, trabalhamos com uma docente informante. Tal participante é voluntária e foi selecionada considerando os critérios e justificativas relacionados a seguir.

- Ser professor/a de língua inglesa da rede federal de ensino – porque o inglês é o idioma que atualmente é obrigatório na grade curricular do ensino médio de todas as instituições dessa rede.
- Atuar como professor/a no estado do Rio de Janeiro: Grande Rio ou Região dos Lagos – para que haja viabilidade de realização do estudo, dada a localização da pesquisadora e de sua instituição de formação.
- Estar na função docente há, no mínimo, cinco anos – pois consideramos que o/a docente com essa trajetória já possui experiência que pode conferir-lhe alguma liberdade para experimentar novos métodos e tecnologias.
- Ser professor/a que utiliza aplicativos como ferramenta didático-pedagógica no ensino de I/LE – devido ao objeto desta pesquisa envolver essa tecnologia específica no âmbito da prática docente.
- Ser, preferencialmente, estudante de curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado ou doutorado, com pesquisa na área de ensino mediado por aplicativos – porque o *status* de pesquisador na área em que atua pode conferir ao sujeito maior capacidade reflexiva.

A participante foi recrutada através de envio de mensagens eletrônicas. Em tal mensagem, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e o compromisso com o sigilo de identidade do/da possível participante. O envio de mensagens considerou os endereços eletrônicos conseguidos pela pesquisadora por meio de contatos telefônicos com as direções de instituições da rede federal de ensino do Grande Rio e Região dos Lagos. Anexa à mensagem eletrônica, cada possível participante recebeu o TCLE aprovado pelo COEP. Nesse documento, foram apresentadas as informações essenciais da pesquisa, da instituição à qual esta encontra-se vinculada, o nível do estudo e os dados desta pesquisadora.

Na devolução das mensagens com convite à participação na pesquisa, realizamos uma seleção refinada, com o objetivo de identificar o/a participante que contemplasse os critérios estabelecidos e que apresentasse viabilidade de pesquisa. Isto é, aquele/aquela que, além de atender aos critérios estabelecidos, fosse acessível geograficamente, fazendo com que as etapas deste estudo pudessem ser viáveis tanto para o/a participante quanto para a pesquisadora.

1.5 A geração de dados nas etapas da pesquisa

Para construir os percursos teórico-metodológicos anteriormente mencionados, optamos por duas técnicas investigativas de geração de dados em relação às etapas de interação com sujeito. Na primeira etapa, utilizamos um questionário para o levantamento de informações mais pontuais e objetivas. A aplicação de tal instrumento ao participante foi realizada mediante autorização prévia por meio do TCLE. Neste termo, são apresentados os objetivos da pesquisa, seus riscos, solicitada sua autorização, assim como firmado o compromisso de preservação da identidade do informante.

Na etapa 2, que se refere a um estudo documental, não recorremos a instrumentos específicos para geração de dados, uma vez que os documentos a serem analisados já existem e fazem parte da prática docente. Tais documentos são: os planos de ensino da disciplina inglês e os cronogramas das aulas de um ano letivo completo.

Na outra etapa de interação com o sujeito participante, etapa 3, recorremos à técnica de entrevista semiestruturada. Neste momento da pesquisa, além da atenção aos preceitos éticos com relação ao uso do TCLE, também apresentamos ao participante um Termo de Cessão de Imagem e/ou Áudio, conforme orientação do COEP. A seguir, apresentamos a metodologia empregada, na elaboração tanto dos instrumentos de geração de dados como dos critérios de análise.

1.6 Instrumentos da pesquisa

1.6.1 Elaboração do questionário

O primeiro instrumento de geração de dados com o qual trabalhamos é um questionário. Tal instrumento justifica-se pela necessidade de verificarmos informações de cunho inicial sobre o trabalho docente da participante, seguidas de

questões mais específicas. Essas informações serviram de base para estruturarmos nossa observação quando das etapas documental e de entrevista. Portanto, é um instrumento que conjuga dados necessários à composição de todo o estudo.

Nesta seção metodológica, temos por foco a apresentação dos caminhos seguidos para a elaboração desse primeiro instrumento de geração de dados, assim como sua base teórica. A elaboração do instrumento mencionado tem por base teórico-metodológica o proposto por Daher (2016). Embora a autora aborde o instrumento de entrevista semiestruturada, consideramos seu encaminhamento metodológico com possibilidade de transposição também para o questionário. Isso porque tal instrumento também é composto de uma sequência de perguntas/roteiro que precisa ter como ponto de partida pelo menos dois dos mesmos critérios do instrumento de entrevista: problemas e objetivos. Dessa forma, elaboramos um quadro para melhor visualização das considerações feitas. A fim de atender às especificidades desta pesquisa, algumas adaptações foram realizadas em relação ao proposto por Daher (2016). Por exemplo, consideramos que, nesta etapa, as hipóteses não cabem para cada pergunta, pois entendemos que, na pesquisa qualitativa, nem sempre as hipóteses são produtivas e contributivas ao estudo. Nessa acepção, a sondagem assume uma feição exploratória.

Pelas especificidades deste trabalho, então, consideramos fundamental iniciar a elaboração do quadro mencionado partindo de nosso primeiro problema de pesquisa: *Qual o lugar da leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos em um contexto específico do ensino médio?* Tendo por foco esse primeiro problema de pesquisa, associamos a ele outros quatro subproblemas que partem do embasamento de duas recentes pesquisas.

Estudos de Wechsler-Ana (2016) e de Monteiro (2018) comprovam que a leitura, apesar de essencial no processo de ensino-aprendizagem mediado por TDICs, não tem tido o destaque necessário nesse processo. Dessa forma, consideramos que a associação feita entre problema e subproblemas, a partir do embasamento dos estudos citados, favorece o estabelecimento dos dois objetivos que também direcionam a elaboração do instrumento. Os objetivos citados são:

- 1) Obter informações sobre o interesse por aplicativos no ensino de I/LE mediado por essa tecnologia e o trabalho docente nesse contexto.

2) Fazer sondagem sobre possíveis problemas relativos ao trabalho com os aplicativos, verificando se a questão leitora aparece (ou não) em tais informações.

Cabe ressaltar que, ao longo do questionário, observamos que, nas perguntas de sim e não, deveríamos ter detalhado mais o questionamento, porque era esperada uma resposta mais aprofundada. No entanto, verificamos que as respostas foram para além do sim e não, devido à postura assumida pela docente participante em contribuir com o máximo de informações para este estudo.

A fim de construir um instrumento que, além de produtivo em gerar os dados necessários para pesquisa, primasse pela clareza, elaboramos um quadro que apresenta os elementos que foram considerados e que culminaram nas perguntas/roteiro. Em tal quadro, realizamos a seguinte sequência metodológica:

Problema de pesquisa \Rightarrow objetivos \Rightarrow subproblemas \Rightarrow perguntas/roteiro.

A partir dessa mesma sequência metodológica, elaboramos os critérios de análise da etapa, que são apresentados imediatamente após o quadro 1.

Quadro 1 – Elaboração do instrumento de geração de dados 1 – Questionário

Problema	Objetivos	Subproblemas	Perguntas
Qual o lugar da leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos em um contexto específico de ensino médio?	1) Obter informações sobre o interesse por aplicativos no ensino de I/LE mediado por essa tecnologia e o trabalho docente nesse contexto.	1) Qual a origem da motivação para o uso de aplicativos para o ensino I/LE no ensino médio?	1. Desde quando vem o seu interesse por ensino de inglês com o uso de aplicativos? 2. Como você desenvolveu tal interesse?
		2) O trabalho com esses aplicativos envolveu formação ou capacitação prévia?	3. Você recebeu algum treinamento ou forma de capacitação para o trabalho com ensino de I/LE mediado por aplicativos?
		3) Como é a prática do professor pesquisado no ensino de I/LE utilizando aplicativos em suas aulas?	4. Com quais aplicativos você iniciou esse trabalho? 5. Quais aplicativos você costuma usar atualmente? 6. Por que esses especificamente? 7. Descreva sucintamente as funcionalidades dos aplicativos que você usa atualmente. 8. Quais as vantagens desses aplicativos que você usa? 9. Quais as desvantagens? 10. Com que frequência você usa os aplicativos mencionados em atividades didático-pedagógicas? 11. Esse uso é complementar ou a ferramenta principal de ensino? 12. As atividades realizadas com a mediação dos aplicativos são feitas em sala de aula ou em casa? 13. Você propõe algum trabalho prévio à atividade a ser feita com o uso do <i>app</i> ? Qual ou quais? 14. Há alguma competência/ habilidade cognitiva que se destaca no seu trabalho com esses aplicativos? 15. Para os alunos, você propõe alguma atividade de avaliação da metodologia empregada com o uso de <i>apps</i> ? 16. Há alguma atividade de auto avaliação no curso que considere especificamente o trabalho com os <i>apps</i> ?

Problema	Objetivos	Subproblemas	Perguntas
	2) Fazer sondagem sobre possíveis problemas relativos ao seu trabalho com os <i>apps</i> , verificando se a questão leitora aparece (ou não) em tais informações.	4) Há problemas de ensino-aprendizagem resultantes do uso dos aplicativos mencionados ?	17. Foi possível detectar problemas com os aplicativos usados? 18. Se a resposta anterior foi sim: quais problemas? 19. Os problemas apontados culminaram em alguma ação sua? 20. Ao verificar as atividades realizadas pelos discentes, os problemas costumam ser de que ordem? 21. Tais problemas podem ser atribuídos a alguma deficiência de conteúdo? 22. Que competências ou habilidades você pressupõe serem necessárias para solucionar os problemas de aprendizagem que verifica? 23. Há algum conteúdo ou competência cognitiva que considere fundamental para o êxito no processo de ensino-aprendizagem mediado pelos aplicativos?

Fonte: a autora, 2019

Conforme mencionado anteriormente, a seguir apresentamos os oito critérios de análise do questionário.

- 1) Identificação/descrição dos modos de trabalho do sujeito no ensino de I/LE mediado por aplicativos, verificando se há referências explícitas ou implícitas no trabalho com a leitura.

- 2) Identificação/descrição de alguma prática específica que o sujeito assume utilizar em seu processo de ensino por meio dos aplicativos.
- 3) Identificação/descrição das habilidades trabalhadas no ensino de I/LE mediado por aplicativos e se há destaque para a habilidade de leitura.
- 4) Identificação/descrição de possíveis contradições entre a percepção da prática docente sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos, e as atividades que propõe.
- 5) Identificação/descrição de problemas apontados durante o trabalho docente com o uso de aplicativos para o ensino de I/LE.
- 6) Identificação/descrição da relação entre os problemas apontados e as habilidades trabalhadas.
- 7) Identificação/descrição de bases teóricas que fundamentam o trabalho docente no ensino de I/LE mediado por aplicativos.
- 8) Identificação/descrição da habilidade cognitiva considerada fundamental nesse trabalho docente para o êxito no processo de ensino mediado por aplicativos.

1.6.2 Elaboração dos critérios da etapa documental

Conforme anteriormente exposto, na etapa documental não foram usados instrumentos de geração de dados. Porém, como os documentos que compõem a etapa 2 contêm dados considerados relevantes para a pesquisa, tal como procedemos na etapa 1, determinamos a sua sequência metodológica, estabelecida por meio da correlação entre o problema de pesquisa pensado para a etapa e os objetivos traçados, o que culminou na elaboração dos critérios de análise dos documentos. A fim de propor melhor visualização desses critérios, assim como sua relação com o problema de pesquisa e os objetivos a ele relacionados, elaboramos um quadro que apresenta esses conteúdos.

Quadro 2 – Critérios de análise da etapa documental

Problema de Pesquisa	Objetivos	Critérios de Análise
É possível verificar se há a promoção da naturalização da competência leitora no trabalho com I/LE mediado por aplicativos?	1) Nos documentos que compõem a etapa, identificar concepções gerais subjacentes ao ensino de I/LE, considerando também o contexto das novas TICs.	1) Identificação/descrição da concepção de língua explícita e/ou implícita nos documentos. 2) Identificação/descrição da concepção de linguagem explícita e/ou implícita nos documentos. 3) Identificação/descrição da concepção de texto explícita e/ou implícita nos documentos. 4) Identificação/descrição da concepção de hipertexto explícita e/ou implícita nos documentos. 5) Identificação/descrição da concepção de leitura explícita e/ou implícita nos documentos. 6) Descrição das considerações sobre a diferenciação entre suporte físico e suporte digital, caso exista explícita ou implicitamente nos documentos. 7) Descrição das considerações sobre as funcionalidades dos aplicativos usados, caso exista explícita ou implicitamente nos documentos. 8) Identificação/descrição de orientações para uso de dicionário virtual ou físico, explícitas ou implícitas nos documentos. 9) Identificação/descrição de orientação para uso de outros textos, <i>links</i> , ou outros materiais de apoio paralelo ao uso dos aplicativos explícita ou implícita nos documentos. 10) Identificação de consideração sobre ensino-aprendizagem por meio das TICs explícita ou implícita nos documentos.
	2) Identificar a explicitação ou não de propostas e bases teóricas que envolvem a leitura no trabalho com I/LE mediado por aplicativos.	11) Identificação se há proposta explícita de trabalho com leitura no ensino-aprendizagem de I/LE. 12) Caso não seja verificada proposta explícita de trabalho com leitura, fazer indicação de possíveis elementos implícitos do trabalho com essa competência. Se forem encontrados, citar os implícitos. 13) Elencar a/as base/s teórica/s subjacente/s no que tange à leitura, se houver, verificando as referências bibliográficas e/ou citações no material. 14) Identificação e discriminação de possíveis orientações sobre o uso de estratégias de leitura fora dos aplicativos. 15) Identificação e discriminação de possíveis orientações sobre o uso de estratégias de leitura no uso dos aplicativos.

Fonte: A autora, 2019.

1.6.3 Elaboração da entrevista semiestruturada

Na sequência metodológica, temos a etapa 3, cuja técnica usada para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada. Recorremos a essa técnica com o objetivo de ter acesso a informações menos objetivas do que aquelas que figuram nas respostas ao questionário. Isto é, por meio do instrumento metodológico entrevista, objetivamos proporcionar acesso aos saberes (DAHER, 1998) do sujeito participante no que tange ao seu trabalho com o ensino de inglês mediado por

aplicativos. Este instrumento possibilita, ainda, o acesso a uma discussão sobre suas perspectivas teóricas e práticas, assim como as concepções de leitura que podem perpassar seu trabalho docente com o uso da tecnologia em questão.

Para compor este instrumento, mantivemos a orientação teórico-metodológica seguida no instrumento 1. Isto é, a partir do proposto por Daher (2016) e objetivando “a construção de um roteiro com um *status* diferenciado do da mera conversação” (DAHER, 2016, p. 42), partimos de nosso problema de pesquisa. A tal problema, associamos um subproblema e dois objetivos a serem alcançados por meio da entrevista semiestruturada. Essa orientação metodológica tem por fim fazer da situação de entrevista uma etapa produtiva no que tange aos dados necessários para a composição do quadro analítico, indo, assim, além da mera conversação. Para melhor estruturação, dividimos o documento em dois blocos temáticos quanto ao trabalho que o docente participante realiza, relacionando cada bloco ao objetivo traçado. Eles foram nomeados como: *Objetivo 1, Bloco 1: questões que abarcam reflexões sobre seu trabalho* e *Objetivo 2, Bloco 2: indicações práticas de seu trabalho*. Em síntese, na elaboração do instrumento 2, realizamos a seguinte sequência metodológica:

Problema de pesquisa 3 ⇒ subproblema ⇒ objetivo 1 ⇒ perguntas/roteiro 1; 2; 3; 4; 6; 8; 10; 12; 13; 14; 21; 22 e 23 e ⇒ objetivo 2 ⇒ perguntas/roteiro 5; 7; 9; 11; 15; 16; 17; 18; 19 e 20.

A seguir apresentamos um quadro com a sequência metodológica, que culminou nas perguntas/roteiro da entrevista semiestruturada, que consta no apêndice desta tese.

Quadro 3 – Construção do instrumento de geração de dados da entrevista semiestruturada

Problema de Pesquisa	Subproblema	Objetivos	Perguntas/Roteiro
<p>Como a concepção de leitura do professor se relaciona com esse lugar que a leitura ocupa nas aulas uma vez que nesses aplicativos o foco não é necessariamente a leitura, mas dela depende?</p>	<p>Que concepção ou concepções de leitura aparecem na interação do professor com a pesquisadora por meio da entrevista?</p>	<p>1) Traçar o perfil das concepções de leitura que perpassam o trabalho do sujeito no ensino de ILE com aplicativos móveis. 2) Indicar a relação entre a /as concepção/ões de leitura do docente e o lugar que reserva à leitura no trabalho com I/LE mediado por aplicativos móveis.</p>	<p>1) Em seu processo de ensino de I/LE, quais as habilidades que você prioriza? Por quê? 2) No caso da habilidade de leitura, o que você considera importante propor ao aluno fazer como atividade didático-pedagógica? 3) Ainda referente à habilidade de leitura, o que você considera importante que seu aluno consiga fazer na etapa estudantil em que se encontra? 4) Continuando a falar de leitura, em relação a essa habilidade, você considera essencial que seu aluno tenha um vasto vocabulário da língua inglesa para compreender o que lê nessa língua ou não? Por quê? 6) Que conhecimentos considera fundamentais para que o aluno leia os comandos dados nos aplicativos e execute a tarefa proposta? 8) Você consegue detectar se problemas relacionados à não execução da tarefa estão relacionados à alguma competência específica? Se sim, que indícios te levam a essa detecção? E qual(ais) seria(m) essa(s) competência(s)? 10) Você considera a leitura uma competência importante no aprendizado de I/LE? Por quê? 12) Para que seu aluno seja considerado como tendo êxito no aprendizado de I/LE, você considera importante que ele seja um leitor proficiente dessa língua? Explique sua resposta. 13) A proficiência de leitura em língua portuguesa contribui para que o aluno saiba negociar ou produzir sentidos na língua inglesa? 14) Você identifica reflexos de um processo leitor mal sucedido em outras competências/habilidades? 21) Pense no trabalho que você desenvolve no ensino de ILE. Como você vê a leitura neste trabalho? 22) Há algum choque ou contradição entre o que você considera leitura e o que efetivamente faz ou pode fazer em sua prática do ensino de I/LE? 23) Há algo que você tenha experimentado na sua prática com esses apps e sobre o que não tenhamos conversado ainda? Por exemplo, sobre dificuldades de uso, surpresas nos resultados do trabalho etc.</p>

Problema de Pesquisa	Subproblema	Objetivos	Perguntas/Roteiro
Como a concepção de leitura do professor se relaciona com esse lugar que a leitura ocupa nas aulas uma vez que nesses aplicativos o foco não é necessariamente a leitura, mas dela depende?	Que concepção ou concepções de leitura aparecem na interação do professor com a pesquisadora por meio da entrevista?	1) Traçar o perfil das concepções de leitura que perpassam o trabalho do sujeito no ensino de ILE com aplicativos móveis. 2) Indicar a relação entre a /as concepção/ões de leitura do docente e o lugar que reserva à leitura no trabalho com ILE mediado por aplicativos móveis.	5) Como você encaminha o trabalho com a leitura em uma aula utilizando aplicativos? 7) Se primeiramente o aluno precisa compreender o que leu dos comandos dados pelos aplicativos a fim de usá-los, que estratégias ou recursos você utiliza quando falta essa compreensão leitora? 9) Que ações você costuma realizar quando o aluno não é capaz de entender um comando e realizar uma tarefa? 11) Como você contribui para que seus alunos leiam bem? 15) Há algum trabalho prévio de leitura feito considerando os aplicativos como suporte virtual? 16) Se sim, como é este trabalho? 17) Se sim, considera este trabalho suficiente para que o aluno faça o uso esperado dos aplicativos em prol de seu aprendizado? 18) Que atitudes, conhecimentos ou estratégias você procura estimular em seus alunos durante o uso dos aplicativos? 19) O que é trabalhado em sala, e não se relaciona diretamente com o trabalho por meio dos aplicativos, de alguma forma, é mencionado ou tem relevância destacada no momento de realizar atividades com os aplicativos? 20) Há algum diálogo entre as atividades propostas no virtual e no não virtual?

Fonte: a autora, 2019.

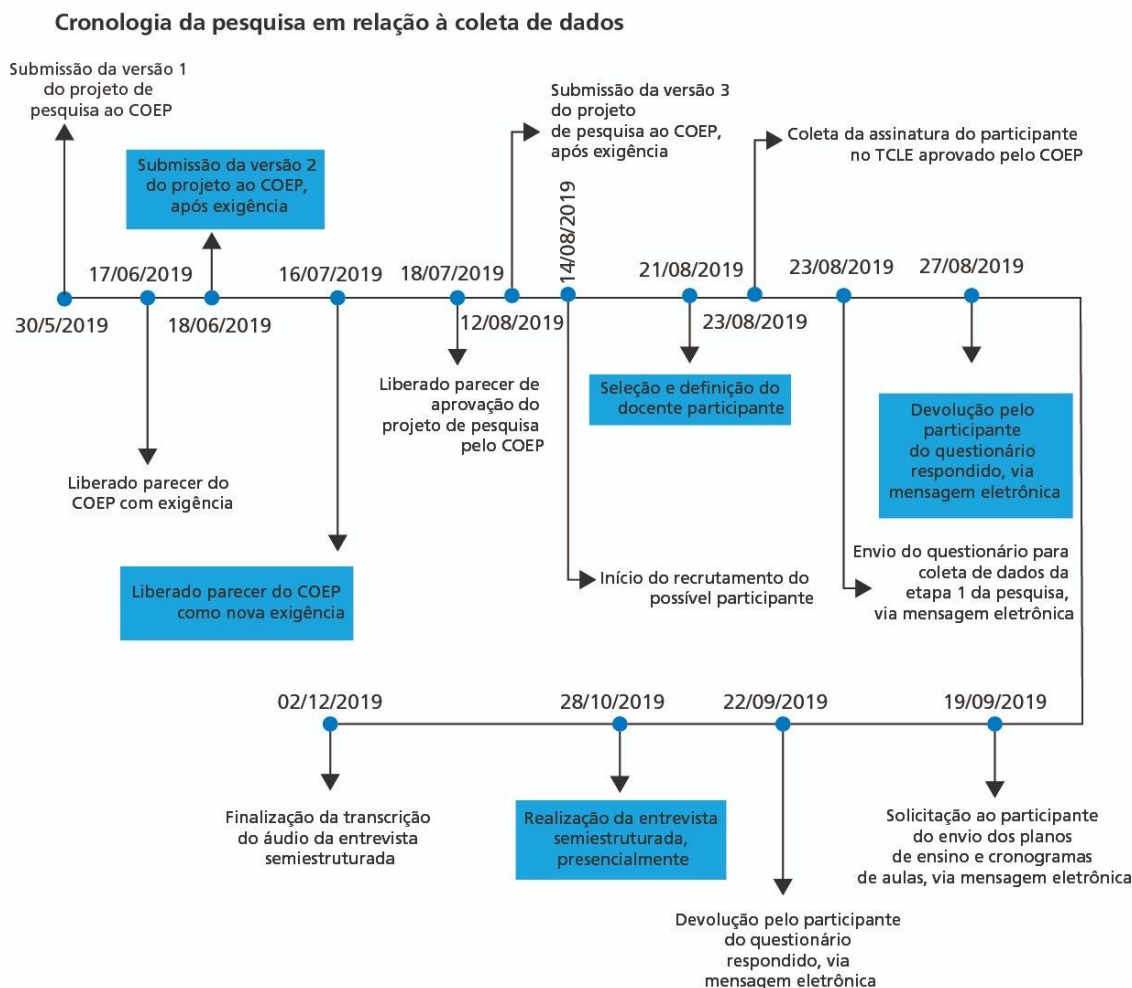
Finalizando a exposição da trajetória metodológica seguida neste estudo, adiante apresentamos uma linha do tempo com a cronologia da pesquisa no que tange à coleta de dados.

1.6.4 Cronologia da coleta de dados

Por meio de uma linha do tempo (figura 2), apresentamos a cronologia da pesquisa com relação à coleta de dados. Ela é uma síntese do caminho temporal entre a submissão do projeto de pesquisa ao COEP e as posteriores etapas para coleta de dados. Assim, cabe observar que essa cronologia está inteiramente relacionada à submissão do projeto ao COEP, com todas as suas etapas metodológicas descritas, acompanhado dos instrumentos de coleta de dados. Isso

porque a seleção, o recrutamento e as outras etapas de coleta apenas se deram após a emissão do parecer de aprovação do projeto pelo COEP.

Figura 2 – Cronologia da pesquisa em relação à coleta de dados



Fonte: a autora, 2020.

Nesta linha do tempo, podemos ver as datas em que cada processo aconteceu. O período total foi de sete meses, a contar da realização da primeira submissão ao COEP em 30 de maio de 2019 à finalização da transcrição do áudio da entrevista semiestruturada em 2 de dezembro de 2019. O que se sobressai na trajetória apresentada nessa linha do tempo é o quanto pesquisadores precisam ter atenção aos preceitos éticos exigidos pelo comitê, além de persistência. Não raro, o projeto submetido pode ser exigido em mais documentos ou outras pendências, o que demanda tempo em atendê-las e obter novo parecer. No entanto, essa submissão é necessária, uma vez que o respaldo do comitê é imprescindível para o trabalho de pesquisa com a participação humana.

A seguir passamos a um novo capítulo, com um trabalho também necessário à pesquisa acadêmico-científica em geral: a revisão bibliográfica.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

A revisão bibliográfica sistemática é uma atividade acadêmica muito própria do meio e necessária, uma vez que nos permite conhecer, pelo menos em parte, o estado da arte de um determinado tema. Este capítulo, portanto, tem um caráter metodológico, por seguirmos uma sistemática criteriosa para compor a revisão, assim como é de cunho bibliográfico.

Com o trabalho aqui realizado, objetivamos encontrar pesquisas com temas próximos ao nosso, a fim de termos acesso a pontos de vista adotados e questões teóricas respondidas, possibilitando o entendimento das mudanças que se deram ou não em torno da temática. Além disso, essa revisão teve por objetivo comparar os achados, a fim de conhecermos conceitos teóricos atualmente em discussão e verificar se há linhas que discutem a questão da leitura naturalizada para, a partir dessas reflexões, enriquecer nosso quadro teórico.

Com relação a toda sistemática adotada, importou-nos traçar uma metodologia sistêmica e criteriosa a fim de contribuir com o meio acadêmico, a exemplo de novos pesquisadores, mostrando os caminhos para conhecer, pelo menos em parte, o estado da arte de um estudo, a partir do tema aqui investigado.

Cabe observar que, nesta revisão, também fazendo metapesquisa. Isso porque usamos a internet enquanto suporte, onde encontramos publicações científicas, por meio de portais institucionais e buscadores especializados para tratar de pesquisas sobre tecnologias, envolvendo a própria internet. Essa revisão é atualmente uma maneira produtiva, pelo menos em termos de quantidade, tendo em vista a natureza da própria internet de constante atualização, o que nos permite conhecer, pelo menos em parte, o *status* investigativo do tema. Cabe destacar que não nos escapa que ela é ainda uma “malha intrincada de recursos e caminhos” (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 70), logo, requer o estabelecimento de critérios e métodos que sejam os mais assertivos possíveis para o alcance de objetivos de pesquisa acadêmica, a exemplo desta que empreendemos. Porém, é também pela internet que podemos ser mais produtivos enquanto pesquisadores, uma vez que saibamos lidar com suas potencialidades.

A fim de que possamos, então, realizar pesquisas de revisão bibliográfica de forma criteriosa, metodológica, como a atividade requer, recorreremos a Vergnano-

Junger (2015). Em trabalho que mostra preocupação com a particularidade desse fazer acadêmico, a autora estabelece critérios com os quais estamos em consonância:

- a) Preferir buscadores especializados, voltados para materiais acadêmicos, ou portais de publicações acadêmico-científicas.
- b) Realizar buscas utilizando parâmetros que refinem os resultados: intervalos de datas de publicação (com ênfase às mais recentes); tipo de documentos (.pdf, ou .html, por exemplo); tipo de escrito (resumos, artigos completos).
- c) Uma vez encontrados os materiais nas listagens do buscador, fazer uma seleção inicial, pensando sempre no tema e problema em foco, utilizando títulos como primeiro apoio, passando, depois, para os resumos.
- d) Nos artigos/resumos selecionados na primeira triagem, fazer um levantamento mais detalhado, procurando reconhecer e avaliar: autores, fonte da publicação (inclusive sua classificação), confirmação da data de publicação. Caso algum desses itens esteja ausente, pouco claro ou conflitante, há recursos que a própria internet nos fornece para esclarecimentos. O pesquisador pode, portanto, procurar o nome do autor na rede, ou em sites de currículos institucionais. Ali, pode verificar suas publicações, área de atuação, filiação institucional, formação. Além de garantir aspectos da autoria e fornecer ferramentas para avaliar o autor, essa prática também pode ser útil para esclarecer dúvidas quanto aos dados de publicação.
- e) Uma última prática pode ser a ampliação da pesquisa, com base nas referências e bibliografias constantes nos textos selecionados. Muitas vezes os materiais podem ser encontrados na própria internet, aumentando o campo de estudo e permitindo a vinculação com autores e textos fundadores dos temas em pauta (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 70).

Reiterando, o levantamento que propomos na continuidade desse capítulo é, portanto, de caráter bibliográfico. E essa atividade, enquanto uma revisão, tem como objetivo fazer um mapeamento de produções acadêmicas considerando um determinado campo (VERGNANO-JUNGER, 2015a; FERREIRA, 2002; SOARES; MACIEL, 2000; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Outra especificidade considerável para este levantamento é que, por tratar-se do estado da arte atual, consideramos as produções realizadas nos últimos cinco anos. Assim, dando sequência ao capítulo, determinamos como lastro temporal o período de 2013 a 2018. Tal como no estudo de Amaral e Montardo (2010), reconhecemos que nesse levantamento bibliográfico haverá limitações, uma vez que é necessário propor caminhos para fazermos essa sistematização. Como nossa área de atuação é a linguística aplicada e nossos problemas de pesquisa estão

voltados para o ensino de L/LE mediado por aplicativos, interessa-nos em particular os estudos que estão sendo empreendidos sobre o campo internet, mas direcionados para essa tecnologia específica, os aplicativos, assim como esse idioma específico, o inglês.

Ao realizarmos levantamentos experimentais para conhecermos as plataformas, suas especificidades técnicas e os resultados das produções acadêmicas, verificamos um uso considerável do termo aplicativos móveis. Foi preciso ponderarmos esse fato, uma vez que nosso objetivo principal com a revisão bibliográfica sistemática foi nos aproximarmos das produções acadêmico-científicas que circundam nosso estudo. Sendo assim, consideramos mais produtivo para o alcance do objetivo do capítulo o uso de palavras-chave que envolvem o termo aplicativos móveis.

É relevante observar que os critérios estabelecidos para a busca por trabalhos o mais próximos possível de nosso tema se baseiam em recortes. Por essa razão, não utilizamos termos como aprendizagem móvel, *mobile learning*, entre outros, assim como preferimos o foco nos estudos da área da linguística, por ser esta nossa área principal de atuação. No entanto, entendemos que a própria área em que atuamos é perpassada por outras que dialogam com ela, como a psicologia, a tecnologia, a comunicação e a educação, por exemplo. Porém, conforme ponderamos, a fim de tornar o levantamento o mais próximo dos temas de nossa área de estudo e entendendo que a produção científica pressupõe recortes, propomos alguns caminhos a fim de evitarmos uma revisão estanque e limitada. Empreendemos nossa revisão bibliográfica sistemática com um amplo lastro temporal, com dois conjuntos de palavras-chave, em três idiomas diferentes e em três buscadores especializados. Partindo dessas considerações, sintetizamos os critérios e justificativas para a composição da revisão bibliográfica sistemática. Temos por base teórico-metodológica os critérios expostos por Vergnano-Junger (2015a) dentro das especificidades desta pesquisa, conforme abaixo.

- Período considerado: de 2013 a 2018, por ser este o período que abarca a atualidade.
- Tipos das produções consideradas: teses, dissertações e artigos acadêmicos, por considerarmos serem estes trabalhos resultados de pesquisas científicas.
- Fontes de buscas: Catálogo de Teses & Dissertações Capes, Google Scholar

(o Google acadêmico) e Plataforma SciELO, por serem plataformas especializadas na publicação de produções acadêmicas.

- Tema: relacionado ao ensino de inglês I/LE mediado por aplicativos com foco na competência leitora, por ser esse o tema de nossa pesquisa.
- Grande área de conhecimento: linguística, por ser a área em que atuamos e na qual esta pesquisa se insere.
- Idiomas das produções pesquisadas: português, inglês e espanhol, a fim de que a revisão seja o mais abrangente possível.
- Palavras-chave utilizadas: *aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura*. Optamos por utilizar as palavras-chave sem o conectivo “e” para que não houvesse a possibilidade de refinamento a partir de operador lógico.¹Também fizemos essa opção a fim de que não fossem considerados resultados em que aparecessem apenas o conectivo “e” na publicação, uma vez que tais resultados seriam ineficientes para o levantamento proposto. Cabe também esclarecer que, a fim de termos acesso às produções que mais se aproximassem de nossa temática, foi preciso particionar as palavras-chave nesses dois conjuntos durante as buscas.

Feito o estabelecimento dos critérios gerais e suas justificativas, apresentamos, a seguir, os resultados da revisão bibliográfica que realizamos divididos por plataforma de busca. Ao longo desses resultados e sempre que oportuno, justificamos os detalhes de refinamento e seleção.

2.1 Primeiro buscador: o Catálogo de Teses & Dissertações Capes

Conforme ponderação de Vergnano-Junger (2015a), o trabalho de revisão bibliográfica encontra na internet uma fonte produtiva de recursos. No entanto, “devido às características do meio virtual, demanda capacidades de seleção, comparação, organização e criticidade” (VERGNANO-JUNGER, 2015a, p. 56). Em

¹ São considerados operadores lógicos as palavras AND, OR ou AND NOT. Estes servem para restringir ou ampliar o escopo das pesquisas via internet.

consonância com a autora citada, ao longo do capítulo, expomos toda a metodologia empregada nas buscas que realizamos via internet a fim de fazermos o levantamento, pelo menos de parte, do estado atual da arte.

Optamos por iniciarmos nossos trabalhos por meio do Catálogo de Teses & Dissertações Capes, doravante Catálogo. Tal escolha foi pautada no fato de que o Catálogo é especializado na publicação de produções que são resultados de pesquisa, que se dão tanto no âmbito acadêmico, por meio de programas como mestrado e doutorado acadêmico, quanto no âmbito profissional, por meio de programas em grau de mestrado e doutorado na modalidade profissional/profissionalizante. Dessa forma, o Catálogo é um portal que agrega as inúmeras produções de programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação. O acesso a tais produções é permitido através de computadores das instituições de educação superior (IES) ou através de computadores pessoais de pesquisadores ligados a uma IES, como é o caso das buscas que aqui empreendemos. Assim, partimos de nosso computador pessoal ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição da qual fazemos parte.

Antes de iniciarmos as buscas efetivamente, voltamos nossa atenção para o Catálogo como um todo, a fim de conhecermos seus recursos e modos de apresentação de resultados. Primeiramente, consideramos estabelecer um mesmo critério fundamental a ser usado nos três diferentes buscadores escolhidos para as buscas. Isto é, utilizar as mesmas palavras-chave: *aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura* em três idiomas diferentes, a saber, português, inglês e espanhol. Essa estratégia considera o fato de que as palavras-chave em outras línguas possibilitariam o acesso a textos nestas línguas, logo, abarcariam produções de outros países.

No entanto, ao fazermos as buscas iniciais, a título de testagem, constatamos que o Catálogo é composto de produções nacionais. Assim, ao usarmos as palavras-chave em idiomas diferentes do português, os resultados gerados continuam sendo de trabalhos feitos em língua portuguesa, em IES brasileira. Consequentemente, essas buscas geraram duplicidade nos resultados obtidos em língua portuguesa, não se mostrando produtivas. Em função dessa constatação, a busca no Catálogo limitou-se a palavras-chave em língua portuguesa. No entanto, mantivemos a ideia inicial de ampliar o levantamento por meio de buscas que abarcassem três idiomas nos buscadores Google Scholar e SciELO. Isso porque, em

tais buscadores, essa busca, para acesso a trabalhos produzidos em outros países, pareceu-nos produtiva devido ao caráter internacional desses bancos de dados.

Feitas as considerações anteriores, seguimos, portanto, com o breve estudo das funcionalidades do Catálogo. Verificamos que, após a inserção das palavras-chave que comporão a busca, é disponibilizada, no canto esquerdo do *site*, a opção *Refinar meus Resultados*. Nesta parte da plataforma, existem doze opções de filtros de refinamento, cabendo ao pesquisador aplicar os que serão produtivos e pertinentes à busca que está empreendendo. A seguir, citamos os filtros existentes no Catálogo acompanhados de uma breve descrição funcional. Os filtros apresentados são:

- 1) Tipo: refere-se ao grau e à modalidade da produção que se deseja pesquisar. São apresentadas quatro opções: mestrado, doutorado, mestrado profissional e profissionalizante.
- 2) Ano: este filtro atualmente apresenta 32 opções de períodos, iniciando pelo ano de 1987 estendendo-se ao ano de 2018.
- 3) Autor: apresenta a possibilidade de refinar os resultados por nome específico do/a autor/a do trabalho.
- 4) Orientador: a especificidade deste filtro é de refinar pelo nome do/da orientador/a de um determinado trabalho.
- 5) Banca: refina os resultados por nome dos integrantes de bancas examinadoras.
- 6) Grande Área Conhecimento: verificamos que este filtro apresenta dezoito opções de grandes áreas de conhecimento, independentemente da palavra-chave inserida para busca.
- 7) Área Conhecimento: neste filtro, são apresentadas algumas opções de áreas de conhecimento que variam de acordo com a palavra-chave inserida na barra de busca. Dessa forma, podem aparecer mais ou menos opções de áreas, dependendo do tipo de busca empreendida.
- 8) Área Avaliação: esta opção de refinamento também é variável. Isto é, as opções que aparecem são resultado das opções elencadas anteriormente, desde a inserção das palavras-chave no buscador ao filtro anterior (Área Conhecimento).
- 9) Área Concentração: este filtro também apresenta variabilidade em sua

apresentação, a depender, igualmente, das escolhas realizadas pelo pesquisador nos filtros anteriores.

- 10) Nome do Programa: refere-se à possibilidade de refinamento a partir da seleção dos nomes dos programas de pós-graduação. Suas opções também são variáveis.
- 11) Instituição: apresenta uma gama de opções de IES públicas e privadas que compõem o Catálogo. Tais opções também variam de acordo com os filtros aplicados ao longo do refinamento.
- 12) Biblioteca: o último filtro do Catálogo refere-se à possibilidade de refinar resultados a partir da seleção de determinadas bibliotecas e acervos digitais.

Após esse breve estudo dos recursos do Catálogo, realizamos algumas buscas a título de testagem a fim selecionar os filtros que mais nos pareciam produtivos. Na sequência, detalhamos as buscas feitas, mostrando e justificando os filtros utilizados com vistas ao levantamento aqui proposto.

2.2 Descrevendo as buscas no Catálogo de Teses & Dissertações Capes

2.2.1 Busca 1

Conforme exposto anteriormente, acessamos o Catálogo via computador pessoal ligado à nossa IES, especificamente no endereço eletrônico: <<https://catalogodeteses.capes.br>>. Uma vez estando no *site*, na barra de busca, inserimos as palavras-chave: *aplicativos móveis inglês*. Nessa primeira busca, realizada em 8 de julho de 2019, essas palavras-chave foram inseridas sem aspas e sem qualquer parâmetro de refinamento de resultados. Dessa forma, o quantitativo gerado foi de 31.070 resultados.

Após a realização dessa busca geral, que nos indicou um considerável volume de publicações feitas a partir das palavras-chave que compõem o tema desta pesquisa, optamos por selecionar pelo menos dois trabalhos das cinco

primeiras páginas geradas como resultado. Essa seleção foi propositalmente aleatória: selecionamos o primeiro e o último trabalho que aparecem em cada uma das cinco primeiras páginas. Tal seleção teve como objetivo mostrar a amplitude de temas e áreas que compõem os trabalhos que estão sendo realizados e mostrados na plataforma a partir do termo *aplicativos móveis inglês*. No quadro 4, sintetizamos a seleção feita.

Quadro 4 – Seleção aleatória de resultados de busca no Catálogo de Teses & Dissertações Capes (08 jul. 2019)

Referência	Título	Gênero	Área de Concentração
OKLEY, 2017	<i>Recuperação de Imagens com Realimentação de Relevância para Aparelhos Móveis</i>	Dissertação de mestrado	Engenharia da Informação
CANTELE, 2016	<i>Água e Aplicativos para Dispositivos Móveis</i>	Dissertação de mestrado	Gestão de Resíduos e Efluentes
ZANINI, 2009	<i>Comparison of Different Identification Techniques of Vertical Structural Dynamics of Twin-Wheeled Telescopic Landing Gear</i>	Dissertação de mestrado	Engenharia Aeronáutica e Mecânica
ARANDA, 2018	<i>Petrology of the Afonso Cláudio Intrusive Complex (Espírito Santo State, Araçuaí orogen): insights from petrography, lithogeochemistry, U-PB geochronology and LU-HF isotopes</i>	Dissertação de mestrado	Geologia Regional
CENSI, 2017	<i>Aplicativos Móveis e Praticantes de Língua Inglesa: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA</i>	Dissertação de mestrado	Gestão da Educação e Redes Sociais
RIOS, 2016	<i>An Energy-aware IoT Gateway, with Continuous Processing of Sensor Data</i>	Dissertação de mestrado	Informática
LACERDA NETO, 2008	<i>Exploiting the Wireless Channel for Communications</i>	Tese de doutorado	Engenharia de Teleinformática
SOAD, 2017	<i>Avaliação de Qualidade em Aplicativos Educacionais Móveis</i>	Dissertação de Mestrado	Ciências de Computação e Matemática Computacional
MENEZES, 2000	<i>WINCLUS: aplicação de reconhecimento de padrões na procura de compostos potencialmente bioativos</i>	Dissertação de mestrado	Ciências Farmacêuticas
OLIVEIRA, 2016	<i>Ciberjornalismo e Mobilidade: análise da experiência do usuário de smartphone em aplicativos de notícias de referência sul-mato-grossenses e nacionais</i>	Dissertação de mestrado	Mídia e Representação Social

Cabe salientar que a busca geral é relevante para compor uma ideia do quantitativo de produções que o Catálogo possui a partir do termo que inserimos. No entanto, esses resultados confirmam a necessidade de “realizar buscas utilizando parâmetros que refinem os resultados” (VERGNANO-JUNGER, 2015a, p. 70). Isso porque esse é o procedimento que nos permite acercar, de fato, das produções científicas que possuem alguma proximidade com o tema e com os problemas de nossa pesquisa. Dessa forma, nas buscas seguintes, recorreremos aos meios de filtragem de resultados próprios do Catálogo, os quais foram apresentados inicialmente neste apartado.

Filtro 1: Tipo. Nesse primeiro filtro, o Catálogo permite que refinemos os resultados a partir do grau acadêmico dos trabalhos que o pesquisador precisa que apareçam nas buscas. Em nosso caso, marcamos as opções mestrado e doutorado, porque interessam-nos, *a priori*, frutos de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Dessa forma, não consideramos as produções feitas em âmbitos profissionais. Resultado antes deste filtro: 31.070. Resultado após a aplicação deste filtro: 28.757.

Filtro 2: Ano. O segundo refinamento refere-se ao período pesquisado. Como estamos fazendo um levantamento do estado atual da arte, consideramos as produções realizadas nos últimos cinco anos, isto é, de 2013 a 2018. Resultado antes deste filtro: 28.757. Resultado após a aplicação deste filtro: 17.041.

Possibilidades de filtragem após o filtro 2: autor (filtro 3), orientador (filtro 4) e banca (filtro 5). filtros não foram considerados em nossa busca neste momento, uma vez que tais especificidades não eram produtivas para o levantamento proposto.

Filtro 6: Grande Área Conhecimento. Nessa parte do refinamento, o Catálogo mostrou o total de nove grandes áreas, dentre as quais selecionamos a que abarca esta pesquisa: Linguística, Letras e Artes. Resultado antes deste filtro: 17.041. Resultado após a aplicação deste filtro: 2.030.

Filtro 7: Área de Conhecimento. Nessa parte, o Catálogo mostrou quinze opções. Dentre elas, marcamos as áreas denominadas: Linguística e Linguística Aplicada. Cabe observar que optamos por não incluir neste filtro a área Letras, por estarmos trabalhando nesta pesquisa com áreas mais específicas dentro da própria Letras. Desse modo, Letras poderia não nos atender em nossos objetivos porque abarca diferentes subáreas, como a literatura, a teoria literária, entre outras. Dessa forma, optamos pelo foco nos trabalhos produzidos dentro de nossa área específica de produção. Letras apenas fez parte do filtro anterior por ter sido apresentada em

conjunto com linguística, sendo sua exclusão inevitável no filtro 6. Resultado antes deste filtro: 2.030. Resultado após a aplicação deste filtro: 631.

Filtro 8: Área Avaliação. Conforme já foi ponderado, esse filtro tem um funcionamento em conjunto com os anteriores, na medida em que aparecem nele resultados que conjugam escolhas feitas pelo pesquisador antes deste momento de filtragem. Dessa forma, devido à realização dos refinamentos anteriores, ele gerou duas opções de áreas de avaliação: Letras/Linguística e Linguística/Literatura. Como estamos focando nossas buscas em torno dos trabalhos na área da linguística e da linguística aplicada, optamos por não fazer nenhuma marcação nesse filtro, pois as duas opções apresentadas mencionam a linguística. Dessa forma, não fizemos refinamento nesse filtro específico.

Filtro 9: Área de Concentração. Dando sequência ao refinamento de nossas buscas, nesse filtro, o Catálogo apresentou-nos o total de 32 opções de áreas de concentração. Tendo em vista nosso foco de pesquisa e nossa área de atuação, marcamos todas que se coadunam com a nossa, ainda que houvesse duplicidade, como é o caso de Estudos Linguísticos, que aparece duas vezes. Assim, foram selecionadas nove áreas, conforme apresentamos a seguir. Resultado antes deste filtro: 631. Resultado após a aplicação deste filtro: 325.

Filtros 10, 11 e 12: Estes filtros referem-se, respectivamente, a: Nome do Programa, Instituição e Biblioteca. Consideramos que tais refinamentos não seriam produtivos no levantamento aqui proposto, já que não estamos tratando de programas, instituições ou bibliotecas específicas. Assim, essas opções de refinamento não foram consideradas.

Após a aplicação dos parâmetros de refinamento aqui mostrados, o Catálogo mostrou 325 resultados para *aplicativos móveis inglês*. Nosso procedimento, então, foi, a partir desse resultado, gerar um quantitativo de arquivos em .pdf a fim de salvar a busca, uma vez que neles temos as informações principais dos trabalhos publicados, como título, autor, grau acadêmico do trabalho, área, ano e instituição. Como o resultado após refinamentos mostrou 325 trabalhos que tinham relação com o nosso tema de pesquisa, ficamos com o total de dezessete arquivos em .pdf para verificar. A compilação detalhada desses resultados será mostrada em subseção posterior.

Dando sequência ao levantamento, após termos feito a busca por *aplicativos móveis inglês*, optamos por usar esse mesmo conjunto de palavras-chave entre

aspas. Nosso objetivo era verificar se seriam mostrados resultados diferentes, uma vez que as aspas, em geral, são utilizadas como recurso de buscas no sentido de restringi-las, ao limitar o encontro de resultados que contenham exatamente o escrito entre aspas. No entanto, ao fazer a busca dessa forma no Catálogo, na mesma data, 8 de julho de 2019, nenhum resultado foi encontrado.

Tendo em vista a própria natureza da internet, isto é, de efemeridade e também de constante atualização, optamos por descrever todo o procedimento adotado nas buscas para este levantamento. Nosso objetivo, com essa descrição, foi que pudéssemos manter os mesmos critérios estabelecidos em buscas similares. Além disso, para que fosse possível rastrear esses resultados, ou seja, que esse mesmo número de resultados pudesse ser obtido ao serem aplicados os mesmos critérios de busca, pelo menos na mesma data. Tal consideração é relevante na medida em que, em datas diferentes, os resultados possivelmente podem ser outros devido à inserção de novos trabalhos no Catálogo. Sendo assim, para maior segurança dos dados aqui gerados, realizamos as buscas anteriormente citadas em um único dia.

2.2.2 Busca 2

Denominamos como busca 2 a busca realizada no Catálogo com as palavras-chave: *aplicativos móveis leitura*. Considerando que os filtros aplicados foram detalhados em suas funcionalidades na busca 1, apresentamos, então, a busca 2 de modo mais direto. As palavras-chave utilizadas foram *aplicativos móveis leitura*, com um resultado geral de 51.645. A seguir, demonstramos os resultados segundo refinamento em cada filtro.

- Filtro 1: Tipo: mestrado e doutorado. Resultado antes deste filtro: 51.645. Resultado após a aplicação deste filtro: 46.933.
- Filtro 2: Ano: de 2013 a 2018. Resultado antes deste filtro: 46.933. Resultado após a aplicação deste filtro: 19.655.
- Filtros 3, 4 e 5: Autor, Orientador e Banca, respectivamente. Não foram aplicados.

- Filtro 6: Grande Área Conhecimento: Letras, Linguística e Artes. Resultado antes deste filtro: 19.655. Resultado após a aplicação deste filtro: 5.713.
- Filtro 7: Área de Conhecimento: Linguística e Linguística Aplicada. Resultado antes deste filtro: 5.713. Resultado após a aplicação deste filtro: 1.108.
- Filtro 8: Área de Avaliação: filtro não aplicado.
- Filtro 9: Área de Concentração: tal como procedimento realizado na busca 1, selecionamos nove áreas de concentração, idênticas às apresentadas na busca 1. Resultado antes deste filtro: 1.108. Resultado após a aplicação deste filtro: 419.
- Filtros 10, 11 e 12: Seguindo procedimento adotado na busca 1, essas opções de refinamento não foram consideradas produtivas para o levantamento proposto, então, não foram consideradas.

Dessa forma, geramos um quantitativo de arquivos em .pdf a fim de salvar a busca e suas informações. Como o resultado da busca 2, após refinamentos, mostrou 419 trabalhos, ficamos com o total de 21 arquivos em .pdf para verificar, igualmente, por meio de cada título e resumo, aqueles que tinham relação com o nosso tema de pesquisa. O detalhamento desses resultados também será mostrado subsequentemente neste trabalho.

Tal como realizado na busca 1, após termos feito a busca por *aplicativos móveis leitura*, optamos por usar esse mesmo conjunto de palavras-chave entre aspas. No entanto, ao fazer a busca dessa forma no Catálogo, na mesma data, nenhum resultado foi encontrado.

2.3 Segundo buscador: Google Scholar

Dando sequência ao objetivo final deste capítulo, optamos por recorrer ao Google Scholar para compor nosso levantamento de revisão bibliográfica. A escolha deste buscador deve-se ao fato de tratar-se de uma plataforma especializada, que possui um vasto banco de produções acadêmicas, de amplitude internacional. Por tal amplitude, nossas buscas seriam limitadoras se fossem realizadas apenas com

palavras-chave em língua portuguesa. A fim, portanto, de ampliar as buscas, tendo em vista nosso objetivo de compor um levantamento que seja o mais vasto possível, estabelecemos como critério primeiro realizá-las com os dois conjuntos de palavras-chave (*aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura*) em três idiomas: português, inglês e espanhol. Consideramos que, desse modo, fazemos um uso mais produtivo das potencialidades desse buscador, que permite também fazer pesquisas gerais e avançadas com métodos de refinamentos de resultados.

Conforme já concluímos, faz-se necessário estabelecermos métodos de acesso e filtragem para chegarmos aos trabalhos publicados que têm relação estreita com a pesquisa aqui empreendida e seus problemas. No entanto, seguindo procedimento inicial – adotado no primeiro buscador, o Catálogo de Teses & Dissertações Capes –, realizamos primeiramente uma pesquisa mais geral, considerando apenas o direcionamento das palavras-chave e o filtro por período pesquisado, de 2013 a 2018.

Essa pesquisa geral, igualmente, teve por objetivo fazer um levantamento do quantitativo de trabalhos que mencionassem, em qualquer parte da publicação, algo do conjunto de palavras-chave utilizadas. Ela mostra um indício, ainda que geral, da circulação dessas palavras dentro das produções acadêmicas dos últimos cinco anos no Google Scholar, o que pode sugerir um parâmetro de quantitativo de produções que tocam questões que envolvem *aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura*. Em síntese, para esse levantamento geral, realizamos os procedimentos a seguir.

Acessamos o *site*: <www.scholar.google.com.br>. Então, optamos por deixar o *site* todo em inglês em todas as buscas, uma vez que já iríamos mudar a opção de idioma no interior das opções de filtragem. Dessa forma, para não haver outras diferenças, por estarmos lidando com buscador baseado em algoritmos, mantivemos a configuração geral do *site* em inglês. A fim de especificarmos o período pesquisado, acessamos o canto superior esquerdo do *site*, onde aparecem as opções: *My Profile*, *My Library*, *Alerts*, *Metrics*, *Advanced Search* e *Settings*. Dentre tais opções, acessamos a opção *Advanced Search*, que permite-nos fazer uma busca mais direcionada, pois apresenta opções de especificação como palavras, frases exatas, localização dentro da publicação, se no interior do texto ou no título etc. Conforme critério temporal já estabelecido, as publicações realizadas no últimos cinco anos contemplam o objetivo do levantamento. Desse modo, marcamos nessa

busca avançada o período considerado (2013 a 2018) e as palavras-chave determinadas anteriormente. Como esse primeiro levantamento é de cunho mais geral, optamos por deixar assinalado o campo *Anywhere in the Article*.² A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza tais buscas

Quadro 5 – Apresentação das buscas gerais – Idioma: Português (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Em qualquer parte do artigo	Entre aspas	Resultados
Busca 1	Aplicativos móveis inglês	Sim	Não	15.000
Busca 2	Aplicativos móveis leitura	Sim	Não	15.700

Fonte: A autora, 2019.

Após a realização dessas buscas gerais, optamos pelo estabelecimento de critérios de filtragem com o objetivo de encontrar trabalhos que pudessem ter ligação direta com os problemas desta pesquisa e seu tema. Dessa forma, usamos os seguintes critérios: continuamos utilizando as palavras-chave estabelecidas, isto é, *aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura*. No entanto, as buscas foram feitas nesses termos com e sem aspas. Em alguns momentos, assinalamos o filtro *Anywere in the Article* e em outros assinalamos *In the Title of the Article*.³ Os mesmos procedimentos foram aplicados para todas as buscas, variando apenas o idioma pesquisado, uma vez que se faz relevante expandir esse levantamento bibliográfico para pesquisas realizadas não apenas em língua portuguesa, mas também em inglês e espanhol. Esses resultados são mostrados nos quadros 6 e 7.

² Em qualquer parte do artigo (tradução livre).

³ No título do artigo (tradução livre).

Quadro 6 – Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Português (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Local: em qualquer parte do artigo	Local: apenas no título	Com aspas	Sem aspas	Resultados
Busca 3	Aplicativos móveis inglês	Não	Sim	Não	Sim	4
Busca 4	Aplicativos móveis inglês	Não	Sim	Sim	Não	0
Busca 5	Aplicativos móveis leitura	Não	Sim	Não	Sim	5
Busca 6	Aplicativos móveis leitura	Não	Sim	Sim	Não	0
Busca 7	Aplicativos móveis inglês	Sim	Não	Sim	Não	0
Busca 8	Aplicativos móveis leitura	Sim	Não	Sim	Não	0

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 7 – Apresentação das buscas gerais – Idioma: Inglês (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Local: em qualquer parte do artigo	Entre aspas	Resultados
Busca 1	English mobile apps	Sim	Não	25.200
Busca 2	Mobile reading apps	Sim	Não	25.100

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 8 – Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Inglês (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Local: em qualquer parte do artigo	Local: apenas no título	Com aspas	Sem aspas	Resultados
Busca 3	English mobile apps	Não	Sim	Não	Sim	22
Busca 4	English mobile apps	Não	Sim	Sim	Não	0
Busca 5	Mobile Reading apps	Não	Sim	Não	Sim	4
Busca 6	Mobile reading apps	Não	Sim	Sim	Não	2
Busca 7	English mobile apps	Sim	Não	Sim	Não	6
Busca 8	Mobile reading apps	Sim	Não	Sim	Não	2

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 9 – Apresentação das buscas gerais – Idioma: Espanhol (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Em qualquer parte do artigo	Entre aspas	Resultados
Busca 1	Aplicaciones móviles inglés	Sim	Não	15.000
Busca 2	Aplicaciones móviles lectura	Sim	Não	19.000

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 10 – Apresentação das buscas avançadas – Idioma: Espanhol (28 jun. 2019)

Sequência	Palavras-chave	Local: em qualquer parte do artigo	Local: apenas no título	Com aspas	Sem aspas	Resultados
Busca 3	Aplicaciones móviles inglés	Não	Sim	Não	Sim	6
Busca 4	Aplicaciones móviles inglés	Não	Sim	Sim	Não	0
Busca 5	Aplicaciones móviles lectura	Não	Sim	Não	Sim	0
Busca 6	Aplicaciones móviles lectura	Não	Sim	Sim	Não	0
Busca 7	Aplicaciones móviles inglés	Sim	Não	Sim	Não	3
Busca 8	Aplicaciones móviles lectura	Sim	Não	Sim	Não	0

Fonte: A autora, 2019.

2.4 Terceiro buscador: SciELO

Contamos também com o banco de dados do portal SciELO para compor nosso levantamento. A escolha desse buscador deve-se ao fato de ele ser, atualmente, uma fonte de consultas de produções acadêmico-científicas que agrega trabalhos em diversas áreas do conhecimento, realizados em âmbito nacional e internacional. Além disso, o portal SciELO é reconhecido na comunidade científica brasileira por possuir, desde 2002,⁴ parceria com agências de fomento nacionais,

⁴ Disponível em: <<http://www.scielo.br/?Ing=pt>>. Acesso em 16 jul. 2019.

como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Outra motivação para recorrermos ao portal SciELO é o fato de este possuir parceria com a Web of Science (WoS), plataforma internacional de indexação de citações de trabalhos de pesquisa.

Essas parcerias fazem com que o portal abarque uma considerável amostra de periódicos científicos de referência, tanto do Brasil, quanto de outros países. Dessa forma, empreendemos buscas nesse portal baseando-nos, igualmente, em critérios já estabelecidos para os outros buscadores. Isto é, nossas buscas foram feitas em dois conjuntos de palavras-chave: *aplicativos móveis inglês* e *aplicativos móveis leitura*. Por ser um banco de dados que abrange também trabalhos internacionais, realizamos as pesquisas com as palavras-chave em três idiomas diferentes: português, inglês e espanhol. Seguimos também o critério de realizar, primeiramente, investigações de cunho geral para, a partir desses resultados, as fazermos com a aplicação de filtros de refinamento. Outro critério seguido, tal como em momentos anteriores, foi fazer as buscas utilizando as palavras-chave também entre aspas.

Com o objetivo de explorarmos melhor o portal, detivemos nosso olhar para suas características. Isso porque é de suma importância que nós, pesquisadores, conheçamos os buscadores especializados em suas possibilidades técnicas, a fim de realizar um uso produtivo dessas plataformas. O desconhecimento das potencialidades dos portais de busca de trabalhos acadêmicos pode gerar tanto ineficiência nas pesquisas de revisão de bibliográfica, quanto resultados que não conferem com a realidade. A partir dessas ponderações e considerando também contribuir para esclarecer um pouco mais sobre tais buscadores, a seguir detalhamos o funcionamento do SciELO a partir da descrição de seus filtros de refinamento de resultados.

O buscador SciELO tem a possibilidade de aplicação de nove filtros para refinamento de resultados. São eles:

- Filtro 1: Coleções. Esse filtro refere-se às coleções de países que possuem produção científica cadastrada no banco de dados do portal. As opções apresentadas para esse filtro são variáveis de acordo com as palavras-chave inseridas na barra de busca. Desse modo, podem aparecer as opções: “Todos” e por países que possuem produção acadêmica que abarcam as palavras-chave informadas.

- Filtro 2: Periódicos. Nesse filtro, temos a reunião de periódicos de publicações acadêmicas de diversas áreas. O filtro pode ser utilizado selecionando os que tratem de áreas que abrangem o tema pesquisado ou marcando a opção “Todos”.
- Filtro 3: Idioma. Nesse filtro, o pesquisador pode fazer buscas usando a opção “Todos” ou apenas selecionando os idiomas pertinentes à sua busca. Esse filtro também varia de acordo com os resultados gerados a partir das palavras-chave inseridas, mostrando trabalhos daquele tema na língua em que foi publicado.
- Filtro 4: Ano de Publicação. É um filtro variável, isto é, que depende do resultado gerado a partir das palavras-chave de busca. Nesse filtro, em geral, aparecem as opções por anos e a opção “Todos”.
- Filtro 5: SciELO Áreas Temáticas. Nesse filtro, aparecem as áreas do conhecimento cujos temas das publicações abarcam as palavras-chave inseridas na busca.
- Filtro 6: WoS Áreas Temáticas. Esse filtro conta com os dados da plataforma Web of Science, que conjuga índices utilizados como padrões de referência e desempenho de pesquisas científicas das mais diversas áreas do conhecimento em âmbito internacional. As opções que aparecem nesse filtro também são variáveis de acordo com as palavras-chave inseridas na busca.
- Filtro 7: WoS Índice de Citações. Esse filtro também conta com os dados da Web of Science, por ser considerada uma das maiores referências mundiais em indexação de citações. Suas opções de refinamento são igualmente variáveis, de acordo com as palavras-chave inseridas.
- Filtro 8: Citáveis e Não Citáveis. Esse filtro refere-se à possibilidade de refinarmos os resultados a partir das produções que são citáveis ou que não são citáveis. As opções apresentadas para este refinamento, portanto, são três: “Todos”, “Citáveis” e “Não Citáveis”.
- Filtro 9: Tipos de Literatura. Esse filtro apresenta a opção de refinamento por gênero de trabalho acadêmico. O pesquisador pode, então, selecionar a opção “Todos” ou marcar aqueles gêneros que são mais produtivos em sua busca, a exemplo de artigo, artigo de revisão, editorial, comunicação rápida, entre outros.

Cabe, ainda, observar que o portal SciELO conta com duas possibilidades de busca logo que o pesquisador faz a inserção das palavras-chave. Essas duas opções são: *Collections* e *Journals*, a saber, coleções e periódicos. Como o levantamento a que nos propusemos desde o início desses escritos é algo mais abrangente possível, optamos por fazer nossas pesquisas em ambas as opções. No entanto, ao inserirmos nossas palavras-chave nos três idiomas com os quais estamos trabalhando, seguidos da opção “Journals” (periódicos), não foram encontrados resultados para nenhuma das buscas. Tendo, assim, conhecido de forma mais detalhada o portal e suas possibilidades, seguimos as buscas acessando o site: <<http://www.scielo.org/en>> seguido das palavras-chave: *aplicativos móveis inglês*, na opção “Collections” (coleções).

A primeira busca foi feita em língua portuguesa e de modo geral, sem a aplicação de filtros e sem aspas, como nos buscadores explicitados anteriormente.

2.4.1 SciELO buscas em português

Na busca 1, inserimos as palavras-chave *aplicativos móveis inglês*, e obtivemos um resultado. Na busca 2, usamos as mesmas palavras, porém entre aspas, e não obtivemos resultado. Inserimos as palavras-chave *aplicativos móveis leitura* na busca 3, e foram obtidos três resultados. Pelo mesmo motivo da busca 1, ou seja, um quantitativo que consideramos baixo de resultados, não fizemos o refinamento desse resultado. Realizamos nova busca com as palavras-chave da busca 3 entre aspas, e não foram encontrados resultados.

2.4.2 SciELO buscas em inglês

Na busca 1, foram inseridas as palavras-chave: *English mobile apps*, sendo encontrados três resultados. A busca 2 foi empreendida com as mesmas palavras, porém entre aspas, e não obteve resultados. A busca 3 foi realizada com as

palavras-chave *Mobile Readings apps*, conseguindo um resultado apenas. A busca 4, com as mesmas palavras entre aspas, não gerou resultados.

2.4.3 SciELO buscas em espanhol

A busca 1 foi realizada inserindo-se as palavras-chave *aplicaciones móviles inglés*, gerando um total de três resultados. Ao serem inseridas entre aspas na busca 2, tais palavras-chave não geraram resultados. A busca 3 foi empreendida com as palavras-chave *aplicaciones móviles lectura*, trazendo-nos apenas um resultado. A busca 4, com as palavras da busca 3 entre aspas, não gerou resultados.

2.4.4 Buscas SciELO: panorama

Devido ao baixo quantitativo de resultados nas buscas de cunho geral, nos três idiomas pesquisados, não vimos sentido em realizar buscas com refinamento.

A seguir, apresentamos os quadros que sintetizam as buscas realizadas na plataforma SciELO.

Quadro 11 – Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Português (11 jul. 2019)

Sequência	Palavras-chave	No geral, sem filtro e com aspas	No geral, sem filtros e com aspas	Resultados
Busca 1	Aplicativos móveis inglês	Sim	Não	1
Busca 2	Aplicativos móveis inglês	Não	Sim	0
Busca 3	Aplicativos móveis leitura	Sim	Não	3
Busca 4	Aplicativos móveis leitura	Não	Sim	0

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 12 – Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Inglês (11 jul. 2019)

Sequência	Palavras-chave	No geral, sem filtro e com aspas	No geral, sem filtros e com aspas	Resultados
Busca 1	English mobile apps	Sim	Não	3
Busca 2	English mobile apps	Não	Sim	0
Busca 3	Mobile reading apps	Sim	Não	1
Busca 4	Mobile reading apps	Não	Sim	0

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 13 – Apresentação das buscas no SciELO – Idioma: Espanhol (11 jul. 2019)

Sequência	Palavras-chave	No geral, sem filtro e com aspas	No geral, sem filtros e com aspas	Resultados
Busca 1	Aplicaciones móviles inglés	Sim	Não	3
Busca 2	Aplicaciones móviles inglés	Não	Sim	0
Busca 3	Aplicaciones móviles lectura	Sim	Não	1
Busca 4	Aplicaciones móviles lectura	Não	Sim	0

Fonte: A autora, 2019.

Nas subseções a seguir, apresentamos os resultados detalhados do levantamento empreendido, explicitando os modos de seleção e descartes de acordo com cada buscador que utilizamos.

2.5 Apresentação e discussão dos resultados das buscas

Após as explanações metodológicas na descrição dos modos como as buscas foram empreendidas, apresentamos a compilação dos resultados gerados para esta revisão bibliográfica sistemática. Temos, portanto, a seguir, seu detalhamento e as discussões que suscitam. Seguindo essa linha de pensamento, com o objetivo primeiro de síntese dos resultados das buscas, apresentamos o

quadro 14. Nele, mostramos o quantitativo dos levantamentos que formam esta compilação. Isto é, são os resultados mostrados por buscadores, sem o uso de aspas e após a aplicação de filtros de refinamento.⁵

Quadro 14 – Apresentação geral dos quantitativos de trabalhos mostrados por buscadores, palavras-chave e idiomas

Buscador	Palavras-chave	Idioma(s) e resultados			Somatório dos resultados por buscador
Catálogo de Teses & Dissertações Capes	Aplicativos móveis inglês	Português 325			744 trabalhos
	Aplicativos móveis leitura	Português 419			
Google Scholar	Aplicativos móveis inglês	Português 4	Inglês 22	Espanhol 6	40 trabalhos
	Aplicativos móveis leitura	Português 4	Inglês 4	Espanhol 0	
SciELO	Aplicativos móveis inglês	Português 1	Inglês 3	Espanhol 3	12 trabalhos
	Aplicativos móveis leitura	Português 3	Inglês 1	Espanhol 1	

Fonte: A autora, 2019.

Em relação às buscas com as palavras-chave entre aspas, os buscadores mostraram o quantitativo descrito no quadro 15.

⁵ Exceto em se tratando da plataforma SciELO, que, conforme explicado, não procedemos à aplicação de filtros devido ao baixo quantitativo de resultados.

Quadro 15 – Apresentação dos quantitativos com buscas feitas com palavras-chave entre aspas

Buscador	Palavras-chave	Idioma(s) e resultados			Somatório dos resultados por buscador
Catálogo de Teses & Dissertações Capes	Aplicativos móveis inglês	Português 0			0
	Aplicativos móveis leitura	Português 0			
Google Scholar	Aplicativos móveis inglês	Português 0	Inglês 6	Espanhol 3 (2 foram considerados, pois 1 é repetido na busca sem aspas)	11
	Aplicativos móveis leitura	Português 0	Inglês 2 (Nenhum foi considerado, pois eles são repetidos da busca sem aspas)	Espanhol 0	
SciELO	Aplicativos móveis inglês	Português 0	Inglês 0	Espanhol 0	0
	Aplicativos móveis leitura	Português 0	Inglês 0	Espanhol 0	

Fonte: A autora, 2019.

Tendo em vista esses dois modos básicos de busca, isto é, com palavras-chave sem aspas e entre aspas, elaboramos o quadro 20. Nele, apresentamos o total geral dos resultados, considerando o somatório das pesquisas. A mudança no quantitativo deu-se, apenas, no buscador Google Scholar, pois ele mostrou um quantitativo de onze resultados no critério entre aspas, somando-se, portanto, ao quantitativo de quarenta resultados mostrados nas averiguações sem aspas. Nos outros dois buscadores, não houve resultados para pesquisas das palavras-chave quando inseridas entre aspas, mantendo-se, então, os números apresentados no primeiro quadro desta seção.

Quadro 16 – Quantitativo geral

Buscador	Total geral
Catálogo de Teses & Dissertações Capes	744
Google Scholar	51
SciELO	12

Fonte: A autora, 2019.

Feitas essas constatações numéricas gerais, procedemos a um primeiro estudo mais detalhado de tais resultados, o qual consistiu em adentrarmos às informações apresentadas como resultados de cada plataforma a fim de procurarmos pesquisas que atendiam aos critérios estabelecidos. Para tanto, criamos uma tabela padrão cujo objetivo foi reunir as seis informações principais de cada trabalho mostrado dentro dos resultados: título, nome(s) dos(as) autor(es), área de conhecimento, instituição de pesquisa, gênero do trabalho e ano de publicação. Foi incluída mais uma coluna, para anotar se tal publicação foi considerada ou não para as discussões de nosso levantamento, tendo por parâmetro os critérios estabelecidos. Para elaborar essa listagem, realizamos a leitura de título, resumo e introdução dos trabalhos compilados, este último quando necessário. A leitura da introdução foi necessária quando, no resumo, não estava clara a área de conhecimento na qual aquele trabalho se inseria. Esses procedimentos tiveram como resultado dois quantitativos: um de produções selecionadas e outro de produções desconsideradas, os quais apresentamos a seguir.

Quadro 17 – Quantitativo de ocorrências por buscador com divisão de desconsiderados e selecionados no levantamento

Buscador	Total de trabalhos compilados	Total de trabalhos desconsiderados	Total de trabalhos selecionados
Catálogo de Teses & Dissertações Capes	744 (Da amostra de 419, selecionamos 9, descartamos 410) Da amostra de 325, selecionamos 18, descartamos 307)	410 + 307	9 + 18 = 27
Google Scholar	51 (contando os que se repetem)	30	21
SciELO	12 (contando os que se repetem)	9	3

Fonte: A autora, 2019.

2.5.1 Sobre as amostras desconsideradas

Na sequência, comentamos sobre os materiais que foram desconsiderados do levantamento, dividindo-os por plataformas de buscas. Desse modo, temos: Catálogo de Teses & Dissertações Capes, Google Scholar e SciELO.

Catálogo de Teses & Dissertações Capes

As buscas foram particionadas em dois conjuntos de palavras-chave. O primeiro deles é composto de 419 resultados após refinamentos, e o segundo, de 325. Devido ao fato de tais quantitativos serem altos, somando exatamente 744 publicações, foi preciso tomarmos decisões de cunho metodológico que permitissem novos refinamentos dos trabalhos mostrados. Assim, procedemos a dois momentos de seleção: o primeiro consistiu na leitura dos títulos, resumos e, invariavelmente, da introdução, conforme explicitado anteriormente. O segundo consistiu na separação daqueles que requeriam uma leitura mais aprofundada do estudo, para além dos títulos, resumos e introduções. Isso porque constatamos que a leitura dessas seções não era suficiente em relação a alguns trabalhos, uma vez que não nos apontavam

de fato se havia ou não proximidade com nossa temática de estudo. Dessa forma, separamos essas produções para uma seleção secundária.

No segundo momento dessa seleção, empreendemos uma leitura mais aprofundada desses trabalhos, que somavam 78, em relação ao grupo de 325 ocorrências, e 19, em relação ao grupo de 419. Assim, adentramos à leitura das partes metodológicas, a fim de avaliarmos as problematizações dessas pesquisas. Consideramos também produtivo lermos as conclusões, a fim de que pudéssemos obter mais informações. Estabelecemos, portanto, esse caminho metodológico para aqueles trabalhos que requeriam uma avaliação mais profunda, a fim de determiná-los como considerados ou desconsiderados. Dessa forma, após essa segunda seleção, chegamos aos seguintes números: do grupo de 325, 247 trabalhos foram desconsiderados na primeira seleção, 60 foram desconsiderados na segunda seleção e 18 foram considerados. Quanto ao grupo de 419 ocorrências, 400 foram desconsiderados na primeira seleção, 10 foram desconsiderados na segunda seleção e 9 foram selecionados para a composição do levantamento bibliográfico.

Considerando, portanto, a exorbitância dos quantitativos em relação a estas buscas, apresentaremos aqui apenas alguns dados gerais das amostras desconsideradas. Todavia, apresentaremos as tabelas completas com a compilação dos 325 e dos 419 trabalhos, divididos por considerados e desconsiderados, nos apêndices desta tese. Naquele apartado, constam as informações essenciais de cada trabalho, como: título, autoria, área de conhecimento, instituição de pesquisa, gênero acadêmico e ano de publicação. A apresentação desse material completo tem por objetivo mostrar a completude e densidade do trabalho de revisão bibliográfica sistemática, assim como para que seja possível que as informações aqui levantadas possam ser rastreadas. Dessa forma, cabe, neste momento, tecermos apenas breves considerações sobre as amostras desconsideradas.

Em relação ao grupo de 325, temos 307 desconsiderados. Dentre eles, 196 eram dissertações e 111 eram teses. Em relação ao grupo de 419, dentre os 409 desconsiderados, 270 eram dissertações e 139 eram teses. Esses dados revelam o grau acadêmico dessas amostras. Isto é, em relação aos dois grupos de buscas no Catálogo, a maior parte dos trabalhos mostrados a partir das palavras-chave inseridas era de pesquisa em nível de mestrado. O número elevado de amostras desconsideradas deu-se pelo fato de a maioria não estar relacionada à nossa temática de pesquisa. Verificamos, assim, que os filtros aplicados no Catálogo nos

direcionaram efetivamente para pesquisas realizadas considerando os critérios que estabelecemos enquanto parâmetros. Isto é, abarcam o período estipulado para nossa revisão bibliográfica, de 2013 a 2018, não tendo aparecido nenhuma pesquisa fora desse período. A área de conhecimento também foi contemplada no refinamento do Catálogo, uma vez que todas as ocorrências mostradas eram de trabalhos pertencentes à grande área de conhecimento especificada em um dos filtros: Linguística, Letras e Artes. Assim, em tabela apresentada em sua íntegra no apêndice, podemos ver que as especificações sobre a área de conhecimento abarcam a grande área especificada, como: estudos linguísticos, letras, linguística aplicada e estudos da linguagem.

Outro ponto a ser observado em relação à eficiência dos filtros de refinamento do Catálogo é quanto à apresentação apenas de trabalhos de mestrado e doutorado acadêmicos, não tendo sido relacionado nenhum trabalho da modalidade profissional. No entanto, ao empreendermos a leitura individual dos resultados, procedendo a uma seleção primária e uma secundária, verificamos que há ainda um número restrito de investigações que se aproximam de nossa temática. Numericamente, verificamos que, de um grande quantitativo de ocorrências mostradas, a saber, 744 do total deste buscador, apenas 27 eram de trabalhos que tinham uma temática com alguma relação de proximidade com a nossa pesquisa. Isso significa 3,62% do total de ocorrências, uma porcentagem baixa considerando a amostra total.

Essa constatação leva-nos a concluir que a revisão bibliográfica sistemática é um trabalho que requer estratégias metodológicas claramente delineadas. Isto é, o pesquisador precisa ter consolidados os critérios que servirão de parâmetros nas buscas e que melhor se acomodam à pesquisa empreendida, assim, considerando, essencialmente, o tema em estudo, os objetivos da pesquisa e seus problemas. Consolidados os critérios estabelecidos para o levantamento bibliográfico, cabe-nos proceder às buscas fazendo um uso produtivo dos filtros de refinamento. Para tanto, é preciso conhecermos as possibilidades técnicas de cada buscador especializado. Logo, vemos que, nessa prática, há procedimentos que se encadeiam. Assim, observamos como último procedimento adentrar às amostras. Procedendo ao estudo e considerando o conjunto de critérios estabelecidos, separamos os trabalhos que nos indicam, pelo menos em parte, seu estado atual da arte. Para

além disso, aqueles estudos que podem contribuir com referenciais teóricos e/ou metodológicos para a pesquisa que estamos empreendendo.

Google Scholar

Dando sequência à apresentação das amostras desconsideradas, aqui apresentamos as informações pertinentes ao segundo buscador especializado: o Google Scholar. Conforme ponderado anteriormente, o procedimento foi, por meio de cada título apresentado como uma ocorrência de resultado, buscar pelo texto em sua íntegra. Tendo acesso ao texto, empreendemos à leitura de seu resumo e, invariavelmente, das introduções desses trabalhos, a fim de identificarmos as informações essenciais para classificá-los como selecionados ou desconsiderados.

Dentre a amostra de 51 trabalhos refinados no Google Scholar, 30 deles não atendiam aos critérios estabelecidos. Seguindo a trajetória metodológica empregada para todo o levantamento, apresentamos cada trabalho desconsiderado e suas informações essenciais (sempre que possível), como instituição de pesquisa, gênero acadêmico, ano de publicação e, sobretudo, as justificativas para sua desconsideração. Tais justificativas são basilares na apresentação desse tipo de levantamento, tendo em vista que a busca por material bibliográfico é inerente ao nosso trabalho enquanto pesquisadores. É intrínseco a este trabalho, também, mostrar os resultados da sequência metodológica, seguidos, inclusive, dos materiais bibliográficos desconsiderados, sobretudo quando as justificativas são de diferentes ordens. Essa apresentação, no entanto, é feita de forma integral nos apêndices desta tese.

A seguir, iniciamos as discussões sobre os materiais que foram considerados para efeitos de revisão bibliográfica, tendo em vista que estavam dentro dos critérios elencados. Assim como procedimento realizado anteriormente, a apresentação está dividida por plataformas de buscas.

2.5.2 Sobre as amostras consideradas na revisão bibliográfica sistemática

Devido ao grande quantitativo gerado nas buscas empreendidas no Catálogo, optamos por seguir apresentando os dados separadamente a partir dos dois conjuntos de palavras-chave utilizados. Apenas ao final das discussões, a fim de tecermos conclusões gerais sobre este buscador, é que juntamos os quantitativos, uma vez que a busca particionada foi uma estratégia inicial, tendo por objetivo chegar às amostras compiladas. Dessa forma, nos quadros a seguir apresentamos as relações das teses e dissertações que foram consideradas nesta revisão bibliográfica sistemática.

Quadro 18 – Catálogo de Teses & Dissertações Capes: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica (grupo de 419 ocorrências: 9 considerados)

Título	Nome do autor(a)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
1) Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente	BLAAS, Martina Camacho	Letras	Universidade Católica de Pelotas	Dissertação	2013
2) Normalização de dispositivos móveis no processo de aprendizagem de inglês: um estudo à luz da complexidade	GOMES, Camila Belmonte Martinell (Repetido)	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2015
3) Uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa	PONTES, Marco Aurélio Costa (Repetido)	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2017
4) O uso do glossário hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário nos níveis elementar e intermediário de proficiência em inglês	PROCÓPIO, Renata Bittencourt	Linguística	Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese	2016
5) A "sala de aula invertida" em um contexto de inglês para fins acadêmico	Rebecca, Tiago (Repetido)	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2017
6) Uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica	ROSSINI, Adriana Marroni Zaniol Palombo (Repetido)	Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese	2016
7) Aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira em ambiente hipermídia: efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem	SAITO, Fabiano Santos (Repetido)	Linguística	Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese	2015
8) Avaliação de softwares educacionais indicados ao aprendizado da leitura e da escrita em escolares do 3º ano do ensino fundamental	SANTOS, Catiane Silva	Linguística	Universidade Federal do Sudoeste da Bahia	Dissertação	2016
9) O letramento digital e a leitura <i>on-line</i> no contexto universitário	THEISEN, Jossemar de Matos	Letras	Universidade Católica de Pelotas	Tese	2015

Fonte: a autora, 2019.

Conforme podemos ver no quadro 18, a relação de materiais considerados, do grupo de 419 ocorrências, está composta de nove trabalhos de pesquisa. Desse quantitativo, verificamos que a maior parte dos trabalhos é de pesquisadores vinculados a IES pública. Isso porque, dessa amostra de nove trabalhos, seis são de universidades federais e três de universidades privadas. Seguindo esse

detalhamento, verificamos que seis trabalhos são de pesquisadores da região Sudeste do Brasil (cinco do estado de Minas Gerais e um de São Paulo), dois da região Sul (ambos do estado do Rio Grande do Sul) e um do Nordeste (Bahia), o que aponta uma maior produção da temática nos centros de pesquisa do Sudeste do país. Outra informação que consideramos relevante destacar é o quantitativo de trabalhos publicados por ano, considerando o período de 2013 a 2018. Observamos que, nessa amostra de nove considerados, temos um trabalho de 2013, três de 2015, três de 2016 e dois de 2017. Dentre esses considerados, não há trabalhos publicados nos anos de 2014 e 2018. De toda forma, em relação à temática, verificamos um crescimento de produção acadêmica no período e na amostra considerada.

Outro ponto que salientamos como relevante são os gêneros acadêmicos dos trabalhos considerados. Essa informação nos interessa na medida em que buscamos conhecer o grau acadêmico desses trabalhos, ou seja, se são frutos de pesquisa de mestrado ou de doutorado. Dentre as nove ocorrências, quatro são teses e cinco são dissertações. Desses quantitativos, podemos inferir uma possível equidade de produções em ambos os níveis de estudo, quais sejam, mestrado e doutorado acadêmico. Cabe destacar que, ao cruzarmos os resultados das ocorrências dos dois conjuntos de palavras-chave nesse buscador, verificamos que cinco trabalhos se repetiam. Isto é, foram mostrados tanto como resultado das buscas do grupo de 419 quanto das buscas do grupo de 325. Nosso procedimento foi, portanto, considerar apenas uma das ocorrências, inserindo tais trabalhos no grupo das 419 ocorrências com a especificação *Repetido* entre parênteses após as informações de autoria.

Quadro 19 – Catálogo de Teses & Dissertações Capes: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica (grupo de 325 ocorrências: 18 considerados)

Título	Nome do autor(a)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
1) A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual	PINHO, Isis da C.	Linguística Aplicada	UNISINOS	Tese	2013
2) Percepções de estudantes de Ensino Médio sobre aprendizagem de inglês por meio de tarefa no Edmodo	IURIF, Vera L. N. A	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	2016
3) Oficina <i>on-line</i> complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções	COSTA, Solange L. V	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	2018
4) As emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa: uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos	ANDREA, Leticia P. D.	Linguística Aplicada	UNISINOS	Tese	2017
5) <i>Blended learning</i> no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação	KIELING, Helena dos S.	Letras	Universidade Católica de Pelotas	Dissertação	2017
6) Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês	ARAÚJO, Marcus de S.	Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese	2017
7) Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador	FERRAZ, Ariane M. M.	Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese	2017
8) Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês do Ensino Médio em ambiente <i>on-line</i> sob o viés da complexidade	BRAUER, Karin C. N.	Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese	2015
9) Quem me ensinou o inglês que eu ensino: a influência das tecnologias digitais na constituição das identidade do professor do século XXI	MARZARI, Gabriela Q.	Letras	Universidade Católica de Pelotas	Tese	2014

Título	Nome do autor(a)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
10) O uso do Whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de <i>Blended Learning</i>	SEVERO, Suzan S. de	Linguística Aplicada	UNISINOS	Dissertação	2017
11) Análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo	LIMA, Gyzely S.	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	2016
12) O desenvolvimento e a implementação de uma <i>webquest</i> interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas	SANTOS, Camila G. dos	Estudos Linguísticos	Universidade Católica de Pelotas	Tese	2014
13) Cursos do Idiomas sem Fronteiras Inglês UFU: tecnologias digitais, investimento e complexidade	ROSA, Gisele da C.	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2015
14) Refletindo sobre o ensinar na escola pública: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no Ensino Fundamental II	MENDONÇA, Jessica T. de	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	2015
15) Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de Letras: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado	BAPTISTA, Janara B.	Estudos Linguísticos	Universidade Estadual Paulista	Tese	2015
16) Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade ensinar e aprender inglês em uma escola pública	MOREIRA, Maria A. O.	Estudos de Linguagem	UFF	Tese	2015
17) Tecnologias digitais e autonomia: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade	ARAÚJO JUNIOR, João da S.	Linguística	UFC	Tese	2013
18) As estratégias de leitura com e sem o uso do Google Tradutor	KARNAL, Adriana R.	Letras /Linguística	PUC/RS	Tese	2015

Fonte: a autora, 2019.

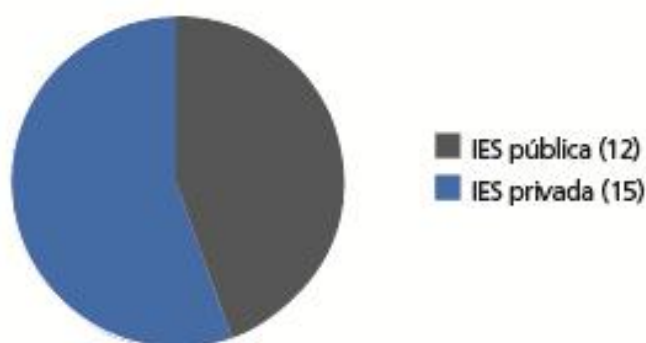
No quadro 19, temos apresentadas as informações essenciais da amostra dos considerados do grupo de 325 ocorrências. Tendo sido selecionados dezoito trabalhos que atendem aos critérios estabelecidos, passamos agora ao detalhamento dessas amostras. Desse quantitativo, verificamos que a maior parte dos trabalhos é de pesquisadores vinculados a IES privada. Os dados apontam para

doze produções de IES privada e seis de IES pública. Aprofundando-nos, verificamos que dez trabalhos são de pesquisadores da região Sudeste do Brasil (três do estado de Minas Gerais, seis de São Paulo e um do Rio de Janeiro), sete são da região Sul (todos do estado do Rio Grande do Sul) e um do Nordeste (Ceará). Esse quantitativo aponta uma maior produção da temática nos centros de pesquisa do Sudeste do país, porém, com uma atuação significativa de pesquisadores de universidades privadas do Sul do Brasil. Outra informação de destaque é o quantitativo de trabalhos publicados por ano, considerando o período de 2013 a 2018. Observamos que, nessa amostra de dezoito considerados, temos dois trabalhos de 2013, dois de 2014, seis de 2015, dois de 2016, cinco de 2017 e um de 2018. Em tal amostra, podemos verificar um crescimento de produções acadêmicas ao longo do período, com um ápice de produções da temática de aplicativos móveis inglês no ano de 2015. Outro ponto a ser destacado é sobre os gêneros acadêmicos dos trabalhos considerados. Dentre as dezoito ocorrências, doze são teses e seis são dissertações.

Essas informações nos indicam que a busca por *aplicativos móveis inglês* (a mais próxima de nossa temática) mostrou que há um maior quantitativo de trabalhos mais maduros de pesquisa, pois o quantitativo de teses de doutorado é o dobro do quantitativo de dissertações de mestrado.

Chegando, por fim, às conclusões a serem feitas a partir das seleções do Catálogo, lançamos um olhar para o conjunto das 27 amostras consideradas. Nosso objetivo é conhecê-las como representação geral deste buscador. Para tanto, recorreremos a gráficos na exposição desses dados finais.

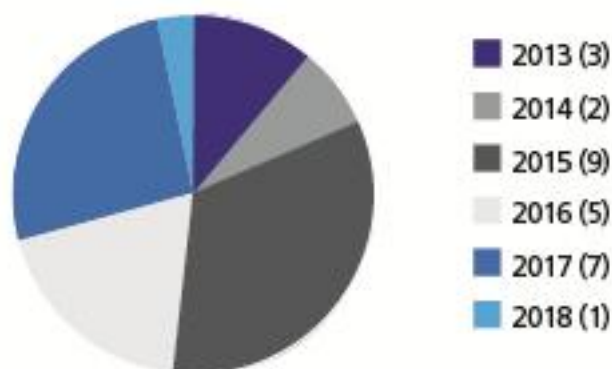
Gráfico 1 – Quantitativo de trabalhos divididos por IES (pública ou privada)



Fonte: a autora, 2019.

Conforme os dados apresentados, no somatório dos 27 trabalhos considerados, 12 foram resultados de pesquisa de IES pública e 15 de IES privada.

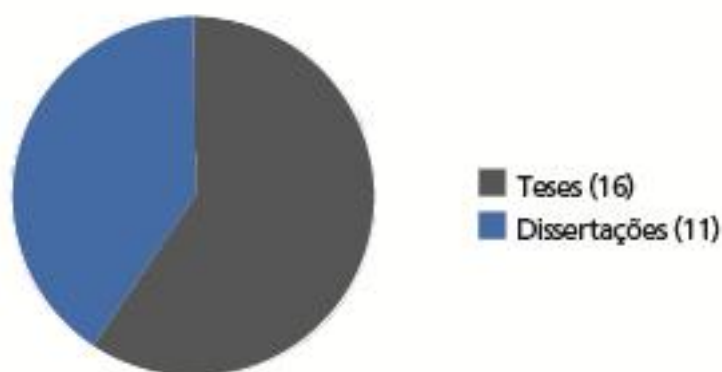
Gráfico 2 – Quantitativo de trabalhos publicados por ano



Fonte: a autora, 2019.

Em relação ao período dos trabalhos, verificamos um crescimento entre os anos de 2015 a 2017.

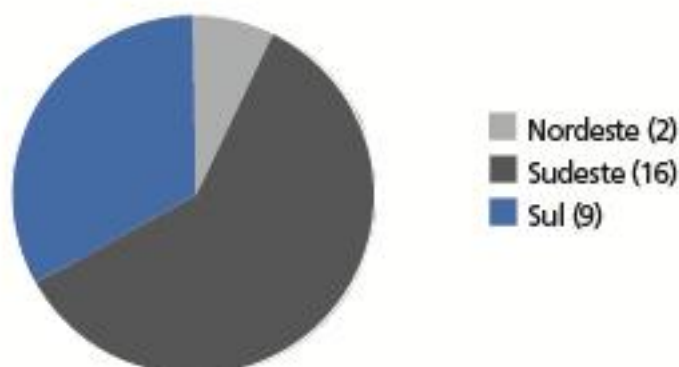
Gráfico 3 – Gênero dos trabalhos



Fonte: a autora, 2019.

Quanto ao gênero dos trabalhos, a amostra dos considerados do Catálogo é composta, em sua maioria, de teses. Isso pode sugerir que estudos que se aproximam de nossa temática estão sendo empreendidos em pesquisas mais aprofundadas, como as de doutorado.

Gráfico 4 – Região das instituições de pesquisa



Fonte: a autora, 2019.

Por fim, a amostra apontou um maior quantitativo de trabalhos realizados em instituições de pesquisa localizadas no Sudeste do Brasil, com dezesseis trabalhos.

Dando sequência à apresentação e discussão dos resultados das buscas, a seguir temos as informações referentes ao buscador Google Scholar.

Google Scholar

Salientamos que as pesquisas de revisão bibliográfica sistemáticas que contam com a assistência da internet precisam considerar o fato de que são características desse suporte a efemeridade e a constante atualização. Partindo dessas considerações, realizamos as buscas em um único dia, 28 de junho de 2019. Nesta data, empreendemos as pesquisas e geramos arquivos em formato .pdf que continham suas informações para posterior estudo das ocorrências. Essa ponderação aqui retomada é relevante na medida em que tais efemeridade e atualização constante também são intrínsecas aos buscadores especializados. Assim, foi necessário o estabelecimento de procedimentos sistemáticos e datados, como um caminho metodológico que atenda ao objetivo desse trabalho de revisão bibliográfica, inerente ao pesquisador acadêmico e, sobretudo, com especificidade de datas de acesso.

O quadro 20 apresenta a relação dos trabalhos considerados na composição da revisão bibliográfica, uma vez que atendiam aos critérios estabelecidos.

Quadro 20 – Google Scholar: relação de publicações consideradas para efeitos revisão bibliográfica

Título	Nome do(a) (s) autor(a) (s)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
1) Interface humano-computador em aplicativos móveis para aprendizagem de inglês: o feedback imediato como critério para implementação curricular	CAMPOS, Artur André Martinez; FREITAS, João Correia	Ciências e Tecnologia	Universidade Nova de Lisboa e Universidade Tiradentes.	Comunicação livre	2017
2) O uso de aplicativos móveis e sequenciais didáticas no ensino fundamental: aprendizagem de inglês na escola pública	SANTOS, Demétrius Faria	Estudos de Linguagem/ Linguística	Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo	2018
3) Reconhecimento automático de fala (ASR) e aquisição de segunda língua: uma leitura conectivista das práticas de pronúncia do inglês em aplicativos móveis	CAMPOS, Artur	Ciências e Tecnologia	Universidade Nova de Lisboa	Artigo	2016
4) Emerging mobile apps to improve English listening skills	KIM, Hea-Suk	Estudos ou Ensino de Línguas	Seoul Women's University	Artigo	2013
5) Exploring mobile apps for english language teaching and learning	ZOU, Bin; LI, Jiaying	Estudos ou Ensino de Línguas	Liverpool University, Suzhou/ China	Artigo	2015
6) Designing mobile apps for english vocabulary learning	WANG, Bor-Tyng	Estudos ou Ensino de Línguas	Universidade Feng-Chia, Taiwan	Artigo	2017
7) Mobile apps for learning english. a review of 7 complete english course apps: characteristics, similarities and differences	ANDERSEN, Iounn	Estudos ou Ensino de Línguas	Universitatis Islandiae Sigillum	Tese	2013
8) Using mobile apps to facilitate english learning for college students in China	HE, Qiaochu Liu Xuan	Estudos ou Ensino de Línguas	University Of Boras, Suécia	Tese	2014
9) Using mobile phone apps inside and outside the english language classroom by undergraduate students at Sultan Qaboos University: attitudes, practices and	ALHADHRAMI, Muneer Nasser	Estudos ou Ensino de Línguas	Sultan Qaboos University, Oman	Artigo	2016

Título	Nome do(a) (s) autor(a) (s)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
10) The application of mobile apps in college english teaching	CUI, ChunHua	Ensino/Estudos de Língua	College of Foreign Languages, Bohai University, Jinzhou, 121013, China	Artigo	2015
11) Examining the use of mobile apps for developing writing in english language learning	ANDERSSON, Emil; OLSSON, Jimmy	Ensino/Estudos de Língua	Malmo University	Artigo	2018
12) Evaluating mobile apps to enhance english language learning for adult learners	CHEN, Xiaojun	Ensino/Estudos de Língua	St. John's University, Estado Unidos	Artigo	2015
13) Evaluation of english vocabulary mobile apps to help Malaysian Secondary School Students	MUSTAFA, F. Y. <i>et al.</i>	Ensino/Estudos de Língua	Universidade Tecnológica da Malásia	Artigo	2018
14) Fala, leitura e escrita em aplicativos móveis: desafios de uma abordagem discursiva	KOBAYASHI, Alline Mayumi Ribeiro; FREIRE, Fernanda	Estudos de Linguagem e Informática aplicada à educação	Universidade Estadual de Campinas	Artigo	2017
15) Aplicativos móveis para praticar a leitura social: análise e avaliação de recursos úteis	DANTAS, Taísa	Humanidades e Ciência da Educação	Universidad Nacional de La Plata	Artigo	2018
16) The effect of mobile applications on english vocabulary acquisition	REAZEL, A.; NEO, M.; PESARANGHADER, A.	Multimídias na Educação	Multimedia University (MMU), Jalan Multimedia, 63100 Cyberjaya, Malaysia	Artigo	2014
17) Students' perceptions on the use of mobile applications in english language learning	ZHU, J.	Estudos de Língua	University of Florida, United States	Artigo	2018
18) Aplicaciones móviles como estrategia didáctica y aprendizaje del inglés en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Católica los Angeles de Chimbote	CONDOR, Al Yauri	Ensino de Línguas	Universidad Católica los Angeles de Chimbote	Tese	2018
19) Análisis metodológico de las aplicaciones móviles Android más populares para el aprendizaje del idioma inglés	ROSA, Margarita Segovia Valeriano	Estudos de Língua e Ciências Sociais	Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, Bolívia	Artigo	2017
20) Mobile learning: o professor frente ao "como utilizar" aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI	RAPAPORT, Ruth	Educação e Novas Tecnologias	Uninter – Centro Universitário Internacional	Dissertação	2016
21) Applications app/ aplicaciones móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de noveno año de educación general básica de la unidad educativa Los Shyrís, Quito.	XIMENA, N.	Estudos de Língua (Língua Inglesa)	Unidad Educativa Los Syris, DM, Quito	Trabalho de conclusão de curso de licenciatura	2017

Fonte: a autora, 2019.

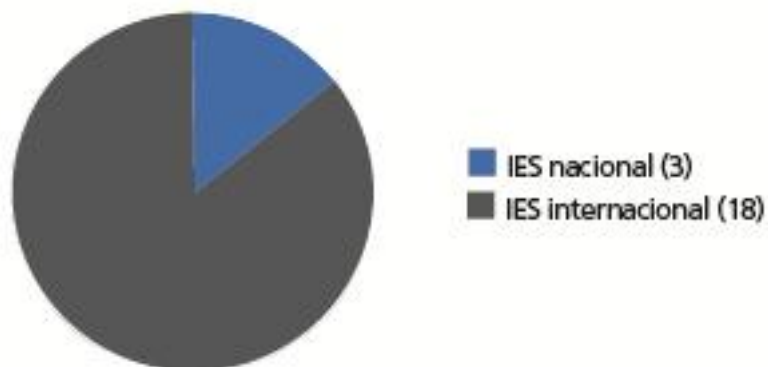
Conforme podemos ver no quadro 20, a relação de materiais considerados está composta de 21 trabalhos publicados entre 2013 e 2018, período que estabelecemos como um de nossos critérios. A partir das ocorrências refinadas e

que compõem a seleção, verificamos que a maior parte deles é de pesquisadores vinculados a IES internacionais: dezoito são publicações de pesquisas internacionais, sendo apenas três de IES nacionais. Há uma interseção em relação a um dos trabalhos, especificamente o primeiro da relação, pois ele conjuga uma parceria com uma IES nacional, a Universidade Tiradentes, do estado de Sergipe. No entanto, alocamos tal trabalho na relação de pesquisas de IES internacionais porque seus autores são da Universidade Nova de Lisboa, onde estão empreendendo a pesquisa doutoral. A IES nacional, neste contexto, é objeto da pesquisa, visto que é no currículo do curso de letras desta universidade brasileira que os autores pretendem propor a inclusão do uso didático dos aplicativos para ensino de inglês.

Coube-nos observar, nas ocorrências de trabalhos internacionais, de que continentes provinham as pesquisas. Nessa parte do levantamento, verificamos que, das dezoito publicações, sete são de pesquisadores da Ásia (Coreia do Sul – 1; China – 3; Omã – 1; Malásia – 2) e cinco da Europa (Portugal – 2; Islândia – 1; Suécia – 1; e Malmo – 1), sendo dois trabalhos dos mesmos autores, da Universidade Nova de Lisboa. Requer uma observação a mais o trabalho publicado na Universidade de Borås, na Suécia, pois foi realizado por pesquisadores chineses que estavam em intercâmbio doutoral. Inclusive, o objeto da pesquisa empreendia uma universidade chinesa, e os sujeitos, parte de seu alunado. Portanto, a IES é europeia, mas a pesquisa é essencialmente chinesa, considerando pesquisadores, objeto, sujeitos participantes e possível reflexo de resultados.

Seguindo esse detalhamento, verificamos que, dos dezoito trabalhos internacionais, quatro são de pesquisadores da América do Sul, sendo um de cada país: Argentina, Peru, Bolívia e Equador. Na América do Norte, verificamos duas ocorrências, sendo ambas de universidades dos Estados Unidos. Ao cruzarmos as informações das publicações realizadas por meio de IES nacional com as realizadas por outros países da América do Sul, temos o somatório de sete trabalhos de pesquisa publicados neste continente, número idêntico de publicações asiáticas, excetuando-se aquele que foi realizado na Universidade de Borås. Do contrário, este número somaria oito publicações, número ainda próximo do quantitativo de trabalhos somando-se os realizados na América do Sul, mas que o ultrapassa. O gráfico 5 condensa o quantitativo de publicações consideradas divididas por IES, nacional e internacional.

Gráfico 5 – Quantitativo de publicações por IES: Google Scholar



Fonte: a autora, 2019.

Outra informação de relevância é o quantitativo de trabalhos publicados por ano, considerando o período de 2013 a 2018. Observamos que, no período mencionado, houve um aumento de publicações que circundam a temática dos estudos de internet, considerando os aplicativos para ensino de língua como tecnologia específica. De apenas dois trabalhos que contemplam nossos critérios, publicados em 2013, tivemos em 2018 o quantitativo de seis. Isso nos leva a concluir que, dentre os considerados, houve um aumento de publicações que se alinham à nossa temática de pesquisa. A justificativa para tanto pode estar relacionada ao fato de os aplicativos estarem crescendo em popularidade de usos em alguns contextos nacionais e internacionais. Para melhor visualização, o gráfico 6 apresenta os quantitativos determinados por ano.

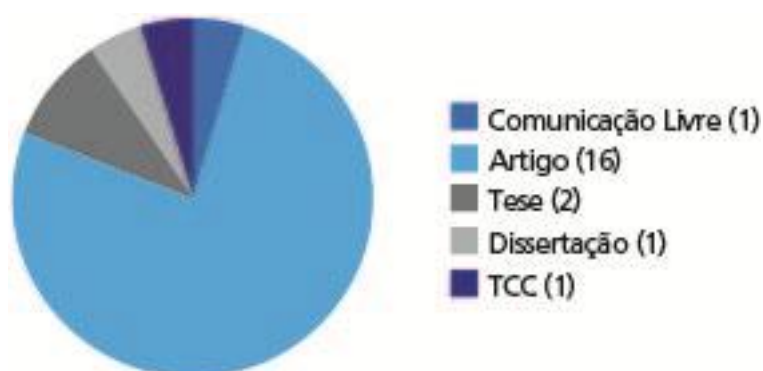
Gráfico 6 – Quantitativo de trabalhos por ano de publicação: Google Scholar



Fonte: a autora, 2019.

Nosso olhar para as amostras dos considerados também abarcou especificar os gêneros acadêmicos dos trabalhos publicados. Essa informação nos é relevante na medida em que buscamos conhecer o gênero de maior alcance desses trabalhos e, em conjunto, o seu formato e meio de circulação. Dentre as 21 ocorrências, 16 são artigos acadêmicos, o que nos indica que tratam-se de trabalhos de divulgação para a comunidade científica publicados em periódicos acadêmicos. Verificamos também a publicação de duas teses doutorais, sendo uma de 2013, produzida em universidade europeia, e uma de 2014, também produzida em universidade europeia, porém por pesquisadores chineses em intercâmbio doutoral. Ainda analisando as amostras consideradas nesta revisão bibliográfica, verificamos que foi publicada uma comunicação livre, ou seja, um trabalho de pesquisa doutoral de pesquisadores portugueses que também possuem um artigo aqui selecionado. Por fim, temos uma dissertação de mestrado profissional e um trabalho de conclusão de curso. Estes últimos foram selecionados a partir da flexibilização de nossos critérios, uma vez que ambos possuem conteúdo relevante para nossa pesquisa devido à temática tratada e atualidade desses textos, sendo o primeiro de 2016 e o segundo de 2017. O gráfico 7 apresenta os resultados de forma sintética em relação aos quantitativos de trabalhos divididos por gênero textual.

Gráfico 7 – Gênero dos trabalhos: Google Scholar



Fonte: a autora, 2019.

Finalizando esta seção de apresentação e discussão dos resultados das buscas que empreendemos, temos as informações do terceiro e último buscador: a plataforma SciELO.

Plataforma SciELO

O baixo número de trabalhos mostrados e considerados na plataforma SciELO gerou uma discussão mais breve. Do quantitativo de três trabalhos selecionados, um deles é fruto de pesquisa realizada em IES nacional, a Universidade Federal de Minas Gerais, o segundo alia parceria brasileira de IES federais com autoras norte-americanas e o terceiro é uma publicação vinculada a IES internacional, mais especificamente da Universidad Autónoma de Querétaro, no México. Em relação aos períodos em que foram publicados estes trabalhos, temos respectivamente 2017, 2016 e 2018, no formato artigo acadêmico.

O quadro 21 apresenta as informações fundamentais das amostras selecionadas para compor a revisão bibliográfica, considerando os critérios estabelecidos.

Quadro 21 – Plataforma SciELO: amostras selecionadas

Título	Nome do autor(a)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano
1) Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem línguas estrangeiras	CANI, Josiane Brunetti <i>et al.</i>	Linguística Aplicada	Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo	2017
2) Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model	GUNTER, Glenda A. <i>et al.</i>	Linguística Aplicada	University of Central Florida Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Patrocínio, Minas Gerais	Artigo	2016
3) Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial	PORTA, Ana María Jiménez; DAY, Evelyn Díez-Martínez	Psicología Educativa	Universidad Autónoma de Querétaro, México	Artigo	2018

Fonte: a autora, 2019.

Vale fazer uma ponderação final sobre o último trabalho desta relação, de Porta e Day (2018). Tal publicação foi selecionada a partir da flexibilização de nossos critérios quanto à área da pesquisa, pois ela pertence à psicologia, mais precisamente da psicologia educativa. Porém, consideramos que a temática desenvolvida no estudo pode trazer contribuições ao nosso quadro teórico. Essa constatação é devido ao referencial adotado ser sobre cognição aliada à leitura, o que está em consonância com o ponto de vista teórico adotado nesta tese.

Quanto ao trabalho relacionado de número 3, apesar de ser uma dissertação de mestrado profissional, ele foi selecionado devido à sua relevância temática no que tange à proximidade com nossa temática de pesquisa, assim como pela atualidade do texto.

2.6 Considerações finais do capítulo

Dentre as produções acadêmico-científicas que selecionamos dos três buscadores especializados e nos três idiomas com os quais trabalhamos nesta revisão bibliográfica sistemática, temos o total de 51 materiais. Tais trabalhos mostram-nos um uma produção crescente em torno da temática que envolve o uso de aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira. Verificamos que pesquisas sobre esse tema estão sendo empreendidas em centros de pesquisa de diversas partes do globo, com destaque para pesquisas asiáticas. Em contexto nacional, constatamos que a temática tem sido explorada por meio de pesquisas realizadas, em sua maior parte, por IES da região Sudeste do Brasil.

Sobre a pesquisa com as palavras-chave *aplicativos móveis leitura*, verificamos que a maior parte dos trabalhos mostrados enquanto ocorrências está relacionada ao uso de aplicativos de leitura, isto é, aqueles que comportam livros em arquivos em .pdf, por exemplo, e objetivam comparar a leitura feita no suporte digital com o não digital. Verificamos isso no decorrer da revisão, com a leitura dos trabalhos que não estavam em consonância com nossa temática, conforme pode-se ver pelos títulos dos trabalhos desconsiderados. Dentre a totalidade das ocorrências, não encontramos trabalhos de pesquisa sobre a questão da leitura enquanto habilidade fundamental para que usuários de aplicativos possam deles fazer um uso mais

eficiente e produtivo, tampouco a leitura nesse sentido aliada ao ensino ou aprendizagem de línguas. Isso nos mostra que, desse ponto de vista, não houve avanços investigativos, uma vez que em nenhum trabalho vimos tal preocupação. Dessa forma, os trabalhos selecionados que tratam da leitura foram considerados por, além de atenderem aos critérios estabelecidos, poderem ser uma possível fonte de consulta sobre algum ponto de nossa temática. Exemplo disso é o trabalho de Dantas (2018), intitulado *Aplicativos Móveis para Praticar a Leitura Social: análise e avaliação de recursos úteis*. Tal trabalho, além de sua temática e atualidade, foi publicado em uma revista científica cujo conceito é A3, de acordo com a classificação Qualis Capes. Essa informação fornece-nos um indicativo de relevância acadêmica e qualidade da publicação. Essa é uma avaliação que também precisa fazer parte de nosso trabalho de pesquisadores ao recorrermos àquelas publicações consideradas na revisão bibliográfica e que de fato serão trazidas às discussões do quadro teórico.

Ainda em relação às amostras dos 51 trabalhos considerados, encontramos apenas um deles que se alinhava de maneira próxima à nossa temática de estudo. Trata-se de *Mobile Learning: o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino de inglês no século XXI* (RAPAPORT, 2016). No entanto, em tal trabalho, resultado de uma pesquisa em nível de mestrado, verificamos mais uma proposta descritiva das funcionalidades de alguns aplicativos no ensino de I/LE, não havendo, portanto, discussão aprofundada sobre a prática docente com o uso dessa tecnologia no ensino de inglês. Tampouco havia alguma consideração sobre a questão da compreensão leitora.

Esta revisão bibliográfica, portanto, mostrou-nos que as pesquisas em torno do uso de aplicativos, como ferramenta didático-pedagógica no ensino de inglês, têm feito parte das agendas investigativas de diferentes pesquisadores. Há, portanto, um constante e crescente interesse investigativo na área de estudos da linguagem, dentro do macrocampo dos estudos que envolvem a internet e suas tecnologias. No entanto, apenas para citarmos algumas temáticas, verificamos que muitos esforços científicos foram colocados no sentido de potencializar o uso dos aplicativos existentes em relação à competência oral. Verificamos também pesquisas sobre a aquisição de vocabulário em língua inglesa com o uso de aplicativos, além de trabalhos que discutem a questão da autonomia daquele que está usando os aplicativos enquanto recurso didático-pedagógico para o aprendizado de línguas

estrangeiras. Porém, constatamos que, considerando a revisão bibliográfica que empreendemos, o ponto de vista que discutimos em nossa pesquisa ainda não foi discutido por outros pesquisadores. Tal constatação aponta, assim, para uma carência investigativa em torno da especificidade de nosso estudo, além da novidade do ponto de vista nesta discussão.

Dessa forma, a partir dos levantamentos realizados e mostrados em toda a sistemática apresentada ao longo deste capítulo, cabe-nos tecer, por fim, apenas mais algumas considerações a título de conclusão. É comumente sabido que toda pesquisa científica demanda uma revisão teórica. Logo, tal revisão é uma condição necessária e inerente ao trabalho do pesquisador acadêmico-científico em geral. Não obstante, tanto essa condição como essa necessidade, não raro, sequer são discutidas em determinados trabalhos de pesquisa, ficando de fora, inclusive, dos tão conhecidos cronogramas de atividades investigativas.

O que buscamos com todo o esforço que empreendemos ao longo deste capítulo foi traçar um amplo panorama dos estudos de internet com uma revisão sistemática abrangente e destacar a necessidade de realização deste trabalho, mostrando toda a metodização que adotamos. Isso porque detalhar a mecânica por nós seguida pode contribuir para apontar caminhos para que outros pesquisadores possam ter um suporte, por meio do método aqui empregado, visto que é um trabalho sistemático justamente porque segue regras, métodos, isto é, não é feito de forma aleatória, mas sim metodológica, como requer o fazer científico.

Desse modo, aqui, objetiva-se que outros pesquisadores possam ter uma orientação baseada nessa sistematização, inclusive porque a revisão bibliográfica fornece-nos informações basilares na estruturação de nossas pesquisas, uma vez que, por meio dela, conhecemos, pelo menos em parte, o *status* investigativo de nosso objeto de estudo. A partir desse conhecimento, podemos entender a contextualização da temática, verificando os avanços que se deram ou não. Para além disso, conhecemos o que está em voga nas discussões dentre as instituições de pesquisa nacionais e internacionais a respeito daquele tema e objeto de estudo. Tais informações nos esclarecem sobre os pontos de vista adotados, inclusive, para entendermos a relevância de nosso trabalho e sua possível contribuição a partir do ponto de vista que investigamos, se ainda não discutido, ampliando o conhecimento científico sobre o tema. Sem a revisão bibliográfica, portanto, o pesquisador não consegue conhecer nenhuma parcela do *status* investigativo de seu tema, o que pode

refletir em uma incompletude na discussão de seu quadro teórico, uma vez que não foi realizado um resgate dos estudos atualmente realizados.

3 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

3.1 Panorama dos estudos sobre a internet e o lugar dos estudos da linguagem na *web 2.0*

A exposição que ora fazemos neste capítulo tem por objetivo traçar um panorama dos estudos sobre a internet, até a chegada à interface gráfica da *web 2.0*. Sua finalidade é mostrar os diferentes caminhos investigativos e produções acadêmicas que englobam os estudos sobre a internet e, na sequência, apontar o lugar dos estudos da linguagem no vasto campo da rede. Para tanto, retomaremos alguns estudos de base, isto é, aqueles mais iniciais que nos aportam um conteúdo teórico-investigativo de caráter histórico acerca da internet e da *web 2.0*. Ao longo do capítulo, importa-nos compor o texto de modo a apresentar nossas visões, por meio de posicionamentos sobre a matéria. Isso porque o painel histórico que aqui buscamos apresentar leva-nos a refletir sobre a evolução dos estudos de internet, sobre as mudanças que se deram e aquelas que não se deram.

A proposta do capítulo é trazer à reflexão informações sobre as produções acadêmico-científicas sobre a internet de forma mais abrangente possível. Entretanto, reconhecemos que não é passível de realização propor algo que, de fato, seja capaz de abarcar a completude desses estudos. Em vista disso, coube-nos fazer recortes que se justificam pela enormidade de estudos que se vem empreendendo sobre a internet. Tal enormidade se dá, inclusive, pelo fato de a gênese desses trabalhos ter-se dado ainda nos anos 1960, após a criação da Advanced Research Projects Agency (ARPA) (RHEINGOLD, 1993). Essa agência, criada em 1958, é considerada como “o lócus do desenvolvimento daquilo que viria a ser a rede, tal agência foi capaz de produzir o primeiro protótipo, funcional em grande escala, para a tecnologia de comunicação virtual” (MARTINS, 2008, p. 4). Concluímos, então, quão vastos são os estudos sobre a internet e, por isso, foi preciso traçar estratégias para compor esse panorama.

Conscientes dessa enormidade de pesquisas, reconhecemos que, não raro, nos escaparão postulados e fontes. Logo, sem a pretensão de trazer a este capítulo todos os estudos sobre a internet, e entendendo que diante do recorte apontamos

um possível lugar para os estudos de linguagem na rede, pretendemos com a exposição aqui feita trazer aquilo que consideramos destaque em termos de historicidade desses estudos. Esse caminho alinha-se à revisão bibliográfica sistemática que empreendemos e que é apresentada no capítulo seguinte, em nossa metodologia. Isso porque, na revisão bibliográfica sistemática, adentramos mais especificamente nas pesquisas atuais tendo em vista nossa problematização.

Iniciando, então, nossas reflexões, cabe destacar um fato observável por nós, pesquisadores que lidamos com as TDICs, quando tratamos de estudos sobre a internet: a instabilidade no que tange à classificação desses estudos. Considerando tal indefinição, decidimos iniciar por esse ponto, tornando, assim, menos nebuloso o cenário a partir do esclarecimento do termo essencial que usaremos ao longo deste trabalho.

Fragoso, Recuero e Amaral (2012) esclarecem-nos que a discussão acerca da disciplinaridade dos estudos de internet está ainda longe de ser resolvida, pois diferentes perspectivas podem apontar tais estudos ora como disciplina, ora como campo. A fim de delimitar essencialmente o âmbito de tais estudos, as autoras voltam-se para um artigo científico publicado em 2005, pela investigadora Nancy Baym. O artigo, intitulado *Internet Research as It Isn't, Is Could and Should Be*,⁶ é a referência para a discussão que as autoras propõem. A partir dessa publicação, apresentam as perspectivas de alguns autores, chegando à conclusão de que muitos dos cientistas citados ancoram suas perspectivas de estudos sobre a internet como um campo, e não como uma disciplina.

Os argumentos considerados por Fragoso, Recuero e Amaral (2012) para concordar com a visão anglo-saxônica é o fato de a internet, cada vez mais, estar sendo objeto de investigação das mais diferentes áreas do conhecimento, ao que podemos inferir que esse fato espelha sua abrangência e demonstra quão vastas são as possibilidades de constituição de pesquisas quando se fala desse tema. Dessa forma, considerar esses estudos como disciplina poderia propor uma restrição àquilo que, ainda hoje, em verdade, é “um campo de novas tecnologias intelectuais aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado” (LÉVY, 1993, p. 9). Outro argumento para considerar tais estudos enquanto campo refere-se ao vínculo com instituições, organizações e periódicos científicos. Isso porque possuem

⁶ “Pesquisa na internet, como é, como não é, como poderia e deveria ser” – tradução nossa.

relevância em relação a essa delimitação de internet enquanto campo por se tratar de organismos de referência internacional no que tange ao trabalho científico, como a Association of Internet Researchers (AoIR).

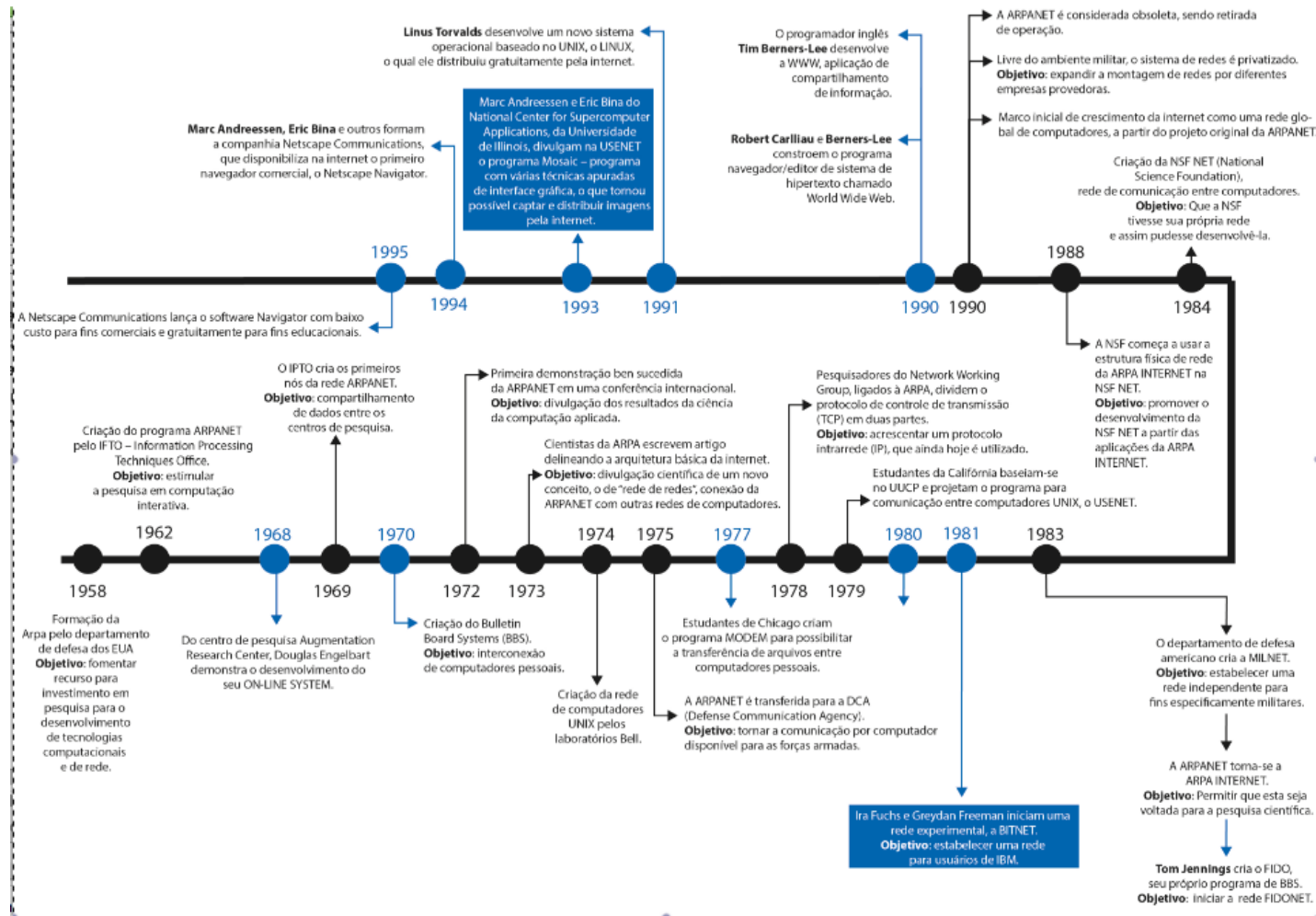
Diante dessas considerações, cabe-nos aqui fazer algumas ponderações. A instabilidade de delimitação conceitual decorre do fato de que as pesquisas científicas que envolvem a internet abrangem diferentes domínios, e sabemos que as instituições que geram tais pesquisas contribuem cientificamente de maneira ainda fragmentada por meio de comunidades científicas em constante embate. Tal embate é alimentado não apenas por diferenças de perspectivas ou de objetos passíveis de discutibilidade (DEMO, 2000) e investigação, mas pela própria mutabilidade e transitoriedade das interfaces gráficas que estão na internet. Conforme já nos apontava Castells (2003), essa velocidade de transformação, característica da internet, tornou difícil para a pesquisa acadêmica acompanhar seu ritmo de mudança com um suprimento adequado de estudos, corroborando a inconstância de delimitação dos estudos sobre a internet. Objetivando não nos retermos tanto em tal discussão, importa-nos, além de pontuar a existência dessa imprecisão conceitual e algumas razões que a permeiam, esclarecer que, em consonância com Lévy (1993) e Fragoso, Recuero e Amaral (2012), o termo que será preferencialmente utilizado ao longo deste trabalho é *campo*.

Na sequência dessas reflexões, importa-nos, a partir deste ponto, fazer um esboço dos fatos históricos que se sucederam desde a criação da já citada ARPA. Isso porque os feitos dessa agência contribuíram para a formação do paradigma tecnológico da rede que conhecemos (MARTINS, 2008; CASTELLS, 2003; RHEINGOLD, 1993). Conseqüentemente, alguns desses fatos acabam por serem citados nos diferentes domínios no campo dos estudos sobre a internet.

Para explicitarmos aqui essa evolução histórica e suas implicações, é preciso fazermos uma ponderação. O ponto de vista adotado para essa sequência de eventos, que culminou na constituição da internet, considera o contexto histórico ocidental do final da década de 1950, a partir das realizações norte-americanas. Esse recorte deve-se ao fato de os Estados Unidos serem a nação criadora da ARPA, agência consensualmente conhecida por desenvolver inédita tecnologia computacional de conexão em larga escala, a fim de atender objetivos militares (MARTINS, 2008).

Tomando por base o panorama traçado por Castells (2003), elaboramos uma linha do tempo com os eventos históricos que marcaram o período, especificamente de 1958 a 1995. O objetivo é propor maior visualização da sequência de fatos que se deram nesse lastro temporal e que foram determinantes para a constituição da rede internet que conhecemos hoje.

Figura 3 – Linha do tempo: criação da rede de internet



Fonte: A autora (2019), a partir de Castells (2003).

A partir do percurso traçado por Castells (2003), visualizamos nessa linha do tempo que a genealogia da internet foi perpassada por inúmeros eventos, cuja composição é marcada tanto por iniciativas governamentais, quanto privadas. Para melhor visualização das iniciativas desses diferentes âmbitos, marcamos em cor preta as de cunho estatal e em azul as de cunho privado.

Conforme dito anteriormente, a internet que conhecemos hoje é resultado da iniciativa do governo americano, com a criação da ARPA em 1958. Cabe destacar que apenas em torno de 1969 foi possível à então denominada ARPANET a criação dos primeiros nós de sua rede para compartilhamento de dados entre os centros de pesquisa que compunham a agência. Em paralelo a esse desenvolvimento, no ano anterior, isto é, em 1968, Douglas Engelbart demonstra o desenvolvimento de sua rede de comunicação via computador, a On-Line System.

Percebemos, então, que a trajetória de nascimento da internet foi sendo composta de inúmeros resultados de pesquisas que eram empreendidos de modo simultâneo em diferentes centros de investigação, por diferentes pesquisadores.

Dados os problemas que compõem esta pesquisa envolverem a questão dos aplicativos para dispositivos móveis, interessa-nos fazer outro destaque nesse trajeto de constituição da internet, conforme apontamos no início do capítulo: o desenvolvimento da *world wide web*. Feita pelo programador Tim Berners-Lee em 1990, foi essa aplicação de compartilhamento de informação que permitiu à internet abarcar o mundo (Castells, 2003). Esclarece-nos o autor que:

Foi Berners-Lee, porém, que transformou todos esses sonhos em realidade, desenvolveu o programa Enquire que havia escrito em 1980. Teve, é claro, a vantagem decisiva de que a internet já existia, encontrando apoio nela e se valendo de poder computacional descentralizado através de estações de trabalho: agora utopias podiam se materializar. Ele definiu e implementou o software que permitia obter e acrescentar informação da e para qualquer computador conectado através da internet: HTTP, HTML E URI (mais tarde chamado de URL). Em colaboração com Robert Cailliau, Berners-Lee construiu um programa navegador/editor em dezembro de 1990, e chamou esse sistema de hipertexto de world wide web, a rede mundial. (CASTELLS, 2003, p. 18)

Tivemos, então, a partir dos anos 1990, basicamente dois grandes feitos tecnológicos que possibilitaram a expansão da rede de internet. Um destes está relacionado ao desenvolvimento da engenharia de *hardware*, devido ao avanço dos processadores para os microprocessadores (PATTERSON; HENNESSY, 2014). Tal avanço permitiu o surgimento de computadores de menor porte, inclusive de uso

doméstico. Outro feito tecnológico foi, conforme explicitado anteriormente, o desenvolvimento da *world wide web*. Tal sistema era composto de uma nova interface gráfica que propiciou maior interatividade e propagação do que era veiculado na rede. Dessa forma, é fato que a historicidade de surgimento da internet abarca, assim, o marco do desenvolvimento da *world wide web* e o avanço da interação *hardware/software* (PATTERSON; HENNESSY, 2014).

A fim de trazer à tona maiores esclarecimentos sobre a nova geração de *software* que surgia a partir do desenvolvimento da *world wide web*, em 2007, o pesquisador Tim O'Reilly publicou um artigo no qual definia essa nova geração de rede em oposição às tecnologias aplicadas anteriormente. Para tanto, chamou a nova interface gráfica de *web 2.0*. De acordo com o autor, a *web 2.0* gerou novas aplicações devido à possibilidade de maior aproveitamento da plataforma (O'REILLY, 2005). O avanço dessa nova geração de *software* permitiu a execução de um serviço continuamente atualizado, por basear-se no que chamou de "arquitetura de participação", isto é, contava com o consumo e a colaboração de diferentes fontes e usuários para sua expansão e aprimoramento (O'REILLY, 2005).

Pensando nessa trajetória, cabe-nos mencionar a *web 1.0*, que, anterior à *web 2.0*, caracterizava-se por ser uma plataforma limitada (O'REILLY, 2005), que não possuía esse caráter de participação, pois seus usuários não eram vistos como controladores ou propagadores de seus próprios dados (PINHEIRO, 2011). Outra diferença fundamental é que a *web 1.0* tinha como navegador comercial padrão o Netscape Navigator, criado em 1994 (O'REILLY, 2005). Ao longo dessa mesma década, aproximando-se dos anos 2000, o serviço de *software* foi se aprimorando, se propagando e permitindo experiências mais ricas dentro da rede. Isso se deu, também, com o surgimento do Google enquanto sistema de *software* de maior produtividade e conectividade. Houve, então, a evolução da *web 1.0* para a *web 2.0*, a partir dessas novas aplicações e possibilidades dentro da rede.

Somam-se a essas diferenças técnicas basilares na constituição da internet outras características que singularizam a *web 1.0* em comparação à *web 2.0*. No entanto, nosso intuito neste capítulo é destacar alguns dos diferentes eventos e avanços tecnológicos que culminaram nesse campo que abarca hoje os mais diversos objetos de pesquisa científica, que é a internet e sua interface gráfica colaborativa instaurada com a *web 2.0*.

Cabe observar que, no contexto atual, há autores que mencionam a evolução da *web* 2.0 para a *web* 3.0, inclusive apontando para a iminência de consolidação da *web* 4.0. Devido à atualidade dessas indicações, é relevante nos determos brevemente no tema, entendendo a correlação dessas *webs* para a educação tendo por foco nosso tema de trabalho, os aplicativos para ensino de línguas.

A *web* 3.0, também chamada de Web Semântica (AGHAEI; NEMATBAKHS; FARSANI, 2012), é caracterizada fundamentalmente pelo aumento das redes colaborativas por meio de dispositivos móveis e desenvolvimento cada vez maior de *softwares* para tais dispositivos. Strauss e Frost (2012) estabeleceram projeções para a consolidação da *web* 3.0 no ano em que estamos, 2020. Para os autores (*ibidem*), este seria o momento em que as mudanças no uso da internet seriam mais profundas devido a essa maior portabilidade e mobilidade de acesso.

Quanto à *web* 4.0, está indicada como uma *web* de integração, uma vez que comportaria características introduzidas pelas quatro gerações, desde seu advento (AGHAEI; NEMATBAKHS; FARSANI, 2012). A *web* 4.0 está pensada como uma interface simbiótica, devido à possibilidade de interação entre humanos e máquinas em simbiose (*ibidem*).

Enquanto participantes, produtores e imersos na cibercultura, conforme aponta Santos (2016), o que fica claro quando pensamos na evolução da *web* 2.0 para a 3.0 e 4.0 é que a mudança essencial é o aumento da cultura de participação instaurada pela *web* 2.0. Esse aumento resultou em diferentes possibilidades de organização de novas formas de ensino e aprendizagem devido à estrutura mais aberta e portátil da *web* 3.0 e da 4.0. Assim, entendemos que, ainda que não estejamos vivendo totalmente a inteligência artificial no sentido simbiótico, conforme perspectivas realizadas para a *web* 4.0, é fato que já vivenciamos uma imersão cibercultural tão tamanha que isso se reflete sobremaneira em nossos modos de ser e agir em sociedade. Na educação, a maior mobilidade e interatividade proporcionam maiores possibilidades de ensino à distância, com uso cada vez mais acentuado por universidades e instituições educacionais formais, mas também proporcionando e potencializando iniciativas de aprendizagem em qualquer tempo e espaço para além dos espaços de educação formal. O próprio tema aqui em estudo, os aplicativos para dispositivos móveis, são exemplos característicos da *web* 3.0 e da *web* 4.0, porque aliam o potencial das TDICs de forma multimodal, isto é possibilitando, por exemplo, o uso de diferentes recursos audiovisuais, táteis e de

escrita, de forma multicontextual, ou seja, em diferentes contextos sociais, históricos e identitários – tudo isso com mobilidade, com acesso síncrono ou assíncrono. Assim, podemos dizer que, no que tange às possibilidades de ensinar e aprender, formal ou informalmente, a cultura participatória, que veio se desenvolvendo desde a *web 2.0*, tem atualmente reflexos consideráveis na educação, uma vez que amplia significativamente o acesso ao aprender, ao conhecer. Isso porque temos inúmeras plataformas de pesquisa, de conteúdos, programas universitários, bibliotecas interativas, aplicativos com fins educacionais etc. para acesso via internet em qualquer tempo e lugar, via aparelhos móveis. Essas possibilidades fazem parte do contexto atual, nos mostrando contornos da *web 3.0* e *4.0*, que de fato já estamos vivenciando em diferentes áreas, inclusive na educação, com vastos recursos tecnológicos que ampliam iniciativas colaborativas, entre instituições, alunos, professores e outros pares. Por outro lado, essas amplas possibilidades de recursos tecnológicos para a vida, para a educação, e essa tamanha imersão cibercultural (SANTOS, 2016) que vivemos requerem que constantemente nos adaptemos, evocando novos comportamentos e perfis institucionais, docentes e discentes.

Entendendo, portanto, a constante e rápida evolução tecnológica das interfaces gráficas que compõem a rede de internet e que as *webs 2.0*, *3.0* e *4.0* não se excluem, mas coexistem, seguimos esse panorama com os estudos compilados a partir do ano 2000, considerado como o período da geração *web 2.0*, isto é, aquele em que houve maior consolidação da interface gráfica, digital (AMARAL; MONTARDO, 2010) cujo avanço culminou nas interfaces *web 3.0* e *web 4.0*.

Pelas razões explicitadas, o primeiro recorte dos estudos ora mostrados abarca o período de 2000 a 2010. Para tanto, nos valem de uma pesquisa de cunho exploratório feita por Amaral e Montardo (2010), por considerarmos o levantamento realizado significativamente amplo. Em tal trabalho, as autoras reuniram uma amostragem dos estudos de internet a partir da produção científica realizada no período explicitado. Essas produções consideraram dois países, o Brasil e os Estados Unidos, de forma comparativa. A escolha da nação brasileira deve-se, obviamente, pelo interesse no entendimento do seu *status* investigativo, considerando o que abrangia cibercultura e internet. Esses termos são vistos pelas autoras não como sinônimos, mas como complementares do fenômeno maior que foi o desenvolvimento e divulgação da internet no Brasil (AMARAL; MONTARDO, 2010). A opção pela nação norte-americana para traçar o paralelo deu-se por ter

sido esta considerada pioneira no desenvolvimento tecnológico que gerou a internet. Além disso, é nesse país que se localiza a sede da AOir. Tal associação se dedica aos estudos acadêmicos sobre internet não apenas em território americano, mas em âmbito internacional (AMARAL; MONTARDO, 2010).

Quanto à coleta de dados sobre a produção científica no Brasil, esta foi feita a partir dos artigos apresentados pelo grupo de trabalho TIC, Sociedade/Comunicação e Cibercultura nos eventos científicos realizados pela Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós). Isso porque tal grupo está composto em sua maioria por doutores em suas respectivas áreas, “o que fornece um indício de maturidade acadêmica” (AMARAL; MONTARDO, 2010, p. 62) e por ser este considerado um dos maiores eventos nacionais no que tange às questões de cibercultura e internet. Além disso, os trabalhos da Compós congregam pesquisas não apenas da área da comunicação, mas também de outras áreas que com ela dialogam, como sociologia, letras, educação, entre outros (AMARAL; MONTARDO, 2010). Portanto, pelas razões elucidadas, consideramos a empreitada de Amaral e Montardo bastante consoante e contributiva às reflexões e ao panorama que ora fazemos neste capítulo.

O quadro a seguir traz compilados alguns dos dados da análise de Amaral e Montardo (2010). As autoras partiram de uma amostra de 109 artigos publicados no grupo de trabalho (GT) da Compós entre 2000 e 2010 e os subdividiram em categoria, temática e base teórica.

Quadro 22 – Dados de análise

Categoria	Temática que compreende	Base teórica
1. Linguagem	Estudos empíricos, em sua maioria, sobre arquitetura de informação, hipertexto, <i>links</i> , buscadores, hiper mídia e narrativas de jogos digitais.	Filosofia, informática, literatura, artes, educação e semiótica.
2. Crítica da técnica/do imaginário tecnológico	Estudos teóricos quanto à problematização da questão da técnica e do imaginário tecnológico sob vários aspectos.	Filosofia e sociologia.
3. Subjetividade	Estudos teóricos sobre novas formas ou crítica a novas formas de subjetivação em função das TICs.	Psicologia e filosofia.
4. Apropriação tecnológica	Estudos teóricos ou empíricos sobre a reconfiguração de práticas sociais/culturais em função das TICs.	Antropologia e sociologia.
5. Economia política da comunicação mediada por computador	Investigações ligadas a novas conformações econômicas e políticas em função da internet.	Economia, filosofia e comunicação.
6. Ciberativismo	Reflexões sobre a potencialização da ação do indivíduo/coletividade em termos de ação política via internet.	Filosofia, sociologia e comunicação.
7. Epistemologia	Sistematização que consiste em estudos teóricos e metodológicos sobre a técnica.	Filosofia, literatura e comunicação.
8. Imaginário tecnológico	Reflexões sobre o presente a partir de referências da literatura, das artes, do cinema.	Sociologia, literatura e cinema.
9. Inclusão digital	Estudos sobre potencialização da inclusão social via TICs.	Sociologia e educação.
10. Práticas de consumo mercadológico	Estudos sobre práticas de consumo mercadológico em função das TICs.	<i>Marketing</i> e comunicação.
11. Socialização <i>on-line</i>	Estudos empíricos sobre a socialização <i>on-line</i> .	Sociologia e comunicação.

Fonte: Amaral e Montardo (2010).

No quadro 23, de cunho mais quantitativo, vemos a divisão do número de ocorrências das categorias temáticas em dois blocos temporais.

Quadro 23 – Número de ocorrências das categorias temáticas

Categorias de temas	Número de ocorrências no período de 2000-2005	Número de ocorrências no período de 2006-2010
1. Linguagem	12	11
2. Crítica da técnica/do imaginário tecnológico	12	4
3. Subjetividade	13	9
4. Apropriação tecnológica	7	11
5. Economia política da comunicação mediada por computador	2	-
6. Ciberativismo	5	3
7. Epistemologia	1	6
8. Imaginário tecnológico	4	3
9. Inclusão digital	1	-
10. Práticas de consumo mercadológico	1	-
11. Socialização <i>on-line</i>	1	3

Fonte: Amaral e Montardo (2010).

Seguindo o objetivo do capítulo, pela exposição dos dados, podemos observar que a produção científica no Brasil teve como destaque a área de Estudos da Linguagem, uma vez que essa categoria é a mais presente nos dois períodos considerados. Dessa forma, podemos observar que houve um quantitativo de produção científica que se manteve em alta dentro do período completo de dez anos. Para Amaral e Montardo (2010), essa forte presença sugere a constante renovação que a temática experimenta e inspira em termos de produção científica. Essas reflexões nos são bastante elucidativas e interessam de modo específico, devido ao objeto de investigação desta pesquisa estar na área dos Estudos de Linguagem, mais especificamente na Linguística Aplicada. Isso porque, de posse dos dados, podemos verificar que, desde o ano 2000, manteve-se o interesse dos pesquisadores da área de Estudos da Linguagem em investigações que circundam o campo da internet. Consequentemente, parece-nos que está posta a necessidade que os pesquisadores já anteviam na realização desses estudos, fossem eles empíricos ou documentais, entre outros tipos de investigação.

Traçando o paralelo com as produções científicas nacionais, temos as pesquisas realizadas nos Estados Unidos, em igual período. Dentro desse período, cabe uma consideração, pois excetuam-se os anos de 2006 e 2010, respectivamente, por não ter havido publicação em 2006 pelo fato de as publicações

terem se dado ao final de 2010, isto é, posteriormente à realização deste comparativo (AMARAL; MONTARDO, 2010).

Quadro 24 – Temáticas da cibercultura e estudos de internet de 2000 a 2009 nos Estados Unidos segundo o AOir

Categorias de temas	Número de ocorrências no período de 2000-2005	Número de ocorrências no período de 2007-2009
1. Linguagem	9	15
2. Crítica da técnica/do imaginário tecnológico	5	8
3. Subjetividade	3	16
4. Apropriação tecnológica	11	22
5. Economia política da comunicação mediada por computador	9	13
6. Ciberativismo	5	24
7. Epistemologia	10	-
8. Imaginário tecnológico	4	12
9. Inclusão digital	6	9
10. Práticas de consumo mercadológico	3	6
11. Socialização <i>on-line</i>	7	23

Fonte: Amaral e Montardo (2010).

Os dados mostram que, na comparação com o Brasil, a produção norte-americana aproximou-se do dobro, com 211 publicações, enquanto a amostra brasileira foi de 109. No entanto, também podemos verificar aproximações, no que tange ao comparativo de produção científica dos estudos de internet com temas que circundam a área da linguagem. Isso porque, no período analisado, no Brasil, foram publicados 23 trabalhos e nos Estados Unidos, 24. A partir dessas investigações, portanto, cabe concluir que os estudos de internet, desde o ano 2000, são um campo de vastas temáticas, áreas e disciplinas e que contam com um constante interesse investigativo por parte dos pesquisadores da área de linguagem, tanto em âmbito nacional, como internacional.

Com base nessas considerações – cujos dados apontam para um aumento na produção acadêmica no campo de estudos da internet e, de forma destacada, na área da linguagem –, empreendemos nossa revisão bibliográfica sistemática, a fim de nos aproximarmos dos estudos mais atuais, tendo em vista nossa problemática

investigativa. Não obstante, consideramos necessário fazermos uma ponderação a mais. É fato que os estudos de cunho acadêmico-científico não só têm a internet como um campo que abrange diferentes áreas e disciplinas de pesquisa, como esta é também “uma importante fonte de recursos” (VERGNANO-JUNGER, 2015a, p. 56) no que tange, por exemplo, à realização de revisão bibliográfica. Ou seja, a internet não é só campo ou matéria de estudo. Nesse sentido, ela “se apresenta também como um suporte por excelência para buscas abrangentes e ágeis” (VERGNANO-JUNGER, 2015a, p. 72). Isso porque é na rede de internet que temos acesso a plataformas que conjugam trabalhos realizados por diferentes comunidades acadêmicas. O próprio estudo de Amaral e Montardo (2010), aqui referido, apenas foi possível devido às publicações terem sido feitas na internet, com a interface que conhecemos ainda hoje, a *web 2.0*. Dessa forma, estamos em consonância com Vergnano-Junger. Nas palavras da autora:

Com o advento da internet e sua popularização crescente, um novo espaço se abre ao armazenamento, apresentação e distribuição desses textos: o virtual. Surgem as revistas virtuais, os livros digitais, os portais de periódicos, palestras on-line, vídeo-aulas, entre outros, ampliando as fontes de divulgação e pesquisa (VERGNANO-JUNGER, 2015a, p. 66).

Seguindo nessa reflexão sobre o suporte internet, em estudo nosso intitulado *O Par Post/Comentário na Rede Social Facebook: um estudo a partir da noção de gêneros textuais* (LIMA, 2015), traçamos um percurso de cunho histórico acerca da questão do suporte. Em tal estudo, verificamos que diferentes autores trataram do tema, a exemplo de Marcuschi (2003; 2008), Bezerra (2006), Távora (2008), Soto (2009) e Donato (2014). Singularidades de perspectivas conceituais à parte, foi possível identificar que está no cerne do conceito de suporte ser este “o local onde os textos se estabelecem, tendo, portanto, função comunicativa” (LIMA, 2015, p. 33). Ainda naquele estudo, verificamos que, em obra de 2008, Marcuschi propôs uma abordagem conceitual que tratou especificamente sobre a internet. Apontou o autor (MARCUSCHI, 2008) que a internet se trata de um caso-limite, uma vez que pode ser vista como um serviço; porém, ficou claro em nossa pesquisa, na época e ainda hoje, revisitando as abordagens referidas do autor, que ele a defende como um suporte. Uma das razões é que, para Marcuschi (2008), a internet, assim como o *site*, são sustentáculos de textos cuja atividade-fim é a prática comunicativa. Cabe,

no entanto, nos determos na ponderação do autor de que a internet também poder ser vista como um serviço. Salientamos que essa ponderação pode ter relação intrínseca com o fato de ela ser uma rede cujo funcionamento depende de um prestador de um serviço, no caso, a conexão à rede. Nesse sentido, a internet seria confundida com os serviços prestados por companhias de soluções de rede, dessa forma, sendo vista ela própria como serviço. No entanto, importa-nos esclarecer aqui que entendemos que a internet está a serviço de seus usuários, mas não é em si um serviço.

A partir de nosso estudo empreendido em 2015, aqui brevemente retomado e em consonância com o defendido por Marcuschi (2008), temos que a internet, com todas as suas características, e, na ponta desse *continuum*, sites em geral são considerados nesta pesquisa como suporte. Temos, assim, de um lado, a internet como campo de estudos que abrange diversas áreas, disciplinas e matérias. E, de outro, a internet enquanto suporte, no sentido de ser sustentáculo de textos (MARCUSCHI, 2008), inclusive dos textos/estudos que a abarcam ou que sobre ela tratam.

Portanto, conforme vimos em nosso panorama, a internet, como a conhecemos atualmente, é fruto de evoluções várias que culminaram em uma nova geração de *software*. Essa nova geração, conhecida como *web 2.0*, proporcionou maior expansão das redes de comunicação, possibilitando novos modos de navegação e participação (O'REILLY, 2005). Para além disso, em consonância com Rojo (2007), entendemos que a *web 2.0* propiciou menor restrição ao usuário, aumentando a interatividade na medida em que a própria estrutura dessa interface virtual é hipertextual, isto é, ela permite maiores espaços de informação, comunicação e dispositivos interativos, conseqüentemente, alterando as formas de produção escrita e leitura, pois a matéria-prima dessas interações é “principalmente e desde sempre a linguagem escrita” (ROJO, 2007, p. 63), originando a leitura (VERGNANO-JUNGER, 2010; LIMA, 2015). Considerando, então, que, também nos ambientes virtuais, todo uso e interação passam pela atividade leitora e esta tem lugar de destaque em nosso estudo devido aos nossos problemas de pesquisa, importa-nos, na sequência do capítulo, refletirmos sobre essa habilidade: a leitura.

3.2 Leitura

Os estudos sobre a compreensão leitora abarcam diferentes perspectivas teóricas. Em relação aos estudos de base, a fim de estabelecermos uma classificação conceitual mais clara, apoiamo-nos nas reflexões de Vergnano-Junger (2010), apresentando tais concepções de forma bipartida. A primeira linha teórica dessa bipartição contempla a perspectiva unidirecional de leitura, e a segunda linha abarca a perspectiva multidirecional – ambas referindo-se ao modo de processamento da informação por meio da leitura. Com relação à perspectiva unidirecional, como o próprio nome indica, o fluxo de informações tem por foco uma única direção (VERGNANO-JUNGUER, 2010). Por ser unidirecional, esse fluxo ora pode ser do texto para o leitor, ora do leitor para o texto. É considerando cada uma dessas direções do movimento informacional que temos a classificação das abordagens ascendente e descendente. Castela (2011) esclarece-nos que a abordagem ascendente tem por base uma concepção estruturalista de leitura – dessa forma, estuda essa habilidade desde a perspectiva do texto. Já na abordagem descendente, a unidirecionalidade é desde o leitor para o texto – logo, a concepção teórica é de base cognitivista (CASTELA, 2011). Nas subseções a seguir, detalhamos cada uma dessas duas abordagens, dentro do processamento unidirecional de leitura.

3.2.1 A abordagem ascendente

O pensamento estruturalista “teve sobre os estudos da linguagem, no Brasil, um impacto enorme, típico de uma escola dominante” (ILARI, 2011, p. 53). Conforme aponta-nos Ilari (2011), tendo seu advento no Brasil nos anos de 1960, na década de 1970 o estruturalismo já era considerado como orientação teórica mais importante dos estudos da linguagem. No entanto, cabe destacar que o estruturalismo não foi uma corrente teórica única. Conforme aponta-nos Peter (2012), destaca-se o estruturalismo europeu, representado pelos seguidores de Saussure, a exemplo de Martinet (1960), Martinet *et al.* (1969) e Jakobson (1970); e o

estruturalismo americano, cujo referencial é Bloomfield (1933). Essa observação é relevante na medida em que o modelo ascendente de leitura foi predominante nos estudos do estruturalismo americano (CASTELA, 2011), cujo termo comumente usado para este modelo de leitura é *bottom-up*. Kato (2007) esclarece-nos que este termo aponta para o processo de leitura como aquele que é unidirecional, na medida em que seu movimento é “de baixo para cima”. Dessa forma, considera-se que a leitura segue uma direção única, de modo linear e sequencial. Isso porque na base desse conceito está a concepção de língua como código, e nesse viés, para entender a língua, caberia ao linguista o trabalho de descrever este código buscando apenas seu significado a partir de unidades dele (PETER, 2012). Tendo essas perspectivas teóricas como pano de fundo, o fato é que “a linguística estrutural americana foi tipicamente avessa ao estudo do sentido” (ILARI, 2011, p. 78). Portanto, conforme aponta-nos Franco (2011), na abordagem ascendente de leitura, o significado está presente na materialidade textual, cabendo ao leitor apenas decodificar esse código. Ponderando sobre essa ideia, Leffa (1996, p. 13) esclarece-nos que nessa linha teórica:

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Dessa forma, tendo o leitor o domínio do código linguístico, ele é capaz de “decifrar” o texto e, portanto, apreender seu conteúdo. Tal conteúdo é considerado como único, porque é formado a partir da decodificação das unidades linguísticas como sinais gráficos e palavras (Kato, 1999). Conforme aponta-nos Castela (2011, p. 3), “admite-se, portanto, uma única leitura, visto que só há um sentido a ser encontrado no texto pelos leitores a partir dos elementos linguísticos escolhidos pelo autor”. A leitura no modelo ascendente, portanto, tem um caráter detectivo, uma vez que se considera ler como o ato de detectar, de revelar o significado textual a partir de uma extração daquilo que a materialidade linguística contém. Sobre isso, nos esclarece Leffa (1996, p. 12):

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma

palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário.

O modelo ascendente de leitura foi principalmente defendido por Gough (1972), o qual concluiu que, ao ler, o processo é linear porque evolui das unidades menores do texto para as maiores: de letras a palavras, de palavras a frases, de frases a temas e finalmente para o significado (LEFFA, 1996; PAZ, 2006). É nesse sentido que o conhecimento de vocabulário é privilegiado nessa corrente teórica, porque considera-se que é por meio dos dados do texto, a exemplo do vocabulário apresentado, que o leitor pode processar as informações dele provindas. Observa Leffa (1996) que, na leitura ascendente, o conhecimento vocabular é cumulativo, sendo a partir dessa acumulação crescente e literal que o leitor vai extraindo o significado. Paz (2006) ressalta ainda que, em tal modelo, além da prioridade dada ao conhecimento vocabular, também é destacado o trabalho com a gramática, uma vez que ambos os conhecimentos seriam basilares para empreender o processamento leitor de decodificação textual. No entanto, de forma crítica a este modelo, a autora aponta que o estudo de vocabulário e regras gramaticais por si só não garantem a proficiência ou o êxito na compreensão leitora. Segundo Paz (2006), para o aprendizado de leitura, “o desenvolvimento do vocabulário e as habilidades gramaticais só surtirão efeitos positivos quando estudados em redes semânticas e conceituais” (PAZ, 2006, p. 1). Leffa (1996) também aponta que este modelo de leitura possui sérias limitações, uma vez que as palavras não possuem sentido único. Tampouco o conteúdo do texto se transfere para o leitor, ainda que conhecedor de vocabulário e gramática, de forma mecânica.

Em resumo, no modelo ascendente de leitura, considera-se que as informações estão todas contidas no texto e o movimento é deste para o leitor, o qual, dessa forma, é visto como passivo. Isso porque apenas recebe esse fluxo informacional contido no texto, cabendo a ele, enquanto leitor, apenas fazer a decodificação do código presente na materialidade linguística (KATO, 1999; CASTELA, 2011; VERGNANO-JUNGER, 2010).

3.2.2 A abordagem descendente

Tal como no modelo anterior, a abordagem descendente também pressupõe um movimento unidirecional. Porém, nesse viés, também conhecido como *top-down*, a direção provém do leitor para o texto. A materialidade textual, por sua vez, deixa de ser o foco do fluxo de informações, passando a ser este o leitor. Nas palavras de Leffa (1996, p. 11):

Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor.

A partir do antagonismo com o modelo ascendente, o modelo descendente de leitura pressupõe um leitor ativo, visto que é ele quem atribui ao texto o significado. É a partir dessa consideração que o termo *top-down* é reconhecido na linha do modelo descendente, uma vez que o movimento informacional parte de “cima para baixo”, isto é, do leitor para o texto (KATO, 1999). Sobre o contexto sócio-histórico de surgimento da abordagem descendente, Castela (2011, p. 4) nos informa que:

Com o surgimento da abordagem descendente, na qual se estabelece a concepção cognitivista de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor. No final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitas pesquisas sobre leitura com base nas teorias da cognição, as quais surgem a partir da Psicolinguística e tentam descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar como se dá sua aprendizagem.

O modelo descendente de leitura tem como referência intelectual o autor Kenneth Goodman (1985a; 1985b; 1990), para quem a leitura não é um método preciso que envolve assimilação exata, sequenciada de letras e unidades linguísticas. Para o autor:

ler é um processo seletivo. Envolve uso parcial de pistas linguísticas apreendidas por *input* perceptual encaminhado pela expectativa do leitor. Sendo processada essa informação parcial, decisões são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas enquanto o leitor avança (GOODMAN; 1990, p. 429).

Paz (2006) esclarece-nos que a teoria de Goodman (1990) trabalha com a ideia de pacotes de esquemas, que são processos cognitivos que se dão na mente durante o ato de leitura. Com base em Goodman, Paz (2006, p. 2) esclarece-nos que:

Esses pacotes de esquemas ligam-se a outros esquemas ou subesquemas e acionam uma rede de interrelações que são ativadas no ato da leitura, produzindo significações e situações novas, da mesma forma que um indivíduo é capaz de entender e produzir sentenças nunca antes ouvidas.

Sublinhar o papel do leitor no ato de leitura, assim como o envolvimento de diferentes esquemas complexos, não significa que o processamento dessa habilidade seja por diferentes direções. No que tange ao modelo descendente, o leitor ganha papel de destaque, mas o processamento informacional continua sendo unidirecional porque toma apenas um dos elementos do processo como sendo o centro (VERGNANO-JUNGER, 2010; KLEIMAN, 1995; DONATO, 2014). Dessa forma, com relação à ênfase dos papéis que se dão no ato de leitura, no modelo ascendente temos o leitor atuando de forma passiva e acessória, tendo um papel secundário. Já no modelo descendente, o material linguístico deixa de ter a primazia do conteúdo e significado, pois quem o atribui é o leitor. Dessa forma, no modelo preconizado por Goodman (1990), o leitor é quem tem papel de relevância primeira. Isso porque é ele quem atribui significados ao texto ao conjugar, na relação leitor-texto, os esquemas cognitivos complexos que compõem as bagagens trazidas pelo leitor no processamento e atribuição de significados (VERGNANO-JUNGER, 2010; KLEIMAN, 1995). Leffa (1996, p. 14) aponta-nos que neste modelo de leitura “o significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Nesse sentido, contrário do modelo ascendente preconizado por Gough (1972), no modelo descendente:

A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. (LEFFA, 1996, p. 14).

Conforme já apontamos, subjacente ao modelo *top-down*, está o conceito de leitura adotado pela psicolinguística. Esta considera a leitura sendo de natureza cognitiva e que se realiza na mente do leitor por meio da interação de processos

complexos. Tais processos envolvem principalmente três tipos de conhecimento: o de mundo ou conhecimento enciclopédico; o linguístico; e o conhecimento textual (KLEIMAN, 2013). De acordo com Kleiman (2013), o conhecimento enciclopédico ou de mundo é o conjunto de todos os saberes que o leitor traz consigo devido à sua experiência no mundo. Trata-se de um conhecimento variável e cumulativo, que pode ser adquirido formal ou informalmente. Esses conhecimentos abarcam o processo complexo de leitura na medida em que o leitor faz conexões entre esses conhecimentos anteriores e os insumos do texto, a fim de inferir sentidos e elaborar hipóteses (KLEIMAN, 2013). Quanto ao conhecimento linguístico, a autora esclarece que se refere ao conhecimento sistêmico da língua em que se lê. Já o conhecimento textual se refere ao domínio leitor da estrutura dos textos que circulam no meio social. Em consonância com Kleiman (2013, p. 23), “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos”. A partir dessa perspectiva, quanto maior o domínio da estrutura textual, maior capacidade terá o leitor de compreender o que lê, visto que levará para o processo leitor uma determinada expectativa que poderá ser confirmada.

Em síntese, o modelo descendente também apresentou problemas, na medida em que os conhecimentos prévios à leitura são variáveis de leitor para leitor. Referindo-se a este modelo, Kato (1999) pondera que, devido à centralidade do processo estar toda no leitor, este pode ser visto como leitor construtor, na medida em que é atribuída a ele a capacidade de reconstruir o texto. No entanto, diferentes estudiosos do tema apontam problemas nessa concepção de leitura justamente em decorrência do excesso de centralidade da direção informacional ter por foco o leitor (KATO, 1999; KLEIMAN, 1995). Em consonância com Kato (1999) e Kleiman (1995), Pinto e Richter (2006) esclarecem que, tendo sido o modelo *top-down* desenvolvido a partir da observação da leitura oralizada, esse modelo cognitivo de leitura também ficou conhecido como “jogo psicolinguístico de adivinhação”. A referência ao jogo dá-se pelo fato de que nesse modelo, centrado no leitor, a leitura é composta de constantes tentativas de prever o sentido do texto por meio de um comportamento leitor baseado em formulação de hipóteses. (KATO, 1999; KLEIMAN, 1995; PINTO, RICHTER, 2006). Portanto, para Kato (2007), um dos problemas dessa abordagem de leitura é a ênfase nos conhecimentos prévios do leitor que não necessariamente

conduzem à compreensão leitora. A autora aponta, assim, a dificuldade em se limitar o excesso de adivinhação empreendido pelo leitor.

Além disso, tais conhecimentos são subjetivos e podem gerar tantas interpretações que o próprio o texto seja esvaziado de sentido. Em consonância com Solé (1998), é sabido que tanto as teorias baseadas no modelo ascendente quanto as fundamentadas no descendente começaram a ser insuficientes no escopo das reflexões sobre o processo leitor. Tal insuficiência dava-se, inclusive, pelas extremidades dos focos do processo de leitura, ora privilegiando o texto, ora privilegiando o leitor. Em consonância com Leffa e Pereira (1999), entendemos que:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA; PEREIRA, 1999, p. 17).

É nesse contexto, de necessidade de uma perspectiva teórica sobre leitura menos extremista, que surge o modelo interacional.

3.2.3 A abordagem interacional

Defendido por Rumelhart (1977; 1985), o processamento da informação não tem mais uma única direção como foco (VERGNANO-JUNGER, 2010). Rumelhart (1977; 1985) argumenta a favor da ocorrência dos dois processos, *bottom-up* e *top-down*, simultânea ou alternadamente. Dessa forma, de acordo com Vergnano-Junger (2010), trata-se do modelo que considera o processamento multidirecional da informação, alocado pela autora na segunda parte da bipartição dos modelos teóricos de leitura. Segundo Castela (2011), o modelo denominado interacional ou interativo perpassa os dois modelos de leitura do processamento unidirecional, porém considerando que o processo dá-se de forma multidirecional, privilegiando

tanto aspectos cognitivos quanto sociais. Em trabalho anterior nosso, ponderamos que

a ótica multidirecional de leitura acaba por ser considerada mais complexa. Isso porque enquanto na perspectiva unidirecional de leitura os dados/elementos considerados vêm de uma só direção, na multidirecional a leitura, o processo leitor, se desenvolve no processamento de informações várias que vêm de diferentes direções (LIMA, 2015, p. 57).

Dessa forma, conforme proposto por Rumelhart (1977; 1985), a abordagem interacional não exclui os modelos de leitura ascendente e descendente, mas os engloba. Por esta razão, o processamento da informação deixa de ser unidirecional, porque considera tanto os insumos providos do texto quanto aqueles que se referem aos conhecimentos do leitor. Assim, o processamento da informação, no ato de leitura, dá-se pela conjunção de diferentes fatores e conhecimentos, os quais interagem entre si. Logo, o modelo proposto por Rumelhart (1977; 1985) pode ser entendido como uma articulação dos modelos tradicionais, ascendente e descendente (VERGNANO-JUNGER, 2010; CASTELA, 2011). Portanto, desde a perspectiva interacional, o processamento da informação provém de múltiplas direções, o que pressupõe encarar a leitura de uma maneira mais complexa.

Ainda quanto ao processamento multidirecional, Vergnano-Junger (2010) indica-nos que pelo menos três modelos de leitura estão de acordo com essa perspectiva: o modelo interativo, o modelo sociointerativo e a abordagem enunciativa. De acordo com a autora, o modelo interativo nasceu dessa articulação dos modelos *bottom-up* e *top-down*. O modelo sociointerativo é a vertente mais social do modelo interativo, uma vez que considera de forma mais abrangente fatores cognitivos e sociais no processamento leitor. A abordagem enunciativa, por sua vez, tem por base a linha teórica da análise do discurso, corrente francesa (VERGNANO-JUNGER, 2010). Por seguirmos uma linha teórica sociocognitiva, a abordagem enunciativa aqui é apenas mencionada, uma vez que é preciso apontar sua existência em termos de contribuição teórica também no que tange a questões relativas à leitura. Independentemente dos desdobramentos produzidos a partir da visão de Rumelhart (1977; 1985), o modelo interacional de leitura representou um avanço nas pesquisas sobre o processo leitor (SOLÉ, 1998). Isso porque, ao pensar a leitura do ponto de vista da interação de diferentes fenômenos e conhecimentos, a complexidade do processo é reconhecida.

3.2.4 A abordagem sociointeracional

Na sequência de nossa exposição sobre os modelos de leitura, destacamos a perspectiva sociointeracional. Entendemos essa abordagem como um desdobramento da abordagem interacional preconizada por Rumelhart (1977; 1985). Em consonância com Lopes (1996), a leitura nessa perspectiva é vista como uma prática social. Portanto, o significado do texto é construído a partir da interação entre autor, texto e leitor, considerando cada parte da interação com uma dada inserção social, política, cultural e histórica (LOPES, 1996).

De acordo com Coracini (1995), a concepção de leitura denominada sociointeracional pressupõe que os elementos que compõem a leitura provêm de diferentes direções e que, neste processo, interagem as bagagens sócio-históricas tanto do autor quanto do leitor. Corroborando com essa visão, Nunes (2005, p. 9) esclarece que pensar a leitura sob a ótica sociointeracional é entender que ler “envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão”. Na visão sociointeracional, a relevância dada ao contexto sócio-histórico considera o fato de que, ao entender a leitura enquanto um processo interacional, interagem entre leitor-texto-autor as condições contextuais que perpassam a cada um no processo de leitura. Pautando-nos em Nunes (2005, p. 9), entendemos que nesta abordagem de leitura “há uma comunicação mediada por um texto escrito para o qual se constrói uma significação segundo o contexto ou a situação da atividade de leitura”. Dessa forma, a autora aponta que, sendo a leitura uma prática social, influenciam no processo leitor os contextos sociais em que estão inseridos os participantes dessa prática. Consoantes a esta visão de leitura, Koch e Elias (2012) reiteram que, na construção do sentido textual, interagem tanto conhecimentos de ordem cognitiva, quanto sociais.

Conforme aponta Ribeiro (2006, p. 16), a visão sociointeracional de leitura “fornece explicações mais razoáveis sobre como os leitores/usuários lidam com a leitura em diferentes suportes incluindo o suporte digital”. Isso porque, nesta perspectiva, o contexto social é um componente do processo leitor. Dessa forma,

abarcando contextos vários, inclusive o que vem se desenvolvendo no Brasil desde a divulgação em larga escala dos meios de comunicação via internet. Consideramos, assim, que a perspectiva sociointeracional de leitura se acomoda mais ao contexto social em que estamos, no que tange ao uso crescente das TDICs. Isso porque o processamento leitor não é unidirecional, mas sim multidirecional, e também porque a leitura é concebida como complexa a partir da interação de elementos diversos que a compõem, sendo dois deles os contextos sócio-histórico e cultural. Esse pensamento é profícuo nas reflexões de Vergnano-Junger (2010, p. 26), com as quais estamos em consonância:

as perspectivas do processamento multidirecional passam a reunir, também, elementos do contexto sócio-histórico, das situações de produção tanto da escrita quanto da leitura, dos processos de divulgação, das especificidades dos suportes nos quais o texto é veiculado, dos vários discursos que podem dialogar com o texto lido e com seu leitor, das características dos gêneros. Observamos, portanto, não apenas duas direções, mas várias, interagindo entre si. O sentido não é único, embora possa sofrer coerções diversas que o limitem (gêneros de discursos diferentes, ou características sociais, por exemplo). E, embora o texto não possa ser descartado nessa equação, cabe a cada leitor reconstruir e atualizar os sentidos a ele atribuídos, segundo os insumos que possui: sua bagagem de conhecimentos prévios e a intervenção de elementos sócio-históricos e discursivos.

Pelas razões explicitadas, alinhamo-nos à perspectiva do processamento multidirecional de leitura. Dentro desse tipo de processamento da informação, seguimos a abordagem de leitura que consideramos ser mais concernente ao contexto social atual, assim como as reflexões teóricas tecidas nesse trabalho, que é a abordagem sociointeracional. Consoantes as palavras de Donato (2014, p. 18), entendemos que “a proposta sociointerativa tem como principal característica a articulação entre a cognição e o discurso, ou seja, os usos da linguagem situados sociohistoricamente”. Como em trabalho anterior, reafirmamos nosso posicionamento teórico:

Assim, entendemos que, tanto as demandas cognitivas, quanto as sociais, contextuais e históricas fazem parte do processo complexo de leitura, que, na perspectiva sociointeracional, é negociação e reconstrução de sentidos. (LIMA, 2015, p. 59).

Acrescentamos que, ao encarar a leitura desde a perspectiva sociointeracional, entendemos que o fluxo informacional, vindo de múltiplas direções, requer que o

leitor saiba conjugar também conhecimentos de diferentes ordens, individuais e coletivos, para, assim, compreender e produzir os sentidos que requer o processo leitor proficiente. No entanto, destacamos que, nesse processo de negociação e reconstrução de sentidos, a interação é o processo-chave. Dessa forma, é preciso pontuarmos que entendemos a interação, tal como apontam Koch e Cunha-Lima (2007), como parte essencial da cognição. Seguindo, portanto, essa linha de raciocínio, outros conceitos-chave compõem nosso alinhamento teórico, uma vez que estão no bojo da questão leitora: a saber, os conceitos de língua, linguagem e leitura.

Seguindo a orientação sociocognitiva, observamos que entendemos língua tal como proposto por Marcuschi (2010, p. 22), como “atividade social, histórica e cognitiva”. Quanto à linguagem, acrescentamos que nosso entendimento alinha-se ao pensamento teórico de Koch (1996), cuja concepção de linguagem é interação entre ações sociocognitivas. Assim, consoante com Koch (1996, p. 66), entendemos que linguagem é “interação, ação individual e, portanto, social. Por meio dela realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações”. Quanto à leitura, reiteramos que a encaramos no interior da perspectiva sociointeracional, portanto, a temos enquanto uma “habilidade social e cognitiva” (VERGNANO-JUNGER, 2010, p. 26).

Por tratar-se de “habilidade social e cognitiva” (VERGNANO-JUNGER, 2010, p. 26), consideramos que participam do ato de leitura estratégias do processamento textual. Em trabalho anterior, afirmamos que “ao falarmos de estratégias de leitura, estamos nos referindo ao uso, em maior ou menor grau, de consciência do leitor com o fim de alcançar seu objetivo de leitura (LIMA, 2015, p. 60). Essa visão, a qual reafirmamos, é pautada nos estudos de Koch (1996, p. 35), para quem as estratégias são “operações mentais, que possibilitam a permanente formação, atualização e modificação de nossos modelos cognitivos (*frames, scripts*, modelos de situação)”. Em trabalho publicado em 2011, Koch (2011, p. 50) aponta-nos que “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, uma função de permitir ou facilitar o processamento textual”. É preciso ponderar que a autora se refere às estratégias cognitivas tendo em vista que existem também as metacognitivas. Tratando dessa divisão, Kato (1999), Solé (1998) e Kleiman (2012) são consoantes ao pensamento de que as estratégias cognitivas são aquelas que se referem ao comportamento leitor, no processamento textual, e que são realizadas de forma involuntária, sem

seu controle. Em contraposição, as estratégias metacognitivas referem-se aos processos conscientes, que regulam a desautomatização. Isto é, são aquelas usadas de forma controlada pelo leitor em seu processamento de leitura. Por serem controladas, de uso estratégico consciente, as estratégias metacognitivas podem funcionar como detectoras de falhas. Pautando-nos em Koch (1996), sublinhamos o papel da interação situada sócio-historicamente, uma vez que, no processo leitor, o contexto tem considerável relevância.

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos enciclopédico, episódico, procedural, macro- e superestrutural ou esquemático devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva - ou seja, já é, em si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem (KOCH, 1996, p. 36).

Entendemos que as estratégias de leitura consistem em estratégias de uso do conhecimento (Koch, 2011). Assim, quanto maior o controle do leitor sobre tais estratégias, mais autônomos e proficientes serão. De acordo com Souza e Garcia (2012, p. 70), consideramos que:

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual.

Linhas investigativas de base psicolinguística introduziram e desenvolveram estudos sobre as estratégias denominadas *skimming* e *scanning* (FRANCO, 2011), sublinhando a relevância das estratégias de leitura no processamento leitor. O uso de tais estratégias tinha por objetivo auxiliar o leitor em seu processo de leitura, propondo uma sequência, na qual primeiramente se põe em prática uma leitura mais geral – o *skimming* (FRANCO, 2011). Por meio dessa estratégia, o leitor identifica a ideia principal do texto, seu tema central, de modo que se trata de uma leitura tão geral, que, havendo vocabulário desconhecido, a orientação estratégica é o leitor seguir com a leitura, focando nas informações gerais do texto (FRANCO, 2011). Por outro lado, e compondo essas estratégias de leitura, a linha psicolinguística postulou o *scanning*, que, na sequência do *skimming*, pressupõe uma leitura mais detalhada

(*op. cit.*). O objetivo dessa estratégia é identificar e localizar informações específicas no texto. Conforme apontam-nos Pereira e Santos (2017, p. 69):

Desse modo, o *scanning* está vinculado a uma busca específica do leitor, seja a obtenção de informação, seja o aprofundamento de informação parcialmente já obtida, seja a obtenção de melhor entendimento, sempre em direção à compreensão. Cabe registrar que, para seu uso, o leitor necessita de conhecimentos prévios como apoio, ou sobre o conteúdo ou sobre a natureza do texto.

Por seguirmos a linha sociocognitiva, importa-nos ressaltar que o desenvolvimento de estratégias de leitura pode contribuir para resolução de problemas de compreensão leitora. Dessa forma, pautando-nos em Solé (1998), apresentamos pelo menos mais quatro estratégias leitoras, relacionadas a seguir.

- 1) Antecipação: está ligada à capacidade de previsibilidade do leitor. Tal previsão será baseada na interação entre informações explícitas do texto com os conhecimentos prévios do leitor.
- 2) Seleção: quando, durante a leitura, o leitor identifica e limita-se ao que considera relevante.
- 3) Inferência: são estratégias ligadas à capacidade de buscar sentido para além do que está explícito no texto. Para tanto, o leitor também traz ao processamento textual seus conhecimentos prévios à leitura, a fim de identificar pistas que o levem a inferir sentidos ao texto.
- 4) Verificação: tratam-se das estratégias ligadas à capacidade de conferência do leitor em relação à sua compreensão.

Assim, quanto às estratégias de leitura, cabe-nos sublinhar que o papel do educador mais uma vez se sobressai, uma vez que este pode propor caminhos estratégicos para a construção de sentidos durante diferentes leituras de seu corpo discente. Ele pode estimular a mobilização de conhecimentos prévios do leitor, ensiná-los a identificar e a traçar seus objetivos de leitura, aliando a isso a maior consciência discente sobre os caminhos que podem ser colocados em prática no decorrer da leitura. Um desses caminhos pode ser o esclarecimento acerca da própria estrutura hipertextual dos ambientes digitais (ROJO, 2007), pois o hipertexto, funcionalmente, é um conjunto de nós ligados por conexões (LÉVY, 1996). Esses

nós foram potencializados com o avanço das possibilidades técnicas dos ambientes digitais, dando origem a uma série de *hiperlinks*, que acabam compondo a estrutura do texto no ciberespaço (KOCH, 2011). Koch (2011, p. 64) esclarece-nos que os *hiperlinks* são próprios do hipertexto enquanto “dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line*”. Dessa forma, o hipertexto pode abarcar diferentes caminhos de leitura, tendo em vista que está composto de *hiperlinks* que levam a diferentes linguagens e meios multissemióticos (LIMA, 2015). Essas vastas possibilidades de caminhos de leitura requerem um comportamento leitor capaz de ler primeiramente o meio, a estrutura hipertextual do ambiente digital, e, a partir da compreensão do meio, conjugar outros conhecimentos e insumos em favor leitura.

3.3 Conceitos e reflexões sobre leitura: outras questões discutidas hoje

A revisão bibliográfica sistemática, que empreendemos como parte essencial deste estudo, mostrou uma considerável produção acadêmica no que tange ao tema da leitura. Assim, empreendemos métodos de refinamento e seleção desses trabalhos. Isso foi necessário para nos aproximarmos de discussões, frutos de resultados de pesquisas, que contribuíssem na composição de nosso quadro teórico e que se aproximassem de nosso tema, e para que pudéssemos conhecer, pelo menos em parte, o estado atual da arte de estudos sobre aplicativos para o ensino de I/LE e sobre a relação disso com a leitura. Partindo dessas ponderações, trazemos a esta subseção alguns trabalhos mostrados na revisão bibliográfica sistemática que consideramos contributivos. Tal consideração foi baseada em dois critérios especificamente, a partir daqueles trabalhos refinados e considerados na revisão bibliográfica sistemática, relacionados a seguir.

- 1) Tema: trabalhos que têm a leitura enquanto tema central, já explicitados inclusive nos títulos.
- 2) Qualidade da publicação: consideramos teses e dissertações de programas com nota igual ou superior a 4 na classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); artigos publicados

em revistas classificadas como A ou B no Qualis Capes, ou, na falta dessa classificação, revistas com registro de International Standard Serial Number (ISSN).

Apenas a título de síntese, dos 27 selecionados do Catálogo de Teses & Dissertações da Capes (para ver na íntegra, veja a revisão bibliográfica sistemática, nesta tese), atendem aos critérios estabelecidos para figurarem na seção deste capítulo o total de 4 trabalhos. Dos 21 selecionados do buscador Google Scholar, um trabalho atende aos critérios da subseção, e do Portal SciELO, igualmente, um trabalho. O quadro 1 mostra os estudos que trazemos à discussão desse capítulo, baseados nos critérios explicitados anteriormente.

Quadro 25 – Seleção de trabalhos atuais sobre leitura a partir da revisão bibliográfica empreendida

Título	Autoria	Gênero	Ano e buscador	Qualidade
Aplicativos móveis para praticar a leitura social: análise de recursos úteis.	DANTAS, Taisa	Artigo	2018 – Google Scholar	Publicado na Revista <i>Palavra Chave</i> (La Plata) – Nota A4
Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente.	BLAAS, Martina Camacho	Dissertação	2013 – Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Universidade Católica de Pelotas – Programa com nota 5 na Capes
Avaliação de <i>softwares</i> educacionais indicados ao aprendizado da leitura e da escrita em escolares do 3º ano do ensino fundamental	SANTOS, Catiane Silva	Dissertação	2016 – Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa com nota 4 na Capes
O letramento digital e a leitura <i>on-line</i> no contexto universitário	THEISEN, Jossemar de Matos	Tese	2015 – Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Universidade Católica de Pelotas – Programa com nota 5 na Capes
As estratégias de leitura com e sem o uso do <i>Google Tradutor</i>	KARNAL, Adriana R.	Tese	2015 – Catálogo de Teses e Dissertações Capes	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Programa com nota 7 na Capes
Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial	JIMÉNEZ, Ana Maria Porta: DAY, Evelyn Diez-Martínez	Artigo	2018 – Portal Scielo	Revista <i>Apertura</i> – ISSN da versão <i>on-line</i> 2007-1094

Fonte: a autora, 2020.

A seguir, iniciamos as discussões a partir dos trabalhos selecionados. Para tanto, destacamos os conceitos-chave que cada estudo propõe e discute.

3.3.1 Leitura social, ativa e compartilhada

Iniciamos pelo trabalho de Dantas (2018), o primeiro da relação apresentada no quadro anterior. Este teve por objetivo compreender como os aplicativos podem ser utilizados para auxiliar os leitores durante a prática da leitura social. O título do estudo chamou-nos atenção devido ao uso do termo leitura social, uma vez que nos fez refletir na possibilidade de existência do contrário, de uma leitura não social. Ao longo do artigo, Dantas (2018) esclarece-nos que a leitura social é uma modalidade de leitura. Nas palavras da autora:

pode-se definir a leitura social como uma prática da leitura em suportes digitais na qual o leitor tem a possibilidade de compartilhar as intervenções que realiza sobre o texto (leitura ativa) com outros leitores e até mesmo o autor do texto (leitura compartilhada), durante ou depois da leitura (DANTAS, 2018, p. 2-3).

A partir do conceito de leitura social apresentado por Dantas (2018), vemos, a ele relacionado, outros dois conceitos: o de leitura ativa e o de leitura compartilhada. Baseando-se em autores como Adler e Doren (2001), Palilonis e Bolchini (2015) e Pearson *et al.* (2012), a autora define leitura ativa como “um método no qual o leitor interage com o texto com a intenção de melhorar sua compreensão” (DANTAS, 2018, p. 1). Exemplos dessa interação são intervenções feitas pelo leitor ao longo da leitura, como o ato de sublinhar, inserir comentários, fazer esquemas, resumos etc. Quanto à leitura compartilhada, a autora a define como “uma atividade realizada pelo leitor, habitualmente em uma fase posterior ao ato de ler, na qual se comenta o que foi lido, discutindo, fazendo comentários ou críticas” (DANTAS, 2018, p. 2).

A perspectiva defendida por Dantas (2018) refere-se à leitura social como uma modalidade de leitura realizada em suportes digitais. Tanto é assim que, para a autora, a leitura social pressupõe especificamente pelo menos três tipos de interação: com o texto, com outros sistemas e com outros leitores. Os outros sistemas são recursos digitais que podem ser incorporados ao texto na leitura em ambiente digital, e os outros leitores, aqueles que interagem sobre a leitura empreendida também por meio de plataformas digitais, como redes sociais. Na visão de Dantas (2018), o sentido de socialização que subjaz o termo leitura social refere-

se a todos os tipos de interação que o leitor pode fazer a partir dos sistemas digitais que se incorporam ao texto devido às possibilidades técnicas do meio, como buscadores de palavras, o uso de dicionários virtuais e o compartilhamento de partes do texto com outros leitores em outros ambientes virtuais. É pensando por esse viés que faz sentido para a autora usar termos como o leitor social, isto é, aquele que pratica a leitura social. A partir disso, entendemos haver a pressuposição da existência do leitor não social, aquele que não pratica a leitura social, que pratica o que a autora chama de leitura impressa ou leitura analógica. Refletindo sobre o exposto por Dantas (2018), vemos que o social do conceito de leitura social abarca mais a socialização tida ou promovida pela leitura em ambiente digital, que propriamente uma socialização no sentido amplo de contexto social geral. Apenas para traçar um paralelo, nesse sentido, a leitura social seria uma modalidade mais restrita do que o sentido de social presente no modelo de leitura sociointerativo. Isso porque este não se restringe à socialização apenas no ambiente virtual, mas refere-se ao contexto social, político, cultural e histórico, conforme apontou-nos Lopes (1996).

As reflexões de Dantas (2018) proporcionaram-nos, portanto, desdobramentos que consideramos bastante profícuos sobre a leitura, destacadamente em relação aos conceitos apresentados pela autora sobre leitura ativa e leitura compartilhada. Sua modalidade de leitura, no entanto, não se acomoda completamente à nossa perspectiva porque partimos do princípio de que a leitura é, em sua essência primeira, uma prática social de letramento. Portanto, a prática leitora é realizada por leitores sempre situados sócio-historicamente que trazem para a leitura insumos que interagem de forma complexa, tanto social quanto cognitivamente. Dessa forma, não haveria uma leitura social e uma leitura analógica, sendo a primeira composta por socialização e a segunda não.

3.3.2 Leitura digital

Considerando as reflexões de Dantas (2018) sobre leitura social e leitura analógica, o que percebemos enquanto um dos pilares de possibilidade de diferença entre um processo e outro é a questão do suporte. O estudo que trazemos a esta

discussão agora é de Blaas (2013), que, de certa forma, traz à tona essa questão. Isso porque a autora usa o termo leitura digital, por considerar que leitura digital é a feita em tela, com ou sem conexão de rede de internet. A autora aponta para mudanças dos comportamentos leitores a partir da mudança de contexto, sendo contexto, neste caso, o contexto social atual de crescimento no uso das TDICs. Blaas (2013) aponta, como característica da leitura digital, maior possibilidade de uso de diferentes recursos técnicos que podem ser usados a favor da compreensão leitora, como vídeos e imagens, além de maior portabilidade, acessibilidade e atualização de textos. Para a autora, essas possibilidades técnicas podem ser ampliadas quando, além da leitura digital/em tela, houver conexão com a internet. Porém, Blaas (2013) trabalha com a ideia de que a leitura digital não é apenas benéfica, pois ela pode acarretar problemas de compreensão justamente devido às maiores possibilidades técnicas do suporte ao alcance do leitor, o que possivelmente tira seu foco de leitura. No entanto, ela pondera que essa possibilidade de dispersão pode ocorrer também na leitura não digital, uma vez que outros recursos ou movimentos do entorno geram essa falta de foco no leitor. A partir dessas considerações, Blaas (2013) reconhece a complexidade da leitura e a falta de consenso entre pesquisadores sobre o que considera como diferentes modalidades de leitura. Porém, a autora deixa claro que, em sua visão, a leitura digital é uma modalidade específica de leitura.

Tendo sido essa pesquisa de Blaas realizada no ano de 2013, chamou-nos atenção os resultados das análises realizadas. Isso porque os próprios recursos, considerados como característicos da leitura digital, no escopo da pesquisa, não foram explorados de forma significativa entre os sujeitos pesquisados, conseqüentemente, não havendo a contribuição desses recursos para a melhor compreensão leitora.

Cabe, neste momento, estabelecer um paralelo entre o exposto por Dantas (2018) e o exposto por Blaas (2013). Esse paralelo se dá porque vemos ideias similares e consoantes acerca da leitura em ambientes digitais, a conseqüente riqueza de recursos técnicos como característica do suporte e, por outro lado, a preocupação de tais recursos não serem contributivos à compreensão leitora. Nesse paralelo, destacamos, então, uma citação de Dantas (2018), que tanto é consoante às considerações de Blaas (2013) quanto cita os aplicativos para dispositivos móveis, tecnologia que nos interessa de forma sobressalente nesta pesquisa:

A criação dos aplicativos dedicados à leitura representa um considerado avanço no desenvolvimento de práticas de leitura específicas dos ambientes digitais. Este avanço é visível, principalmente, no que concerne à usabilidade, isto é, a proporcionar aos usuários uma série de facilitadores (recursos e ferramentas) para que possam utilizar os dispositivos digitais como instrumentos de estímulo à leitura, incluindo a prática da leitura social, que não sejam percebidos como objetos repletos de distrações ou que impulsionem uma queda na qualidade da leitura (DANTAS, 2018, p. 7).

A preocupação de Dantas (2018) é tão sobressalente, que a autora indica um comportamento leitor mais centrado e sugere a criação de novos aplicativos de leitura que não favoreçam a perda de foco do leitor.

É essencial que o leitor não se perca em um mundo de milhões de informações e que as informações inseridas por ele sejam utilizadas de forma eficiente e comprometida. Em um espaço onde a estabilidade ainda não se tornou a prioridade— o que pode ser assumido pela certa frequência na criação de novos aplicativos (DANTAS, 2018, p. 15).

Essa ponderação de Dantas (2018) e os resultados da pesquisa de Blaas (2013) levam-nos a entender que, não raro, o que pode ser visto como inovação contributiva à atividade de leitura, isto é, as vastas possibilidades técnicas do suporte digital, nem sempre estão sendo realmente usadas a favor da compreensão leitora. Isso requer, portanto, reflexões e problematizações, as quais compõem o estudo que aqui empreendemos e que também encontramos sem respostas, pelo menos considerando a esta revisão bibliográfica.

3.3.3 Avaliação de *software* para o desenvolvimento de leitura e escrita

Dando seguimento ao proposto no capítulo, o terceiro trabalho que selecionamos para contribuição desta seção de nosso quadro teórico teve como um dos seus objetivos avaliar dois *softwares* de forma individual e comparativa. Esse estudo, realizado por Santos (2016), levou em conta a possível contribuição dessas tecnologias no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os sujeitos pesquisados são alunos do ensino fundamental com defasagem de aprendizagem leitora e escrita. Apesar de o segmento escolar escolhido, enquanto recorte da

pesquisa de Santos (2016), ser diferente do segmento com o qual trabalhamos, consideramos o estudo contributivo. Isso porque, em tal estudo, a questão leitora está aliada ao trabalho com *softwares* específicos para o desenvolvimento dessa habilidade. Ao longo de sua pesquisa, Santos (2016) retoma os modelos tradicionais de leitura, apresentando explicações acerca do processamento ascendente e descendente.

A partir de Leffa (1996), a autora defende que, para haver compreensão leitora, é necessária a interação entre leitor e texto, mas que a escolha do processo leitor utilizado envolve variáveis como tipo de texto, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor, assim como seu estilo cognitivo. Na linha de pensamento que considera também a leitura enquanto uma atividade complexa, Santos (2016) expõe sobre a decodificação enquanto atividade específica da leitura. É destacado que, dentro dessa complexidade, a identificação de palavras é uma condição necessária, principalmente considerando pessoas em início de letramento, embora não seja suficiente.

Essa ponderação de Santos (2016) leva-nos a refletir sobre o ensino de I/LE, uma vez que, não raro, alguns alunos do ensino médio podem assemelhar-se a pessoas em início de letramento por tratar-se de língua estrangeira. Isto é, o ensino de inglês pode ser, pelo menos para uma parcela de estudantes, algo relativamente novo. Conforme aponta-nos Castela (2011), sendo a leitura uma habilidade muito trabalhada em aulas de língua, tanto materna quanto estrangeira, muitas vezes a concepção de leitura do professor norteia, ainda que de forma inconsciente, a elaboração de atividades de leitura.

Quanto às especificidades da pesquisa realizada por Santos (2016), consideramos que elas podem ser produtivas em outras seções de nossa pesquisa. Isso porque a autora traz resultados que estão mais concernentes ao processo de ensino, considerando a linha da neurocognição, por seu trabalho estar voltado para estudantes considerados atípicos. Não encontramos neste trabalho de Santos (2016) conceitos ou nomenclaturas de leitura que façam referência específica ao contexto digital.

3.3.4 Leitura como prática social

Seguindo as reflexões sobre leitura, temos por referência agora o estudo de Theisen (2015). A tese de Theisen (2015), intitulada *O Letramento Digital e a Leitura Online no Contexto Universitário*, tem por aporte teórico os novos estudos do letramento (BUZATO, 2010) aliados aos estudos culturais (HALL, 2011; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012). Destacamos algumas reflexões feitas ao longo de tal estudo, sendo a primeira delas uma perspectiva com a qual estamos em consonância: “o contexto contemporâneo configurado pelas TDIC possibilita e instiga a leitura em suporte diferente, o *on-line*” (THEISEN, 2015, p. 27). Isso porque, conforme já ponderamos, apesar dos avanços tecnológicos que temos vivenciado, ainda que de forma desigual, tudo o que se faz nos ambientes digitais é pela mediação da escrita, conseqüentemente, da leitura. Traçando um paralelo entre a perspectiva de Theisen (2015) e a de Dantas (2018), no que tange à questão social da leitura, vemos diferenças de pontos de vista. Enquanto em Dantas (2018) a leitura social é aquela realizada em ambiente virtual, em Theisen (2015, p. 28), a perspectiva é de que “os letramentos digitais contemplam a leitura como uma prática social permeada pelas tecnologias digitais e por questões culturais”. Dessa forma, vemos na perspectiva de Theisen (2015) que a questão social é considerada de forma mais ampla, não apenas no meio digital. A fim de esclarecer tal posicionamento, Theisen (2015, p. 27) resume que, em sua pesquisa:

(...) o uso da palavra contexto faz referência ao sentido amplo e sociocultural dos estudos dos letramentos com as tecnologias digitais. Não está ligado ao espaço situacional e geograficamente físico com tempo e espaços definidos, uma vez que as tecnologias digitais proporcionam uma hibridização desses espaços.

No trabalho da autora, a leitura é vista dentro da perspectiva dos letramentos digitais, o que significa dizer que ela é tida como prática social e “está relacionada à identidade social que os participantes constroem” (THEISEN, 2015, p. 50). Entendemos que a visão de Theisen (2015) é consoante com nossas reflexões no sentido social aliado à leitura. Outro ponto consoante é como a autora reconhece a necessidade de o leitor precisar desenvolver estratégias de leitura e escrita para que

possa participar e estar inserido na sociedade letrada digital. A razão disso é que esse letramento requer a capacidade de agir e interagir em diferentes contextos e suportes. Theisen (2015) usa, então, o termo *leitura on-line* como uma prática de letramento que se dá em ambiente virtual *on-line*. Para a autora, a leitura impressa difere-se da *on-line* por não contar com as vastas redes e possibilidades técnicas que a segunda possui. A partir das considerações de Theisen (2015), refletimos que o conceito dado para leitura *on-line* abarca, novamente, o que temos visto em outros estudos aqui retomados. Isto é, a este tipo de leitura considera mais o tipo de suporte em que a leitura é realizada do que expõe propriamente um conceito de leitura, uma vez que não fala em processo leitor ou processamento da informação. O conceito de leitura *on-line* parece-nos ter sua existência, portanto, fundamentada nas especificidades do suporte, tanto é assim que ela é comparada à leitura impressa. De forma semelhante o faz Dantas (2018), ao usar o termo leitura social em oposição à leitura impressa ou leitura analógica. Nesse caso, vemos pontos convergentes entre as visões de Dantas (2018) e Theisen (2015), embora sejam feitos usos diferentes de nomenclaturas. Destacamos um fragmento de Theisen (2015) que nos parece resumir essa questão da leitura vista de forma sobressalente a partir do aparato de leitura, isto é, o suporte:

Ao considerar que o letramento digital vai além de manusear as ferramentas, ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital (THEISEN, 2015, p. 42).

Na sequência, mudamos um pouco o ângulo das discussões, uma vez que o próximo trabalho não traz especificidades quanto à questão do suporte.

3.3.5 Estratégias de leitura

Apresentamos aqui alguns apontamentos realizados a partir da tese de Karnal (2015). Trabalhando especificamente com estratégias de leitura sem e com o uso do Google Tradutor na leitura de textos acadêmicos, a questão leitora é também objeto destacado em seu estudo. Reconhecendo a complexidade do ato de ler, a

autora (2015) aponta que, apesar de os modelos teóricos de leitura terem evoluído e feito parte das agendas de pesquisas desde o estabelecimento dos modelos *bottom-up* e *top down*, “a complexidade do ato de ler não permite um conceito *stricto* da palavra leitura” (KARNAL, 2015, p. 25). Dessa forma, para Karnal, ler envolve uma série de ações: “ler é aprender, avaliar, articular estratégias e mobilizar processos cognitivos” (KARNAL, 2015, p. 27). De maneira mais detalhada, em seu trabalho, a autora defende que:

o conceito de leitura no qual esta tese está fundamentada é aquele que entende tanto os processos linguísticos envolvidos na leitura quanto a interação dos processos de compreensão. Além disso, há relevância do papel das estratégias como fundamentais para a leitura. Deve-se ressaltar que as estratégias não estão desvinculadas do aparato cognitivo como um todo, como por exemplo, a memória ou a atenção. Do mesmo modo, há que se levar em consideração o conhecimento de mundo do leitor, bem como o próprio conhecimento linguístico. Esses são os pilares nos quais o conceito de leitura está sustentado, e tal conceito é muito distante da tradicional definição de leitura como decodificação (KARNAL, 2015, p. 27).

Dessa forma, vemos que o posicionamento teórico de Karnal (2015) sinaliza para um distanciamento do modelo de leitura que a entende mais como decodificação. No entanto, a autora também reforça que o processo linguístico não pode ser deixado de lado. Nas palavras da autora:

Finalmente, fundamental à ideia de leitura é entendê-la como um processo linguístico. Ora, esse processo não ocorre sem que se façam as conexões grafema-fonema, sem reconhecer as palavras e as frases, enfim, sem o conhecimento linguístico da morfologia, da sintaxe e da semântica que compõem o texto (KARNAL, 2015, p. 27).

A partir da afirmação feita e ao longo do estudo, Karnal (2015) destaca as diferentes ações que se conjugam no processo de leitura, sendo um deles o fundamental processo linguístico. Devido ao foco de seu estudo, em sua tese, encontramos discussões bastante profícuas no que tange ao uso de estratégias de leitura. A autora aponta para falta de consenso teórico sobre esse tema, indicando que há autores que se referem às estratégias de leitura também como habilidade, assim como trabalham com a ideia de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, diferenciando-as quanto ao grau de consciência do leitor ao empreendê-las. Karnal (2015) aponta como origem dos estudos sobre estratégias de

leitura o trabalho de Hosenfeld (1977), que tinha por objetivo provar que as estratégias leitoras poderiam distinguir o leitor proficiente do não proficiente. Conforme já mencionamos, por ser o cerne da pesquisa empreendida por Karnal, as estratégias são classificadas e detalhadas. Para os interesses de nossa pesquisa, no entanto, coube-nos entender o conceito com o qual a autora trabalha a fim de termos mais parâmetros sobre esse ponto. Concluímos, então, que o posicionamento teórico de Karnal (2015) sobre o conceito de estratégias de leitura se coaduna com a nossa perspectiva teórica. Nas palavras de Karnal (2015, p. 41):

De um modo geral pode-se considerar as estratégias como comportamentos cognitivos utilizados durante a leitura para melhorar a compreensão. Contudo, elas não atuam sozinhas, já que a compreensão depende de outras capacidades mentais como a memória (principalmente a de trabalho), a atenção (foco na tarefa desenvolvida) e a consciência (como awareness, ciência do que conhece). De toda sorte, elas servem para que o leitor desenvolva uma rotina de uso que lhe garanta não apenas uma leitura, mas leituras futuras mais eficazes.

A pesquisa de Karnal (2015) trata da questão da leitura pela ótica da psicolinguística. Dessa forma, traz reflexões basilares no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora em língua estrangeira a partir de estratégias leitoras com e sem o uso de uma determinada tecnologia, a saber, o Google Tradutor.

Fechando as discussões a partir dos estudos selecionados, passamos à pesquisa de Jiménez e Day (2018).

3.3.6 Leitura em aplicativos e jogos virtuais

Pautando-se em Barnett e Coulson (2010), Jiménez e Day (2018) destacam a necessidade e pertinência de serem feitos estudos analíticos de tarefas pedagógicas implicadas em vídeo-games e aplicativos. Essa necessidade tem por fim determinar se tais tecnologias podem ser empregadas como ferramentas mediadoras de processos cognitivos específicos, tanto em âmbitos formais quanto informais. Ela também teria por base o fato de que, para melhor integração e uso efetivo das TDICs em um currículo educacional, favorecendo os processos de

ensino-aprendizagem, esses usos devem se fundamentar em certas pautas pedagógicas e didáticas, como:

Compreender, cada vez de forma mais específica, a relação entre os recursos que oferecem as TIC e as teorias, conceitos e procedimentos próprios de cada disciplina; conhecer o potencial que oferecem as TIC para estimular a capacidade intelectual dos usuários em âmbitos formais ou não formais de educação; ampliar seu nível de aprendizagem na área a aprender, além de desenvolver habilidades de comunicação e expressão (JIMÉNEZ ; DAY, 2018, p. 72, tradução nossa).

Estamos em consonância com o defendido por Jiménez e Day (2018) na medida em que a ausência de pautas pedagógicas poderia desfavorecer o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs. Inclusive porque é necessária uma adequada incorporação dessas tecnologias (JIMÉNEZ; DAY, 2018) na prática pedagógica que considere teorias que subjazem o trabalho docente, a fim de que este tenha um direcionamento teórico-prático coerente com seus objetivos de ensino. Além disso, que considere as habilidades a serem desenvolvidas e que conheça os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Baseando-se nos estudos de Marín-Díaz e Martín-Párraga (2014), apontam-nos Jiménez e Day (2018, p. 72, tradução nossa) que:

uma tecnologia que não tenha sido desenhada com base em um anagrama educativo, por si só, ou que não leva a etiqueta educativa, pode ser empregada com esses fins mediante o estudo de suas possibilidades como material educativo.

Em consonância com as autoras, no que tangem às TDICs, entendemos que a aprendizagem pode ocorrer independentemente de uma tecnologia ser de cunho educativo ou não. No entanto, cabe observar que, para que uma tecnologia ou material seja considerado educativo, é indispensável o trabalho do educador em elaborá-lo.

Seguindo com as reflexões de Jiménez e Day (2018), o objetivo principal das autoras consistiu em analisar alguns conteúdos de aplicativos e jogos virtuais em espanhol, cuja finalidade foi saber quais processos cognitivos de leitura são favorecidos durante as atividades. Outro objetivo foi se as tarefas apresentadas podem ser aproveitadas por qualquer usuário ou se implicam contar com informação prévia específica para um uso pedagógico mais produtivo dessas tecnologias. A

partir da análise de vinte tecnologias, entre aplicativos e jogos virtuais, as autoras fizeram alguns apontamentos que se coadunam de forma bastante estreita com a linha de pensamento que seguimos nesta pesquisa. Guardadas as devidas proporções, uma vez que Jiménez e Day (2018) trabalham via perspectiva psicolinguística e com estudantes em nível de alfabetização em espanhol, as autoras fazem alguns destaques que retomamos. Independentemente do segmento e do idioma em estudo, Jiménez e Day (2018) encontraram em suas análises que 14 dos 20 *apps* e jogos apresentam as informações para seu uso por meio de texto escrito. Nas palavras das autoras, “este fato demonstra que a leitura é a principal fonte de informação, apesar da multimodalidade de recursos que são empregadas nos aplicativos” (JIMÉNEZ; DAY, 2018, p. 79, tradução nossa).

Dessa forma, vemos reforçada nossa visão, fundamentada em Rojo (2007), de que, no uso das TDICs, com objetivos de ensino-aprendizagem ou não, o essencial nessa interação é a linguagem escrita (ROJO, 2007), pois todo uso de aplicativos, jogos virtuais, redes sociais, entre outras TDICs, passa pela mediação da palavra escrita, conseqüentemente, pela leitura (VERGNANO-JUNGER, 2010; LIMA, 2015). Dessa forma, nos alinhamos também ao pensamento de Jiménez e Day (2018) no que tange à imprescindibilidade da leitura nas interações via TDIC. Conforme apontam as autoras:

A presença constante do texto na maioria dos aplicativos, apesar da multimodalidade que pode ser empregada nos *apps* e videogames, leva-nos a sublinhar a importância do uso da leitura e da escrita para o acesso à informação. Os desenvolvedores de tecnologia e inovação educativa deveriam especificar na descrição do aplicativo não somente seus objetivos, mas também os conhecimentos prévios requeridos pelos usuários para seu maior proveito, e idealmente, incorporar vídeos de apoio para sua melhor utilização (JIMÉNEZ; DAY, 2018, p. 84, tradução nossa).

A sugestão final apresentada por Jiménez e Day (2018) reafirma o quanto a linguagem escrita ocupa lugar de destaque nas interações via TDIC, uma vez que as autoras sugerem que os desenvolvedores incorporem vídeos de apoio em algumas tecnologias estudadas. Isso porque os vídeos poderiam ser uma alternativa à dependência, quase que completa, da linguagem escrita, conseqüentemente, da habilidade de leitura. Um último destaque do trabalho realizado por Jiménez e Day (2018) tem relação com outra sugestão das autoras. Tal sugestão é no sentido de

redefinir o conceito de leitura, tendo em vista as práticas leitoras empreendidas com uso das TDICs. Para as autoras:

A análise, acerca dos processos de leitura promovidos ou favorecidos por certos aplicativos, foi realizada considerando os aportes teóricos tradicionais; no entanto, é necessário, em estudos posteriores e mais avançados sobre os materiais apresentados em formato digital, redefinir o conceito de leitura para o de leitura/navegação, já que a manipulação de informação na tela requer o manejo de certas competências tecnológicas que deem conta da interatividade que propõem as interfaces digitais (JIMÉNEZ; DAY, 2018, p. 85 , tradução nossa).

O que nos parece sobressalente na sugestão dada pelas autoras é o fato de esta dialogar com os estudos que aqui discutimos, uma vez que cada trabalho apontou para a complexidade da leitura, para os diferentes movimentos cognitivos que a compõem, assim como para o reconhecimento de que estão conjugados na leitura insumos externos que a atravessam. É nesse sentido, por exemplo, que Karnal (2015) reconhece a dificuldade de um conceito estrito de leitura. Dessa forma, também entendemos que ler é mais um processo de mobilização e conjugação de fatores que de exclusão.

3.4 Leitura: considerações finais

Ter por objeto de estudo a leitura é, primeiramente, entender que sua complexidade se estende não apenas às vastas conceptualizações teóricas que coexistem na tentativa de entender o processo. É, além disso, buscar compreender que, apesar da complexidade dos processos cognitivos e sociais que se dão, a contínua busca pela compreensão dos processos é necessária. Isso porque estamos nos referindo a uma habilidade essencial na sociedade letrada e no contexto atual, na sociedade letrada e digital, devido ao cada vez mais intenso uso das TDICs.

Aliados a essas complexidades, vimos, ao longo das discussões aqui empreendidas, estudos de base sendo retomados enquanto referências teóricas a partir de correntes como a estruturalista, a cognitivista, a psicolinguística, entre outras. O próprio caminho, pensado para o capítulo na questão da leitura, parte dos

estudos de base a partir da bipartição de seus modelos teóricos, abarcando, então, as perspectivas unidirecionais e as multidirecionais de leitura. Realizamos, assim, ponderações acerca das abordagens ascendente, descente, interacional e sociointeracional. A partir dessas reflexões, pontuamos nosso alinhamento teórico e as razões que permeiam tal alinhamento. Posteriormente, trouxemos reflexões a partir de estudos que compuseram nossa revisão bibliográfica sistemática.

Nosso objetivo, ao trazer esses estudos, consistiu em refletirmos sobre alguns conceitos e reflexões atuais no âmbito acadêmico e que se referem aos estudos acerca da leitura ou os englobam. Tais estudos mostraram termos como leitura social, leitura *on-line* e leitura digital, cuja visão teórica parece estar mais alicerçada na questão do suporte do que em propor novos modelos de leitura. Isso porque em nenhum desses termos vimos conteúdos investigativos que tratam, por exemplo, dos tipos de processamento da informação.

A partir dos estudos que selecionamos, foi-nos possível traçar paralelos entre as perspectivas pregressas e os conceitos mais atuais no sentido de entendermos melhor, pelo menos em parte, as questões teóricas que circundam o tema da leitura. Isso porque nosso tema tem por foco não apenas a leitura, mas estar em um contexto de ensino formal mediado por uma tecnologia nova, em termos de historicidade: os aplicativos para ensino de línguas. Assim, consideramos relevante tanto referências de base sobre leitura quanto verificar a existência ou não de estudos mais recentes que investigam-na em ambiente virtual.

Sendo a leitura parte do processo de letramento, ao longo das discussões aqui empreendidas este termo esteve presente – inclusive, sua questão vem sendo amplamente discutida. Tendo em vista as práticas letradas na geração das *webs* de colaboração e participação – 2.0; 3.0 e 4.0 –, passamos agora a tecer uma breve discussão sobre o tema a fim de compormos nosso alinhamento teórico.

3.5 Letramento: alguns conceitos e perspectivas teóricas

No contexto do início dos anos 2000, em consonância com o momento de propagação da *web* 2.0 e seu novo modo de navegação/participação, pesquisadores brasileiros começaram a empreender estudos sobre letramento. Apenas para

citarmos alguns desses estudos, temos os trabalhos de Soares (2002; 2004), Ramal (2002), Ribeiro (2003; 2006), Oliveira e Kleiman (2008); Rojo (2007; 2009; 2013), Finger-Kratochvil (2009), Cerutti-Rizzatti (2009), Rojo e Moura (2012), Xavier (2015) e Silva (2016). No cerne das discussões desses trabalhos, estão as questões relativas às possíveis mudanças nas formas de comunicação mediante o uso da leitura e da escrita nos ambientes digitais, além da discussão sobre a própria conceptualização de letramento, tendo em vista o suporte digital. Dessa forma, era preciso repensar as práticas de letramento e seus conceitos, em razão do novo ambiente em que se davam estas práticas, resultado das novas TDICs.

Soares (2002) reconheceu aquele momento de desenvolvimento da *web 2.0* como oportuno à reflexão sobre letramento devido à emergência das TDIC.

É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado ou condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel (SOARES, 2002, p. 146).

Essa observação da autora vem ao encontro da necessidade, constatada já no início da propagação da internet e da chegada da *web 2.0*, de compreender o letramento a partir dessa prática no suporte virtual em contraposição ao suporte em papel. Essa preocupação advinha da consideração de que o espaço de instalação do texto gera diferentes consequências ao processo de leitura e escrita. Dessa forma, o conceito de letramento requereria um refinamento a partir das mudanças que os suportes virtuais abarcavam. É nesse sentido que Soares (2002) aponta para um novo tipo de letramento, o letramento digital:

(...) a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado ou condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado ou condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

Na interpretação de Soares (2002), o letramento digital seria um tipo de letramento, uma vez que a autora considera letramento como um fenômeno plural

tanto histórica quanto contemporaneamente. Esse raciocínio pauta-se no entendimento de que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Em tese doutoral, pautando-se em Lévy (1999) quanto ao conceito de cibercultura, Ramal (2002) discutiu sobre a educação na cibercultura. Neste trabalho, a autora traz à Academia reflexões que abarcam não apenas a leitura e a escrita em ambiente digital, como também alia às discussões a questão do hipertexto. Tais discussões ponderam que o hipertexto não se trata de algo novo, destacando que a novidade se dava em razão do suporte. Corroborando com a visão de Ramal (2002), Ribeiro (2003) chama atenção para o fato de que o fenômeno do letramento continuava o mesmo no suporte impresso e no eletrônico. Isso porque, tanto no hipertexto impresso quanto no hipertexto digital, escrita e leitura já requeriam produção e processamento não linear da informação (RIBEIRO, 2003). Em artigo publicado em 2006, Ribeiro reafirma sua visão:

Trata-se, como se quer demonstrar, mais de uma reconfiguração das práticas de leitura e das formas de produção e publicação de textos às possibilidades do novo suporte do que propriamente de uma novidade; assim, a pretensa revolução da informática perde sua mística e torna-se mais um rearranjo da era da tecnologia da escrita e suas consequentes tecnologias de escrita, formatação, registro e leitura (RIBEIRO, 2006, p. 22).

No entanto, apesar de desconsiderar a mística da novidade absoluta nos processos de letramento, em seu trabalho, Ribeiro (2006, p. 29) conta com o conceito de letramento na perspectiva de Soares (2002; 2004), e acrescenta que o letramento digital é “mais uma modalidade do letramento, entendido como conceito amplo e aplicável a quaisquer suportes ou mídias”. Dessa forma, verificamos que Ribeiro (2003; 2006) está em consonância com Soares (2002; 2004) no que tange à existência de uma modalidade de letramento que, embora não absolutamente nova, guarda particularidades, sendo esta o letramento digital.

Rojo (2007) acentua ser urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais, uma vez que enfatiza os atos de ler e escrever como sendo ainda mais fundamentais na interação virtual. A autora destaca essa importância pelo fato de a matéria-prima dessas interações serem “principalmente e desde sempre a linguagem escrita” (ROJO, 2007, p. 63). Cabe observar que, neste trabalho, Rojo

(2007) apresenta uma visão mais entusiástica em relação às mudanças produzidas pelo suporte digital. Aparecem em seu texto palavras como radical, ruptura e impacto, que corroboram a ideia de que o ambiente digital proporcionou significativas mudanças em nossos atos de leitura e escrita. Rojo (2007) conta com a perspectiva de Chartier (2002) para destacar essas mudanças:

De tudo isso não resta dúvida de que a Terceira Revolução, como chama Chartier a era do texto eletrônico, alterou profundamente as relações entre autor-texto-leitor e levou-nos a novas práticas de leitura e de escrita, até então inéditas (ROJO, 2007, p. 65).

Segundo a interpretação de Rojo (2007), a internet propiciou menor restrição ao leitor, aumentando a interatividade na medida em que a própria estrutura da internet é hipertextual. Isto é, ela permite maiores espaços de informação, comunicação e dispositivos interativos, conseqüentemente, alterando as formas de produção escrita e leitura. Vale destacar também que a autora usa os termos pluralizados “letramentos digitais” e “letramentos críticos”. Esses usos coadunam-se com uma citação trazida pela autora ao final de seu artigo, na voz de Farahmandpur e McLaren (2001). Em tal citação, os autores usam termos como letramento cultural, letramento econômico, letramento midiático, eco-letramento, entre outros. A fim de esclarecermos mais as motivações para a pluralização ou reconhecimento por parte da autora de diferentes tipos de letramento, adentramos às discussões de Rojo (2009). Em livro publicado em 2009, *Letramentos Múltiplos*, a autora aborda a questão do letramento à luz de Street (1994), cuja ideia é conceber tal conceito a partir de dois enfoques principais: o autônomo e o ideológico. A partir do exposto por Rojo (2009), o autônomo pressupõe um letramento considerando uma realização mais individual, sem atentar o contexto histórico ou social, já o ideológico abrange uma dimensão social e contextualizada do letramento. Nesse enfoque, as práticas de letramento são indissociáveis das estruturas sociais e culturais, portanto, dão-se em diferentes contextos. Dessa forma, ao nos depararmos com o conceito de letramento elaborado por Rojo (2009), precisamos ter em mente que a autora bebe da fonte de Street (1994), defendendo letramento a partir do enfoque ideológico. Assim, para a autora, o letramento:

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não

valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

A partir dessas considerações, vemos que o termo pluralizado “letramentos digitais” – assim como o uso de outras nomenclaturas para letramentos, como letramentos múltiplos – tem seu lugar na obra de Rojo (2009) na medida em que seu conceito de letramento busca estabelecer uma ampla cobertura de perspectivas. Dessa forma, preferimos o uso do termo pluralizado “letramentos”, admitindo sua carga conceitual antropológica, social e histórica, conforme aponta-nos Rojo (2009). Acrescentamos ainda que, em consonância com o pensamento de Rojo (2009), admitimos o termo letramento digital como uma modalidade de letramento, pois concordamos haver nesse fenômeno a imprescindibilidade e preponderância da escrita e da leitura no ambiente virtual. Tal imprescindibilidade foi destacada, por exemplo, por Rojo (2007) e Finger-Kratochvil (2009). Esta última, destacando o dinamismo das TDICs com a expansão da internet, considera o letramento um “conceito dêitico e extremamente dinâmico” (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 208). Dêitico porque tem um caráter temporal, e dinâmico porque, no contexto de informação e comunicação via TDIC, requer um constante estudo conceitual a fim de dar conta das variabilidades e complexidades que podem se dar nas práticas de leitura e escrita.

Em outras palavras, o processo de letramento deixou de ser visto apenas como uma técnica a qual pertence um conjunto de habilidades relativas à língua escrita e passa a ser estudado como um conjunto de processos e subprocessos que compõem capacidades, habilidades e estratégias relativas à lecto-escritura, envolvendo múltiplas linguagens, em um determinado tempo e contexto social (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 206-207).

A partir das reflexões tecidas até aqui, resta-nos claro que subjaz o conceito produzido por Finger-Kratochvil (2009) a perspectiva de Street (1984; 2003), também presente nas bases conceituais de Soares (2002) e Rojo (2007; 2009) quanto à ancoragem social do conceito de letramento. Esta ancoragem pressupõe uma ênfase na questão social, e não uma dicotomia no que tange à perspectiva autonômica. Entendendo que no contexto atual – isto é, da cibercultura (SANTOS, 2016) – os estudos sobre letramentos foram sendo aprofundados tendo em vista as complexidades da cultura digital, cabe-nos agora tecer considerações sobre o

paradigma dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996). Sobre este paradigma, Bevilaqua (2013) esclarece que sua origem deu-se a partir dos novos estudos do letramento (STREET, 1984). Isso porque comunga com aqueles pontos teóricos, principalmente no que tange ao letramento cognitivamente situado, provindo também dos estudos de Vygotsky. Nas palavras de Bevilaqua (2013, p. 106):

O conceito de *design* de sentidos é o eixo estruturador de toda a teoria dos Multiletramentos, pois é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade.

Dessa forma, vemos que o paradigma dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) dialoga com os novos estudos do letramento (STREET, 1984), mas propõe um olhar de relevo ao fenômeno por considerar que novos comportamentos são gerados no uso da leitura e da escrita mediada pelas TDICs, sendo esses novos meios geradores de maior difusão de culturas, de linguagens, de canais e meios multissemióticos. Dessa consideração, nasce o prefixo multi, adicionado ao termo letramentos (BEVILAQUA, 2013). Esse paradigma é bastante consoante ao nosso estudo devido ao fato de que o mote dos estudos dos multiletramentos é exatamente o ambiente virtual, as práticas de leitura e escrita produzidas neste ambiente considerado tão híbrido, multissemiótico e potencializador de hipertextos (ROJO, 2009). Dessa forma, consideramos que tal paradigma se coaduna com nossa pesquisa, também tendo em vista nosso alinhamento teórico à perspectiva sociointeracional de leitura, pois esta abarca o multicontextual e o multimodal, próprios do ambiente aqui em estudo.

Finalizando essas considerações, a título de síntese sobre nosso alinhamento teórico ao paradigma dos multiletramentos, conforme aponta-nos Bevilaqua (2013), em tal corrente teórica a atenção está centrada primordialmente no ensino dos multiletramentos. Tanto é assim que duas obras, consideradas seminais (SILVA, 2016), que tratam desse paradigma, estão voltadas para discussões pedagógicas. São elas: *New Literacies, New Learning* (2009) e *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (2000). Ambas as obras são de Cope e Kalantzis, autores de referência no que tange à questão dos multiletramentos no Brasil (ROJO, 2009; 2013; ROJO; MOURA, 2012; BEVILAQUA, 2013; SILVA, 2016; SILVA; CARDOSO, 2016; AGUIAR *et al.*, 2019).

3.5.1 Letramento: considerações finais

O que verificamos das leituras empreendidas, com o objetivo de melhor entendermos a questão do letramento, é que se trata de um tema com amplas discussões teóricas, que inclusive remontam a estudos de base, como os da corrente vygotskyana. Verificamos também que estudos contemporâneos uns aos outros, publicados no Brasil a partir dos anos 2000, já instauravam embates conceituais na medida em que apontavam para interpretações e direções teóricas distintas. Nós também verificamos convergências conceituais na medida em que alguns estudos evoluíram de outros, trazendo mais atualizações e contribuições aos estudos da linguagem. No decorrer das breves discussões aqui tecidas, objetivamos mostrar alguns estudos sobre letramento e as posições teóricas que eles ensejam. Para além disso, tencionamos esclarecer o termo que comumente será usado ao longo desta pesquisa quando nos referirmos à questão do letramento. Finalizando essas ponderações, cabe-nos destacar as obras de Kleiman (1995; 2007; 2009; 2010a; 2010b) sobre letramento e alfabetização, dadas suas relevâncias teóricas no Brasil – no entanto, observamos que não fizemos aqui considerações sobre isso devido ao distanciamento da questão da alfabetização e nosso foco de pesquisa, pois nosso contexto é uma realidade específica de ensino médio técnico.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme exposto no capítulo metodológico, usamos critérios diferentes para cada etapa da pesquisa a fim de fazermos estudos prévios das informações geradas. Eles serviram-nos enquanto diretrizes para entendermos melhor as indicações dos materiais gerados e nos auxiliaram a elaborar as asserções de pesquisa, seguindo o proposto por Bortoni-Ricardo (2008). Neste capítulo, portanto, temos uma organização da análise dos resultados realizada a partir de três asserções de pesquisa (*ibidem*), previstas em nossa metodologia, as quais retomamos:

- Asserção 2: A docente participante usa aplicativos principalmente para o trabalho com gramática e vocabulário.
- Asserção 3: A docente participante afirma utilizar os aplicativos para o desenvolvimento de duas habilidades específicas: leitura e compressão auditiva.
- Asserção 4: Há contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos, e as atividades que propõe/realiza.

A assereção de pesquisa 1, por ser a que abarca o estudo de forma geral, será retomada quando do cruzamento das informações, mais especificamente nas considerações finais.

Feitas estas ponderações, apresentamos a seguir a análise dos resultados a partir das asserções de pesquisa 2, 3 e 4.

4.1 Asserção 2: A docente participante usa aplicativos principalmente para o trabalho com gramática e vocabulário

4.1.1 Informações da etapa 1: questionário

Pelo instrumento questionário, temos o relato fornecido pela docente na pergunta 7, a qual solicita: descreva sucintamente as funcionalidades dos aplicativos que você usa atualmente.

Edmodo: Ambiente virtual de aprendizagem. Múltiplas funcionalidades! O uso principal era enviar a tarefa da semana, mas também era usado como meio de contato entre docente e discentes (ferramenta de mensagens), meio de avisos sobre a aula presencial, meio de entrega de trabalhos etc. Duolingo e Memrise: Aplicativos que ensinam vocabulário e estruturas linguísticas, eram utilizados nas turmas de 1º e 3º ano, respectivamente. Quizlet: Lista de vocábulos criadas por mim a cada sequência didática de inglês geral ou inglês técnico. Possui exercícios de memorização com áudio e imagens das palavras. Kahoot, Quizziz, Quizlet live: Jogos para revisão de conteúdo gramatical ou lexical. Socrative: Exercícios diversos de quiz, como para atividades de revisão, de leitura de textos e de compreensão auditiva. YouTube: assistir vídeo-aulas selecionadas por mim sobre o conteúdo (Resposta à pergunta nº 7 do questionário).

Essas informações do relato docente mostram-nos que, dos nove aplicativos citados pela professora em seu efetivo uso com suas turmas de ensino médio, um deles era usado mais como veículo de envio de trabalhos e comunicação com as turmas (Edmodo). Dos oito restantes, seis eram usados para o ensino de vocabulário, revisão lexical, gramatical e de estruturas linguísticas (Duolingo, Memrise, Quizlet, Quizlet live, Quizziz e Kahoot). Não foi possível identificar informações mais específicas sobre o trabalho com o oitavo aplicativo usado, o YouTube, porque a docente participante não especifica o tipo de vídeo-aula que seleciona para seus alunos.

4.1.2 Informações da etapa 2: estudo documental

Planos de ensino

Nos planos de ensino, que constam nos apêndices desta tese, são expostos os objetivos do componente curricular, língua inglesa.

Figura 4 – Planos de ensino

2) Objetivos do Componente Curricular
1.1 - Geral Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) na língua inglesa.
1.2 - Específicos - Compreender textos orais e escritos de diversos gêneros discursivos. - Produzir textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos. - Aprender a identificar e usar as regras de gramática da língua inglesa. - Conhecer vocabulário e contextos de usos da língua inglesa específicos da área técnica.

Fonte: Item 2 dos Planos de Ensino, 1^o e 3^o ano, 2019.

Conforme parte do documento mostrada acima, no item 2 dos planos de ensino está explicitado que, dos quatro objetivos específicos, dois deles estão voltados para o trabalho com regras gramaticais e conhecimento de vocabulário. Neste mesmo documento, em seu terceiro item, denominado Conteúdo, temos as seguintes informações:

Figura 5 – Conteúdo, 1^a série

3) Conteúdo
1º trimestre: 1. Revisão 1.1. Pronomes pessoais do sujeito, do objeto e possessivos 1.2 Verbos comuns 2. Simple present 3. Imperativo 4. Present continuous 5. Estudos sobre a produção escrita e coletiva em blogs
2º trimestre: 6. Simple past 7. Future will e going to 8. Estudos sobre vídeos do gênero biografias para o Youtube
3º trimestre: 9. Modal verbs 10. Relative pronouns 11. Estudos sobre produção oral de podcasts para o Soundcloud

Fonte: Plano de Ensino – 1^a série, 2019.

Neste item, verificamos que são descritos no plano de ensino do 1^o ano doze conteúdos previstos para o ano letivo, excetuando-se a revisão. De acordo com esses dados, dos conteúdos previstos, nove são conteúdos de cunho normativo, gramatical. São eles: 1.1, 1.2, 2, 3 e 4 (referentes ao 1^o trimestre); 6 e 7 (referentes ao 2^o trimestre); e 9 e 10 (referentes ao 3^o trimestre). Quanto ao plano de ensino do 3^o ano, também no terceiro item, denominado Conteúdo, temos as seguintes informações:

Figura 6 – Planos de ensino, 3º série

3) Conteúdo
<p>1º trimestre:</p> <p>1. Revisão</p> <p>1.1. Present perfect</p> <p>2. Past perfect</p> <p>3. First and second conditional</p> <p>4. Estudos sobre produção de vídeo de propaganda política</p>
<p>2º trimestre:</p> <p>5. Present perfect continuous</p> <p>6. Direct and indirect speech</p> <p>7. Estudos sobre produção de ebook</p>
<p>3º trimestre:</p> <p>8. Passive voice</p> <p>9. Estudos sobre produção de web sites</p>

Fonte: Plano de Ensino – 3ª série, 2019.

O levantamento mostrou que, dos quatro conteúdos do 1º trimestre, três são conteúdos gramaticais/estruturais (1.1; 2 e 3) e um pode estar mais relacionado à oralidade (produção de vídeo, ponto 4). Em relação ao 2º trimestre, dos três conteúdos previstos, dois são conteúdos gramaticais/estruturais (5 e 6) e um pode estar relacionado à produção escrita, uma vez que a atividade está descrita como produção de *e-book* (ponto 7). Quanto ao 3º trimestre, dos dois conteúdos descritos no documento, um é conteúdo gramatical/estrutural, o ponto 8. E no último conteúdo, ponto 9, as habilidades em destaque podem ser a escrita e a leitura, devido à proposta de produção de *websites* incutir o uso imprescindível da linguagem escrita e da leitura. Em síntese, conforme parte do documento mostrada acima, são previstos nove conteúdos para o ano letivo, excetuando-se a revisão, e deles, seis são de cunho gramatical/estrutural.

Diante das informações presentes nos documentos, importou-nos entender a relação entre o objetivo geral e os específicos, entrelaçando-os de acordo com as habilidades destacadas no objetivo geral. Realizando, então, este entrelaçamento, entendemos que o objetivo específico 1 pode estar mais relacionado ao desenvolvimento de duas habilidades: compreensão auditiva e leitura. Isso porque ele é definido como a compreensão de textos orais e escritos, logo, ouvir textos e ler textos escritos estão no seu cerne. O objetivo específico 2 está mais relacionado a outras duas habilidades, oralidade e escrita, uma vez que está explícito no documento que pretende-se a produção oral e a escrita. Já os objetivos 3 e 4 não têm relação direta, explícita, com alguma das quatro habilidades descritas no

objetivo geral, pois eles referem-se, respectivamente, ao trabalho gramatical/estrutural e lexical.

Dessa forma, diante das informações do plano de ensino, consideramos possível que os objetivos específicos 3 e 4 estejam mais atrelados ao que a participante acredita ser um trabalho de compreensão leitora, uma vez que “aprender a identificar e usar regras de gramática da língua inglesa”, conforme escrito pela docente no documento, requer, primeiramente, que, no processo de ensino, a docente considere que o discente seja capaz de ler tais regras, identificando-as, e, assim, fazendo um uso estratégico, metacognitivo. De forma similar, refletimos acerca do objetivo específico 4, uma vez que, para conhecer vocabulário e contextos de usos da língua, é preciso fazer a leitura desses conteúdos – indicando que a habilidade em foco no objetivo específico 4 pode ser também o que a docente participante entende por leitura.

A seguir, realizamos o levantamento de dados a partir do segundo tipo de documento que compõe a etapa documental: os cronogramas de aulas

Cronogramas de aulas

Os cronogramas de aulas são documentos da prática docente e contêm toda a programação anual, envolvendo eventos realizados, avaliações, cancelamentos, entre outros itens do calendário institucional. Por tratar-se de um cronograma anual, sua estrutura é baseada nos meses do ano de 2019 e nas datas das aulas de I/LE. Em cada aula, a participante descreveu os tipos de atividades, assim como aquelas datas destinadas a avaliações e eventos.

Primando pela produtividade, optamos por realizar nosso levantamento ao longo de todo o ano letivo, em cada aula dada, tendo por parâmetro a menção às atividades didáticas descritas no cronograma com o uso dos aplicativos. Esse caminho metodológico pareceu-nos mais produtivo, uma vez que essa tecnologia específica é nosso objeto de estudo. Os cronogramas completos das aulas encontram-se nos apêndices desta tese, assim, trazemos a esta subseção apenas as informações do levantamento realizado a partir da totalidade do documento.

Feitas as considerações anteriores, acrescentamos que nosso procedimento foi separar cada dia informado como dia letivo e nele destacamos se houve ou não

menção/descrição de atividade didática com a mediação dos aplicativos. A partir desse levantamento, verificamos o número total de aulas descrito no documento e o subdividimos pelo quantitativo de aulas efetivas e, dentre essas, o quantitativo de aulas com a mediação dos aplicativos. Compõem, ainda, o levantamento os quantitativos dos tipos de atividades propostas nos aplicativos e os quantitativos de dias letivos destinados às avaliações gerais e aos eventos institucionais. Assim, nos aproximamos do número exato de aulas dadas, em quantas delas houve proposta didática com a mediação dos aplicativos e os tipos de atividades propostas ou desenvolvidas de acordo com a descrição no documento. A seguir, apresentamos o quadro 26, que mostra as informações do levantamento a partir dos cronogramas de aulas do 1º ano.

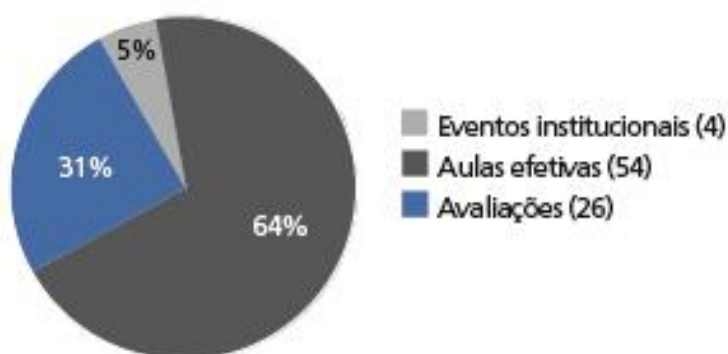
Quadro 26 – Dias letivos e as atividades descritas no cronograma de aulas – 1º ano

Datas das aulas	Resumo das atividades descritas no cronograma tendo por parâmetro o uso de aplicativos
14/03	Homework: Quizlet verbs and pronouns
21/03	Homework: 1. Spelling names: https://www.youtube.com/watch?v=rjWWZud-88 Duolingo: Saudações, verbo básico, básico 2:
28/03	Pronouns quizlet: subject pronouns and object pronouns. Homework: Quizlet: adverbs of frequency
04/04	Homework: Quizlet simple Present
11/04	Computer lab: 2.1 Socratic quiz: XXX7KUCMT 1.1 Review Present Simple: kahoot Homework: Quizlet Sustainability Quizlet Renewable and nonrenewable energy
18/04	Homework: Quizlet professions
25/04	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
02/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para apresentações orais.
09/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada testes e revisão para prova
16/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova oral
23/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita
06/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para revisão para a prova de recuperação.
13/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de recuperação
20/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para COC e evento.
27/06	Homework: Quizlet: present continuous
04/07	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps
11/07	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps
18/07	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps
08/08	Digital storytelling example Computer lab: writing a biography kahoot Não consta homework
22/08	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps
04/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita
06/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova oral
12/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para revisão.
19/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de recuperação
26/09	Flipped Classroom: Alunos fazem cartões do quizlet: Building materials - Technical activity: Building materials (em aula) Não consta homework
03/10	Alunos fazem cartões do quizlet: Building materials
10/10	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para evento na Instituição.
17/10	Flipped: Quizlet: vocabulary no1 PPE 2. Quizlet live Machines etc Não consta homework
24/10	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps (mas foi dia de sala de aula invertida)
31/10	Warm up: Just Dance https://www.youtube.com/watch?v=-_RDbGaQ-1qM https://www.youtube.com/watch?v=p-UL_rwR9cM https://www.youtube.com/watch?v=TKK5ynoH35o Não consta homework
07/11	Computer lab: project time Preclass activity: group first meeting project time + quizziz modal verbs Não consta homework
14/11	Preclass: Video + quizziz Não consta homework
28/11	Modal verbs: kahoot Esse parece ser homework: https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m009.htm https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m008.htm https://elit.oup.com/student/solutions/advanced/grammar/grammar_08_022e7cc-br&selLanguage=pt
05/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para apresentações finais
10/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita
17/12	Review: Review: modals: https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m009.htm https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m008.htm https://elit.oup.com/student/solutions/advanced/grammar/grammar_08_022e7cc-br&selLanguage=pt https://www.grammar-quizzes.com/modalquiz.html https://www.englishgrammar.org/modal-auxiliary-verbs-exercise-6/ http://esl.fis.edu/grammar/multi/modal1.htm Não consta homework
23/01	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para entrega de notas
29/01	Revisão no lab de Info Modal verbs: quizlet cartões + avaliar Modal verbs: http://esl.fis.edu/grammar/multi/modal1.htm Vocabulary: PPE e Machines etc: quizlet cartões + avaliar Relative pronouns: quizlet cartões + avaliar
31/01	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de revisão
06/02	Aula de revisão para VS 1º ano: laboratório de Informática. Materias: Review apostila técnica 5 PPE – Quizlet: https://quizlet.com/_4h8cl Present simple - https://quizlet.com/_207f1c Present continuous - https://quizlet.com/_2thtyb Simple past: biographies: write a biography about your mother/ your favorite singer Modal verbs – http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-modalcaidas.php
13/02	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
20/02	Prova de verificação final

Fonte: A autora, a partir do Plano de Ensino do 1º ano, 2020.

A partir do quadro anterior, podemos trazer a este levantamento alguns quantitativos de dados. O número de aulas que consta no documento é 84 (cada dia são dois tempos de 50 minutos, totalizando duas aulas por cada data), sendo 54 aulas efetivas, 26 aulas reservadas para avaliações e 4 para eventos na instituição. O gráfico 8 expõe o levantamento geral.

Gráfico 8 – Levantamento geral das aulas do 1º ano

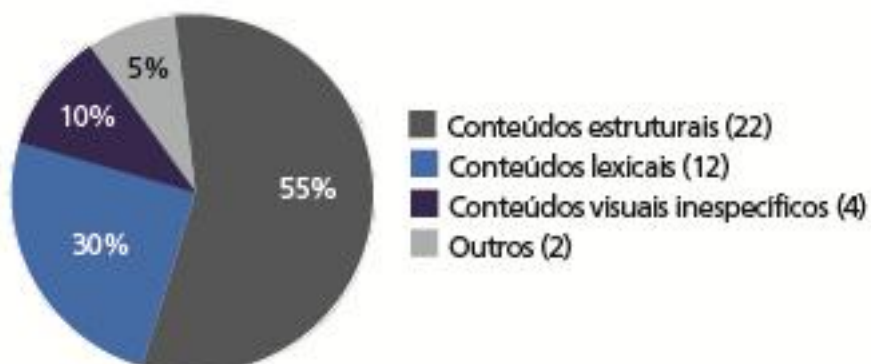


Fonte: a autora, 2020.

Considerando as aulas efetivas, isto é, sem avaliação, das 54, em 34 há a menção explícita do trabalho com o uso dos aplicativos, seja em aula, laboratório ou como indicação de tarefa de casa. Isto é, de 100% do número de aulas do ano letivo de 2019, 54% foram aulas efetivas, ou seja, aquelas que não foram reservadas para avaliações ou eventos institucionais. Numericamente, verificamos então que, delas, em 62% é mencionado o trabalho docente com o uso dos aplicativos. Desses 62% de aulas com o uso dos aplicativos, ou seja, 34 aulas, verificamos que em 22 o trabalho com a mediação dos aplicativos teve por foco conteúdos gramaticais/estruturais. Em 12 delas, o trabalho com a mediação dos aplicativos teve por foco conteúdos lexicais, para conhecimento de vocabulário. No dia 29 de janeiro temos uma intercessão, pois houve tanto o trabalho estrutural quanto lexical. Em 4 delas houve o trabalho com foco em atividades de vídeo, e em 2 houve indicação de escrever uma biografia. Tais números coincidem de forma exata com o total de 34 aulas com o uso dos aplicativos.

A seguir, apresentamos o gráfico 9, para melhor visualização dos quantitativos e tipos de conteúdos descritos no cronograma/planejamento de aulas.

Gráfico 9 – Tipos de conteúdos – 1º ano



Fonte: a autora, 2020.

Considerando agora o cronograma de aulas do 3º ano, seguimos o levantamento apresentando o quadro 27, que mostra as informações presentes no documento referente a esta série.

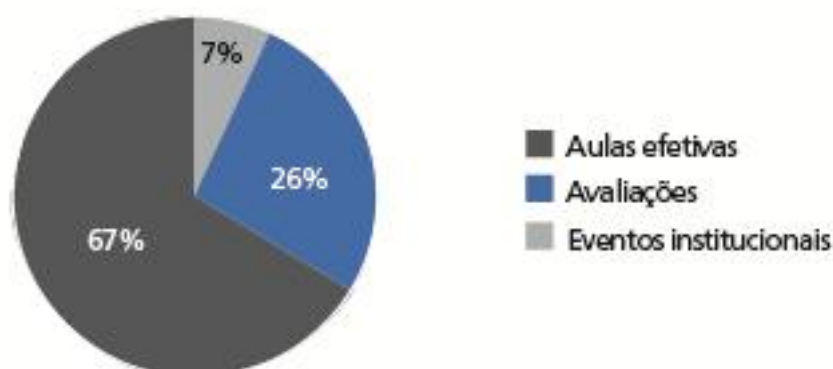
Quadro 27 – Dias letivos e as atividades descritas no cronograma de aulas – 3º ano

Datas das aulas	Resumo das atividades descritas no cronograma tendo por parâmetro o uso de aplicativos
14/03	Homework Quizlet Present perfect – sentences and list of verbs in the participle
21/03	Homework mentise
28/03	Homework: Quizlet Past perfect
04/04	Computer lab . Review past perfect: kahoot . Producing a cartoon Homework Reading Socratic from Extra activities p.178
11/04	Quizlet Politics
18/04	Quizlet: First conditional
25/04	Quizlet: Second conditional
02/05	Quizlet: Third conditional
09/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
16/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova oral.
23/05	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita.
06/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para aula de recuperação.
13/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de recuperação.
20/06	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada COC e evento.
27/06	Quizlet: present continuous
04/07	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
11/07	Uso do laboratório : sites do you tube e outros de gramática.
18/07	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
08/08	Quizlet live game (em aula)
22/08	Quizlet live present perfect continuous (em aula)
30/08	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita.
06/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para apresentações de audiobook e ebook.
06/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova oral.
12/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para aula de recuperação.
19/09	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de recuperação.
03/10	Flipped: quizlet
10/10	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para evento na Instituição.
17/10	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Mas houve uso de vídeo com a metodologia da sala de aula Invertida.
24/10	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para evento institucional.
31/10	* Enem practice 01. App English at Enem: WEB: http://bit.ly/web-englishatenemBAPP http://bit.ly/english-at-Enem02 . Coleção way to GO: http://coleccionway.com.br/enem/ * Game:
07/11	Flipped: quizlet passive voice e uso de outros sites
14/11	Quizizz: discourse marker; Prepositions I and II
28/11	Kahoot – passive voice (TAMBEM FOI USADO GOOGLE FORMS)
05/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para apresentações de trabalhos.
12/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova escrita.
13/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova oral.
19/12	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para aula de revisão.
23/01	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para entrega de notas e aula de revisão.
30/01	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps. Data reservada para prova de recuperação.
06/02	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
13/02	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.
20/02	Não constam atividades de aula ou de casa com o uso de apps.

Fonte: a autora, 2020.

Tal como procedemos no cronograma de aulas do 1º ano, a partir do quadro anterior, detalhamos o levantamento feito no cronograma/planejamento de ensino do 3º ano. O número de aulas que constam no documento é de 84, sendo 56 aulas efetivas, 22 reservadas para avaliações e 6 para eventos na instituição. A seguir, apresentamos o gráfico 10, que mostra este levantamento geral.

Gráfico 10 – Levantamento geral das aulas do 3º ano



Fonte: a autora, 2020.

Considerando as aulas efetivas, isto é, sem avaliação, das 56, em 30 há a menção explícita do trabalho com o uso dos aplicativos, seja em aula, laboratório ou como indicação de tarefa de casa. Isto é, da totalidade de aulas do ano letivo de 2019, 56 foram aulas efetivas, ou seja, aquelas que não foram reservadas para avaliações ou evento institucionais.

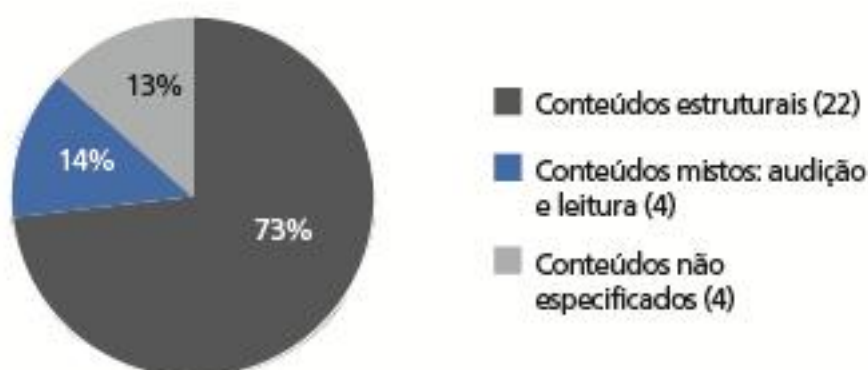
Numericamente, verificamos então, que, das 56 aulas efetivas, em 30, ou seja, 53,57% delas é mencionado no documento o trabalho docente com o uso dos aplicativos. Dessas, verificamos que em 22 o trabalho com a mediação dos aplicativos teve por foco conteúdos gramaticais/estruturais. Em 4, isto é, em dois dias de aula, o trabalho com a mediação dos aplicativos sugere ter sido misto – ou seja, pode ter envolvido mais de um tipo de trabalho, sendo uma dessas habilidades possivelmente a leitura, conforme consta no documento dos dias 4 e 11 de abril. Isso porque, nessas datas, houve menção explícita à leitura pela palavra *Reading* no dia 4, em “Reading Socratic from Extra activities” e, de forma sugerida, implícita, pela descrição feita no dia 11, que não aponta para item gramatical, mas para uma temática: “Quizlet Politics”. Sugerimos ter havido uma proposta mista no dia 4 de abril, pois também foi realizada revisão gramatical “Review past perfect: Kahoot”, e possivelmente tarefa de escrita: “Producing a cartoon”.

Quanto ao dia 11, pode ter havido trabalho com leitura, mas também com foco vocabular/lexical sobre o universo político. Conforme já apontamos, trata-se de uma possibilidade, a partir do descrito “Quizlet Politics”. Devido ao pouco detalhamento

desta aula no documento, não é possível especificar de fato, porque não há descrição de forma explícita.

Seguindo o levantamento, o documento mostra que em duas aulas houve o trabalho com foco em atividades de vídeo (assistir), o que pode apontar para um trabalho de compreensão oral. Em duas, não foi possível identificar a relação com a habilidade trabalhada, uma vez que a menção ao aplicativo é apenas *Quizlet live Game* (8 de agosto). Isto é, não houve especificação ou alguma indicação do trabalho realizado com o aplicativo Quizlet nesta data. A seguir, apresentamos o gráfico 11, que mostra os quantitativos e tipos de conteúdos descritos no documento, com a mediação dos aplicativos.

Gráfico 11 – Tipos de conteúdos trabalhados com a mediação dos aplicativos: 3º ano



Fonte: a autora, 2020.

Em continuidade à análise dos resultados, a seguir passamos para as informações de pesquisa geradas a partir da etapa 3: entrevista semiestruturada.

4.1.3 Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada

Passamos agora à última etapa deste estudo, a qual comporta informações geradas a partir da realização da entrevista semiestruturada. As respostas completas desta entrevista são encontradas no apêndice D. No entanto, para melhor fluidez da análise desta etapa, nem sempre trazemos todas as repostas. Às vezes cabem apenas alguns excertos das respostas fornecidas pela participante, tendo por

foco a asserção a que se refere. Neste caso estamos na asserção 2, que devido à extensão do capítulo, retomamos:

“A docente participante usa aplicativos principalmente para o trabalho com gramática e vocabulário”. Pelo instrumento entrevista semiestruturada, temos o relato fornecido na pergunta 2, a qual indaga: No caso da habilidade de leitura, o que você considera importante propor ao aluno fazer como atividade didático-pedagógica?

Basicamente eu trabalho de duas formas: desenvolver estratégias e ampliar o vocabulário. A parte das estratégias de leitura normalmente trabalho em sala de aula mesmo através da conscientização das estratégias e do *listening*, perguntando a eles, para eles pensarem essa meta cognitivamente sobre as próprias estratégias e eu diria que o uso dos aplicativos, que da minha parte eles contam como complementar às aulas. Eles também têm um grande papel nisso, porque os aplicativos que utilizam são focados no ensino de vocabulário e revisão de vocabulário e isso com certeza auxilia o aluno a melhorar a prática de leitura. (Reposta à pergunta nº 2 da entrevista).

Essa resposta confirma ainda mais a visão de leitura que subjaz a prática da docente participante, uma vez que novamente é ressaltado o conhecimento lexical na compreensão leitora. A resposta indica de forma explícita uma certeza da docente na relação vocabulário e leitura. Tanto é assim que há a ênfase na resposta sobre uso dos aplicativos para o ensino de vocabulário e revisão de vocabulário. Isto é, já nesta reposta inicial da entrevista vemos explicitado o trabalho lexical de forma duplicada por meio dos aplicativos: ensino de vocabulário e revisão de vocabulário.

Relaciona-se também à asserção em análise, o relato feito na pergunta 8, a qual questiona: Você consegue detectar se problemas relacionados à não execução da tarefa estão relacionados à alguma competência específica? Se sim, que indícios te levam a essa detecção? E qual(ais) seria(m) essa(s) competência(s)?

Eu diria que quando o aluno não faz a tarefa, a maioria das vezes é... Não é uma competência cognitiva, é mais uma falta de interesse. Mas pode acontecer também de ter uma falta linguística ali. Quando é o caso, eu diria que é a habilidade de ler, né, de leitura e identificação de léxico. (Reposta à pergunta nº 8 da entrevista).

Novamente, neste relato, vemos destacada a relação leitura e léxico, o que reforça a visão de leitura da docente participante enquanto leitura unilateral. Isto é, essas informações nos indicam que a visão de leitura é aquela que considera, de

forma sobressalente, a palavra, o vocabulário da língua como forma de acesso à leitura dessa língua.

Corroborando também para delinear essa concepção unilateral de leitura o relato da participante na pergunta 10, a qual questiona: Você considera a leitura uma competência importante no aprendizado de L/LE? Por quê?

Eu considero a mais importante. É aquela coisa, eu também tento trabalhar todas as outras, eu acho muito importante trabalhar *speaking*, é até uma habilidade que muitas escolas acabam não trabalhando, e é a segunda que eu trabalho... Sobre a leitura, como a pessoa vai adquirir vocabulário, se ela não lê? Eu acho que a leitura... Eu não diria que ela é o início porque até nas atividades iniciais mesmo eu começo mais com o *speaking*. Porque é aquela coisa de *What's your name? How are you?*, então é focada no *speak*, mas o aluno já tá vendo como aquilo escreve, como se escreve aquelas frases, então ele já tá, né? (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 10).

Neste relato, chama-nos atenção o fato de a docente participante ter sobreposto o conhecimento de vocabulário ao próprio processo de leitura, visto que destacou a importância de adquirir vocabulário, apontando a leitura como o meio de adquirir esse conhecimento. Uma vez mais, vemos a primazia da palavra sobre o próprio processo complexo de leitura. Consideramos crítico esse modo de a participante entender a leitura.

Conforme aponta-nos Kleiman (2012), o leitor desenvolve a compreensão leitora a partir da conjugação de diferentes fatores: seus conhecimentos prévios, de sua experiência no mundo, do assunto tratado no texto, do contexto e, sobretudo, de seu objetivo de leitura aliado às estratégias para alcançar tais objetivos. Dessa forma, todos esses fatores precisam fazer parte do processo de leitura, não podendo ele ser resumido em aquisição vocabular. Isso porque as estratégias e os objetivos de leitura são, no desenvolvimento do processo leitor, mais relevantes, uma vez que contribuem para o estabelecimento de inferências, atribuição de hipóteses e sentidos, suscitando, assim, uma leitura mais significativa, com a participação ativa e crítica do leitor, o que vai muito além da decodificação de palavras ou descoberta de vocabulário na língua estrangeira. Essas considerações que ora fazemos precisam ser destacadas para problematizar a visão da docente participante quanto ao trabalho com a leitura. Tal visão é reforçada no relato feito na pergunta 11, a qual questiona: Como você contribui para que seus alunos leiam bem?

A gente sempre tem que tá chamando a atenção para as estratégias, e outra forma que eu acho que é essencial para trabalhar leitura é o vocabulário. Não dá pra trabalhar vocabulário solto e também sem contexto, né, mas não dá para trabalhar só o texto sem trabalhar vocabulário e isso dá para fazer de várias formas, tanto no tradicional papel e caneta quanto no aplicativo no celular (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 11).

De maneira explícita, a participante declara ser essencial o vocabulário para trabalhar leitura. Da forma como expôs, valendo-se da palavra *essencial* ao referir-se ao vocabulário, a participante indica que esse trabalho lexical se sobrepõe às estratégias de leitura que mencionou no início do relato. Alinha-se à perspectiva da docente sobre a essencialidade do trabalho sistemático com vocabulário seu relato na pergunta 18, a qual questiona: Que atitudes, conhecimentos ou estratégias você procura estimular em seus alunos durante o uso dos aplicativos?

Uma estratégia que funciona é a competição entre eles. Alguns aplicativos geram *rankings*, ele gostam de competir. Eu gosto também quando eles estão fazendo ali a tarefa junto comigo. Tem horas que eles vão pulando de lugar, outros vão querer jogar de novo aquilo para conseguir uma pontuação melhor e automaticamente ele tá jogando. Ele tá sistematizando aquelas palavras novamente (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 18).

Na resposta à pergunta 18, vemos confirmada a importância dada pela docente participante ao conhecimento vocabular, uma vez que cita um modo de trabalho por meio dos aplicativos usando de uma de suas funcionalidades: o *ranking* de pontuação. Todavia, sua resposta aponta para a culminância desse trabalho: a sistematização de palavras. Portanto, em relação ao ensino com a mediação dos aplicativos, a primazia do trabalho com vocabulário e regras gramaticais indica que estes formam a agenda da docente participante em seu trabalho com a leitura, e, conseqüentemente, deixa entrever sua visão de leitura mais tradicional: uma concepção unilateral. Isso porque, conforme estamos vendo ao longo da análise, as informações de pesquisa indicam que a participante entende a língua enquanto código. Conseqüentemente, o acesso à leitura nessa língua se dá por meio do conhecimento da estrutura desse código e do léxico que o compõe.

Conforme pontuamos anteriormente, consideramos esta concepção de língua e de leitura problemáticas. Ao trabalhar dessa forma, o leitor fica relegado a traduzir palavras, gerando dois problemas principais: a leitura por decodificação e a naturalização do que de fato é leitura. Isto é, a concepção unilateral de leitura da docente se reflete em sua prática ao propor atividades com foco apenas no texto e

especialmente em um de seus insumos: o vocabulário. Nesse trabalho, a leitura não será significativa porque não promoverá criticidade, tampouco será de produção de sentidos para além da palavra. Dessa forma, a leitura não será trabalhada com toda a complexidade que a caracteriza, o que pode suscitar ainda mais naturalização do processo leitor. Isto é, a docente pressupõe que os discentes sabem ler, porque são letrados em língua materna, logo, considera essencial mesmo apenas aquisição de vocabulário, relegando o trabalho efetivo para o desenvolvimento da leitura com objetivos e estratégias ao não essencial.

Em síntese, as informações de pesquisa, das três etapas analíticas realizadas à luz de nosso quadro teórico, apontam que a asserção 2 se confirma. Na sequência, a análise dos resultados tendo por foco a asserção 3.

4.2 Asserção 3: A docente participante afirma utilizar os aplicativos para o desenvolvimento de duas habilidades específicas: leitura e compressão auditiva

4.2.1 Informações da etapa 1: questionário

Por meio do questionário, temos o relato fornecido pela docente na pergunta 14, a qual questiona: Há alguma competência/ habilidade cognitiva que se destaca no seu trabalho com esses aplicativos?

Leitura e Compreensão auditiva. Não usei apps/sites para o desenvolvimento de oralidade e escrita (Resposta à pergunta nº 14 do questionário).

A docente relata destacar em seu trabalho as habilidades de leitura e audição, informando que não usou os aplicativos para o ensino da habilidade escrita ou oral. No entanto, voltando um pouco ao relato docente, reapresentamos parte da resposta à pergunta 7, a qual solicita explanação sobre as funcionalidades dos aplicativos usados pela participante.

Socrative: Exercícios diversos de *quiz*, como para atividades de revisão, de leitura de textos e de compreensão auditiva (Resposta à pergunta nº 7 do questionário).

Essa retomada à pergunta 7 é necessária para mostrar que, em apenas um dos aplicativos, o Socrative, é feita menção explícita ao trabalho com a compreensão leitora e a auditiva. Analisando os documentos fornecidos pela docente participante, buscamos neles informações explícitas e/ou indicações do trabalho com a leitura, especialmente em se tratando do uso do aplicativo Socrative. Isso porque este aparece no relato docente do primeiro instrumento como sendo para o trabalho com leitura e compreensão auditiva. Dos dois tipos de documentos analisados, planos de ensino e cronogramas de aulas, apenas no segundo encontramos menção ao uso do aplicativo Socrative. A seguir, passamos, então, aos resultados da análise dos cronogramas de aulas.

4.2.2 Informações da etapa 2: estudo documental

Cronogramas de aulas – 1º ano

A menção ao aplicativo Socrative aparece nos cronogramas de aulas, na data de 11 de abril, conforme mostramos a seguir.

Quadro 28 – Cronograma de aulas do dia 11 de abril

11/04	Computer lab 2.1 Socrativequiz: XXX7KUCMT 1.1 Review Present Simple: kahoot Homework: Quizlet Sustainability Quizlet Renewable and nonrenewable energy
-------	---

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com as informações do documento, nessa data, o aplicativo Socrative é mencionado junto ao que sugere ser um código de acesso. Em seguida, há a descrição de um trabalho com a mediação do aplicativo Kahoot sobre *present simple* a título de revisão. Portanto, esses dados mostram que, ao longo do ano

letivo, o Socrative foi mencionado uma única vez e sem especificação do tipo de trabalho realizado.

Em contrapartida, a tarefa indicada como *homework* pode tratar-se de atividade com foco em leitura, devido ao título da tarefa fazer menção a uma temática e não a um ponto de ordem gramatical. No entanto, de acordo com o cronograma de aulas, essa é a única atividade do ano que pode sugerir esse foco em leitura. De toda forma, o trabalho com destaque para a leitura aqui é apenas sugerido, uma vez que não há indicações explícitas desse trabalho em outras datas, tampouco de forma explícita na data em que aparece o aplicativo mencionado como sendo específico para trabalho de leitura. Na verdade, essa única atividade que entendemos estar relacionada a uma atividade de leitura aparece descrita não com a mediação do aplicativo Socrative, mas do aplicativo Quizlet.

Cronograma de aulas - 3º ano

Quanto ao cronograma de aulas do 3º ano, encontramos menção ao aplicativo Socrative em uma das aulas e, na sequência, um possível trabalho com destaque para a leitura mediado também pelo aplicativo Quizlet, conforme dados a seguir.

Quadro 29 – Cronograma de aulas do dia 4 de abril

04/04	Computer lab <ul style="list-style-type: none"> . Review past perfect: kahoot . Producing a cartoon Homework Reading Socrative from Extra activities p.178
11/04	Quizlet Politics

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com as informações do cronograma de aulas do 3º ano, o aplicativo Socrative também é mencionado uma única vez, no dia 4 de abril. Nesta data, está descrita no documento uma atividade sugerida como *homework* e que identificamos enquanto atividade específica de leitura devido ao termo *Reading*: “Reading Socrative from Extra activities p.178”. Ao longo do cronograma de aulas do 3º ano, há apenas essa atividade explícita de leitura.

Destacamos também a descrição da atividade do dia 11 de abril. Conforme fragmento do documento analisado, nessa data consta a informação: “Quizlet Politics”, o que pode envolver um trabalho vocabular/lexical mas também com foco em compreensão leitora. Isso porque o termo *Politics* sugere um trabalho temático, em lugar de uma descrição de ponto gramatical como vemos em outros fragmentos do documento.

Quadro 30 – Fragmento de cronograma de aulas do 3º ano

11/04	Quizlet Politics
18/04	Quizlet: First conditional
25/04	Quizlet: Second conditional
02/05	Quizlet: Third Conditional

Fonte: a autora, 2019.

Dando sequência aos resultados da análise, passamos agora aos resultados a partir do estudo dos planos de ensino.

Planos de ensino

Conforme parte do documento rerepresentada abaixo, no item 2 dos planos de ensino estão explicitados que, dos quatro objetivos específicos, um deles abarca a compreensão leitora, mais especificamente o primeiro deles: Compreender textos orais e escritos de diversos gêneros.

Quadro 31 – Objetivos do componente curricular

<p>2) OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR</p> <p>1.1- Geral Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) na língua inglesa.</p> <p>1.2- Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos orais e escritos de diversos gêneros discursivos. - Produzir textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos. - Aprender a identificar e usar as regras de gramática da língua inglesa. - Conhecer vocabulário e contextos de usos da língua inglesa específicos da área técnica.
--

Fonte: Item 2 dos Planos de Ensino, 1º e 3º ano, 2019.

Especificando cada plano de ensino, no documento do 1º ano temos as seguintes informações no item denominado “Conteúdo”.

Quadro 32 – Conteúdo do 1º ano

3) CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> • 1º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Pronomes pessoais do sujeito, do objeto e possessivos 1.2. Verbos comuns 2. Simple present 3. Imperativo 4. Present continuous 5. Estudos sobre produção escrita e coletiva em blogs • 2º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 6. Simple past 7. Future Will e going to 8. Estudos sobre vídeos do gênero biografias para o Youtube • 3º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 9. Modal verbs 10. Relative pronouns 11. Estudos sobre produção oral de podcasts para o Soundcloud

Fonte: Plano de Ensino – 1º ano, 2019.

O que as informações mostram é que apenas nos itens 5, 8 e 11 pode haver um trabalho voltado para leitura, devido à presença do termo “estudos sobre” nos três títulos dos conteúdos citados, assim como pela presença do termo gênero no item 8. Dessa forma, entendemos que “estudos sobre” pode sugerir um trabalho de leitura, porém, o entendemos pela indicação do termo, ou seja, de forma implícita. Conforme informações descritas e mostradas nesse item do plano, não há de forma explícita indicação do trabalho destacado com a leitura, tampouco com a compreensão auditiva.

A seguir, rerepresentamos o item 3 do plano de ensino do 3º ano. Nele, são mostrados, igualmente, apenas três títulos de conteúdos que podem sugerir o trabalho com a leitura: os subitens 4, 7 e 9.

Quadro 33 – Item 3 do plano de ensino do 3º ano

3) CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> • 1º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão 1.1. Present perfect 2. Past perfect 3. First and second conditional 4. Estudos sobre produção de vídeo de propaganda política • 2º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 5. Present perfect continuous 6. Direct and indirect speech 7. Estudos sobre produção de ebook • 3º trimestre: <ol style="list-style-type: none"> 8. Passive voice 9. Estudo sobre produção de web sites

Fonte: Plano de ensino, 3º ano, 2019.

A partir do documento, portanto, o trabalho específico com a leitura pode estar nos três itens denominados como “estudos sobre”, o que entendemos de forma implícita. Conforme informações descritas e mostradas também nesse item do plano, apesar de a docente participante afirmar dar destaque também à compreensão auditiva, não há de forma explícita indicação do trabalho destacado com essa habilidade. Em contrapartida, observamos que, de forma explícita, esse item do plano de ensino mostra destaque para atividades de cunho gramatical, conforme mencionamos na análise dos resultados da asserção 2.

Fazendo um contraponto com o que afirmou a docente participante sobre usar os aplicativos para o desenvolvimento de leitura e compreensão auditiva, abrimos uma exceção na sequência da apresentação dos resultados para trazemos a esta análise a resposta 23 extraída do questionário.

Hoje percebo que, apesar de serem nativos digitais, é necessário explicar detalhadamente todo o processo de *login* e apresentar a interface dos aplicativos, porque senão alguns alunos ficam perdidos. Trabalhar, dessa forma, o letramento digital sistematicamente. Eu errei por deixar essa parte meio “solta” (Resposta à pergunta nº 23 do questionário).

Segundo essa resposta, o sujeito relata que faltou trabalhar de forma sistemática o letramento digital, o que pode indicar um problema de ordem leitora, uma lacuna no trabalho com essa habilidade. Essa lacuna pode sugerir uma perspectiva docente de naturalização da leitura, uma vez que a participante

pressupôs que os discentes, por serem letrados em língua materna, são capazes de ler de forma eficiente e interagir nas interfaces virtuais. Por essa pressuposição, a participante deixou de lado o trabalho com a leitura, o que causou problemas no ensino, tendo em vista também que a docente estava trabalhando com aplicativos, que contêm suas especificidades características das novas interfaces das TDICs como a multimodalidade e a multicontextualidade (KALANTZIS *et al.*, 2016). Nesse sentido, ter uma perspectiva naturalizada de leitura, como se ela fosse algo natural e não aprendido, desenvolvido, é ainda mais problemático.

Fazemos essas considerações porque o letramento é uma habilidade cognitiva diretamente relacionada à leitura, podendo haver uma relação estrita entre o explicitado pela docente (sobre os discentes não saberem fazer o *login* de acesso e encontrarem as atividades) com uma perspectiva naturalizada de leitura por parte da docente participante. De modo geral, esse fato tem relação com essa carência de desenvolvimento do que a participante chama de “letramento digital”. Essa relação dá-se, principalmente, porque, ainda que estejamos nos referindo ao ambiente digital, é inegável que toda atuação humana nesse ambiente é feita com a mediação da palavra escrita, conseqüentemente, da leitura. Desse modo, mesmo nos ambientes virtuais, “a matéria-prima é principalmente e desde sempre a linguagem escrita” (ROJO, 2007, p. 63). Seguindo esse raciocínio, é possível verificar que o problema identificado pela docente, e que se interpôs ao seu processo de ensino, pode estar relacionado à construção dessa habilidade que conjuga leitura e escrita competentes para um uso mais produtivo dos aplicativos com os quais trabalha, sem uma perspectiva naturalizada, trabalhando sobretudo por meio do paradigma dos multiletramentos.

Nesse sentido, os dados apontam a necessidade de trabalhar o letramento digital de forma sistemática para que os alunos não fiquem perdidos no trabalho mediado pelos aplicativos, conforme destacamos anteriormente por meio da resposta 23. É preciso ponderar que Rojo (2007) já destacava a relevância e urgência do estudo e da discussão sobre os letramentos digitais. A autora apontou para nossos atos de ler e escrever como fundamentais na interação virtual, o que corrobora com o apontado pela docente devido a sua percepção de que seu ensino, mediado pelos aplicativos, careceu de um trabalho mais sistemático no que tange ao que chamou de letramento digital. Essa necessidade, apontada pela professora, pode indicar que esta considerou não ter havido uma atuação suficiente e adequada

de seus discentes no uso dos aplicativos. Nesse sentido, o referenciado pela participante afina-se com o defendido por Soares (2002) devido à sua concepção de letramento abarcar uma participação dos indivíduos de forma competente. Isto é, aqueles que “dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente” (SOARES, 2002, p. 145).

O trabalho com o ensino de língua mediado por aplicativos é uma prática essencialmente letrada. Logo, pressupõe a existência de condições cognitivas, discursivas, atitudinais, procedimentais e contextuais (SOARES, 2002) que não podem ser naturalizadas, mas sim ensinadas, desenvolvidas. A partir dessas considerações, refletimos acerca da possibilidade de a docente ter constatado que essa junção de fatores não estava presente na atuação dos discentes, faltando, assim, um trabalho sistemático de letramento digital, o que pressupõe lacuna no trabalho com uma das habilidades que compreende o letramento: a leitura.

Dando sequência à análise, no próximo ponto passamos aos resultados analíticos da entrevista semiestruturada.

4.2.3 Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada

Seguimos a análise dos resultados a partir das informações da entrevista semiestruturada. Devido à extensão do capítulo, retomamos aqui a asserção em foco, a de número 3: “*A docente participante afirma utilizar os aplicativos para o desenvolvimento de duas habilidades específicas: leitura e compressão auditiva*”.

Pelo instrumento entrevista semiestruturada, temos o relato fornecido pela docente na pergunta 1, a qual indaga: em seu processo de ensino de inglês língua estrangeira quais as habilidades linguísticas que você prioriza e por quê?

Eu me esforço para dar conta das quatro. Trabalho sistematicamente as quatro, só que eu diria que as que eu foco em sala de aula são: leitura e fala/oralidade. Eu acredito que são habilidades que considero mais fáceis de se trabalhar no contexto de escola pública, que você tem muitos alunos numa sala de aula. (...) Então, eu acredito que as quatro têm sua grande importância e têm que ser articuladas, mas eu acabo priorizando a leitura por ser mais prático ter que levar textos para sala de aula e o *speaking*, que eu dou aulas de inglês, então as atividades de *speaking* acontecem o tempo

todo. Normalmente a gente começa com o *speaking* e vai para o *reading* e depois volta para *speaking* (Fragmento da resposta dada à pergunta nº 1).

Neste relato, confirma-se o que verificamos nas outras etapas investigativas: que a participante tem uma visão do ensino de I/LE baseado em quatro habilidades, a saber: ler, escrever, ouvir e falar. Essa compartimentação do ensino coaduna-se com as próprias escolhas realizadas pela participante no que tange aos aplicativos com os quais trabalha para ensino de I/LE. Fazemos essa ponderação na medida em que, apesar de a participante adotar um livro didático de sua escolha, que contempla perspectivas teóricas mais contemporâneas e condizentes com o contexto atual, como o paradigma dos multiletramentos, ao utilizar-se das TDICs, optou por selecionar aplicativos com atividades tipicamente criadas para o ensino-aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais.

Vemos, então, que as lacunas no trabalho da docente participante remontam, também, à falta de alinhamento a um paradigma que contemple as complexidades de seu trabalho com a mediação dos aplicativos. Isso porque, ao pensarmos nas habilidades a serem desenvolvidas nos discentes com o ensino de I/LE no contexto da cibercultura (SANTOS, 2016), estas vão muito além das quatro habilidades tradicionais: leitura, escrita, audição e oralidade. É preciso considerar que os discentes precisam desenvolver multi-habilidades para lidarem com as novas interfaces de ensino, como os aplicativos. Conforme aponta-nos Rojo (2013), essas multi-habilidades envolvem capacidade de conhecer, articular e produzir diferentes modalidades de linguagem que estão disponíveis em um ambiente multicontextual e híbrido. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades no contexto da cibercultura (SANTOS, 2016) precisa ir muito além das quatro habilidades tradicionalmente pensadas para o ensino de línguas.

Outra ponderação relevante é que, ainda em sua preocupação em dar conta das tradicionais quatro habilidades, a docente participante deixa entrever que essa compartimentação do ensino não lhe é tão estanque. Isso porque afirmou no primeiro instrumento desta pesquisa – questionário – priorizar, em sua prática docente, mediada pelos aplicativos, a leitura e a compreensão auditiva. Já neste relato, via entrevista semiestruturada, expondo sobre seu trabalho em geral, a docente dá destaque à leitura e à oralidade.

Seguindo a análise no que tange à asserção 3, na entrevista temos também o relato fornecido pela docente na pergunta 5, a qual indaga: Como você encaminha o trabalho com a leitura em uma aula utilizando os aplicativos móveis?

Eu já usei de várias formas. Quer que eu pegue um exemplo da sala de aula? Na sala de aula mesmo. É uma atividade que eu fiz algumas vezes. Ela era focada em leitura, mas o aluno não usava o celular para ler exatamente e sim para responder as questões. Por exemplo, na aula que eu tô pensando aqui foi uma aula que eu utilizei uma atividade do livro didático, então os alunos tinham o livro didático (...) Eles acessavam ali o texto e também as questões, só que eu coloquei no aplicativo da Google, o Google Forms, que eu fiz um questionário *on-line* ali com aquelas mesmas perguntas que tinham no livro didático, coloquei para eles acessarem via celular (...). Essa foi uma atividade focada em leitura que eu utilizei aplicativo. Só que já usei também outros aplicativos, mais aí não para leitura de textos, mas para leitura de frases (Fragmento da resposta dada à pergunta nº 5).

As informações desse relato sugerem que a docente parece entender como trabalho efetivo de leitura aquele proposto pelo livro didático. Conforme análise realizada na etapa 2 – estudo documental –, vimos que a seção de leitura do livro didático adotado pela docente contempla cinco etapas a serem desenvolvidas, trabalhando com objetivos e estratégias de leitura. Fazemos essa ponderação pelo destaque do exemplo fornecido pela docente ao se referir à leitura de textos, pois ela escolheu uma atividade do livro para inserir, tal qual, do impresso para o tecnológico, o *Google Forms*. Ao trabalhar diretamente nos aplicativos, a leitura foi de frases e não de textos, conforme vemos na resposta à pergunta 5 da entrevista.

As informações de pesquisa levam-nos a fazer algumas sugestões. Ainda quando temos uma docente para a qual a leitura é uma das habilidades que prioriza em sua prática, como o caso aqui estudado, o fato é que o trabalho para o desenvolvimento desta habilidade ainda é elementar quando do ensino mediado por aplicativos. O que as informações nos mostram é que o trabalho para o desenvolvimento da compreensão leitora de modo a evocar os conhecimentos dos discentes, auxiliá-los a traçar objetivos de leitura, a entenderem que precisam conjugar conhecimentos de diferentes ordens, considerando o suporte, as linguagens multimodais, a interface, as estratégias leitoras etc., só são feitas quando do uso do livro didático. Quando do uso dos aplicativos, a leitura resume-se ao trabalho sistêmico/gramatical, e em grande medida lexical, não havendo destaque para a leitura necessária para a própria atuação discente nos aplicativos: leitura de

sua interface, de suas funcionalidades multimodais, hipertextuais, multirrefenciais e multicontextuais.

Esses indicativos nos sugerem uma perspectiva naturalizada de leitura no uso dos aplicativos, uma vez que neste ambiente a leitura é tomada por sabida, sendo trabalhada apenas com o livro didático ou em exercícios do livro didático transpostos para os aplicativos. Isto é, a leitura para produção de sentidos no uso dos aplicativos não é trabalhada ou continuada, o que pode ter relação com alguns problemas verificados pela docente participante, como dificuldades dos discentes em fazer *login*, em encontrar as tarefas, em interagir com essa tecnologia em favor de seu aprendizado. Ressaltamos, porém, que a leitura precisa ser trabalhada em qualquer meio e suporte. Conforme aponta-nos Solé (1998), o desenvolvimento da leitura requer uma intervenção explicitamente dirigida ao desenvolvimento dessa habilidade cognitiva e social, o que, de forma alguma, exclui as TDICs, cuja linguagem continua a ser matéria-prima das interações.

Feitas essas considerações, cabe-nos pontuar que a asserção 3 confirma-se no que tange à visão de leitura da docente participante, uma vez que propõe significativo número de trabalho com gramática e vocabulário aliando esses conhecimentos à leitura. Assim, de fato prioriza a leitura em seu processo de ensino, mas ao fazê-lo, parte de uma concepção unilateral de leitura, o que acaba por deixar lacunas no ensino dessa habilidade quando do uso dos aplicativos. Isso porque, nessas interfaces, a complexidade da linguagem e suas diferentes modalidades não são consideradas em prol do ensino de leitura, que, conforme apontam-nos Kalantzis *et al.* (2016), requerem o desenvolvimento dos multiletramentos.

Quanto à segunda parte da asserção 3, sobre a docente participante priorizar a compreensão auditiva em sua prática, as informações de pesquisa, analisadas nas três etapas, mostraram que não há essa prioridade à compreensão auditiva. Além disso, há a indicação de tentativa de um trabalho mais estanque com as quatro habilidades para o ensino de I/LE, mas que nem sempre acontece porque os limites entre as competências são tênues. Um exemplo disso é a contradição das informações verificadas ao longo da análise: na etapa 1, a participante afirma priorizar leitura e compreensão auditiva; na etapa 2, verificamos que, ao priorizar a leitura, a docente o faz por meio do trabalho gramatical e lexical, e, na etapa 3, a participante afirma priorizar leitura e oralidade.

Em síntese, verificamos que a asserção 3 não se confirma, visto que o uso dos aplicativos foi primordialmente realizado para o trabalho sistêmico/gramatical e lexical, relegando à leitura uma perspectiva naturalizada, uma vez que a participante pressupôs que os discentes sabiam ler e interagir nas interfaces virtuais que selecionou, sem a necessidade de um trabalho efetivo de compreensão leitora para além da decodificação de palavras, propondo uma leitura unilateral. Quanto à compreensão auditiva, a análise das informações de pesquisa também contribui para afirmarmos que não há foco no desenvolvimento dessa habilidade.

A seguir, realizamos a análise dos resultados considerando a quarta asserção de pesquisa.

4.3 Asserção 4: Há contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos e as atividades que propõe/realiza

4.3.1 Informações da etapa 1: questionário

Como esta quarta asserção abarca uma tríade, iniciamos a análise mostrando informações acerca das concepções teóricas explícitas ou subjacentes ao trabalho da docente participante. Principiando o tema, temos o relatado na pergunta 6, a qual indaga: Por que esses aplicativos especificamente?

Eles me permitiram criar um *design* de ensino híbrido, em que os alunos fariam todas as suas tarefas complementares a partir desses aplicativos/sites, ao invés de deveres de casa tradicionais (Resposta à pergunta nº 6 do questionário).

A participante menciona “*design* de ensino híbrido”, o que, segundo seu relato, mescla a realização de tarefas em um formato considerado mais tradicional com o trabalho em ambiente virtual. Pelo relato, parece que a participante se refere àquelas tarefas realizadas por meio do suporte em papel, como o livro didático,

como a parte tradicional, e as tarefas realizadas nos aplicativos como a parte que se contrapõe à considerada tradicional.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais com atividades por meio de TDIC (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015). Cabe observar que essa abordagem considera como tradicionais atividades feitas de forma presencial (*op. cit.*). Nesse sentido, destacamos que o tradicional parece-nos reportar mais a uma questão espacial que propriamente metodológica. Observando essa questão, no relato da professora, vemos que há uma forma própria do que a participante chama de ensino híbrido. Levam-nos a estas reflexões o fato de a docente contar com o ambiente extraescolar – isto é, tarefas à distância desse espaço, e por meio dos aplicativos – como “tarefas complementares” (conforme resposta nº 6, apresentada acima) e não como metodologia principal.

A docente nomeia como tarefas de casa – ou seja, aquelas que já seriam realizadas a distância, em outro espaço – as realizadas por meio dos aplicativos, e não em papel. A questão do tradicional com o tecnológico nessa parte dos dados mostra não um deslocamento espacial, conforme prevê o ensino híbrido, mas uma mediação da tecnologia na realização de uma tarefa que *a priori* já não se dá no espaço escolar, por tratarem-se de tarefas de casa.

Seguindo a análise, apresentamos a resposta à pergunta nº 13, a qual indaga: Você propõe algum trabalho prévio à atividade a ser feita com o uso do *app*? Qual ou quais?

Depende. Já utilizei como revisão, então trabalhava o conteúdo antes em sala, e já trabalhei também com a metodologia Sala de Aula Invertida, na qual o primeiro contato com o conteúdo era via *app*. (Resposta à pergunta nº 13 do questionário).

Conforme relatado, a docente assume fazer uso de um modelo de ensino denominado Sala de Aula Invertida. Nesse modelo, a proposta é inverter o ensino, assim, os conteúdos, que seriam dados presencialmente no espaço físico da sala de aula passam a ser oferecidos primeiramente no espaço virtual (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013). Pelo relato, então, essa corrente teórico-metodológica está presente no trabalho da docente participante.

Seguindo as análises, destacamos o relatado pela docente em resposta à pergunta nº 19, a qual questiona sobre problemas verificados no uso dos aplicativos: Os problemas apontados culminaram em alguma ação sua?

Eu tentava ajudar os alunos mostrando no celular mesmo como fazer *login* ou como achar as atividades, às vezes também pedia para algum outro aluno ajudar. Sobre o problema como Memrise, ocorreu no final do ano. Enviei *e-mail* reclamando, pediram desculpas, mas alegaram *bug* no sistema, não podia reaver as turmas. Criei novas turmas então no Memrise mesmo, mas foi uma dor de cabeça fazer os alunos entrarem de novo nas turmas (Resposta à pergunta nº 19 do questionário).

De forma implícita, esse relato pode indicar presença de concordância com a teoria vygotskyana, uma vez que Vygotsky (1978) desenvolveu estudos sobre a colaboração de um membro mais competente dada àquele que está com menor domínio de seu processo de ensino-aprendizagem. Esses estudos remontam ao que Vygotsky (1978) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, cujas palavras de Fino (2001), seguindo a corrente vygotskyana, traduzem de forma bastante clara e consoante à prática da docente participante: “os aprendizes, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se busca uma resolução” (FINO, 2001, p. 278).

Ainda no relato docente, destacamos a resposta à pergunta nº 23, a qual questiona: Há algum conteúdo ou competência cognitiva que considere fundamental para o êxito no processo de ensino-aprendizagem mediado pelos aplicativos móveis?

Hoje percebo que, apesar de serem nativos digitais, é necessário explicar detalhadamente todo o processo de *login* e apresentar a interface dos aplicativos, porque senão alguns alunos ficam perdidos. Trabalhar, dessa forma, o letramento digital sistematicamente. Eu errei por deixar essa parte meio “solta” (Resposta à pergunta nº 23 do questionário).

Essa resposta aponta para presença da teoria de Marc Prensky, que em 2001 cunhou o termo nativo digital (PRENSKY, 2001). A docente não cita Prensky, mas aponta para as posições que o autor defende ao utilizar a expressão dele provinda, a qual refere-se àqueles indivíduos que nasceram e cresceram na cultura digital. Devido a isso, teriam habilidades intuitivas e naturais para processar e lidar com ferramentas dos meios digitais. O relatado, então, mostra que, por ter considerado

seus discentes enquanto nativos digitais, a professora não viu necessidade de um trabalho prévio específico para o ensino com a mediação dos aplicativos. Em face aos problemas que identificou e a algumas dificuldades, no entanto, a docente aponta uma falha em não trabalhar o que chama de letramento digital. Isto é, o relato da docente aponta que serem nativos digitais não foi suficiente para que seus discentes fizessem uso hábil e intuitivo dos aplicativos no processo de ensino-aprendizagem de I/LE.

A seguir, passamos à análise dos documentos que compõem a pesquisa, tendo por parâmetro ainda a primeira parte da tríade da asserção 4, isto é, sobre as concepções teóricas explícitas ou implícitas que subjazem o trabalho da docente participante.

4.3.2 Informações da etapa 2: Estudo Documental

Planos de ensino

Nesta parte da análise, apresentamos os resultados dos planos de ensino de ambas as séries com as quais a participante trabalha. Isso porque, para buscarmos nesses documentos informações sobre bases teóricas, principalmente sobre leitura, trabalhamos com o que consta como referências bibliográficas nesses documentos. Nos planos de ensino obtivemos as seguintes informações:

Figura 7 – Bibliografia dos planos de ensino do 1º ano

6) Bibliografia
6.1) Bibliografia básica FRANCO, C.; TAVARES, K. <i>Way to Go – vol.1 2. ed.</i> São Paulo: Editora Ática, 2016
6.2) Bibliografia complementar
FRENDO, E. <i>English for Construction Level 1.</i> Pearson Longman, 2012. FRENDO, E. <i>English for Construction Level 2.</i> Pearson Longman, 2012.

Fonte: Plano de ensino do 1º ano, 2019.

Figura 8 – Bibliografia dos planos de ensino do 3º ano

6) Bibliografia
6.1) Bibliografia básica FRANCO, C.; TAVARES, K. <i>Way to Go – vol.1 2. ed.</i> São Paulo: Editora Ática, 2016
6.2) Bibliografia complementar
FRENDO, E. <i>English for Construction Level 1.</i> Pearson Longman, 2012. FRENDO, E. <i>English for Construction Level 2.</i> Pearson Longman, 2012.

Fonte: Plano de Ensino do 3º ano, 2019.


Como são descritas exatamente as mesmas referências bibliográficas em ambos os planos, eles são analisados em conjunto. Nos planos de ensino, portanto, há a indicação da bibliografia básica, que se trata do livro didático usado pela docente em sua prática. Cabe observar que a escolha do livro didático é realizada pela docente participante, em conjunto com outra docente da mesma disciplina. A coordenação de curso da instituição apenas encarrega-se de providenciar os exemplares que a editora fornece para avaliação dos docentes da disciplina e de enviar os dados da obra selecionada pelos docentes à pró-reitoria de ensino.

Seguindo a descrição dos planos de ensino, neles há também referências bibliográficas denominadas complementares (FRENO, 2012a; 2012b). Para efeitos de nosso levantamento e análise, consideramos a referência bibliográfica básica: livro didático adotado e as menções de bases teóricas explícitas ou implícitas. Devido aos nossos problemas de pesquisa terem por foco a habilidade de leitura, buscamos informações sobre essa habilidade no livro didático adotado.

De modo geral, a referência bibliográfica básica apresenta em todas as unidades, nos três volumes, a seção *Reading*. Nesta sessão, verificamos que são propostas atividades de leitura que contemplam cinco etapas, conforme mostra a figura 9.

Figura 9 – Seção *Reading* do livro didático

BEFORE READING Ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e a sua compreensão. Esta atividade pode ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Se a atividade for realizada por escrito, oriente os alunos a escrever as respostas no caderno.

READING Lembre aos alunos que se pode ler o texto com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Eles podem apoiar-se nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido. 

Now read the text quickly to check your predictions.



READING FOR GENERAL COMPREHENSION

Explique aos alunos que o objetivo desta leitura é a compreensão do texto de forma geral, e não detalhada. Lembre a eles que podem se apoiar nas imagens, no título, nos subtítulos, em palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão reler o texto para identificar informações específicas.

READING FOR CRITICAL THINKING

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Comente com os alunos que essa leitura visa a uma reflexão crítica das questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados.

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Conforme mostrado acima, as cinco etapas da seção *Reading* são: pré-leitura, leitura, leitura para compreensão geral, leitura para compreensão detalhada e leitura crítica. Verificamos também que a seção *Reading* apresenta a mesma estrutura em todas as unidades. Dessa forma, consideramos produtivo selecionar uma das unidades didáticas mencionadas nos planos de ensino para, a partir delas, detectarmos informações sobre concepções teóricas explícitas ou implícitas. Dessa forma, selecionamos a primeira unidade didática mencionada, conforme item 4 do plano de ensino: *Cronograma de Desenvolvimento*.

Quadro 34 – Cronograma de desenvolvimento do 1º ano

4) Cronograma de Desenvolvimento	
Etapa	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
1º Trimestre - (30/a)	1. Livro didático – Unit 2: Save the world Go Green! 2. Projeto tecnológico: blogging - DIY: creative recycling 3. Atividade técnica: Jobs in the construction industry 4. Atividade técnica: Construction problems
2º Trimestre - (25/a)	1. Atividade técnica: Materials and Suppliers 2. Livro didático - Unit 5: old heroes, new heroes 3. Projeto tecnológico Vídeos - Biographies of people who fought against racism 4. Livro Didático – Unit 8: express yourself in words
3º Trimestre - (25/a)	1. Atividade técnica: Construction site safety I 2. Livro didático - Unit 7: Have fun and get fit! 3. Projeto tecnológico: Healthy tips in Podcasts

Fonte: Plano de ensino do 1º ano, 2019.

Conforme descrição desse item do documento, a primeira unidade didática mencionada é a unidade 2, cujo tema é *Save the world Go Green!* Adotamos o mesmo procedimento na análise do plano de ensino do 3º ano, cujo fragmento desse documento mostramos no quadro a seguir.

Quadro 35 – Cronograma de desenvolvimento do 3º ano

4) Cronograma de Desenvolvimento	
Data	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
1º Trimestre - (30/a)	1. Livro didático – Unit 1: Ethnic diversity in Brazil 2. Projeto tecnológico: Youtube videos - I am into politics! – Video de propaganda política
2º Trimestre - (25/a)	1. Atividade técnica: The job Market: Job interview 2. Projeto tecnológico: Ebooks - Stop sexism, homophobia and transphobia
3º Trimestre - (25/a)	1. Atividade técnica: The job Market: CV 2. Livro didático - Unit 5: Save the amazon 3. Projeto tecnológico: Websites - Save the amazon: nature, indigenous people and biopiracy

Fonte: Plano de ensino do 3º ano, 2019.

Conforme descrito no item 4 desse documento, a primeira unidade mencionada é a unidade 1, cujo tema é: *Ethnic diversity in Brazil*. Dessa forma, esta foi a unidade selecionada com o objetivo de detalharmos o levantamento e a respectiva análise.

O que verificamos é que, de fato, em ambos os volumes e em ambas as unidades selecionadas, a habilidade de leitura é trabalhada por meio de cinco etapas. A primeira refere-se à pré-leitura: nela, o professor é orientado a estimulá-la por meio de ativação de conhecimentos prévios dos alunos quanto ao assunto tratado ou quanto ao gênero textual apresentado. Nesse sentido, a base teórica subjacente pode estar relacionada ao círculo de Bakhtin, devido ao trabalho realizado com a perspectiva dos gêneros. No entanto, o ponto de vista é mais voltado para uma base de linguística textual, uma vez que o termo utilizado nos enunciados das atividades de leitura é gênero textual, e não gênero discursivo.

Outra base teórica subjacente pode estar relacionada à sociocognição, por haver a consideração de que a compreensão leitora é um processo complexo que requer mobilizar estratégias para o desenvolvimento da compreensão. Dizemos isso porque são propostas tarefas de ativação do conhecimento, por meio de

levantamento de hipóteses sobre o que será lido, como pode-se ver no descrito na seção *Before Reading*.

Figura 10 – Seção *Before Reading*

BEFORE READING

Ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e a sua compreensão. Esta atividade pode ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Se a atividade for realizada por escrito, oriente os alunos a escrever as respostas no caderno.

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Dessa forma, possivelmente, há um ponto de vista sociocognitivo, por aliar o desenvolvimento de estratégias de ativação cognitiva com o conhecimento de ordem social quanto ao tema, quanto ao gênero textual evocado e quanto à necessidade de encarar a leitura como algo que requer um objetivo. Conforme descrito na seção *Reading*:

Figura 11 – Seção *Reading*

READING

Lembre aos alunos que se pode ler o texto com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Eles podem apoiar-se nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.



Now read the text quickly to check your predictions.

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Tanto é assim que, nesta seção, o docente é orientado a lembrar aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos e que a seção *Reading* é a primeira leitura. Dessa forma, é o momento de verificar se as previsões feitas pelos alunos se confirmam. Essas orientações também podem indicar um ponto de vista sociointeracional de leitura, uma vez que é considerada a bagagem leitora no estabelecimento de hipóteses para a leitura, mas não se deixa de lado a superfície textual. Isso porque as orientações dadas para a confirmação das previsões feitas salientam que o aluno se apoie nas fotos, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido. Isto é, que o aluno/leitor conjugue tanto seus conhecimentos linguísticos quanto os sócio-históricos que compõem sua bagagem. A terceira etapa proposta para leitura é denominada *Reading for General Comprehension*.

Figura 12 – Seção *Reading for General Comprehension*

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Apesar de não fazer uso do termo *skimming*, essa leitura para compreensão geral é uma leitura estratégica e faz parte do processo leitor do ponto de vista cognitivo, de base psicolinguística. A quarta etapa da leitura é apresentada como *Reading for detailed comprehension*.

Figura 13 – Seção *Reading for Detailed Comprehension*

Fonte: Franco e Tavares (2016).

As informações da seção indicam-nos também um ponto de vista cognitivo, uma vez que a proposta é voltada para uma leitura do tipo *scanning*, isto é, com o objetivo de extrair informações específicas do texto. Esse tipo de leitura consiste em um procedimento cognitivo, inclusive enquanto etapa de desenvolvimento da compreensão leitora. Dessa forma, entendemos que o percurso proposto pelo livro considera a leitura como um processo complexo que inclui mobilizar diferentes estratégias que vão crescendo e formando a compreensão leitora, o processamento textual. A partir dessa estruturação, que busca orientar o aluno/leitor no processamento textual recorrendo também às estratégias do tipo *skimming* e *scanning*, vemos que ela é mais um indicativo de que a leitura é considerada do ponto de vista cognitivo, de base psicolinguística (FRANCO, 2011).

A última etapa da seção de compreensão leitora é apresentada como *Reading For Critical Thinking*.

Figura 14 – Seção *Reading for Critical Thinking*

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Nesta seção, vemos que a orientação dada pelos autores é que o docente comente com os alunos questões relacionadas ao texto para explorar oralmente discussões para além da leitura, estimulando um pensamento mais crítico sobre o tema e os conteúdos. A seção, em geral, é composta de duas questões centrais que podem ser usadas pelo professor para estimular a leitura crítica, é uma fase de pós-leitura. Quanto às referências bibliográficas presentes no livro didático adotado pela docente participante, estas são apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 36 – Referências bibliográficas do livro didático adotado

<p>ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). <i>Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais</i>. Campinas: Mercado de Letras, 2009.</p> <p>ALEXANDER, L. G. <i>Longman English Grammar</i>. London: Longman, 1988.</p> <p>BAKHTIN, M. M. <i>Speech Genres and Other Late Essays</i>. Austin: University of Texas Press, 1986.</p> <p>BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). <i>Gênero, agenda e escrita</i>. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). <i>Globalization and Language Teaching</i>. London: Routledge, 2002.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio</i>. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.</p> <p>Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.</p> <p>CELANI, M. A. A. (Org.). <i>Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês</i>. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.</p> <p>CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. <i>The Grammar Book</i>. New York: Heinle and Heinle, 1999.</p> <p>COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). <i>Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures</i>. London: Routledge, 2000. p. 3-8.</p> <p>FAIRCLOUGH, N. <i>Language and Power</i>. London: Longman, 1989.</p> <p>FREIRE, P. <i>Educação como prática da liberdade</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>GOWER, R.; PEARSON, M. <i>Reading Literature</i>. London: Longman, 1986.</p> <p>HANCOCK, M. <i>English Pronunciation in Use (Intermediate)</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.</p> <p>LAVE, J.; WENGER, E. <i>Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.</p> <p>LEFFA, V. (Org.). <i>A interação na aprendizagem das línguas</i>. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.</p> <p>LIBERALI, F. C. <i>Atividade social nas aulas de língua estrangeira</i>. São Paulo: Moderna/Richmond, 2009.</p> <p>LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. <i>How Languages Are Learned. Revised Edition</i>. Oxford; New York: Oxford University Press, 1999.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. <i>Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação</i>. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). <i>Gêneros textuais: reflexões e ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.</p> <p>PALTRIDGE, B. <i>Genre and the Language Learning Classroom</i>. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.</p> <p>PARROT, M. <i>Grammar for English Language Teachers</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.</p> <p>QUIRK, R.; GREENBAUM, S. A. <i>University Grammar of English</i>. London: Longman, 1973.</p> <p>SWAN, M. <i>Practical English Usage</i>. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. <i>A formação social da mente</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p>
--

Fonte: Franco e Tavares (2016).

Essas referências indicam-nos, de forma explícita, que as atividades de leitura do livro didático adotado estão condizentes com a perspectiva sociocognitiva, de base psicolinguística, com indicativos de um ponto de vista mais voltado para uma visão sociointeracional de leitura, devido à base sociinteracionista de Vygotsky e à noção dos gêneros textuais. Tanto é assim que compõem as referências bibliográficas mostradas os estudos de Leffa (*A Interação no Aprendizado de Línguas*, 2006); Marcuschi (*Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*, 2006) e Vygotsky (*A Formação Social da Mente*, 1994).

4.3.3 Informações da etapa 3: entrevista semiestruturada

Seguindo a análise dos resultados a partir das informações da etapa 3: Entrevista Semiestruturada, retomamos a asserção 4: *Há contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos, e as atividades que propõe/realiza*. Conforme sequência realizada nas etapas 1 e 2, devido à tríade que essa asserção abarca, também iniciamos essa parte da análise mostrando informações acerca das concepções teóricas explícitas ou subjacentes ao trabalho da docente participante verificados por meio da entrevista semiestruturada.

Iniciamos dando destaque ao relato fornecido pela docente na pergunta 3, a qual indaga: Ainda referente à habilidade de leitura, o que você considera importante que seu aluno consiga fazer na etapa estudantil em que se encontra?

Eu acredito que tenham níveis de leitura, só que eu não penso assim tão dividido com relação às séries porque eu tenho, no primeiro ano, alunos extremamente avançados na língua e alunos super iniciantes, é uma turma muito heterogênea, e no terceiro a mesma coisa. (...) A gente como professor de língua bate sempre nessa tecla de: *Vê o contexto, Não fique bloqueado com as palavras desconhecidas*. E aí que entra muito trabalho das estratégias de leitura. Mas os alunos mais avançados a gente já espera que eles tenham um domínio lexical mais expandido e que eles vão conseguir dar conta de uma leitura mais profunda daquele texto (Fragmento da resposta dada à pergunta nº 3 da entrevista semiestruturada).

Por meio desse relato da participante, podemos sugerir que esta tem concordância com a perspectiva sociocognitiva de leitura, de base psicolinguística,

por aparecer em seu relato a questão da leitura por meio de estratégias. Por outro lado, o relato sugere, também, enquanto base teórica implícita, o que já verificamos nas etapas anteriores: a de língua enquanto código, de base estruturalista. Fazemos essa ponderação porque novamente a docente destaca que aquele que tem maior domínio lexical é capaz de realizar uma leitura mais profunda – ou seja, novamente é destacado o conhecimento lexical enquanto caminho para uma leitura aprofundada. Continuando a falar de leitura, temos o relato da pergunta 4: em relação a essa habilidade, você considera essencial que seu aluno tenha um vasto vocabulário da língua inglesa para compreender o que lê nessa língua ou não? Por quê?

Eu acredito que ele não tem que ter um vasto vocabulário, mas ele tem que conhecer as estratégias de leitura e, principalmente, ter uma atitude de confiança com relação ao texto. Porque quando o aluno tem essa atitude e ele é capaz de identificar as palavras cognatas, aquelas pistas linguísticas que estão ali de acordo com o gênero e tudo isso que eu ensino para ele, e tem a confiança de que pode empreender algum nível de leitura naquele texto, ele consegue, mas quando não tem, vão ter as questões cognitivas, e a gente tem que ir trabalhando, mas eu não diria que ele tem que ter um vasto vocabulário (Resposta dada à pergunta nº 4 da entrevista semiestruturada).

Esse relato confirma, uma vez mais, a visão sociocognitiva da docente, conforme expusemos anteriormente, devido ao fato de trazer à questão da leitura o trabalho com as estratégias. Outro ponto já comentado e que se confirma é o alinhamento da docente participante à base teórica do círculo de Bakhtin, devido à menção ao trabalho realizado com a perspectiva dos gêneros.

O relato fornecido pela docente na pergunta 6 também traz à tona uma confirmação de base teórica já indicada nas outras etapas desta pesquisa. A pergunta 6 indaga: Professora, que conhecimentos você considera fundamentais para que o aluno leia os comandos dados nos aplicativos e ele execute a tarefa proposta? Os comandos estão todos em inglês?

Eu diria que eles, que seria... não seria nem algo ensinado na escola, é mais o conhecimento de mundo que tá muito ligado ao jovem, né? O jovem que já utiliza a tecnologia, o jovem que desde sempre já tá acostumado com os jogos eletrônicos de *videogame*. Então, os aplicativos normalmente se utilizam dessa linguagem, então é tudo como dizem: intuitivo. Ele já sai mexendo, ele já sabe o que é para fazer. Eu nunca precisei explicar uma tarefa. Eu só faço a tarefa e compartilho o *link*. Um *overwall* do que é isso, é sobre isso. Mas nunca tive, sabe: *no número um você vai fazer isso* (Resposta dada à pergunta nº 6 da entrevista semiestruturada).

A base teórica subjacente já verificada e que reaparece neste último instrumento é em relação aos nativos digitais, de Marc Prensky (PRENSKY, 2001). Isso porque a docente menciona o conhecimento que seria intuitivo, termo que sublinhamos por fazer parte do conceito de nativos digitais, de Prensky (2001), já apresentado na etapa 1 desta pesquisa. Corroborar ainda mais para entendermos o alinhamento da docente participante a essa teoria o fato de relatar que seus alunos usam as tecnologias “desde sempre”: ou seja, nasceram após a década de 1990, já estabelecendo contato e convivendo de forma direta com as tecnologias digitais. Dessa forma, a perspectiva da docente é de que não haveria necessidade de trabalhar a leitura das e nas interfaces virtuais, uma vez que os discentes já seriam versados no conhecimento dessas interfaces, inclusive dos aplicativos, porque sendo nativos digitais eles “já saem fazendo”, conforme palavras da participante à pergunta 6.

Oportunamente, trazemos a essas considerações um fragmento de resposta à pergunta 23 da entrevista: Na sua prática, o que você mudaria ou o que você gostaria de acrescentar nessa entrevista que você acha importante?

Já que eles são nativos digitais, eles poderiam ter uma *performance* melhor sim. Eu digo até que eu subestimei, até achava estranho no início, quando algum aluno reclamava, falava que não, que era só porque estava no início, que ele tava só desinteressado e que não é possível que ele realmente não tá conseguindo fazer um *login*. Mas aí com o tempo fazendo, fui vendo que não era bem assim (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 23 da entrevista semiestruturada).

De forma explícita, pelo uso do termo nativos digitais, novamente a docente faz referência à teoria de Prensky (2001), mostrando que sua prática estava tão alinhada a essa teoria que contou com o que seria esse conhecimento intuitivo de seus estudantes. Dessa forma, naturalizou esse conhecimento, que posteriormente viu que não conferia com a sua realidade e contexto de trabalho.

Confirmando outra base teórica subjacente à prática da docente participante, temos o relato fornecido na pergunta 7: Se primeiramente o aluno precisa compreender o que leu dos comandos dados pelos aplicativos a fim de usá-los, que estratégias ou recursos você utiliza quando falta essa compreensão leitora?

Pode ser que essa questão da leitura tenha duas possibilidades: uma é a língua inglesa como entrave, e o outro é o conhecimento mesmo da interface. Então, quando é uma questão da interface, me coloco ali e já mostro: *é aqui, é assim*. Mas quando é uma questão relacionada à língua inglesa, aí eu fico tentando fazer ele desenvolver, pergunta pro seu *partner*,

pois sempre é em dupla essas atividades, ou então utilize a própria internet para pesquisar. Aí eu já passo para eles o *site* que eu gosto que eles pesquisem para ver o vocabulário. (...). Numa outra janela eles abrem o dicionário *on-line*, aplicativo de dicionário. (...) todas as minhas aulas não têm que fazer uma atividade em dupla ou em grupo quase 100% do tempo. Só que eu percebia que às vezes ficava muita gente não só na questão da panelinha, mas muita gente assim. Ah, eu já estou bom, eu vou juntar com o meu colega que por acaso também é bom, e quem já tinha dificuldade juntava com outro que já tinha dificuldade e isso não é o intuito da teoria vygotskyana você tem que ter um par mais competente e aí eu mesmo escolhi, escolhi os times, e isso deu um problema também, tem a parte ruim, porque foi difícil para eles trabalhar com gente assim. (Fragmento da resposta dada à pergunta nº 7).

Confirma-se, nesse relato, o alinhamento da participante à teoria de Vygotsky. De forma explícita, novamente a docente menciona o trabalho entre pares mais e menos competentes em prol do processo de ensino-aprendizagem, indicando a teoria vygotskyana enquanto base desse trabalho. Cabe observar, neste relato, novamente, a visão de língua subjacente à prática da docente participante: a língua enquanto código, uma vez que, ao detectar dificuldades dos alunos em realizarem as atividades propostas nos aplicativos, a docente atribuiu a dificuldade à falta de conhecimento lexical. Fazemos essa ponderação porque, dentre diferentes possibilidades estratégicas, a solução proposta pela docente foi de acessar um dicionário virtual.

Dando sequência à análise, destacamos o relato da participante na pergunta 9: Que ações você costuma realizar quando o aluno não é capaz de entender um comando e realizar uma tarefa?

Nesses casos, eu tento ficar mais do lado daquela pessoa, e acabo deixando os outros que estão mais adiantados pra tentar...Ele estando ali do meu lado, e eu sendo o par mais competente daquele aluno, ele normalmente consegue fazer, mas é aquela coisa de você tá do lado traduzindo uma coisa ou outra porque esses alunos normalmente são aqueles que não têm boa sociabilidade com ninguém (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 9 da entrevista semiestruturada).

O relato fornecido na pergunta 9 confirma, uma vez mais, tanto a teoria de Vygotsky (1978) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, quanto a visão estruturalista de língua, uma vez que, ao se colocar enquanto par mais competente de um discente, a professora informa que o auxilia traduzindo palavras. Assim, verificamos também na entrevista semiestruturada que a docente participante alinha-se à teoria de Vygotsky (1978) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e, de fato,

destaca em seu trabalho o conhecimento lexical, aliando-o a uma leitura aprofundada. Vejamos a pergunta 12, a qual indaga: Para que seu aluno seja considerado como tendo êxito no aprendizado de I/LE, você considera importante que ele seja um leitor proficiente dessa língua? Explique sua resposta.

Sim, eu considero importante, mas não considero essencial. Porque há casos de alunos que têm certas dificuldade com leitura, não pelo entrave da língua, mas por não interpretar bem textos e também por não gostar de ler, não ter paciência para ler. Mas não quer dizer que ele não vai ser um bom falante/ouvinte da língua, né? Então acho muito importante, e normalmente funciona assim: a pessoa é boa na leitura e aí ela vai desenvolvendo cada vez mais e tendo acesso a cada vez uma linguagem mais rebuscada, complexa, e aí ela alcança o êxito, mas pode ser que outros vão por outros caminhos (Resposta dada à pergunta nº 12 da entrevista semiestruturada).

Neste relato, a docente deixa entrever novamente sua visão de leitura e de língua, respectivamente unilateral e enquanto código. Isso porque indica ser o conhecimento vocabular essencial para a leitura em I/LE, uma vez que entende como nível bom de leitura aquele que possui vocabulário “rebuscado”, “complexo”, destacando que esse é o que consegue êxito no processo leitor. É preciso pontuar que consideramos críticas essas visões e que, conforme exposto em nosso quadro teórico, encaramos a leitura como um processo sociointeracional, no qual o fluxo informacional provém de múltiplas direções, não apenas do vocabulário, dessa parte da materialidade linguística. Conseqüentemente, sendo o fluxo multidirecional, o leitor precisa aprender a conjugar conhecimentos de diferentes ordens, como o que se relaciona à multicontextualidade. Isto é, o papel social tanto do leitor quanto do texto, as relações de identidade que na leitura se conjugam nos diferentes contextos de circulação daquele texto. Além das questões multimodais, uma vez que, especificamente em relação aos aplicativos, o discente precisa interagir entendendo tanto a multicontextualidade quanto as diferentes modalidades de linguagem em jogo.

Portanto, sendo a linguagem o substrato das interações mediadas pelas TDICs, as especificidades da interface tecnológica em si já demandam, conforme apontam Kalantzis *et al.* (2016), multiletramentos. Isto é, habilidades de letramentos múltiplos primordiais para o ensino-aprendizagem requerido no contexto da contemporaneidade. Essas habilidades envolvem capacidades cognitivas e funcionais para uma interação com as TDICs com construção de sentidos, com criatividade, criticidade, identificando contextos multiculturais, em um ambiente

repleto de hipertextos, gêneros híbridos, entre informações verídicas, duvidosas e *fake news*. Dessa forma, defendemos que a prática leitora no contexto da cibercultura (Santos, 2016) requer o desenvolvimento e a articulação dos multiletramentos e, nesse bojo, cabe ressaltar que defendemos a perspectiva sociointeracional de leitura e seu ensino por meio de estratégias, pois quanto maior o controle do discente sobre as estratégias de leitura, quanto maior o conhecimento e domínio dos multiletramentos, mais autônomos, críticos e proficientes poderão ser.

Dessa forma, reduzir leitura proficiente a domínio vocabular é problemático, na medida em que apenas esse domínio não garante a um leitor ser proficiente, nem dentro nem fora dos espaços virtuais. Pelas considerações que fazemos aqui, retomamos a visão de Souza e Garcia (2012, p. 70), presente em nosso quadro teórico, com a qual estamos em consonância:

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual.

Dando sequência à análise, ainda nesse tema sobre proficiência em leitura, temos o relato fornecido pela docente na pergunta 13, a qual indaga: A proficiência de leitura em língua portuguesa contribui para que o aluno saiba negociar ou produzir sentidos na língua inglesa?

Com certeza, com certeza. Porque não é só decodificar as palavras, você tem que interpretar, e isso você aprende, né? A gente espera que o aluno aprenda desde que ele aprendeu a ler, desde que ele foi alfabetizado, né? Que ele comece a ler além das palavras, a conseguir articular pensamento, articular as ideias dos parágrafos, isso tudo é ensinado em língua materna, a língua estrangeira também trabalha com isso. A gente sempre acha que já vai partir de um lugar mais avançado nesse quesito. Nem sempre acontece (Resposta dada à pergunta nº 13 da entrevista semiestruturada).

O relato da docente na pergunta 13 indica-nos três pontos a serem destacados: o primeiro deles é que ela não tem uma percepção de sua prática condizente com as atividades que propõe/realiza. Essa indicação é implícita à sua fala de que ler “não é só decodificar”, uma vez que, ao propor tarefas para trabalhar leitura, o faz primordialmente pelo ensino de estrutura gramatical e vocabulário, conforme estamos vendo ao longo da análise aqui empreendida. Outro ponto a ser destacado é que o trabalho com ensino de leitura para “além das palavras,

articulando pensamento e ideias dos parágrafos” é atribuído primeiramente ao ensino de língua materna, cabendo, em segundo plano, ao trabalho do docente de língua estrangeira.

Também verificamos nesse relato um reconhecimento de que atribuir esse trabalho à língua materna não tem sido suficiente em I/LE. Entendemos isso a partir de sua informação de que espera que o discente parta de um lugar mais avançado no que tange à leitura, mas que nem sempre acontece. Esse relato, portanto, deixa entrever o que também verificamos nas outras duas etapas analisadas: uma lacuna no ensino de leitura que sugere uma perspectiva de naturalização dessa habilidade. Isto é, no contexto pesquisado, a leitura não é trabalhada desde uma perspectiva teórica mais condizente com a contemporaneidade, considerando, por exemplo, os multiletramentos, a prática sociointeracional e as questões estratégicas, porque a docente pressupõe que seus discentes “já partem de um lugar mais avançado nesse quesito”. Ou seja, de forma implícita vemos uma perspectiva naturalizada de leitura, sendo esta como algo que já se pressupõe como conhecimento desenvolvido, principalmente em língua materna. Consequentemente, devido a essa naturalização, considera-se que não há necessidade de um trabalho mais pontual e estratégico de leitura em I/LE.

Na continuidade da análise, destacamos a resposta à pergunta 15, a qual indaga: Há algum trabalho prévio de leitura feito considerando os aplicativos móveis como suporte virtual?

(...) mas eu não tô dizendo que isso seja o ideal. Eu realmente aplico questionário aos meus alunos, para terem *feedback* sobre as tarefas, né? E o que eu tenho percebido é que isso tem que ser feito no início, deveria até. Eu queria fazer, achei que não seria necessário, mas uma grande dificuldade que os alunos tiveram foi de entrar no ambiente virtual de aprendizagem, sendo que o ambiente virtual de aprendizagem exige o mesmo tipo de cuidados que os outros exigem, ele é parecido com Facebook. A interface dele é igual a do Facebook. Então eu, assim, não pensei que ia ter algum problema com *sites*, mas eles têm muita dificuldade. Então eu acho que deveria ter feito alguma apresentação, pretendo fazer na próxima. Uma apresentação, já no início, na primeira semana, para poder apresentá-los à interface (Fragmento de resposta dada à pergunta nº 15 da entrevista semiestruturada).

Esse relato corrobora para delinear uma visão naturalizada de leitura da docente participante, uma vez que esta pensou não haver necessidade de um trabalho prévio de leitura considerando os aplicativos em suas especificidades de

suporte virtual. Isso porque partiu do pressuposto de que, por conhecerem plataformas de redes sociais similares, os discentes iriam trazer tais conhecimentos para o aprendizado de I/LE com o uso dos aplicativos que ela propôs. No entanto, isso não aconteceu, gerando problemas no processo de ensino mediado pelos aplicativos.

Cabe aqui destacar a importância da ativação dos conhecimentos prévios dos discentes para um melhor desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, entendimento da proposta didática e das especificidades do suporte virtual, a fim de que seja feito um uso significativo das potencialidades daquela interface para o ensino, gerando, conforme já pontuamos, um uso estratégico, funcional, crítico e criativo. Conforme indicamos em nosso quadro teórico, um dos caminhos para um uso mais significativo de uma interface virtual é a mobilização de conhecimentos prévios na leitura desse ambiente, assim como o esclarecimento acerca da própria estrutura hipertextual que o compõe (Rojo, 2007). Alia-se às considerações feitas aqui o relatado na pergunta 17: Você considera qual trabalho suficiente para que o aluno faça o uso esperado dos aplicativos em prol de seu aprendizado?

Eu acredito que, se o professor se resguardar logo na primeira semana apresentando os aplicativos, mostrando os comandos, onde clicar, isso já facilitaria demais, e assim realmente vai permitindo que os alunos tirem foto do momento, incentivando que eles façam anotações, para que depois possam consultar quando eles tiverem fazendo a atividade. Melhor ainda seria levar a galera toda para o laboratório de informática. Abrir o *site* ali e dizer *Vamos todo mundo fazer login junto*. É possível (Resposta dada à pergunta nº 17 da entrevista semi-estruturada).

Nesse relato, confirma-se o reconhecimento da docente participante da necessidade de apresentar a seus discentes a interface virtual com a qual vão interagir, mostrando-lhes como ler e atuar nesses espaços, mobilizando conhecimentos prévios.

Seguindo a análise das informações geradas pelo instrumento entrevista semiestruturada, temos o relato fornecido pela docente na pergunta 21: Pense no trabalho que você desenvolve no ensino de inglês como língua estrangeira, como você vê a leitura nesse trabalho?

Eu acredito que seja um grande foco para as outras atividades, que são ramificações disso, mas principalmente por conta do *on-line*, né? Porque leitura tá lá, mas eu acho que é isso (Resposta dada à pergunta nº 21 da entrevista semiestruturada).

Em certa medida, essa resposta pode sugerir uma perspectiva consoante a de Rojo (2007), de que a linguagem é a matéria-prima das interações mediadas pelas TDICs, uma vez que a docente participante assume ser a leitura “foco para outras atividades que são ramificações disso”. A docente não cita Rojo (2007), mas relacionamos seu relato à perspectiva da autora devido ao destaque à leitura como sendo o substrato para outras habilidades e atividades em ambiente *on-line*.

Feitas estas considerações analíticas sobre as concepções teóricas explícitas ou implícitas que subjazem a prática da docente participante, cabe, neste momento, conjugarmos as informações dessa etapa da pesquisa a fim de compormos a análise da asserção 4, isto é, sobre as possíveis contradições entre a concepção teórica docente, sua percepção sobre o que prioriza em seu trabalho, com a mediação dos aplicativos, e as atividades que propõe/realiza.

Nesse sentido, os dados apontam para uma contradição na prática docente mediada pelos aplicativos, pois, dos nove aplicativos trabalhados, seis estão voltados para o trabalho com gramática e vocabulário. Essa contradição é aparente na medida em que a docente afirma priorizar as habilidades leitora e auditiva, mas a maior parte do trabalho é gramatical e lexical, conforme informações mostradas e analisadas ao longo deste capítulo.

A contradição também se confirma quando comparamos as bases teóricas subjacentes à prática docente, pois o trabalho com os gêneros textuais aparece de forma destacada por meio do livro didático, mas não é mencionado quando do uso dos aplicativos. A abordagem sociointeracional de leitura pode ser seguida quando do uso do livro didático por meio da seção *Reading*, mas quanto ao uso dos aplicativos, os dados corroboram para delinear a concepção de leitura da docente participante como uma concepção unilateral.

Conforme vimos ao longo da análise, a docente preocupa-se preponderantemente com regra gramatical e listagens de vocabulário. Essa preocupação, em termos de leitura, pode significar que a professora considera que a palavra tem primazia no processo de compreensão. Isso porque, ao demandar tanto trabalho voltado para estruturas gramaticais e vocabulário, a docente pode estar indicando que, para conhecer a língua estrangeira que ensina e dominar uma das habilidades que explicitamente assume ser um de seus focos de trabalho, a

habilidade de leitura, os discentes precisam dominar a gramática e o vocabulário daquela língua.

Com base nessa primazia do trabalho gramatical e vocabular, é possível sugerir que, no que tange à leitura, o modelo que mais se aproxima da visão da participante é o modelo ascendente, também conhecido como *bottom-up*. Conforme abordado anteriormente em nosso quadro teórico, o modelo ascendente é aquele em que o leitor parte do grau inferior do texto como sinais gráficos e palavras para formar gradativamente as unidades linguísticas até chegar à frase e ao texto (KATO, 2007; MENEGASSI; ANGELO, 2010; VERGNANO-JUNGER, 2010; FRANCO, 2011; KOCH; ELIAS, 2012).

Analisando as informações de pesquisa, identificamos que, ainda que de forma implícita, a docente participante parece deixar entrever que a leitura é um processo de decodificação de palavras, uma vez que informa priorizar tal habilidade, mas seu trabalho efetivo está voltado para o conhecimento de estrutura gramatical e vocabulário. Dessa forma, cabe sugerir que sua concepção de língua pode estar relacionada à ideia de código, cujo domínio da palavra é fundamental para acessar essa língua. Baseando-nos nas informações analisadas, portanto, cabe inferir que a leitura é concebida como sendo a compreensão a partir da decodificação da palavra, sendo a leitura aprofundada relacionada pela docente ao conhecimento de vocabulário complexo e rebuscado. Isso se contrapõe à perspectiva sociointeracional de leitura subjacente ao trabalho com a noção de gêneros textuais, objetivo primeiro verificado nos planos de ensino, por exemplo.

Conforme apontam-nos Tardif (2002) e Nóvoa (1992), faz-se necessário destacar a importância do professor como profissional reflexivo. Fazemos essa ponderação porque, desde o início das informações de pesquisa, vemos que a docente participante parte desse lugar reflexivo sobre sua prática a fim de melhorá-la. Tanto é assim que aliou motivações pessoais e inquietações com um trabalho constante de pesquisa por meio de projetos com fomento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Em tais projetos, envolveu estudantes enquanto bolsistas e voluntários ao longo de três anos, conforme verificamos na etapa 1. Ao longo das discussões dessa terceira etapa, vimos que o próprio fato de participar dessa investigação contribuiu para que a docente detectasse outros incômodos em sua prática. Tanto é assim que destacamos o relatado na pergunta 22, a qual indaga: Há algum choque ou contradição entre o que

você considera leitura e o que efetivamente faz ou pode fazer em sua prática no ensino de I/LE?

Eu não sei se é uma contradição, mas por exemplo, eu utilizar aplicativos que trabalham muito com tradução, sendo que na minha prática docente eu nunca trabalhei com tradução. [Procuro usar] aplicativos que estão gratuitos e são bons, fáceis de mexer e tal. Aplicativos que são plataformas mais abertas, como o Wesley, por exemplo, eu coloco ali as definições, então muitas vezes eu coloco uma definição para trabalhar vocabulário. (...) é algo que o trabalho sempre vai ajudar o que o aluno que já está produzindo em sala de aula, a expandir o vocabulário dele, então acho que seria uma contradição, é uma coisa que me incomoda. (Fragmento da resposta dada à pergunta nº 22 da entrevista semiestruturada).

Encaramos esse relato da participante como um traço de sua personalidade de professor reflexivo, uma vez que a inquietação, o incômodo, é fruto de uma reflexão constante e pode culminar em um novo movimento formador, o de mudança de prática. Assim, a própria participação da docente em nossa pesquisa lançou luz sobre determinadas ações de sua prática que antes não eram vistas. Nesse sentido, destacamos aqui, conforme aponta-nos Tardif (2002), a importância de pesquisas que ouvem a voz docente e com ela dialogam, não para criticar a esmo o trabalho do pesquisado – uma vez que é imprescindível partir do ponto de que o trabalho docente é complexo e que requer tanta autorreflexão –, mas sim para colaborar com diferentes áreas de pesquisa que compõem a educação.

O diálogo que mencionamos contribui para que o pesquisador e a participante frutifiquem reflexões sobre suas práticas, alimentando novos movimentos formadores a partir do olhar crítico da experiência, possivelmente gerando um repensar e um recriar de práticas. Conseqüentemente, isso diminuirá contradições entre o que se objetiva e que se faz, entre teoria e prática.

Em síntese, as informações de pesquisa analisadas, à luz de nosso quadro teórico, indicam que a asserção 4 se confirma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E DESDOBRAMENTOS

Iniciamos estas considerações finais com uma reflexão de Minayo (2002, p. 17-18), à qual somos bastante consoantes:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Ao longo dos anos de estudo no projeto de pesquisa Interleituradas, e posteriormente também no grupo de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas (EAL), ambos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscamos aliar problemas e inquietações de nossas experiências docentes a uma constante prática investigativa. O objetivo principal era (e é) entendermos a ordem dos problemas detectados e, conseqüentemente, repensarmos nossa prática, propormos possíveis soluções e encaminhamentos para além dos grupos de pesquisa. Neste trabalho, não foi diferente.

Entendemos que, no contexto da cibercultura (SANTOS, 2016), temos as TDICs praticamente como extensões de nossos corpos e que isso se reflete sobremaneira em nossos modos de ser e atuar no mundo. Dessa forma, nossas práticas de ensino, nesse contexto, carecem de substanciais reflexões e atualizações, sendo a pesquisa um dos meios para atingirmos esses intentos. Na área da linguagem, vimos nos capítulos 2 e 3 que as pesquisas sobre as TDICs abarcam diferentes temas, metodologias e aportes teóricos que, de forma crescente, têm feito parte da agenda de pesquisadores de instituições nacionais e internacionais. Essas constatações levam-nos a entender cada vez mais que as pesquisas não se esgotam, porque problemas tampouco se esgotam. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, conforme salientamos na introdução deste trabalho, as tecnologias sempre estiveram presentes, cada qual a seu tempo, servindo de suporte às concepções teóricas e metodologias empregadas por nós, professores.

Nesta pesquisa, seguimos a preocupação sobre o uso de uma tecnologia muito própria de nosso contexto: os aplicativos para dispositivos móveis. Tivemos por

tema: análise, descrição e reflexão do uso feito por docente em suas práticas pedagógicas mediadas por aplicativos para o ensino de I/LE, considerando o lugar da leitura, a concepção docente sobre essa habilidade e sua possível naturalização. Nessa linha temática, importou-nos pontuar que a questão da leitura naturalizada é uma posição, uma crença docente (WECHSLER-ANA, 2016; MONTEIRO, 2018). Isto é, não raro, professores acreditam que não precisam trabalhar leitura, por exemplo, por meio de objetivos, conhecimento do suporte e estratégias leitoras porque pressupõem que, por seus alunos serem alfabetizados em língua materna, a leitura em língua estrangeira acaba sendo natural. Dessa forma, tomam por sabida essa habilidade, e o trabalho de ensino de leitura acaba não sendo destacado, gerando lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

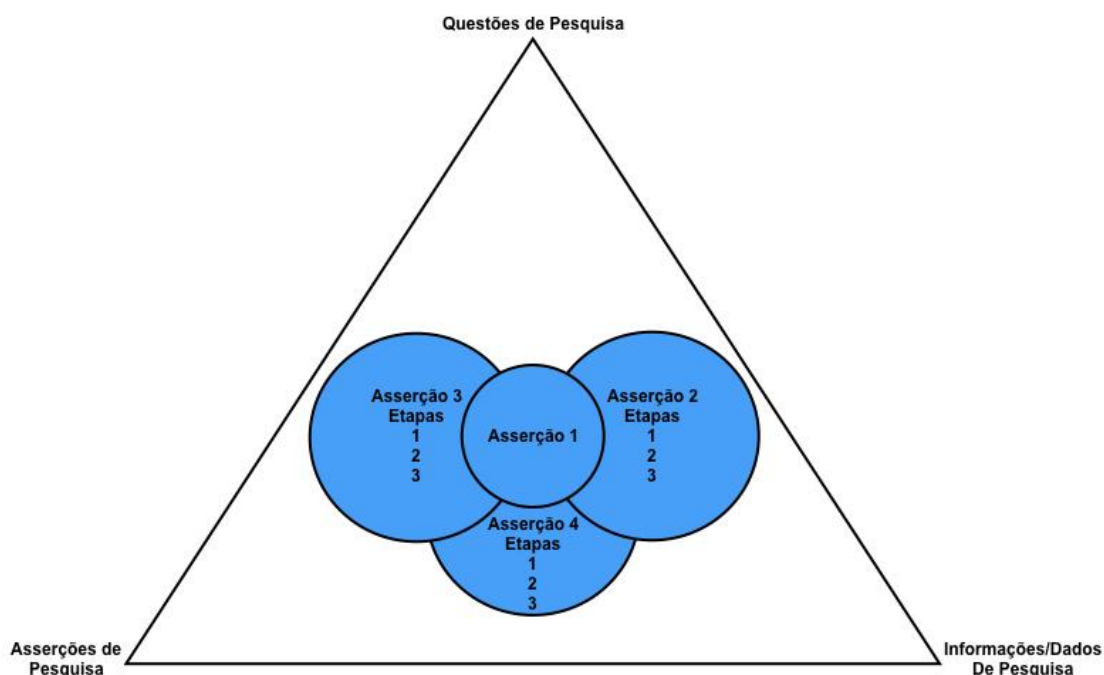
Tal naturalização e consequentes lacunas são possivelmente mais acentuadas quando do ensino mediado por uma interface digital, como os aplicativos para ensino de línguas. No entanto, tal como defendemos ao longo de toda esta pesquisa, por mais avanços tecnológicos que estejamos produzindo e sendo deles partícipes, há um pilar fundamental que é o cerne de nossa atuação nos e com os meios tecnológicos: a linguagem. Portanto, retomamos a perspectiva de Rojo (2007), cuja visão compõe nosso quadro teórico (capítulo 3) sobre ser a linguagem, principalmente e desde sempre, a matéria-prima das interações que se dão nos meios virtuais, o que, consequentemente, demanda leitura, em grande medida. É nesse sentido que vemos como problemática uma visão naturalizada de leitura, porque, considerando que os discentes leem de forma natural, essa habilidade não será trabalhada, uma vez que se pressupõe que não há a necessidade desse trabalho. No entanto, conforme já ponderamos, inúmeros problemas podem estar relacionados a essa perspectiva de naturalização subjacente ao trabalho docente.

Partindo de tais considerações e a fim de esclarecer os encaminhamentos conclusivos que compõem este capítulo, retomamos brevemente o que detalhamos em nossa metodologia (capítulo 1). A análise e a discussão dos resultados (capítulo 4) foram realizadas, respectivamente, a partir das asserções de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008) à luz de nosso quadro teórico. Elaboramos uma primeira asserção de caráter mais geral, quanto à naturalização da leitura, que requer a conjugação da análise das demais, uma vez que esta abarca a essência da pesquisa. As outras três asserções foram elaboradas de modo a se complementarem. Assim, a asserção 2 trata de afirmar que a docente participante

usa os aplicativos por ela mencionados para o trabalho com gramática e vocabulário. A asserção 3 se complementa à asserção 2 na medida em que expõe um outro lado do trabalho da docente participante: o de pensar a sua prática como sendo para o ensino de leitura e compreensão auditiva, e não para gramática e vocabulário. Por fim, a asserção 4 foi elaborada para conjugar as asserções anteriores, pois trata das possíveis contradições entre a prática da docente, mediada pelos aplicativos, sua percepção sobre essa prática e as concepções teóricas que subjazem seu trabalho. As asserções 2, 3 e 4 foram analisadas e discutidas a partir das informações de pesquisa geradas por meio de três técnicas: questionário, estudo documental e entrevista semiestruturada, as quais compõem as três etapas investigativas desta pesquisa.

Conforme também explicitamos em nossa metodologia (capítulo 1), pautamos em Flick (2013) no que tange à perspectiva de triangulação de dados aplicada à pesquisa qualitativa, devido ao uso e combinação de diferentes técnicas aplicadas em um determinado estudo. A visão de triangulação do autor, portanto, baseia-se em uma convergência de técnicas e fontes de informações de pesquisa a fim de alcançar um conhecimento mais aprofundado do tema ou do caso pesquisado. Essa perspectiva de Flick (2013) é bastante profícua em nosso estudo, uma vez que, ao longo da pesquisa, e, nestas conclusões, articulamos as técnicas aplicadas nas três etapas investigativas, convergindo as informações de pesquisa geradas e analisadas. Nessa convergência, estabelecemos um diálogo entre tais informações, asserções e problemas de pesquisa. A título de síntese, então, elaboramos um esquema que mostra a triangulação/convergência entre esses três pontos: asserções de pesquisa e informações das três etapas investigativas, resultando nas respostas às questões de pesquisa. No interior dessa triangulação, dá-se a convergência entre as quatro asserções de pesquisa e as três técnicas que compõem as etapas investigativas: etapa 1 – questionário; etapa 2 – estudo documental; e etapa 3 – entrevista semiestruturada.

Figura 15 – Triangulação/convergência de informações da pesquisa



Fonte: a autora, 2020.

A forma pela qual chegamos a estas conclusões, portanto, é por meio da triangulação/convergência das informações de pesquisa que contribuirão para a compreensão do todo verificado ao longo deste estudo, culminando nas repostas aos problemas de pesquisa. Para tanto, retomamos cada questão a fim de respondê-las.

A questão 1 foi: *Qual o lugar da leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos em um contexto específico do ensino médio?* A partir de um estudo de caso, de cunho qualitativo-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009), cujo contexto específico é de uma realidade de ensino técnico integrado ao ensino médio de uma instituição da rede federal de ensino, localizada no estado do Rio de Janeiro, chegamos às considerações que expomos a seguir.

Os resultados das análises das três etapas investigativas indicam que um determinado modelo de leitura ocupa lugar sobressalente na prática da docente participante. Tanto é assim que a leitura aparece no relato da participante na técnica da etapa 1 como sendo uma das duas principais habilidades que esta mais desenvolve, o que se confirmou também quando entrelaçamos informações presentes nos documentos e também nos relatos da entrevista semiestruturada.

Da etapa 2 – estudo documental, destacamos um exemplo analítico. Nesta etapa, importou-nos entender a relação entre o objetivo geral e os específicos, descritos pela docente nos planos de ensino, entrelaçando-os de acordo com as habilidades destacadas no objetivo geral. Realizamos, então, este entrelaçamento, entendemos que o objetivo específico 1 pode estar mais relacionado ao desenvolvimento de duas habilidades: compreensão auditiva e leitura. Dado que o objetivo é a compreensão de textos orais e escritos, logo, ouvir textos e ler textos escritos estão no cerne deste objetivo de trabalho. O objetivo específico 2 está mais relacionado a outras duas habilidades, oralidade e escrita, uma vez que está explícito no documento que objetiva-se a produção oral e a escrita. Já os objetivos 3 e 4 não têm relação direta, explícita, com alguma das quatro habilidades descritas no objetivo geral, pois os objetivos específicos 3 e 4 referem-se, respectivamente, ao trabalho gramatical/estrutural e lexical.

Dessa forma, diante das informações do plano de ensino, consideramos possível que os objetivos específicos 3 e 4 estejam mais atrelados ao que a participante acredita ser um trabalho de compreensão leitora, uma vez que “aprender a identificar e usar regras de gramática da língua inglesa”, conforme escrito pela docente no documento, requer, primeiramente, que, no processo de ensino, ela considere que o discente seja capaz de ler tais regras, identificando-as, e, assim, fazendo um uso estratégico, metacognitivo. De forma similar, refletimos acerca do objetivo específico 4, uma vez que, para conhecer vocabulário e contextos de usos da língua, é preciso fazer a leitura desses conteúdos – indicando que a habilidade em foco no objetivo específico 4 pode ser também o que a docente participante entende por leitura. Portanto, dos quatro objetivos presentes nos planos de ensino elaborados pela participante, três deles sugerem um trabalho mais voltado para o que a docente entende por leitura. Retomamos especificamente este exemplo discutido na análise, visto que tais objetivos se refletem em toda a estruturação de trabalho da participante.

Os estudos, portanto, demonstraram que há de fato preocupação e destaque no trabalho da participante com relação à leitura, mas o modelo que mais parece aproximar-se da visão da participante é o ascendente, também conhecido como *bottom-up*, inculcando uma concepção unilateral de leitura. Sugerimos isso devido à primazia do domínio da palavra para que a leitura se dê. Isto é, a participante aponta para uma preocupação em trabalhar a habilidade de leitura, mas o faz por meio de

tarefas de cunho estrutural e lexical, indicando que a compreensão leitora é a compreensão da palavra e da estrutura sistêmica. Sendo assim, pode estar embutida uma concepção unilateral em seu trabalho, visto que seu foco está na direção provinda da materialidade linguística. Portanto, a leitura possui um lugar sobressalente no trabalho da participante, mas a forma como o trabalho é operado apresenta, de forma explícita, maiores demandas de atividades que consideram/indicam tal habilidade como um processo de decodificação.

Devido ao encaminhamento mais gramatical e lexical em seu trabalho no que a docente entende por leitura, é possível inferir que sua visão de língua é baseada em uma visão estrutural. Entendida assim, “a língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado (PETTER, 2012, p. 14). Esse entendimento remete a uma tradição normativa, a um ponto de vista normativo/descritivo. Em consonância com Marcuschi (2008, p. 59), entendemos que “quando vista como entidade abstrata, enquanto forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto”. Tratada assim, a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. Nesse sentido, tal como aponta Petter (2012), a língua, quando vista enquanto código, pressupõe uma visão de linguagem mais funcional, como fenômeno que se dá dentro das características sistêmicas da língua.

A partir das análises dos resultados, portanto, vemos destacada a relação leitura, gramática e léxico, o que reforça a visão de leitura da docente participante enquanto leitura unilateral. Em síntese, as análises nos indicam que a visão de leitura é aquela que considera, de forma sobressalente, a gramática, a palavra, o vocabulário da língua como forma de acesso à leitura dessa língua. Desse modo, a docente participante deixa entrever sua visão de leitura e de língua, respectivamente unilateral e enquanto código.

Passamos agora a propor repostas para a questão 2: *É possível verificar se há a promoção da naturalização da habilidade de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos no contexto pesquisado?* Os resultados analíticos levam-nos a fazer algumas sugestões. Ainda quando temos uma docente para a qual a leitura é uma das habilidades que prioriza em sua prática, como o caso aqui estudado, o fato é que o trabalho para o desenvolvimento desta habilidade ainda é elementar quando

do ensino mediado por aplicativos. O que as análises mostram-nos é que o trabalho para o desenvolvimento da compreensão leitora – de modo a evocar os conhecimentos dos discentes, auxiliá-los a traçar objetivos de leitura, a entender que precisam conjugar conhecimentos de diferentes ordens, considerando o suporte, as linguagens multimodais, a interface, as estratégias leitoras, etc., ensinando leitura por meio de etapas – só é feito quando do uso do livro didático. Quando do uso dos aplicativos, a leitura resume-se ao trabalho sistêmico/gramatical e, em grande medida, lexical. Assim, não há destaque para a leitura necessária para a própria atuação discente nos aplicativos: leitura de sua interface, de suas funcionalidades multimodais, hipertextuais, multirrefenciais e multicontextuais. Esses indicativos nos sugerem uma perspectiva naturalizada de leitura no uso dos aplicativos, uma vez que, neste ambiente, a leitura é tomada por sabida, sendo trabalhada apenas com o livro didático ou em exercícios do livro didático transpostos para os aplicativos. Isto é, a leitura para produção de sentidos no uso dos aplicativos não é trabalhada ou continuada, o que pode ter relação com alguns problemas verificados pela docente participante, como dificuldades dos discentes em fazer *login*, em encontrar as tarefas, em interagir com essa tecnologia em favor de seu aprendizado. Ressaltamos, porém, que a leitura precisa ser trabalhada em qualquer meio e suporte. Conforme aponta-nos Solé (1998), o desenvolvimento da leitura requer uma intervenção explicitamente dirigida ao desenvolvimento dessa habilidade cognitiva e social, o que, de forma alguma, exclui as TDICs, cuja linguagem continua a ser matéria-prima das interações.

Em síntese, as análises apontam não que há a promoção da naturalização da leitura, mas uma perspectiva teórica subjacente ao trabalho da docente participante que rege seu trabalho, encaminhando-o para o entendimento da leitura em uma concepção unilateral. Essa visão reflete-se em sua prática por meio de um uso dos aplicativos primordialmente para o trabalho sistêmico/gramatical e lexical. Dessa forma, não promove a naturalização da leitura, mas acaba naturalizando essa habilidade. Isso porque a participante pressupõe que os discentes sabem ler e interagir nas interfaces virtuais que selecionou, sem a necessidade de um trabalho efetivo de compreensão leitora para além da decodificação de palavras, propondo apenas esse trabalho de leitura unilateral, de decodificação.

Aproximando-nos das considerações finais quanto às perguntas que nortearam este trabalho, propomos agora respostas para a terceira e última questão de

pesquisa: *Como a concepção de leitura do professor se relaciona com esse lugar que a leitura ocupa, uma vez que nesses aplicativos o foco não é necessariamente a leitura, mas dela depende?* Ao longo da completude do estudo aqui empreendido e especificamente no decorrer das análises, confirmamos que, ainda que o foco dos aplicativos selecionados pela participante não seja necessariamente a leitura, para interagir nessa interface de modo a aprender o que a docente propõe, os discentes precisam, em primeira instância, proceder a uma leitura mais concernente às necessidades evocadas pelo meio. Conforme já ponderamos, sendo a linguagem a matéria-prima das interações que se dão no meio virtual/digital, de forma alguma podemos deixar de trazer a esse trabalho concepções mais contemporâneas, como a questão do desenvolvimento dos multiletramentos requeridos na interação com as novas TDICs.

O que os resultados das análises demonstraram é que a concepção teórica da docente participante relaciona-se de forma direta com o lugar que a leitura ocupa em seu trabalho com a mediação dos aplicativos para ensino de I/LE. Um dos motivos para esse entendimento é o fato de ela indicar alinhar-se à teoria dos nativos digitais de Prensky (2001), apostando, assim, em um atuar de seus discentes nos aplicativos de forma natural, intuitiva, visto que já nasceram (ou teriam nascido) estabelecendo contato e convivendo de forma direta com as tecnologias digitais. Essa perspectiva teórica da docente, portanto, reflete-se em sua prática, uma vez que, sendo seus alunos considerados nativos digitais, por terem nascido na década de 1990, ela considerou que não haveria necessidade de trabalhar a leitura das e nas interfaces virtuais, uma vez que eles já seriam versados, inclusive na compreensão dos aplicativos, porque, sendo nativos digitais eles “já saem fazendo”. Assim, de forma explícita, as análises demonstraram que sua prática estava tão alinhada a essa teoria que contou com o que seria esse conhecimento intuitivo de seus estudantes, a habilidade de leitura, essencial na interação as interfaces virtuais escolhidas para o ensino.

No entanto, posteriormente, a participante viu que o conhecimento intuitivo e natural, pressuposto de seus discentes, não conferia com a sua realidade e contexto de trabalho, indicando, de forma explícita, a necessidade de trabalhar o que chamou de letramento digital. Cabe, neste momento, retomar o que ponderamos em nosso quadro teórico sob a perspectiva de Theisen (2015), a qual esclarece que “os letramentos digitais contemplam a leitura como uma prática social permeada pelas

tecnologias digitais e por questões culturais”. Outro ponto da autora, de relevante destaque, é como esta reconhece a necessidade de o leitor precisar desenvolver estratégias de leitura e escrita para que possa participar e estar inserido na sociedade letrada digital. A razão disso é que esse letramento requer a capacidade de agir e interagir em diferentes contextos e suportes, conjugando os multiletramentos.

As análises apontaram que outras concepções teóricas se relacionam de forma direta com o lugar que a leitura ocupa na prática da docente participante com a mediação dos aplicativos, sobre as quais já pontuamos. Estamos nos referindo à sua concepção de leitura, que conforme os resultados analíticos apontaram, relaciona-se a uma concepção unilateral, uma vez que propõe significativo número de trabalho com gramática e vocabulário, aliando esses conhecimentos à leitura. Assim, de fato prioriza a leitura em seu processo de ensino, mas, ao fazê-lo, parte de uma concepção unilateral de leitura, de língua enquanto código e de linguagem dentro das características sistêmicas da língua. Conseqüentemente, até mesmo quando parte de uma concepção interacionista de ensino-aprendizagem com base em Vygotsky, com destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1978), sua prática é permeada pela tradição estrutural de língua e unilateral de leitura. Isso porque, ao se colocar enquanto par mais competente de um discente para auxiliá-lo a ler e a interagir nos aplicativos, a docente o faz traduzindo palavras e indicando acesso a um dicionário virtual. Assim, conforme verificamos nas análises, destaca em seu trabalho o conhecimento lexical, aliando-o a uma leitura aprofundada.

Conforme demonstraram os resultados das análises, o modelo de leitura que mais se aproxima da visão da participante é o modelo ascendente, também conhecido como *bottom-up*. Logo, sua perspectiva de leitura é unilateral, isto é, provém de uma única direção, sendo esta a materialidade linguística em forma de gramática e vocabulário. Tais concepções, portanto, subjazem a prática da docente participante, relegando à leitura um lugar restrito ao aprendizado de estrutura sistêmica e conhecimento lexical, em detrimento de um trabalho de leitura desde uma perspectiva teórica mais condizente com a contemporaneidade, considerando, por exemplo, os multiletramentos, a prática sociointeracional e as questões estratégicas.

A título de finalização e tendo em vista a completude dos estudos aqui compreendidos, cabe-nos retomar a asserção 1, que abarca toda a investigação: *no contexto pesquisado, com ensino de I/LE mediado pelos aplicativos, há uma perspectiva de naturalização da leitura*. Essa asserção se confirma na medida em que, ao encarar a leitura a partir do modelo ascendente, também conhecido como *botton-up*, e a partir da perspectiva dos nativos digitais, a docente pressupõe que seus discentes “já partem de um lugar mais avançado” no que tange à leitura. Ou seja, de forma implícita, vemos uma perspectiva naturalizada de leitura, sendo esta como algo que já se pressupõe como conhecimento desenvolvido, principalmente em língua materna. Consequentemente, devido a essa naturalização, considera-se que não há necessidade de um trabalho mais pontual e estratégico de leitura em I/LE, reduzindo o trabalho de leitura ao conhecimento sistêmico e lexical.

Conforme já ponderamos, essa visão de naturalização da leitura é consideravelmente problemática porque não leva em conta o fato de que a compreensão leitora é uma habilidade cognitiva e social aprendida, desenvolvida ao longo da vida e aperfeiçoada considerando as complexidades que a engloba. Especificamente em relação ao aplicativos para ensino de línguas, a exemplo dos nove utilizados pela docente participante, praticamente tudo o que se faz neles é com a mediação da palavra escrita, logo, da leitura. Portanto, a leitura é essencial para que o ensino seja produtivo, significativo, para que a aprendizagem ocorra e siga ocorrendo ao longo da vida, contribuindo para formarmos cada vez mais o que é requerido na contemporaneidade: leitores críticos e multiletrados.

Respondidas as questões que nortearam este estudo e aproximando-nos do final deste intenso trabalho de pesquisa, cabe-nos pontuar suas limitações. Entendemos que tais limitações estão relacionadas, primeiramente, ao próprio trabalho acadêmico-científico, por requerer recortes, olhares para determinadas perspectivas e não por outras, por exemplo. Em relação ao tipo de pesquisa aqui empreendido, nosso entendimento é de que, em um estudo de caso, as respostas a que chegamos não são definitivas, nem generalizantes. O estudo de caso aqui realizado compõe repostas a problemas de uma dada realidade. Isto é, trata-se de um cenário possível, que embora não seja generalizante, serve de base a observações futuras com outros participantes e contextos que guardem semelhança com o caso aqui estudado. É nesse sentido que reconhecemos sua limitação e, também, possível contribuição.

No que tange às proposições futuras, destacamos a possibilidade de um desdobramento deste trabalho em uma pesquisa que possa ouvir também os discentes. Assim, abriremos possibilidades para melhor entendimento de problemas provindos do uso didático de interfaces virtuais como metodologia complementar de ensino. Essa sugestão de trabalho pauta-se também na atualíssima visão de Freire (2007) sobre a do-discência, que consiste em uma visão dialógica do trabalho docente baseada na necessidade de integração entre educador e aprendente enquanto parte do ciclo gnosiológico. Nas palavras de Freire (2007, p.28):

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – do-scência- discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico.

Outra sugestão de trabalho é aliarmos as respostas a que chegamos a uma pesquisa mostrando outras possibilidades de aplicativos, que podem vir como sugestões de interfaces a serem usadas na prática docente a fim de melhor atenderem a um ensino que destaca a leitura enquanto habilidade essencial na promoção do engajamento crítico e da autonomia discente no uso das TDICs. Isso se dá pois verificamos, ao longo da pesquisa, que um dos problemas que gerou um ensino de leitura baseado em um modelo tradicional, pouco concernente aos desafios que as TDICs nos impõem ao ensino, passou pela escolha dos aplicativos que foram selecionados para a prática docente no contexto pesquisado.

Entendendo que a leitura está presente em qualquer interface e que seu ensino pode ser realizado independentemente da interface ou do suporte mediante, por exemplo, o ensino de estratégias de leitura, assim como pelo ensino da própria estrutura hipertextual, multimodal e multirreferencial dos aplicativos selecionados para o trabalho, sugerimos outras duas interfaces virtuais: o aplicativo Voxy – o qual tem como proposta um aprendizado mais personalizado – e o aplicativo Lingualeo, baseado em aprendizagem por gameificação. Não nos deteremos em detalhar as minúcias desses aplicativos, mas os sugerimos devido à possibilidade que eles apresentam, de maior interação com os/as docentes que os utilizam. Dessa forma, a trajetória de ensino-aprendizagem por meio dessas interfaces pode partir do encaminhamento dos/das docentes ao apresentar a própria estrutura hipertextual

dos aplicativos, direcionando os/as estudantes para um olhar crítico sobre a estrutura multimodal, multirreferencial e hipertextual das interfaces.

Por fim, entendendo que o ensino mediado pelas TDICs é cada vez mais desafiante na prática docente e que constitui tendências inevitáveis na Cibercultura (SANTOS, 2016), as sugestões de trabalhos que ora fazemos constituem nosso próprio olhar sobre a docência: uma prática permeada de reflexão e constante trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. J.; DOREN, C. van. *Cómo leer un libro: una guía clásica para mejorar la lectura*. 2. ed. Madrid: Debate S.A., 2001.

AGHAEI, S.; NEMATBAKHS, M. A.; FARSANI, H. K. Evolution of the world wide web: from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, v. 3, n. 1, Jan. 2012. Disponível em: <http://airccse.org/journal/ijwest/papers/3112ijwest01.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

AGUIAR, K. *et al.* Multiletrando em inglês como língua adicional na rede federal de ensino. In: TEIXEIRA, E. da S. (org.) *Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas*. Alagoínhas: Bordô-Grená, 2019.

ALHADHRAMI, M. N. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, v. 4, n. 1, Special Issue, p. 61-74, 2016.

AMARAL, A. MONTARDO, S. P. Pesquisa em cibercultura e internet: estudo exploratório comparativo da produção científica da área no Brasil e nos Estados Unidos. *Conexão – Comunicação e Cultura UCS*, Caxias do Sul, v.9, n. 18, jul./dez. 2010.

ANDERSEN, I. *Mobile Apps for Learning English: a review of 7 complete English course apps: characteristics, similarities and differences*. Tese (Doutorado) – Universitatis Islandiae Sigillum, 2013.

ANDERSSON, E.; OLSSON, J. Examining the use of mobile apps for developing writing in English language learning. *Malmö University Eletronic Publishing*, 2018.

ANDREA, L. P. D. *As emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa: uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ARANDA, R. O. Petrology of the Afonso Cláudio intrusive complex (Espírito Santo State, Araçuaí orogen): insights from petrography, lithogeochemistry, U-PB geochronology and LU-HF isotopes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ARAÚJO JÚNIOR, J. da S. *Tecnologias digitais e autonomia: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ARAÚJO, M. de S. *Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAPTISTA, J. B. *Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de Letras: o professor de inglês em formação inicial no Ensino Superior privado*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Brackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-5.
- BARNETT, J.; COULSON, M. Virtually real: A psychological perspective on massively multiplayer online games. *Review of General Psychology*, v. 14, n. 2, p. 167-179, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/a0019442>>. Acesso em: 25 set. 2019.
- BAYM, N. K. Introduction: Internet Research as It Isn't, Is, Could Be, and Should Be. *The Information Society*, 2005, p.229-232.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013.
- BEZERRA, B. G. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: PG LETRAS 30 ANOS, 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006. v.1.
- BLAAS, M. C. *Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BORGES, M. E. N. A Ciência da Informação discutida à luz das teorias cognitivas: estudos atuais e perspectivas para a área. *Cadernos BAD*, n. 2, 2004.
- BORGES, M. E. N. et al. Estudos cognitivos em Ciência da Informação. *Revista Encontros Bibli*, n. 15, 2003.
- BORGES, M. E. N.; VENÂNCIO, L. S. Cognição situada: fundamentos e relações com a Ciência da Informação. *Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia*, Florianópolis, n. 22, 2. sem. 2006.
- BRAUER, K. C. N. *Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês do Ensino Médio em ambiente on-line sob o viés da complexidade*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015
- CAMPOS, A. Reconhecimento automático de fala (ASR) e aquisição de segunda língua: uma leitura conectivista das práticas de pronúncia do inglês em aplicativos

móveis. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 7., 2016, Aracaju. *Anais...* Aracaju: SIMEDUC, 2016.

CAMPOS, A. A. M.; FREITAS, J. C. de. Interface humano-computador em aplicativos móveis para aprendizagem de inglês: o feedback imediato como critério para implementação curricular. *In*: CONFERÊNCIA DA SECÇÃO DE EDUCAÇÃO COMPARADA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. 1., Lisboa, 2016. *Anais...* Lisboa, SEC/SPCE, 2016.

CANI, J. B. et al. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística. Aplicada*, v. 17, n. 3, p.455-481, 2017.

CANTELE, T. D. *Água e aplicativos para dispositivos móveis*. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Lavras, Lavras, 2016.

CASTELA, G. da S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTELA, G. Concepções de leitura no ensino de línguas. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, PR, n. esp., 2011.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro; Zahar, 2003.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

CENSI, L. J. L. *Aplicativos móveis e praticantes de língua inglesa: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.6, n. 2, jul./dez. 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUNESP, 2002.

CHEN, X. Evaluating mobile apps to enhance English Language learning for adult learners. *EdMedia + Innovate Learning*, 22 Jun. 2015.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?* Boston: Clayton Christensen Institute, 2013.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

CONDOR, A. Y. *Aplicaciones móviles como estrategia didáctica y aprendizaje del inglés en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Católica los Angeles de Chimbote*. Tese (Doutorado) – Universidad Católica Los Ángeles, Satipo, Peru, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: new literacies, new learning. Pedagogies: an international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORACINI, M. J. *Leitura: decodificação, processo discursivo...?* In: CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

COSCARELLI, C. V. *Texto versus hipertexto na teoria e na prática*. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-157.

COSTA, G. S. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COSTA, S. L. V. *Oficina on-line complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAHER, M. del C. *Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica*. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 287-303, 1998.

DAHER, M. del C. *A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa*. *Ergologia*, n. 16, p. 39-68, 2016.

DANTAS, T. *Aplicativos móveis para praticar a leitura social: análise e avaliação de recursos úteis*. *Palavra Chave (La Plata)*, v. 7, n. 2, p. e048, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e048>. Acesso em: 01 maio 2019.

DEMO, P. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DIAS, C. *A escrita como tecnologia da linguagem*. *Tecnologias da linguagem e produção do conhecimento*, dez. 2009. (Coleção HiperSaberes, v. 2). Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M.; Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 35, n. 1, p. 87-113, 2014.

DONATO, A. B. de. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DOWNES, S. *Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning methods*. [s.l.]: National Research Council Canada, 2012. Disponível em: <http://www.downes.ca/post/58207>. Acesso em: 09 nov. 2014.

FAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para a internet*. Porto Alegre; Sulina, 2012.

FARAHMANDPUR, R.; P. MCLAREN. Critical literacy for global citizenship. *Center X – Fórum*, v. 1, n. 2, 2001.

FERRAZ, A. M. M. *Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, n. 79, ano XXIII, ago./2002.

FENNA, J. M. *A compreensão do meme de internet como manifestação verbal e sua possível caracterização enquanto gênero textual*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.) *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 4, n. 2, p. 273-291, 2001.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, C. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRENDO, E. *English for Construction Level 1*. Londres: Pearson Longman, 2012a

FRENDO, E. *English for Construction Level 2*. Londres: Pearson Longman, 2012b.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 n. 2, ago./dez. 2014.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C. de F. de; SILVA, I. de S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Revista Interdisciplinar de estudos da cognição*, v. 14, n. 2, 2009.

GOMES, C. B. M. *Normalização de dispositivos móveis no processo de aprendizagem de inglês: um estudo à luz da complexidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GOODMAN, K. S. Unity in reading. In: SINGER H.; RUDDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark, Delaware: Internacional Reading Association, 1985a. p.813-840.

GOODMAN, K. S. One second of reading. In: SINGER H.; RUDDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark, Delaware: Internacional Reading Association, 1985b. p.661-686.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GOODMAN, K. S.; GOODMAN, Y. M. Learning to read is natural. In: CONFERENCE OF THEORY AND PRATCTICE OF BEGINNING READING INSTRUCTION. Pittsburg. *Annals...* Pittsburg: University of Pittsburg, 1976.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. (org.). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. Cambridge: MIT Press, 1972. p.353-378.

GUNTER, G. A. *et al.* Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, jun. 2016.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

HE, Q .L. X. *Using mobile apps to facilitate English learning for college students in China*. Tese (Doutorado) – University of Boras, Suécia, 2014.

HINE, C. *Etnografía Virtual*. Catalunya: UOC: 2000. (Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad).

HOSENFELD, C. Preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners. *System*, v. 5, n. 2, p. 110-123, 1977.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2011.

IURIF, V. L. N. A. *Percepções de estudantes de Ensino Médio sobre aprendizagem de inglês por meio de tarefa no Edmodo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.

JIMÉNEZ, A. M. P.; DAY, E. D.-M. Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura*, v. 10, n. 1, p. 71-87, 2018.

KALANTIZIS, M. *et al. Literacies*. 2. ed. Melbourne: Cambridge University Press, 2016.

KARNAL, A. R. *As estratégias de leitura sem e com o uso do Google Tradutor*. 2015. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KIELING, H. dos S. *Blended learning no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

KIM, H-S. Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*, n. 16, p. 11-30, 2013.

KIRINUS, R. da R. *Inglês na palma da mão: análise de aplicativos educacionais como recurso para aprendizagem de língua com foco no feedback*. 2018, 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2018.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010a.

KLEIMAN, A. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2010b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOBAYASHI, A. M. R.; FREIRE, F. Fala, leitura e escrita em aplicativos móveis: desafios de uma abordagem discursiva. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 36., Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: CSBC, 2016.

KOCH, I. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 30, p.35-42, jan./jun. 1996.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 3.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LACERDA NETO, R. L. *Exploiting the wireless channel for communications*. Tese (Doutorado) – Université de Nice, Nice, Paris, 2008.

LAVID, J. *Lenguaje y Nuevas Tecnologías; nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra, 2005.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEFFA, V.; PEREIRA, A.. (Org.) *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIMA, G. S. *Análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- LIMA, R. F. de. *O par post/comentário na rede social Facebook: um estudo a partir da noção de gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- LIZ, N. *Tecnologia móvel no Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.
- LOPES, L. P. da M. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB)*, Joao Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MARÍN-DÍAZ, V.; MARTÍN-PÁRRAGA, J. ¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil? *New Approaches in Educational Research*, v. 3, n. 1, p. 21-27, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.3.1.20-25>. Acesso em: 05 maio 2018.
- MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin, 1960.
- MARTINET, A. *et al. Estructuralismo y Lingüística*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969.
- MARTINS, J. O papel do Estado na gênese da ARPANET: uma discussão. *Eco Pós*, v. 11, n. 1, 2008.
- MARZARI, G. Q. *Quem me ensinou o inglês que eu ensino: a influência das tecnologias digitais na constituição das identidades do professor do século XXI*. Tese

(Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

MENDONÇA, J. T. de. *Refletindo sobre o ensinar na escola pública: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

MENEZES, I. R. A. *WINCLUS: aplicação de reconhecimento de padrões na procura de compostos potencialmente bioativos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MONTEIRO, F. C. *Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância*. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, M. A. O. *Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade ensinar e aprender inglês em uma escola pública*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MUSTAFFA, F. Y *et al.* Evaluation of English vocabulary mobile apps to help Malaysian secondary school students. *LSP-GABC 2018 International Conference*, Johor, 2018.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, v. 1-2-3, n. 7, p.435-456, 1989.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. B. C. Visão sócio-interacional de leitura. *In*: NUNES, M. B. C. *Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC, 2005.

OKLEY, E. C. *Recuperação de imagens com realimentação de relevância para aparelhos móveis*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. *In*: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

OLIVEIRA, E. T. de. Ciberjornalismo e mobilidade: análise da experiência do usuário de smartphone em aplicativos de notícias de referência sul-mato-grossenses e nacionais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. (org.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008.

O'REILLY, T. What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. *O'Reillynet*, 30 set. 2005. Disponível em: oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html. Acesso em: 20/10/2018.

PAIVA, V. O uso da tecnologia 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. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

PALILONIS, J.; BOLCHINI, D. Active reading behaviors in tablet-based learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, n. 24, p. 235-261, 2015.

PATTERSON, D. A.; HENNESSY, J. L. *Organização e projeto de computadores: interface hardware/software*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PAZ, D. M. dos S. *Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEARSON, J. et al. The Digital Reading Desk: a lightweight approach to digital note-taking. *Interacting with Computers*, v. 24, n. 5, p. 327-338, Sept. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.03.001>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. dos. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n.3, p. 361-380, set./dez. 2017.

PETER, M. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012.

PETIT, T.; SANTOS, G. L. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por que voltamos a metodologias do século XIX?. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., 2014, Recife. *Anais Eletrônicos...* Recife: UFPE, 2014.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópio*, v. 9, n.3, p. 226-239, set./dez. 2011.

PINHO, I. da C. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

PINTO, C. M.; RICHTER, M. G. Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português – L2. *Linguagens & Cidadania*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.

- PONTES, M. A. C. *Uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- PORTA, A.M. J.; DAY, E. D. M. Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apert*, v. 10, n. 1, Guadalajara, abr. 2018.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- PROCÓPIO, R. B. *O uso do glossário hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário nos níveis elementar e intermediário de proficiência em inglês*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAPAPORT, R. *Mobile Learning: o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.
- REBECCA, T. *A "sala de aula invertida" em um contexto de inglês para fins acadêmicos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- REZAEI, A.; NEO, M.; PESARANGHADER, A. The effect of mobile applications on English vocabulary acquisition. *Jurnal Teknologi*, v. 68, n. 2, Apr. 2014.
- RHEINGOLD, H. *The Virtual Community*, 1993. Disponível em: <http://www.well.com/user/hlr/vcbook/index.html>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- RIBEIRO, A. E. *Ler na tela: novos suportes para velhas tecnologias*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p.15-32, jul./dez. 2006.
- RIOS, L. E. T. *An Energy-aware IoT Gateway, with continuous processing of sensor data*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- RODRIGUES, S. J. da S. *English Gap: aplicativo móvel para o ensino de Língua Inglesa*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, UFRPE, Recife, 2014.

- ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. (org.). *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- ROSA, G. da C. *Cursos do Idiomas sem Fronteiras Inglês UFU: tecnologias digitais, investimento e complexidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- ROSA, V. S. M. Análisis metodológico de las aplicaciones móviles android más populares para el aprendizaje del idioma inglés. *Universidad y Cambio*, v. 2, n. 2, p. 33- 36, Mayo 2017.
- ROSSINI, A. M. Z. P. *Uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. *Attention and performance*. Hillsdale: Erlbaum, 1977. p.575-603.
- RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. Newark: International Reading Association, 1985. p.722-751.
- SAITO, F. S. *Aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira em ambiente hipermídia: efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC- SP*, v. 2, n.1, 2010.
- SANTAELLA, L.. Aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação da UFS*, n. 14, 2014.

SANTOS, C. G. dos. *O desenvolvimento e a implementação de uma webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, C. S. *Avaliação de softwares educacionais indicados ao aprendizado da leitura e da escrita em escolares do 3º ano do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, D. F. dos. O uso de aplicativos móveis e sequenciais didáticas no ensino fundamental: aprendizagem de inglês na escola pública. *In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 12., 2018. Anais... Evidosol/Ciltec, 2018.*

SANTOS, E. Mídias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço. *In: SANTOS, E. (org.). Mídias e tecnologia na educação presencial e a distância*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SANTOS, Y. do C. W. dos. *A aprendizagem de Francês através de aplicativos para smartphone*. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SEVERO, S. de. *O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em um contexto de Blended Learning*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

SIEMENS, G. *Knowing knowledge*. Carolina do Norte: Lulu.com, 2006.

SILVA, M. F. R. M.; CARDOSO, C. M. Letramentos e multiletramentos: práticas de texto no ensino superior. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 8, n. 2, ago./dez. 2016.

SILVA, T. R. B. da C. e. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

SOAD, G. W. *Avaliação de qualidade em aplicativos educacionais móveis*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação Social*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2012

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? *In: SOTO, Ucy et al. Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

STRAUSS, J.; FROST, R. *E-marketing*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Cross-cultural perspectives on literacy. *In: VERHOEVEN, L. (ed.). Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, New York, v. 5, n. 2; p. 77-91, 2003.

TÁVORA, A. D. F. *Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

THEISEN, J. de M. *O letramento digital e a leitura online no contexto universitário*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

TRAXLER, J.; VOSLOO, S. E. The prospects for mobile learning. *Prospects*, v. 44, n. 1, p. 13-28, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-014-9296-z>. Acesso em: 01 maio 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópico*, v.8, n.1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. *Matraga*, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015a. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17047>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A. CARDOSO, J. ARANTES, P. BERNARDO, S. (org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: UERJ, 2015b. p. 13-28.

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

WANG, B-T. Designing mobile apps for English vocabulary learning. *International Journal of Information and Education Technology*, v. 7, n. 4, April 2017.

WECHSLER-ANA, P. *O papel da leitura na proposta de ensino-aprendizagem a distância no CIV*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. *NEHTE*, 2015. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier>. Acesso em: 04 mar. 2019.

XIMENA, N. *Applications app/aplicaciones móviles en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de noveno año de educación general básica de la unidad educativa Los Shyris, D.M. Quito*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade de Quito, Quito, 2017.

ZANINI, M. A. X. *Comparison of different identification techniques of vertical structural dynamics of twin-wheeled telescopic landing gear*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Tecnológico da Aeronáutica, São José dos Campos, 2009.

ZHU, J. Students' perceptions on the use of mobile applications in English Language learning. In: *Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Annals...* Las Vegas: E-Learn, 2018.

ZOU, B.; LI, J. Exploring mobile apps for English language teaching and learning. *Critical CALL: proceedings of the 2015 EUROCALL Conference Padova, Italy*, p. 564-568, 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização conduzida por Raquel Freitas de Lima. Este estudo tem por objetivo discutir sobre a questão da leitura (naturalizada?), seu lugar e como as concepções de leitura docente influenciam nas atividades didático-pedagógicas para o ensino de I/LE, mediado por aplicativos para dispositivos móveis.

Você foi selecionado(a) por atender aos critérios estabelecidos para o perfil indicado como sujeito participante, isto é, por ser professor de língua inglesa da rede federal de ensino, por atuar como professor no estado do Rio de Janeiro, estando na função docente há no mínimo 5 anos, por utilizar aplicativos como ferramenta didático-pedagógica no ensino de inglês como língua estrangeira e por ser estudante de pós-graduação *stricto sensu* com pesquisa na área de ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Em relação aos riscos, a pesquisa aqui proposta apresenta risco mínimo, isto é, aquele inerente a atividades de interação social. Isso porque, responder a determinadas perguntas, seja no questionário elaborado para a pesquisa, seja na entrevista, pode ser relativamente desconfortável para o sujeito participante. No entanto, deixamos claro que você pode recusar-se a responder qualquer pergunta. A fim de minimizar ainda mais esse risco, a pesquisadora esclarece e enfatiza para o participante que sua contribuição em forma de dados para a pesquisa é voluntária e essa contribuição será completamente anônima. Ou seja, sua identidade ou aspectos dela serão totalmente preservados. Cabe reforçar também que sua participação não é remunerada e também não implicará em gastos de sua parte. Isso porque, em havendo eventuais despesas de participação, de qualquer ordem, estas serão totalmente custeadas ou ressarcidas pela pesquisadora responsável.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer respostas ao questionário elaborado para o estudo, fornecer materiais didáticos de sua atividade docente, assim como responder à entrevista a ser realizada em local público de sua preferência, com duração de 1 hora, com perguntas/roteiro elaboradas para a pesquisa. A entrevista será realizada apenas pela própria pesquisadora e seu conteúdo versará sobre questões que abarcam o trabalho docente mediado por aplicativos no ensino de inglês como língua estrangeira, havendo registro do áudio da entrevista para fins de transcrição de áudio. Para tanto, você receberá um termo específico de cessão de áudio em separado deste termo.

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 comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou 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 da Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Raquel Freitas de Lima, professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, com endereço postal à rua Santa Luísa, 433, apartamento 101 – Bloco 2-Maracanã – Rio de Janeiro/RJ. Endereço eletrônico: raquelf@oi.com.br. Telefone pessoal (21) 99592-9152, telefone fixo: (21) 3137-2382 e Telefone institucional: (21) 2637-9700.

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 - Telefone: (021) 2334-2180.

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

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B – Termo de Cessão de Imagem e/ou Áudio

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio,
_____, RG/CPF
_____ de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua voz no projeto de pesquisa intitulado “Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização”, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras pelo Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua, de autoria de Raquel Freitas de Lima, com endereço eletrônico: raquelf@oi.com.br e telefones pessoais: (21) 99592-9152/ (21) 3137-2382 e telefone institucional (21) 2637-9700, que tem como objetivo discutir sobre a questão da leitura (naturalizada?), seu lugar e como as concepções de leitura docente influenciam nas atividades didático-pedagógicas para o ensino de I/LE, mediado por aplicativos.

Rio de Janeiro, ____/____/____

Nome do participante

APÊNDICE C – Instrumento de Geração de Dados: Questionário e Respostas Concedidas

Questionário de Pesquisa

Prezado/a professor/a,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, na área Estudos de Língua, especialidade Linguística, do Instituto de Letras da UERJ. A pesquisadora responsável é Raquel Freitas de Lima sob a supervisão das doutoras Cristina Vergnano Junger e Greice da Silva Castela, respectivamente, orientadora e co-orientadora do estudo. Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre questões de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos móveis.

Sua participação consistirá em fornecer as respostas ao questionário que segue. Tal questionário destina-se a atender aos propósitos da primeira etapa da pesquisa. Reiteramos a garantia, já dada no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de que não há qualquer tipo de risco em sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e o anonimato sobre sua identidade. Sua participação é de suma importância para a conclusão do estudo, por essa razão, solicitamos que responda às questões abaixo de forma mais completa e fiel em relação à sua prática.

Desde já, agradecemos sua valiosa contribuição.

Raquel Freitas de Lima

Questionário

1. Desde quando vem o seu interesse por ensino de inglês com o uso de aplicativos móveis?

Desde que eu ingressei na instituição, em 2015, e descobri que havia o incentivo à pesquisa, resolvi, naquele mesmo ano, escrever um projeto de pesquisa para a Faperj pelo programa Jovens Talentos. O título do projeto era “[Ensinar e aprender inglês na era dos dispositivos móveis: investigando o uso de aplicativos educacionais dentro e fora da escola](#)”. Foram 3 anos de projeto. O grupo de pesquisa era composto por bolsistas e voluntários e, juntos, nós investigamos diversos aplicativos disponíveis na Google Play, além de fazer leituras teóricas e empreender levantamentos sobre o uso de dispositivos móveis no Campus e em outras escolas. Para mim, foi como um curso preparatório para o doutorado. Mas ainda demorei 2 anos para começar a aplicar na sala de aula o uso de aplicativos de forma sistemática.

2. Como você desenvolveu tal interesse?

Eu queria mudar de área, estudar algo diferente do que estudei no mestrado. E, o fato de ingressar na rede federal, me impulsionava a querer ser uma professora melhor, trazer inovações para minha sala de aula.

3. Você recebeu algum treinamento ou forma de capacitação para o trabalho com ensino de I/LE mediado por aplicativos móveis?

Não.

4. Com quais aplicativos você iniciou esse trabalho?

Duolingo foi o primeirão. Nos levantamentos empreendidos pelo meu projeto de pesquisa era disparado o mais popular entre os adolescentes. Além disso, é um dos únicos que oferece uma plataforma para o docente acompanhar o desempenho de seus alunos e propor tarefas específicas.

5. Quais aplicativos você costuma usar atualmente?

Além do Duolingo, uso Memrise, Quizlet, Quizlet live, Socrative, Quizziz, Edmodo, Kahoot, Youtube.

6. Por que esses especificamente?

Principalmente por todos eles serem gratuitos e permitirem acesso via aplicativo e por site da web (alguns alunos não tem celular). Todos os aplicativos de exercício oferecem ao professor feedback sobre a performance de seus alunos, possibilitando o rastreamento das tarefas. Eles me permitiram criar um design de ensino híbrido, em que os alunos fariam todas as suas tarefas complementares a partir desses aplicativos/sites, ao invés de deveres de casa tradicionais.

7. Descreva sucintamente as funcionalidades dos aplicativos que você usa atualmente.

Edmodo: Ambiente virtual de aprendizagem. Múltiplas funcionalidades! O uso principal era enviar a tarefa da semana, mas também era usado como meio de contato entre docente e discentes (ferramenta de mensagens), meio de avisos sobre a aula presencial, meio de entrega de trabalhos, etc.

Duolingo e Memrise: Aplicativos que ensinam vocabulário e estruturas linguísticas. Eram utilizados nas turmas de 1º e 3º ano respectivamente.

Quizlet: Lista de vocábulos criadas por mim a cada sequência didática de inglês geral ou inglês técnico. Possui exercícios de memorização com áudio e imagens das palavras.

Kahoot, Quizziz, Quizlet live: Jogos para revisão de conteúdo gramatical ou lexical.

Socrative: Exercícios diversos de quis, como para atividades de revisão, de leitura de textos e de compreensão auditiva.

Youtube: assistir vídeo-aulas selecionadas por mim sobre o conteúdo.

8. Quais as vantagens desses aplicativos que você usa?

Maior exposição ao idioma, maior interesse dos alunos para realizar as tarefas complementares (em casa).

9. Quais as desvantagens?

O fato de depender da Internet foi um problema muitas vezes, tanto para realização das tarefas a distância, quanto para as tarefas realizadas na sala de aula.

10. Com que frequência você usa os aplicativos mencionados em atividades didático-pedagógicas?

Os alunos usam semanalmente para realizar tarefas a distância. Na sala de aula uso uma vez por mês.

11. Esse uso é complementar ou o método principal de ensino?

Complementar.

12. As atividades realizadas com a mediação dos aplicativos são feitas em sala de aula ou em casa?

Ambos. Utilizei também muitas vezes o laboratório de informática da escola.

13. Você propõe algum trabalho prévio à atividade a ser feita com o uso do *app*? Qual ou quais?

Depende. Já utilizei como revisão, então trabalhava o conteúdo antes em sala, e já trabalhei também com a metodologia Sala de aula Invertida, na qual o primeiro contato com o conteúdo era via *app*.

14. Há alguma competência/habilidade cognitiva que se destaca no seu trabalho com esses aplicativos?

Leitura e Compreensão auditiva. Não usei *apps/sites* para o desenvolvimento de oralidade e escrita.

15. Para os alunos, você propõe alguma atividade de avaliação da metodologia empregada com o uso de *apps*?

Sim. Questionários trimestrais.

16. Há alguma atividade de auto-avaliação no curso que considere especificamente o trabalho com os *apps*?

Com base na vivência em sala de aula e nas respostas dos questionários eu vou realizando adaptações no curso.

17. Foi possível detectar problemas com os aplicativos usados?

Sim.

18. Se a resposta anterior foi sim: quais problemas?

Alguns alunos tiveram grandes problemas em usar os aplicativos, porque requeria entrar com um código em uma turma específica criada por mim. Um problema específico do Memrise foi que a plataforma simplesmente apagou as minhas turmas do 3º ano.

19. Os problemas apontados culminaram em alguma ação sua?

Eu tentava ajudar os alunos mostrando no celular mesmo como fazer login ou como achar as atividades, às vezes também pedia para algum outro aluno ajudar. Sobre o problema como Memrise, ocorreu no final do ano. Enviei e-mail reclamando, pediram desculpas, mas alegaram buggu no sistema, não podia reaver as turmas. Criei novas turmas então no Memrise mesmo, mas foi uma dor de cabeça fazer os alunos entrarem de novo nas turmas.

20. Ao verificar as atividades realizadas pelos discentes, os problemas costumam ser de que ordem?

O problema é que nem todos fazem no tempo certo, os links expiram. Mas o percentual de acertos costuma ser satisfatório.

21. Tais problemas podem ser atribuídos a alguma deficiência de conteúdo?

Acredito que não. Sempre que não fazem os exercícios, os alunos alegam falta de tempo, escola integral, muitas matérias, etc.

22. Que competências ou habilidades você pressupõe serem necessárias para solucionar os problemas de aprendizagem que verifica?

Apesar do ensino híbrido ter aumentado a motivação dos alunos para aprender inglês e expandido seu repertório lexical, alguns alunos ainda ficam à margem do processo. Estes alunos normalmente têm desempenho baixo em outras disciplinas também. Eles precisam ser ensinados a organizar o tempo.

23. Há algum conteúdo ou competência cognitiva que considere fundamental para o êxito no processo de ensino-aprendizagem mediado pelos aplicativos móveis?

Hoje percebo que, apesar de serem nativos digitais, é necessário explicar detalhadamente todo o processo de login e apresentar a interface dos aplicativos,

porque senão alguns alunos ficam perdidos. Trabalhar, dessa forma, o letramento digital sistematicamente. Eu errei por deixar essa parte meio “solta”.

APÊNDICE D – Instrumento de Geração de Dados: perguntas/roteiro de entrevista semiestruturada e a transcrição do áudio dessa entrevista

Prezado professor/a,

Estas perguntas/roteiro de entrevista fazem parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, na área Estudos de Língua, especialidade Linguística, do Instituto de Letras da UERJ. A pesquisadora responsável é Raquel Freitas de Lima sob a supervisão das doutoras Cristina Vergnano Junger e Greice da Silva Castela, respectivamente, orientadora e co-orientadora do estudo. Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre questões de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos.

Sua participação consistirá em fornecer respostas orais às perguntas que serão feitas pela pesquisadora em uma situação de entrevista. As perguntas/roteiro destinam-se a atender aos propósitos da segunda etapa da pesquisa. Reiteramos a garantia, já dada no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de que não há qualquer tipo de risco em sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e o anonimato sobre sua identidade. Sua participação é de suma importância para a conclusão do estudo, por essa razão, solicitamos que, ao longo da entrevista, responda oralmente às questões de forma mais completa e fiel em relação à sua prática.

Desde já, agradecemos sua valiosa contribuição.

Raquel Freitas de Lima

Hoje é dia 28 de outubro de 2019 e estamos aqui para fazer a entrevista da pesquisa sobre aplicativos móveis e o ensino de inglês como língua estrangeira. Esta é a terceira etapa da pesquisa, a de coleta de dados. Então vamos iniciá-la com a professora que está nos fornecendo o material necessário para o cumprimento desta etapa.

1) Professora, em seu processo de ensino de inglês como língua estrangeira, quais as habilidades linguísticas que você prioriza e por quê?

Eu me esforço para dar conta das quatro. Trabalho sistematicamente as quatro, só que eu diria que as que eu foco em sala de aula são: leitura e fala/oralidade. Eu acredito que são habilidades que considero mais fáceis de se trabalhar no contexto de escola pública, que você tem muitos alunos numa sala de aula. Por exemplo: a habilidade de escrita ela exige que, quanto mais você trabalha, mais tarefas você tem que dar *feedback*, o que atrapalha com que eu trabalhe com essa habilidade tantas vezes quanto eu gostaria. Eu trabalho basicamente uma vez por mês alguma atividade de escrita por conta do número de alunos. Já a habilidade de escuta e compreensão auditiva também não trabalho todas as aulas porque na escola onde eu trabalho tem uma complicaçãozinha com os aparelhos que você precisa pegar o projetor e ligar ou não consegue agendar. Também uso umas duas vezes no mês o

projektor e aí aproveito nesse dia que eu agendo para usar e ficar com ele o dia inteiro e passar as atividades de compreensão auditiva. Então, eu acredito que as quatro têm sua grande importância e têm que ser articuladas, mas eu acabo priorizando a leitura por ser mais prático ter que levar textos para sala de aula e o *speaking*, que eu dou aulas de inglês, então as atividades de *speaking* acontecem o tempo todo. Normalmente a gente começa com o *speaking* e vai para o *reading* e depois volta para *speaking*. Acho que são habilidades que elas se encontram em muitos momentos.

2) Temos aqui uma questão mais voltada para a habilidade de leitura. No caso da habilidade de leitura que você mencionou como sendo uma das mais trabalhadas em parceria com a *auditive*, o que você considera importante procurar o aluno fazer como atividade didático-pedagógico para desenvolver a leitura?

Basicamente eu trabalho de duas formas: desenvolver estratégias e ampliar o vocabulário. A parte das estratégias de leitura normalmente trabalho em sala de aula mesmo através da conscientização das estratégias e do *listening*, perguntando a eles, para eles pensarem essa meta cognitivamente sobre as próprias estratégias e eu diria que o uso dos aplicativos, que da minha parte eles contam como complementar às aulas. Eles também têm um grande papel nisso, porque os aplicativos que utilizam são focados no ensino de vocabulário e revisão de vocabulário e isso com certeza auxilia o aluno a melhorar a prática de leitura.

3) Ainda referente à habilidade de leitura, o que você considera importante que o seu aluno consiga fazer na etapa que ele se encontra? Você dá aula atualmente para os alunos do primeiro ao terceiro ano. No primeiro ano, o que você considera importante que o aluno saiba fazer naquela etapa? E no terceiro, o que você considera importante que ele seja capaz de fazer em relação à leitura?

Eu acredito que tenham níveis de leitura, só que eu não penso assim tão dividido com relação às séries porque eu tenho, no primeiro ano, alunos extremamente avançados na língua e alunos super iniciantes, é uma turma muito heterogênea, e no terceiro a mesma coisa. Eu tenho alunos no primeiro ano que têm muito mais bagagem de inglês que no terceiro, então, eu não penso muito dessa forma. O que penso com relação aos níveis é que no nível mais iniciante... A gente como professor de língua bate sempre nessa tecla de: *Vê o contexto, Não fique bloqueado com as palavras desconhecidas*. E aí que entra muito trabalho das estratégias de leitura. Mas os alunos mais avançados a gente já espera que eles tenham um domínio lexical mais expandido e que eles vão conseguir dar conta de uma leitura mais profunda daquele texto. Então, quando eu trabalho a atividade de leitura, normalmente uma atividade padronizada que começa com umas tarefas de leitura mais superficial, para ir para uma média, para ir para uma mais profunda, então, na própria atividade, tanto pro primeiro ano quanto para o terceiro eu trabalho com esses níveis de leitura dentro da atividade e contempla todo mundo. Desafia um pouco aquele que sabe muito pouco e também não fica tão enfadonho para aquele que já sabe muito. Eu sempre trabalho com textos complexos e sempre trabalho com textos autênticos, eu nunca trabalho – a não ser que seja um poema – um texto que já é pequeno mesmo, mas normalmente os textos que eu trabalho são artigos.

Preciso até dar uma diversificada. Mas geralmente são artigos entre três, quatro ou cinco parágrafos. São razoavelmente longos de texto, com cabeçalho, o que dá uma página inteira.

- 4) Continuando a falar de leitura, em relação a essa habilidade, você considera essencial que o seu aluno tenha um vasto vocabulário da língua inglesa para compreender o que lê nessa língua, ou não? O que você pensa sobre essa questão de ter um vasto vocabulário para compreender o que lê? Fale dessa relação vocabulário-leitura.**

Eu acredito que ele não tem que ter um vasto vocabulário, mas ele tem que conhecer as estratégias de leitura e, principalmente, ter uma atitude de confiança com relação ao texto. Porque quando o aluno tem essa atitude e ele é capaz de identificar as palavras cognatas, aquelas pistas linguísticas que estão ali de acordo com o gênero e tudo isso que eu ensino para ele, e tem a confiança de que pode empreender algum nível de leitura naquele texto, ele consegue, mas quando não tem, vão ter as questões cognitivas, e a gente tem que ir trabalhando, mas eu não diria que ele tem que ter um vasto vocabulário.

- 5) Como você encaminha o trabalho com a leitura em uma aula utilizando os aplicativos móveis?**

Eu já usei de várias formas. Quer que eu pegue um exemplo da sala de aula? Na sala de aula mesmo. É uma atividade que eu fiz algumas vezes. Ela era focada em leitura, mas o aluno não usava o celular para ler exatamente e sim para responder as questões. Por exemplo, na aula que eu tô pensando aqui foi uma aula que eu utilizei uma atividade do livro didático, então os alunos tinham o livro didático. Não tem livro para todos os alunos, então eles trabalhavam em dupla. Eles acessavam ali o texto e também as questões, só que eu coloquei no aplicativo da Google, o Google Forms, que eu fiz um questionário *on-line* ali com aquelas mesmas perguntas que tinham no livro didático, coloquei para eles acessarem via celular. Por que eu empreendi essa estratégia? Porque eu tava com muito pouco tempo para poder corrigir as tarefas na sala de aula, tinha muitas demandas daquele momento para dar conta, então foi uma estratégia para que eles tivessem o *feedback* imediato – os aplicativos propõem um *feedback* imediato, então o aluno já sabe se acertou ou errou a questão e ali mesmo ele já tira a dúvida. Uma etapa de sala de aula que eu não sou realmente boa em administrar é a parte de correção, eu sempre tive um grande incômodo com relação a essa parte porque o que acontece na realidade é o seguinte: *Tá ok, pessoal, agora todo mundo tem que fazer silêncio*. E aí você vai lendo as questões, o aluno vai, você pode pedir para cada um ler uma frase pra poder ver se está correta. Mas de qualquer forma a gente tem uns alunos que prestam atenção, os outros não, a maioria não, nessa parte de correção. Porque quando eles estão fazendo as tarefas normalmente todo mundo de fato tá fazendo o que de fato está interessado, mas essa parte eles já são muito chatos, e eu pensei: essa coisa dos aplicativos tem a ver com os jogos, os *games*, que você tem um *feedback* na hora, e isso, sendo um fator motivacional e que também iria otimizar o processo, deu super certo, eu até diria que só o fato deles estarem mexendo no aparelho já faz eles ficarem mais motivados. Porque, por exemplo, eu poderia dar a folhinha com a chave das respostas. É claro que não seria tão útil quanto a professora, porque o Google Forms mostra pra você todas as respostas dos alunos,

em categoria. Ele cria gráficos, e é muito bom com relação a *feedback*, tanto pro aluno quanto para você, professor, para saber, como um diagnóstico da turma, então mil vezes à frente do *toma aqui a chave de respostas*, e se eu fizesse isso eles não estariam tão interessados. O fato de estar desenvolvendo aquela tarefa *on-line* já deixa eles mais motivados, só por isso já ficam, eles parecem estar mais interessados. Mas, claro, não é só por isso que a gente usa o aparelho, né, tem a tecnologia, a finalidade pedagógica, mas tem muitas outras atividades. Essa foi uma atividade focada em leitura que eu utilizei aplicativo. Só que já usei também outros aplicativos, mais aí não para leitura de textos, mas para leitura de frases.

6) Professora, que conhecimentos você considera fundamentais para que o aluno leia os comandos de dados nos aplicativos e ele execute a tarefa proposta?

Eu diria que eles, que seria... não seria nem algo ensinado na escola, é mais o conhecimento de mundo que tá muito ligado ao jovem, né? O jovem que já utiliza a tecnologia, o jovem que desde sempre já tá acostumado com os jogos eletrônicos de *videogame*. Então, os aplicativos normalmente se utilizam dessa linguagem, então é tudo como dizem: intuitivo. Ele já sai mexendo, ele já sabe o que é para fazer. Eu nunca precisei explicar uma tarefa. Eu só faço a tarefa e compartilho o *link*. Um *overwall* do que é isso, é sobre isso. Mas nunca tive, sabe: *no número um você vai fazer isso*.

E os comandos estão todos em inglês? Sim.

7) Se, primeiramente, o aluno precisa compreender o que ele leu dos comandos de dados pelos aplicativos a fim de fazer as tarefas, de quais estratégias ou recursos você utiliza quando falta essa compreensão-leitura? Ou seja, quando algum aluno lê o comando que está escrito em inglês e não entendeu. Ou seja, não consegue passar dali para empreender a tarefa porque ele tem que entender o comando primeiro para entender o que tem que ser feito. Então a pergunta é: Que estratégias ou recursos você utiliza quando falta esse entendimento do aluno, quando falta essa compreensão da leitura do comando?

Pode ser que essa questão da leitura tenha duas possibilidades: uma é a língua inglesa como entrave, e o outro é o conhecimento mesmo da interface. Então, quando é uma questão da interface, me coloco ali e já mostro: *é aqui, é assim*. Mas quando é uma questão relacionada à língua inglesa, aí eu fico tentando fazer ele desenvolver, pergunta pro seu *partner*, pois sempre é em dupla essas atividades, ou então utilize a própria internet para pesquisar. Aí eu já passo para eles o *site* que eu gosto que eles pesquisem para ver o vocabulário.

Então, eles podem fazer um uso paralelo? É. Numa outra janela eles abrem o dicionário *on-line*, aplicativo de dicionário.

Então, enquanto estratégia, você pode usar um colega do lado que de repente tem um conhecimento mais avançado, ou você pode também usar recursos da própria tecnologia, como dicionário *on-line*, por exemplo. E essa questão do colega, no último trimestre, eu utilizei uma estratégia de times, porque eu já utilizei, sempre utilizei, todas as minhas aulas não têm que fazer uma atividade em dupla ou em grupo quase 100% do tempo. Só que eu percebia que às vezes ficava muita gente não só na questão da panelinha, mas muita gente assim. Ah, eu já estou bom, eu vou juntar com o meu colega que por acaso também é bom, e

quem já tinha dificuldade juntava com outro que já tinha dificuldade e isso não é o intuito da teoria vygoskyana, você tem que ter um par mais competente e aí eu mesmo escolhi, escolhi os times, e isso deu um problema também, tem a parte ruim, porque foi difícil para eles trabalhar com gente assim.

Eles têm resistência de trabalhar com gente que eles não estão acostumados. Mas por um trimestre trabalhei, em sala de aula eles trabalhavam. Eles também tiveram um projeto para apresentar no final do trimestre que valia ponto, e esse projeto foi feito com esse mesmo time, então era um time que eu entrava na sala e eles já sabiam que tinham que juntar com aquele time e que eles tinham que modificar a ordem que sentavam – porque eles sentam sempre perto de algumas pessoas, né? Eu até me esforcei para colocar também quem eles têm afinidade nos times, é difícil, mas isso ajudou muito. Essa estratégia, essa parte.

Essa estratégia do companheiro? Uhum.

Você diria então que essa estratégia estaria em primeiro plano com relação a outra estratégia ou recurso? Sim.

- 8) **Essa pergunta é um pouco longa, então vamos por partes. Você consegue detectar se problemas relacionados à não execução de uma determinada tarefa estão relacionados a alguma competência específica? O aluno não conseguiu realizar determinada tarefa, você alia isso a algum problema relacionado a alguma competência específica?**

Eu diria que quando o aluno não faz a tarefa, a maioria das vezes é... Não é uma competência cognitiva, é mais uma falta de interesse. Mas pode acontecer também de ter uma falta linguística ali. Quando é o caso, eu diria que é a habilidade de ler, né, de leitura e identificação de léxico.

Você já respondeu a segunda parte, que é: Se você consegue enxergar algum problema de habilidade ou competência. Que indícios te levam a essa detecção? O que te indica? Você falou “acredito que seja de leitura”. Como você consegue enxergar isso? Normalmente, quando ele não faz é porque realmente não entendeu o enunciado, aí ele não consegue, porque quando ele não entende, às vezes não produz aquilo que era esperado, mas ele produz alguma coisa mínima, mínima, mínima, que foi o que ele teve interesse para fazer, o que ele teve tempo, teve capacidade mesmo para fazer. Mas se ele não produz nada, eu não sei se eu detecto isso com o *feeling* de professora, de experiência, mas é porque ele não entendeu o enunciado daquela tarefa.

- 9) **Que ações você costuma realizar quando o aluno não é capaz de entender um comando e/ou realizar uma tarefa? Nessa sequência aqui que estamos falando, no caso. Aquele aluno que realmente não conseguiu produzir nada. Aquele que produziu alguma coisa, você sabe que algo ele entendeu daquele comando. Aquele que não produziu nada que você falou pode ser uma falta de interesse, mas também pode ser outra coisa, certo? Que ações você costuma realizar quando o aluno não é capaz de entender um comando e daí dar sequência à realização de tarefas?**

Bem, vamos lá. O que eu deveria fazer seria dar/oferecer atividade de reforço para esse aluno, mas isso não acontece sempre. Na verdade, você percebe que o aluno não fez [a atividade] só no final da aula, normalmente é assim a realidade, é aí quando o aluno não entrega ou quando ele sinaliza que ele não fez nada, e isso

acontece muito. A maioria dos alunos da sala tá acompanhando você, já tá no número 4, aí você passa na cadeira de alguém por acaso, você olha a pessoa, não fez nada ainda, aí você pergunta: *ué, mas por que você não me chamou?*. Enfim, o aluno fica quando ele tem algum entrave, e normalmente tem alguns que ficam mais apáticos ainda, né? Ficam sem saber o que fazer, em vez de pedir ajuda ao colega, ao professor. Nesses casos, eu tento ficar mais do lado daquela pessoa, e acabo deixando os outros que estão mais adiantados pra tentar... Ele estando ali do meu lado, e eu sendo o par mais competente daquele aluno, ele normalmente consegue fazer, mas é aquela coisa de você tá do lado traduzindo uma coisa ou outra porque esses alunos normalmente são aqueles que não têm boa sociabilidade com ninguém ainda (ainda tem esse detalhe). Porque quando o aluno tem dificuldade e ele consegue se socializar com um grupo, ou com alguém ou com um colega, normalmente ele consegue fazer alguma coisa, avançar um pouquinho, né? Mas quando não é o caso? E aconteceu muito isso esse ano com a aluna que eu tinha no primeiro ano, que é especial. Especial não, como se fala?

Com Necessidades Educacionais Especiais? Isso. Com NEE. Ela tinha uma questão intelectual mesmo, e ela tinha grande dificuldade em todas as matérias, e na minha matéria também, não era diferente, era até pior assim no inglês, porque o aluno não teve inglês no ensino fundamental inteiro e aí chegou no médio e com essa aluna eu tinha que ficar muito tempo perto dela para auxiliá-la, todas as respostas eu tinha... Ela perguntava se tava certo e eu tinha que conferir/corrigir, e demanda muito com o aluno. É claro que eu tô falando desde o início e é uma turma super heterogênea, mas é muito difícil quando você tem um aluno muito atrás, que tá muito no início, porque você tem que dar atenção para essa pessoa e aí em detrimento dos outros que você não dá conta, né? O bom de trabalhar sempre com acostumar os alunos a trabalhar uns com os outros em grupos/times é o fato de que você não vai ser tão necessária o tempo todo, que alguém vai ser o monitor ali naquele grupo, mas a estratégia é essa mesmo, quando isso acontece do aluno não fazer. É ficar do lado, pegar na mão. E ser o par desse aluno. Isso.

10) Você considera a leitura uma competência importante no aprendizado de inglês como língua estrangeira? E por que? A gente já falou bastante sobre isso, mas, para você, qual a importância dela?

Eu considero a mais importante. É aquela coisa, eu também tento trabalhar todas as outras, eu acho muito, muito importante trabalhar *speaking*, é até uma habilidade que muitas escolas acabam não trabalhando, e é a segunda que eu trabalho... Sobre a leitura, como a pessoa vai adquirir vocabulário, se ela não lê? Eu acho que a leitura... Eu não diria que ela é o início porque até nas atividades iniciais mesmo eu começo mais com o *speaking*. Porque é aquela coisa de *What's your name? How are you?*, então é focada no *speak*, mas o aluno já tá vendo como aquilo escreve, como se escreve aquelas frases, então ele já tá, né? Desde a primeira aula aqui eu trabalho. Trabalho também tentando falar na língua-alvo. Então, evitando tradução, mas o aluno já tá mesmo quando tá trabalhando com o *speak*, ele tá lendo de alguma forma. Eu trabalho muito também com modelos e eles trabalham com aqueles modelos no *speaking*, e é ele que tem que mudar o modelo para acrescentar informações. Isso já é leitura, embora eu não esteja trabalhando a habilidade de leitura, a leitura já tá presente.

11) Ressaltando essa importância da habilidade de leitura que você evidenciou bastante desde o início da nossa conversa. Como você contribui para que seus alunos leiam bem?

São várias as estratégias pedagógicas que eu utilizo pra desenvolver essa habilidade nos alunos. Eu acho que o fato de escolher textos autênticos pode parecer o contrário, pode parecer que tá dificultando, mas eu acho que ajuda e acho que já é uma forma de auxiliá-los a ver desde o início a realidade do que é um texto e também trabalhar com as... Sempre fica até chato, mas sempre, toda vez que vai trabalhar com textos a gente tem que ressaltar as estratégias: é um título, é a inferência, é como os parágrafos estão organizados, é se tem imagem. A gente sempre tem que tá chamando a atenção para as estratégias, e outra forma que eu acho que é essencial para trabalhar leitura é o vocabulário. Não dá pra trabalhar vocabulário solto e também sem contexto, né, mas não dá para trabalhar só o texto sem trabalhar vocabulário e isso dá para fazer de várias formas, tanto no tradicional papel e caneta quanto no aplicativo no celular.

12) Para que seu aluno seja considerado como tendo êxito no aprendizado de inglês como língua estrangeira, você considera importante que ele seja um leitor proficiente dessa língua?

Sim, eu considero importante, mas não considero essencial. Porque há casos de alunos que têm certas dificuldade com leitura, não pelo entrave da língua, mas por não interpretar bem textos e também por não gostar de ler, não ter paciência para ler. Mas não quer dizer que ele não vai ser um bom falante/ouvinte da língua, né? Então acho muito importante, e normalmente funciona assim: a pessoa é boa na leitura e aí ela vai desenvolvendo cada vez mais e tendo acesso a cada vez uma linguagem mais rebuscada, complexa, e aí ela alcança o êxito, mas pode ser que outros vão por outros caminhos.

13) A proficiência de leitura em língua portuguesa contribui para que o aluno saiba negociar ou produzir sentidos na língua inglesa?

Com certeza, com certeza. Porque não é só decodificar as palavras, você tem que interpretar, e isso você aprende, né? A gente espera que o aluno aprenda desde que ele aprendeu a ler, desde que ele foi alfabetizado, né? Que ele comece a ler além das palavras, a conseguir articular pensamento, articular as ideias dos parágrafos, isso tudo é ensinado em língua materna, a língua estrangeira também trabalha com isso. A gente sempre acha que já vai partir de um lugar mais avançado nesse quesito. Nem sempre acontece.

14) Você identifica reflexos de um processo leitor mal sucedido em outras competências/habilidades? Como estamos falando da realidade da leitura, você consegue identificar um processo leitor mal resolvido, e isso dando reflexo em outras habilidades auditivas? Seja na escrita, seja na pronúncia.

Eu acho que essa relação seria muito próxima da habilidade escrita, porque normalmente acontece de [haver] alunos que têm certa dificuldade de leitura, mas que na hora eu vejo um problema na fala também, não pronuncia direito, não fala

nem escreve direito... só que na escrita você precisa da leitura porque não é mais um... No inglês, a ortografia é muito louca, né? O inglês não segue o padrão da nossa língua, é diferente, então se não tiver nada a ver aquela palavra, ele não vai escrever lá. Sem contar que aquela questão também é textual, né? Não de dificuldade de escrever palavras, mas de escrever um texto, fazer sentido. E quanto mais você é desenvolvido na habilidade de leitura, você vai escrever textos melhores, por mais que teu vocabulário não seja tão expandido. Precisa articular o que você sabe pra escrever texto, mas acontece que esse reflexo de um processo leitor mal resolvido, você vê esse reflexo na habilidade de escrita.

15) Há algum trabalho prévio de leitura, considerando os aplicativos como suporte virtual? Ou seja, algum trabalho de letramento, de conhecimento daquela tecnologia como suporte, ressaltando as suas características?

Não, eu sei que não, mas eu não tô dizendo que isso seja o ideal. Eu realmente aplico questionário aos meus alunos, para terem *feedback* sobre as tarefas, né? E o que eu tenho percebido é que isso tem que ser feito no início, deveria até. Eu queria fazer, achei que não seria necessário, mas uma grande dificuldade que os alunos tiveram foi de entrar no ambiente virtual de aprendizagem, sendo que o ambiente virtual de aprendizagem exige o mesmo tipo de cuidados que os outros exigem, ele é parecido com Facebook. A interface dele é igual a do Facebook. Então eu, assim, não pensei que ia ter algum problema com *sites*, mas eles têm muita dificuldade. Então eu acho que deveria ter feito alguma apresentação, pretendo fazer na próxima. Uma apresentação, já no início, na primeira semana, para poder apresentá-los à interface. Nem tanto para que vai servir o que eu falo, mas *pra encontrar informação x e y, eu quero que você aperte em cima de um mês*. Eu passo os comandos, mas ensinar a mexer mesmo, e sempre tem uns 5% perdido, que fica um trimestre inteiro sem fazer nada. Aí ele vai dizer que é porque ele não entendeu.

16) A pergunta 16 era se você faz esse trabalho de apresentação. Considerando o suporte virtual, como seria esse trabalho. Então, você não fez, mas falou que vai pensar em possibilidades, com certeza. Então sai a pergunta 16, ela não se aplica.

17) Você considera qual trabalho suficiente para que o aluno faça o uso esperado dos aplicativos em prol de seu aprendizado?

Eu acredito que, se o professor se resguardar logo na primeira semana apresentando os aplicativos, mostrando os comandos, onde clicar, isso já facilitaria demais, e assim realmente vai permitindo que os alunos tirem foto do momento, incentivando que eles façam anotações, para que depois possam consultar quando eles tiverem fazendo a atividade. Melhor ainda seria levar a galera toda para o laboratório de informática. Abrir o *site* ali e dizer *Vamos todo mundo fazer login junto*. É possível.

18) Que atitudes, conhecimentos ou estratégias você procura estimular em seus alunos durante o uso dos aplicativos?

Eu gosto de sempre valorizar a aprendizagem. Sei que eles valorizam aquilo, eles gostam de aprender jogando. Então vamos valorizar e fazer as tarefas. Outra coisa que estimula é o discurso. Eu falando com eles ou escrevendo, também valorizo muito o fato de eles poderem adquirir grande conhecimento de uma forma mais rápida. Uma estratégia que funciona é a competição entre eles. Alguns aplicativos geram *rankings*, eles gostam de competir. Eu gosto também quando eles estão fazendo ali a tarefa junto comigo. Tem horas que eles vão pulando de lugar, outros vão querer jogar de novo aquilo para conseguir uma pontuação melhor e automaticamente ele tá jogando. Ele tá sistematizando aquelas palavras novamente.

19) O que é trabalhado em sala e não se relaciona diretamente com os aplicativos de alguma forma é mencionado no momento de realizar as tarefas com os aplicativos?

Acho que não. Meus usos com os aplicativos são pontuais, sabe, e as que não têm que passar por um aplicativo é meio separado mesmo.

20) Há um diálogo entre as atividades propostas no virtual e no não virtual?

Nem todas exatamente do presencial têm a ver com o virtual, mas todas as do virtual têm a ver com presencial.

21) Pense no trabalho que você desenvolve no ensino de inglês como língua estrangeira. Como você viu a leitura nesse trabalho?

Eu acredito que seja um grande foco para as outras atividades, que são ramificações disso, mas principalmente por conta do *on-line*, né? Porque leitura tá lá, mas eu acho que é isso.

22) Há algum choque ou contradição entre o que você considera leitura e o que efetivamente faz ou pode fazer em sua prática do ensino de inglês como língua estrangeira?

Eu não sei se é uma contradição, mas por exemplo, eu utilizar aplicativos que trabalham muito com tradução, sendo que na minha prática docente eu nunca trabalhei com tradução. [Procuro usar] aplicativos que estão gratuitos e são bons, fáceis de mexer e tal. Aplicativos que são plataformas mais abertas, como o Wesley, por exemplo, eu coloco ali as definições, então muitas vezes eu coloco uma definição para trabalhar vocabulário. [Há] outros aplicativos que já estão fechados, que são mais de ensino de língua, por exemplo, que têm níveis de nivelamento, então ali não é exatamente um vocabulário que eu tô passando, mas é algo que o trabalho sempre vai ajudar o que o aluno que já está produzindo em sala de aula, a expandir o vocabulário dele, então acho que seria uma contradição, é uma coisa que me incomoda.

Os alunos gostam muito desse aplicativo [o Wesley]. Ele oferece uma plataforma muito boa para o professor trabalhar, também tem o *feedback* do que os alunos estão aprendendo, o nível dos alunos naquele percurso que o aplicativo coloca o aluno para fazer e ainda você escolher alguma tarefa ali que tenha relação com que está sendo visto na sala de aula. Então eu trabalho assim: às vezes eu

escolho uma uma tarefa dali que tem a ver com o que eu tô dando na sala de aula e também com o que eu peço por trimestre. [Há uma] quantidade de horas específicas para atribuir uma pontuação para quantas horas que eles usam um aplicativo. Mas isso eu direi que é uma contradição, né? Porque realmente é uma lógica de ensino que é diferente do que eu trabalho sim. E que apesar de ser um aplicativo muito bom e tudo, não é um aluno que tem que ler e escrever embaixo a tradução: ele tem que ler.

23) Na sua prática com esses aplicativos, o que você mudaria ou o que você gostaria de acrescentar que você acha importante?

Nesses anos de prática experimental com aplicativos, uma coisa que eu tô resolvendo é o uso de aplicativo de ambiente virtual de aprendizagem, que vai ser mais específico para mim. Toda a parte *on-line* do meu curso tava centralizada no ambiente virtual de aprendizagem e muitos alunos no final do ano passado, quando finalizou o ano, responderam um questionário de entrevista em alguns falaram, sugeriram de eu utilizar o WhatsApp. Ele [o aluno] já utiliza, ele já tem os grupos deles da escola ali no WhatsApp, simplesmente já fazia isso. Sempre tem um aluno que vê que chegou a notificação que eu postei no Edmodo, e é aí que esse aluno faz um *print* e manda no WhatsApp para os outros. [Ou seja,] o que você quer fazer já tá rolando no WhatsApp. Eu fico refletindo, não tem nada específico com a língua, mas eu penso, será que não seria mais fácil para mim, pra render mais, criar um grupo de WhatsApp? Com ele, eles vão direto lá, será que eu não vou chegar mais próximo deles e facilitar a vida de todo mundo? É algo que eu tô pensando ainda, não tem uma resposta sim ou não, porque não é um aplicativo específico, mas é um meio, é o suporte para complementar.

E outra coisa que eu penso é utilizar é o aplicativo Waze. Ele é parecido com o Duolingo, só que é um pouquinho mais avançado e oferece para o professor a oportunidade de criar utilizando, difícil explicar isso, não sou boa nessas coisas de palavras. Ele oferece uma plataforma que já tem um modo específico, um modo operante, te dá tudo pronto, as categorias de níveis, você só tem que ver qual, com qual curso que eu vou trabalhar. Na verdade, eu falei para os meus alunos: *Eu quero que vocês trabalhem com 5, 6, 7. E aí vocês que vão se avaliar para se colocar em um deles.* Só que o aplicativo também oferece a plataforma aberta, que é você colocar ali o que você imagina, dá um trabalho grande, que eu também não fiz ainda. Mas eu tô começando a refletir sobre essa possibilidade, e tem o nome específico para isso, é plataforma adaptativas. Elas dão mais liberdade pro professor inserir as tarefas, mas só um pouco, é que a maioria ainda é nesse modelo mais de tradição, mas ainda assim possibilita ao professor escolher a tarefa. Ele vai fazer o percurso ou faz as duas coisas, mas a maioria tem isso, o aluno pega, baixa o aplicativo, cria um *login* e aí normalmente ele escolhe se vai começar do início, ou se ele vai fazer um teste de nivelamento.

Eu não tenho a personalização, que é legal, né? Mas mesmo assim os aplicativos de hoje em dia, que são gratuitos, é o que a gente pode usar, eles não oferecem ainda muitas possibilidades de criação assim para professor. A gente mais tem que se adequar a eles do que eles a nós, não é a gente que planeja esse instrumento.

Você mencionou um problema sobre o qual a gente já falou, que foi letramento digital. Você usou o termo letramento e também uma referência a nativos digitais, como apareceu naquele instrumento 1, o questionário, que havia uma certa frustração quando enxergava alguns alunos como nativos digitais, mas que, ao mesmo tempo, eles não eram muito proficientes no uso da tecnologia. Você poderia confirmar essa impressão que ficou nesse primeiro instrumento, o questionário?

Já que eles são nativos digitais, eles poderiam ter uma *performance* melhor sim. Eu digo até que eu subestimei, até achava estranho no início, quando algum aluno reclamava, falava que não, que era só porque estava no início, que ele tava só desinteressado e que não é possível que ele realmente não tá conseguindo fazer um *login*. Mas aí com o tempo fazendo, fui vendo que não era bem assim.

A densidade (*sic*) dessa faixa etária, eles são nativos, então, eles sabem, são níveis de letramento muitas vezes diferentes, eles são muito mais avançados para alguma coisa do que eu. Às vezes eu tenho que lembrar de ligar a televisão lá na escola, eles que fazem tudo para mim e é certo. Aí a gente começa a ter uma expectativa alta, né?

Em relação ao letramento digital deles, mas não é bem assim, naquela categoria, porque o aluno não sabia fazer uma inscrição de curso, que depois ele talvez precise desenvolver mais conhecimento de mundo, também para determinadas tarefas de atuação social. Porque tem aluno na escola que não tem celular, aí para fazer a tarefa usa do pai emprestado, então tem muita questão, por isso que é uma coisa que eu tive trabalho também foi de selecionar. *Site* pode fazer na escola, a não ser que ele não tenha computador disponível, aí ele pode fazer no laboratório, no horário bem reduzido, também porque tem um horário menor que pode acessar ali o laboratório. Enfim, mas só que eles sempre vão dar muitas desculpas, fazer as tarefas pra quê?

APÊNDICE E – Cronograma de aulas Turma 1º ano

Turmas:

1C –terça 1A – quarta B – quinta **Evaluations 1,0 Participation** on duolingo, socrative, quizlet, Edmodo) **1,0Technical activity 1,0Technical activity 2,0Project 5,0Test**

1º trimestre

Março

Aula 114/03 Atividades da semana de recepção

Edmodo código: 1A 1B 1C

Homework: Quizlet verbs and pronouns

ar5esv

86dajm

a2zpfz

Aula2 21/03

First real class 1. Present myself, the ementa and hand in questionnaire about Mobile Learning 2.Explain about Edmodo and Duolingo 3. Worksheet job interview – review personal information, numbers, alphabet, Wh- questions 4. Quiz How Green are you?

Homework:

1.

<https://www.youtube.com/watch?v=rrjWWZud-B8>

Saudações, verbo básico, básico 2

Spellingnames:

2. Duolingo:

Aula 3 28/03

1. Review: 1.1 Pronouns quizlet: subject pronouns and object pronouns

1.2 Personal information: name, surname, spelling, telephone, age, email, address, marital status, titles

- . Personal info a and b
- . Retomar quiz How green are you
- . Present the project: **DIY: creative recycling**
 - 4.1 Find 2 sources for your work
 - 4.2 Use your cell phone to take pictures of the recycling steps
 - 4.3 Writing: Write about 1) why you chose to recycle that material; 2) Step by step describe the recycling process; 3) evaluate your group work and your production
 - 4.4 Oral presentation 5 to 10 minutes
 - 4.5 Groups of 3 or 4 – 2,0p – 1,0 for the group and 1,0 individually
 - 4.6 Publication: Web app [HTTP://fabricadeaplicativos.com.br](http://fabricadeaplicativos.com.br)
- . Unit 2: Save the world: Go Green! 5.1 Reading

Quizlet: adverbs of frequency

Aula 4 4/04

Vídeo – Unit 2

Find someone who* pedir 41 cópias

Unit 2: Save the world: Go Green! – correct reading

Unit 2: Save the world: Go Green! Grammar – Imperative and Simple present

Unit 2: Save the world: Go Green! –speaking

Quizlet simple Present

Abril

Aula 5 11/04

1. Computer lab 2.1 Socrativequiz: XXX7KUCMT 1.1 Review Present Simple: kahoot 1.2 Project: DIY: creative recycling – Research and script writing

Quizlet Sustainability Quizlet Renewable and nonrenewable energy

Aula 6 18/04

Technical activity: Jobs in the construction industry – Vocabulary; Reading

1. Vocabulary
2. Vídeo Top jobs in demand
3. More vocabulary + video what the workers do
4. Grammar – power point simple present
5. Reading

Quizlet professions

Aula 7 25/04 Technical activity: Jobs in the construction industry

1. Reading
2. Speaking interview
3. Writing LinkedIn profile

Rehearse for your oral presentation

Aula 8 02/05 Oral presentations about the project**Maio****Aula 9 09/05** Teste e revisão prova**Aula 10 16/05** Prova oral**Aula 11 23/05** Prova escrita**30/05 AULA SUSPENSA**

Junho

Aula 12 6/06 1. Revisão para recuperação

2º trimestre

Evaluations 1,0 Selfevaluation (Participation on duolingo dashboard, on AVA and in class) **1,0** Technical activity 3: email **2,0** Project biography: oral presentation in the videos **6,0** Exam

Aula 13 13/06 Recuperação

Aula 14 20/06 COC e evento NUGEN

Aula 15 27/06 Atv técnica 2: construction problems Quizlet: present continuous

Julho

Aula 16 04/07 Atv técnica 2: construction problems

Aula 17 11/07 Livro: Biography of Ayrton Senna

Aula 18 18/07

Trailer Jesse Owens Livro: Simple past e object pronouns Biography Jesse Owens Vídeo do Grey's anatomy

Férias**Agosto**

Aula 19 8/08

Digital storytelling example Computer lab: writing a biography kahoot

FERIADO 15/08

Aula 20 22/08 Slides and worksheet about pronouns

Aula 21 22/08

Game quizlet live: simple past Apresentações Digital storytelling

Setembro

Aula 22 4/09 Prova escrita

Aula 23 6/9 Prova oral

Aula 24 12/09 Revisão

Aula 25 19/09 Recuperação

3º trimestre

Evaluations: 1,0 Duolingo-Quizlet **1,0** Technical activity 2: podcast **2,0** Project **6,0**
Exam **1,0** **Extra point** – collaborative work = team evaluation/teacher evaluation

26

- 10 min Flipped Classroom Alunos fazem cartões do quizlet: Building materials - Technical activity: Building materials

Outubro

03 Technical activity: Building materials Flipped

Aula: terminar apostila

1o <https://www.youtube.com/watch?v=7umJhewqSAc> - Indicado para os alunos que ainda não aprenderam os números até 100 em inglês

2o <https://www.youtube.com/watch?v=b5YJBZSuroQ> - Indicado para todos

10 SEPEC

17 Technical activity: Construction site safety | Flipped: Quizlet: vocabulary no1 PPE

Aula: 1. Vocab. N. 1 and 1.1 2. Quizlet live Machines etc 3. Vocab e listening N 2, 3

24 Technical activity: Construction site safety | Flipped: Modal verbs

Aula: n 4, 5 e 6 Entrega da apostila

31 Project: eating habits and advises

Modals – find someone who

Warm up: Just Dance

https://www.youtube.com/watch?v=_RDbGaQ-1qM

https://www.youtube.com/watch?v=p-UL_nwR9cM

<https://www.youtube.com/watch?v=TKK5ynoH3So>

Book: Unit 7 Prereading, reading, listening

Novembro

07 Computer lab: project time Preclass activity: group first meeting project time + quizziz modal verbs

14 Book: Unit 7 Preclass: Vídeo + quizziz

*Speaking:

1. In your opinion, can exer-games really help people to be physically active?

2. Are you healthy and fitness? Why or why not?

*Healthy and fitness quiz! P.134 *Correction reading + vocabulary + grammar – relative pronouns + quizzis 15 questions

28 Preclass: audio- listening activity about the Video:
<http://ello.org/video/1451/1493-Mark-Sorie-FoodLabels.html>

- Warm up: video and food types talk

- Listening in pairs: <https://goo.gl/forms/6l67XntlanBC4vEp2> 1.

<http://www.ello.org/english/1401/1446-MegTodd-Health-Vegetables.htm>

2. <http://www.ello.org/english/0701/T740-Keren-Healthy.htm>

- Food labels: reading/speaking worksheet - Review: Grammar

Relative pronouns: <http://bit.ly/exerciseiff> Modal verbs: kahoot

https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m009.htm

https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m008.htm

https://elt.oup.com/student/solutions/advanced/grammar/grammar_08_022e?cc=&selLanguage=pt

Dezembro

05 Before class: modal verbs in safety signs

Final project: presentations

10 Before class: writing giving advice

Prova escrita

10 Prova oral

17 Review Review modals:
https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m009.htm

https://www.english-grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m009.htm

grammar.at/online_exercises/modal-verbs/m008.htm
https://elt.oup.com/student/solutions/advanced/grammar/grammar_08_022e?cc=br&selLanguage=pt

<https://www.grammar-quizzes.com/modalquiz.html>
<https://www.englishgrammar.org/modal-auxiliary-verbs-exercise-6/>
<http://esl.fis.edu/grammar/multi/modal1.htm>

Férias

Janeiro

23 Entrega de médias e revisão para a recuperação

29 Revisão no lab de info

1. Modal verbs: quizlet cartões + avaliar
2. Modal verbs: <http://esl.fis.edu/grammar/multi/modal1.htm>
3. Vocabulary: PPE e Machines etc quizlet cartões + avaliar
4. Relative pronouns: quizlet cartões + avaliar
5. Speaking: Invent a story to explain what happened – Describe the scene – Think about a solution
6. Listening: <http://www.ello.org/video/1301/1306-Erina-FastFood.htm> Hide the transcript and listen 2x Answer this questions: What kind of food her parents cooked for her when she was a child? Does she like fast food? Now show the transcript and listen and read 1x. check your answers.

31 Recuperação

Fevereiro

06 Aula de revisão para VS 1 ano: laboratório de informática.

Matérias: Review apostila técnica 5 PPE – Quizlet: https://quizlet.com/_4h8clq

Present simple - https://quizlet.com/_207fic

Present continuous - https://quizlet.com/_2tthyb Simple past: biographies: write a biography about your mother/ your favorite singer

Modal verbs – http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-modals.php

13

20 VS

24+26+34= 84

Aula do dia 15 de maio extra CH: 80horas/aulas

<https://www.youtube.com/watch?v=bLDp3HeFYr8>

Accents

Text:

<http://www.amibolt.com/blog/Importance-of-checking-food-label/index.aspx>

APÊNDICE F – Cronograma de aulas Turma 3º ano

Turmas:

3B – quarta 3A– quinta **Evaluations 1,0** Participation on memrise, quizlet, Edmodo
1,0 Meme/charge

3,0Project 5,0Test

1o trimestre

Março

Aula1 14/03 Atividades da semana de recepção

Código Edmodo:

3A:

3B:

Quizlet Present perfect –sentences and list of verbs in the participle

r6qtxp
 e8h9m7

Aula 2 21/03

First class 1. Explain about Edmodo and Memrise 2. Unit 1: Ethnic diversity in Brazil

- . Watch video; check understanding*reservarprojektor
- . Pre-reading: diagram on the board
- . **Reading**
- . **Critical reading: speaking**

Memrise

Aula 3 28/03

Unit 1: Ethnic diversity in Brazil

Word study

Bingo – participle verbs

Simple past x present perfect

Past perfect

Quizlet Past perfect

Abril

..
.

Aula 4 4/04

Computer lab

6. Review past perfect: kahoot

7. Producing a cartoon

Reading Socrative from Extra activities p.178

Aula 5 11/04

Project: I am into politics!

4. Explain project

5. Reading Trump

3. Listening

Quizlet Politics

.

Aula 6 18/04

Project: I am into politics 1. Speaking

2. Seminar about politicians' roles

Quizlet: First conditional

.

Aula 7 25/04

Project: I am into politics – computer lab

3. Review First and Second conditionals

4. Prepare your speech

Quizlet: Second conditional

Maio

Aula 8 02/05 Free class: record your video!

Put subtitles in it

Quizlet: Third Conditional

Aula 9 09/05

Project: I am into politics Video presentations and vote

Aula 10 16/05 Prova oral

Aula 11 23/05 Prova escrita

30/05 AULA SUSPensa

Junho

Aula 12 6/06 Revisão para recuperação

2o trimestre

Evaluations 1,0 Online activities (Participation on Memrise and quizlet) **1,0**
 Technical activity 1: job interview – video **1,0** Teste grammar **1,0** Project e-book **1,0**
 Project Audiobook **5,0** Test

Aula 13 13/06 Recuperação

Aula 14 20/06 COC E EVENTO NUGEN

Aula 15 27/06 Atv técnica 1: The job market

Writing and speaking script for a job interview

Quizlet: present continuous

Julho

Aula 16 04/07 Present perfect continuous

Record vídeos – job interview

Postar no canal do YouTube: Entrevistas de emprego em inglês

Aula 17 11/07

Livro: Unit 3: Direct and indirect speech. Computer lab:

<https://www.youtube.com/watch?v=pGOYlbXbN0o>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=808&v=KGhVFtyOpP0

https://www.english-hilfen.de/en/exercises/reported_speech/time_phrases.htm

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/reported-speech/exercises?10>

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=6089>

https://www.english-hilfen.de/en/exercises/reported_speech/questions.htm

Aula 18 18/07

Livro: Unit 3: Inspiring stories, inspiring values prepositions in, at e for

Férias**Agosto****Aula 19 8/08**

Project: Inspiring stories against sexism, homophobia and transphobia Reading individual: Law Maria da Penha Reading collectively: LGBT rights Speaking project

Quizlet live game

Aula 20 15/08 FERIADO**Aula 21 22/08**

Revisão para prova: Reported speech worksheet Quizlet live present perfect continuous Teste grammar

Setembro

Aula 22 30/08 Prova escrita

Aula 23 6/09 Apresentações do audiobook e e-book

Aula 24 6/09 Prova oral 10:30

Aula 25 12/09 Revisão

Aula 26 19/09 Recuperação

3º trimestre

Evaluations: 1,0 Memrise-Quizlet **1,0** Technical activity: CV **2,0** Project **6,0** Exam **1,0** **Extra point** – collaborative work = team evaluation/teacher evaluation

26 COC

Outubro

03 Technical activity: topography instruments Flipped: Quizlet

10 SEPEC

17 Unit 5: Save the Amazon Flipped: Video Unit 5:
<https://goo.gl/forms/kTe8Clz2LmWMnNH2>

*Amazon brainstorming + project talk + Listening + Quiz Video and Reading + Vocabulary

24 Evento interno

31 Enem Power Point com dicas (oficina) + online exercises + game:

* False cognates: <https://rachacuca.com.br/quiz/40818/falsos-cognatos-de-ingles-ii/> *
 Prefixes and Sufixes https://www.english-grammar.at/online_exercises/prefixes-suffixes/ps013.htm*
 Discourse markers: <http://www.esl-lounge.com/student/vocabulary/2v1-discourse-markers.php>

* Enem practice: 1.App English at Enem: WEB:<http://bit.ly/web-englishatenem> APP:
<http://bit.ly/english-at-Enem> 2.Coleção way to GO: <http://colecaoway.com.br/enem/>

* Game: Code:

112273

<https://join.quizizz.com>

Novembro

07 Passive voice Flipped: Quizlet Passive voice

Online exercises about passive voice: Task 1: Playlist:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLaNG8nIUuzPrIXNjP HdIolj81LEgQ9rbJ>

Taks 2 - Simple Present passive: <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?simple-present>

Task 3 - Simple Past passive: <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?simple-past>

Task 4 - Present Perfect passive: <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?present-perfect>

up/grammar/passive/exercises?present-perfect

Task 5 - Modal verbs passive: <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?05>

Task 6 - Test: <https://www.learnenglishfeelgood.com/esl-passive-voice-exercise2.html> Reflect on what you are going to do for the project

14 PROJECT TIME +Quizziz: discourse marker; Prepositions I and II

28

Flipped: Video Passive Voice Watch one of the two videos about Passive Voice from our [Youtube](https://www.youtube.com/playlist?list=PLaNG8nIUuzPrIXNJpHdIolj81LEgQ9rbJ) Playlist: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLaNG8nIUuzPrIXNJpHdIolj81LEgQ9rbJ>

7. Correct – google forms I

8. Listening Amazon raiforest – google forms II

9. Extra activity – review: p.188 and 189

10. Kahoot – passive voice <https://play.kahoot.it/#/k/9dbd895d-ae7e-4e59-870a-156ee970e71c>

11. Passive Voice – book

Dezembro

05 Final project: presentations

12 Prova escrita <https://www.nrdc.org/stories/ocean-pollution-dirty-facts>

13 Prova oral

19 Review

Férias

Janeiro

23 Entrega de médias e revisão para a recuperação

30 Recuperação

Fevereiro

06

13

20 VS

24+26+34= 84

Aula do dia 15 de maio extra CH: 80horas/aulas

AULA CANCELADA

Flipped: <https://www.youtube.com/watch?v=diU70KshcjA> After Ever After - DISNEY Parody

* Talk in pairs:

1. What do you think about the video?

2. What do you understand about each character's song?
Pocahontas/Bella/Ariel/Jasmin

3. Connect the words to each character:

Sexism – Heresy

Samarco - Extinction

Against human rights – muslim religion

Sexually transmitted infections - colonialism

4. Connect the characters to the news article

<https://www.opendemocracy.net/democraciaabierta/daniel-cerqueira-let-cia-aleixo/two-years-after-mariana-disaster-mining-industry-k> Ariel

<https://www.foxnews.com/politics/what-is-guantanamo-bay> Jasmin

<https://www.theguardian.com/us-news/2018/jul/26/deb-haaland-native-american-woman-first-elected-congress> Pocahontas

<https://www.thoughtco.com/persecuting-witches-and-witchcraft-4123033> Bella

APÊNDICE G – Plano de ensino 1º ano**Curso: Técnico em Edificações– Integrado Eixo Tecnológico Infraestrutura**

Ano 2019 /Série 1º ano

1) IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Componente Curricular	Língua Inglesa
Carga horária total	80h
Carga horária/Aula Semanal	2 tempos de 50 minutos
Professor	

2) OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR**1.1- Geral**

Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) na língua inglesa.

1.2- Específicos

- Compreender textos orais e escritos de diversos gêneros discursivos.- Produzir textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos.- Aprender a identificar e usar as regras de gramática da língua inglesa.- Conhecer vocabulário e contextos de usos da língua inglesa específicos da área técnica.

3) CONTEÚDO

- 1o trimestre: 1. Revisão 1.1. Pronomes pessoais do sujeito, do objeto e possessivos 1.2. Verbos comuns 2. Simple present 3. Imperativo 4. Present continuous 5. Estudos sobre produção escrita e coletiva em blogs
- 2o trimestre: 6. Simple past 7. Future Will e going to 8. Estudos sobre vídeos do gênero biografias para o Youtube
- 3o trimestre: 9. Modal verbs 10. Relative pronouns 11. Estudos sobre produção oral de podcasts para o Soundcloud

4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

Etapa

Conteúdo/Atividade docente e/ou discente

Curso de XXX da Instituição X /campus X/ Plano de Ensino/ (Nome do Componente Curricular) 1

..
..

1o Trimestre- (30/a)

1. Livro didático – Unit 2: Save the world Go Green! 2. Projeto tecnológico: blogging - DIY: creative recycling 3. Atividade técnica: Jobs in the construction industry 4. Atividade técnica: Construction problems

2o Trimestre- (25/a)

1. Atividade técnica: Materials and Suppliers 2. Livro didático - Unit 5: old heroes, new heroes 3. Projeto tecnológico Videos - Biographies of people who fought against racism 4. Livro didático – Unit 8: express yourself in words

1. Atividade técnica: Construction site

3o Trimestre- (25/a)

safety I 2. Livro didático - Unit 7: Have fun and get fit! 3. Projeto tecnológico: Healthy tips in Podcasts

6) BIBLIOGRAFIA

6.1) Bibliografia básica

FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to Go – vol. 1*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016

6.2) Bibliografia complementar

FRENDO, E. *English for Construction Level 1*. Pearson Longman, 2012. FRENDO, E. *English for Construction Level 2*. Pearson Longman, 2012.

Maricá, 10 de março de 2019.

APÊNDICE H – Pano de ensino 3º ano**PLANO DE ENSINO**

Curso: Técnico em Edificações– Integrado Eixo Tecnológico Infraestrutura Ano 2019/ Série 3º ano

1) IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Componente Curricular	Língua Inglesa
Carga horária total	80h
Carga horária/Aula Semanal	2 tempos de aula de 50 minutos cada
Professor	

2) OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR**1.1- Geral**

Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) na língua inglesa.

1.2- Específicos

- Compreender textos orais e escritos de diversos gêneros discursivos.- Produzir textos orais e escritos em diversos gêneros discursivos.- Aprender a identificar e usar as regras de gramática da língua inglesa.- Conhecer vocabulário e contextos de usos da língua inglesa específicos da área técnica.

3) CONTEÚDO

- **1o trimestre:** 1. Revisão 1.1. Present perfect 2. Past perfect 3. First and second conditional 4. Estudos sobre produção de vídeo de propaganda política
- **2o trimestre:** 5. Present perfect continuous 6. Direct and indirect speech 7. Estudos sobre produção de ebook
- **3o trimestre:** 8. Passive voice 9. Estudo sobre produção de web sites

4) CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

Data	Conteúdo/Atividade docente e/ou discente
Curso de XXX da Instituição X/Campus x/ Plano de Ensino/ (Nome do Componente Curricular) 1	
1o Trimestre- (30/a)	1. Livro didático – Unit 1: Ethnic diversity in Brazil 2. Projeto tecnológico: Youtube vídeos - I am into politics! – Vídeo de propaganda política
2o Trimestre- (25/a)	1. Atividade técnica: The job Market: Job interview 2. Projeto tecnológico: Ebooks - Stop sexism, homophobia and transphobia
3o Trimestre- (25/a)	1. Atividade técnica: The job Market: CV 2. Livro didático - Unit 5: Save the amazon 3. Projeto tecnológico: Websites - Save the amazon: nature, indigenous people and biopiracy

5) BIBLIOGRAFIA

5.1) Bibliografia básica

FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to Go – vol. 1*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016

5.2) Bibliografia complementar

FRENDO, E. *English for Construction Level 1*. Pearson Longman, 2012. FRENDO, E. *English for Construction Level 2*. Pearson Longman, 2012.

Maricá, 10 de março de 2019.

APÊNDICE I – Google Scholar: relação de publicações desconsideradas desta revisão bibliográfica

Título	Nome do(a) (s) autor(a)(s)	Área de conhecimento	Instituição de pesquisa	Gênero do trabalho	Ano	Justificativas para sua desconsideração
1) The next generation of technology: Mobile apps in the English language Classroom	Eppard, Jenny; Nasser, Omaima; Reddy, Preeya	Sem informação	Sem informação	Sem informação	2016	Para acesso ao trabalho na íntegra era necessário que nossa IES fosse conveniada ao <i>site</i> em que foi publicado.
2) Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a	Klímová, B	Sem informação definida. Pelo resumo parece estudo de língua, mas a faculdade é de informática	Faculdade de Informática e Gestão da Universidade de Hradec Kralove, na República Tcheca	Artigo	2018	O artigo estava disponível mediante pagamento em dólares.
3) Apps for mobile language learning: A market research into English	Kim Bracke	Comunicação	Ho Gent University, Flandres.	Dissertação de mestrado profissional	2013	Por ser modalidade profissional de mestrado com foco no mercado de aplicativos.

language learning apps						
4) Mobile Apps for Learning English					2013	Apenas uma das ocorrências foi considerada, pois houve duplicidade de amostragem deste trabalho.
5) Emerging mobile apps to improve English listening skills					2013	Apenas uma das ocorrências foi considerada, pois houve duplicidade de amostragem deste trabalho
6) A Content Analysis of Mobile Apps for Chronic Kidney Disease Patient Care: Searching in English and Chinese.	Lee YL, Cui YY, Chang P.	Medicina	National Yang Ming University, Taipei, Taiwan, China	Artigo	2017	Estudo de área diversa da área de estudos desta pesquisa.
7) Self-regulated strategies in to Mobile Assisted Language Learning: a doctoral research including the apps Babel and Spe	Artur M. Campose JC de Freitas.	Estudos/Ensino de línguas	Universidade de Lisboa	Apenas uma folha com o <i>abstract</i> e o logotipo do evento já citado no trabalho anterior de	2016	Apenas uma das ocorrências foi considerada, pois houve duplicidade de amostragem

ak English Daily				2016 desses autores.		
8) Survey on College Students' Mobile English Learning Through APPs	Haiying Liu	Sem informação	Sem informação	Sem informação	2017	Era preciso solicitar o arquivo completo na plataforma. Fizemos o procedimento, mas não conseguimos acesso.
9) Comparing English Grammar Mobile Apps For Teaching Purposes	Manneklint, Mikael	Ensino/estudos de língua	Linnaeus University	Artigo	2014	Trabalho não encontrado na íntegra.
10) Selecting mobile apps for learning English as a second/foreign language: An evaluative approach	Sem informação.	Sem informação	Sem informação	Sem informação	2015	Trabalho não encontrado na íntegra. Apesar de ter sido mostrado dentre os resultados, nenhum trabalho com este título foi encontrado no buscador Google ou Scholar Google.
11) Mobile-assisted language learning (MALL) is one of the most important recent	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem Informação	Sem informação	Trabalho não encontrado na íntegra. Apareceu como fragmento de citação e não como trabalho completo.
12) Using mobile apps to	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	2018	Trabalho não encontrado na íntegra. Apareceu como

facilitate English learning.						fragmento de citação do trabalho: Using mobile apps to facilitate English learning for college students in China, que, tendo sido mostrado em duplicidade, foi considerado em uma única ocorrência.
13) Reconhecimento automático de fala (asr) e aquisição de segunda língua: uma leitura conectivista das práticas de pronúncia do inglês em aplicativos móveis	Artur Campos e JC Freitas	Estudos/Ensino de línguas	Universidade de Lisboa	Artigo	2016	Apenas uma das ocorrências foi considerada, pois houve duplicidade de amostragem deste trabalho
14) Aplicativos para leitura digital em dispositivos móveis: uma avaliação dos usuários oriundos da UFCA e IFCE.	Fabíola da Silva Costa, Hemerson Soares da Silva, David Vernon Vieira			Artigo	2016	Apenas uma das ocorrências foi considerada, pois houve duplicidade de amostragem deste trabalho.
15)	Hu, J. & Zhang, Y	Humanidades E Ciências	CSC- China Scholarship	Artigo	2016	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa.

Understanding Chinese undergraduates' continuance intention to use mobile book-reading apps: an integrated model and empirical study		sociais	Concil			A pesquisa é sobre o uso de app de leitura, em substituição aos livros em suporte tradicional, em papel.
16) A Study on the Situation, Problems and Countermeasures of the Mobile Reading APPs	Wang Haiyan	Sem informação	Sem informação	Artigo	2015	Era preciso solicitar o arquivo completo na plataforma por meio de cadastro realizado em idioma asiático.
17) Applying Mobile Annotation APPs in EFL Reading: Students' Perceptions and Experiences	Yeh, S.W. & Wu, T.Y	Computação na Educação	National Chiao-Tung University, Taiwan	Artigo	2015	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa. A pesquisa é sobre aplicativos de anotação para dispositivos móveis para dar suporte a leituras.
18) Investigating Young Children E-Reading Behavior Through their Engagement with Mobile Apps	Seyedeh Ghazal Ghalebandi and Noorhidawati Abdullah	Ciências da computação	Faculty of Computer Science and IT, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia	Artigo	2016	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa. A pesquisa é sobre o comportamento de leitura que crianças exibem quando leem por prazer por meio de iPad.

19)	Hu, J. & Zhang, Y	Humanidades E Ciências sociais	CSC- China Scholarship Concil	Artigo	2016	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa e em duplicidade (IDEM AO Nº 16). A pesquisa é sobre o uso de app de leitura, em substituição aos livros em suporte tradicional, em papel.
20)	Wang Haiyan	Sem informação	Sem informação	Artigo	2015	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa e em duplicidade (IDEM AO Nº 17)
21)	DZ Issom, A Z Woldaregay	Medicina	Norwegian Centre for Integrated Care & Telemedicine, University Hospital of North Norway, Tromsø, Norway	Artigo	2015	Estudo de área diversa da área de estudos desta pesquisa.

22) Cross-platform cross-cultural user experience	K Majrashi, M Hamilton, AL Uitdenbosgerd	Ciências da Computação	RMIT University, Australia	Artigo	2016	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa. A pesquisa é sobre o lado experiencial relacionado à cultura de uso de múltiplos sistemas interativos. A comparação cultural foi realizada por meio de estudo com sujeitos da Austrália e outros da Arábia Saudita.
23) Mobile apps for energy market	J Siadkowski	Sem informação	Sem informação	Sem informação	2015	Trabalho não encontrado na íntegra e tema de trabalho diverso do desta pesquisa. O título aponta para um trabalho que não tem relação com o tema de nossa pesquisa, uma vez que estava voltado para o mercado energético.
24) Aplicaciones móviles de control de peso y dieta saludable, ¿todas valen	Cristina D. Martín, Sofía B. Fernández e Marta M. Salcedo	Enfermagem	Universidad de Barcelona	Artigo	2018	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa. A pesquisa é sobre aplicativos móveis para controle de peso.
25) Understanding Chinese undergraduates' continuance intention to use mobile book-reading apps: an inte						Tema de trabalho diverso do desta pesquisa e em triplicidade (IDEM AO Nº 16 e ao 20).

grated model and empirical study						
26) A Study on the Situation, Problems and Countermeasures of the Mobile Reading APPs						Tema de trabalho diverso do desta pesquisa e em triplicidade (IDEM AO Nº 17 e ao 21).
27) Gestión de la comunicación interna a través de las aplicaciones para móviles. Caso de estudio: El Corte Inglés	B. Puebla-Martínez.	Gestão da comunicação	Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Espanha.	Artigo	2018	Tema de trabalho diverso do desta pesquisa. A pesquisa é sobre uma empresa chamada El Corte Inglés.
28) La localización del inglés al español de aplicaciones para dispositivos móviles inteligentes	M Seghiri	Sem informação	Sem informação	Artigo	2013	Trabalho não encontrado na íntegra.
29) Aplicaciones móviles educativas en el aprendizaje del inglés	O Gollarte, SM PG Vera	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Trabalho não encontrado na íntegra.
30)	Sem	Sem	Sem	Sem	2016	Trabalho não encontrado na

Aprendizaje electrónico móvil: dispositivos y aplicaciones para la práctica de destrezas orales en inglés (4a fase)	informação	informação	informação	informação		íntegra.
---	------------	------------	------------	------------	--	----------

Fonte: A autora, 2019.