



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MARIA LUCILENE MENEZES UMBELINO

**INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS
DE UM APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO
PROEJA**

MANAUS-AM
2021

MARIA LUCILENE MENEZES UMBELINO

**INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS
DE UM APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO
PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

MANAUS-AM
2021

Biblioteca do IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO

U49i Umbelino, Maria Lucilene Menezes.
Inglês na palma da mão: o ensinar e o aprender através de um aplicativo móvel desenvolvido para alunos do PROEJA / Maria Lucilene Menezes Umbelino. – Manaus, 2021.
129 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

1. Educação profissional. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Língua inglesa. 4. PROEJA. 5. Aplicativo móvel. I. Silva, Cirlande Cabral da. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica



MARIA LUCILENE MENEZES UMBELINO

**INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DE UM
APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/*Campus* Manaus Centro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Aprovado em 20 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva
Presidente IFAM

Prof. Dr. José Anglada Rivera
Membro Interno – ProfEPT/IFAM

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Membro Externo – UFAM



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica



MARIA LUCILENE MENEZES UMBELINO

INGLÊS NA PALMA DA MÃO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/*Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Validado em 20 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva
Presidente IFAM

Prof. Dr. José Anglada Rivera
Membro Interno - ProfEPT/IFAM

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Membro Externo – UFAM

Dedico este trabalho aos meus pais, Raimundo Nonato Ferreira Umbelino e Maria do Socorro de Menezes, que independentemente de sua falta de acesso e permanência nos bancos escolares, não mediram esforços para que eu e meus irmãos tivéssemos, através da educação, a possibilidade de escolhermos nossos próprios caminhos.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho, para além dos fins científicos, constitui-se como um espaço de agradecimento a esse grupo que sempre se fez presente apoiando, torcendo, participando e depositando perspectivas nesta pesquisa.

Gratidão a Deus, pela vida e saúde, visto que são a base para superação dos possíveis desafios e conclusão de cada uma das etapas inerentes ao processo investigativo.

A minha família, em especial meus pais, por todo amor, compreensão, carinho, apoio e esforços para que eu pudesse ter acesso à educação escolar e trilhar caminhos rumo a realizações que jamais imaginei que pudesse alcançar, como esta.

Aos meus irmãos, Rone, Danrley e Rafael, e minhas irmãs, Luciney, Lucilane e Rafaela, por me apoiarem, torcerem e colaborarem para meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

A Renan Rocha de Holanda Sousa, por todo incentivo e parceria empregados desde a preparação para o exame de seleção até a conclusão deste curso.

A Eliane Campos Rocha, que com sua gentileza, paciência e amor, me acolheu em sua casa e sua família ao longo do período de cumprimento das disciplinas do mestrado, sempre demonstrando apoio, afeto e interesse por minhas conquistas.

Ao meu amigo, Leandro Ferrarezi, por toda parceria e comprometimento com o desenvolvimento de nosso produto educacional, o aplicativo inglês na palma da mão.

Ao meu orientador, professor doutor Cirlande Cabral da Silva, por suas valiosas e imprescindíveis contribuições e direcionamentos no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos discentes da turma de 1º ano do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada na modalidade EJA do IFAM/Campus Eirunepé, e ao professor de inglês da turma, pela significativa cooperação para o desenvolvimento deste estudo.

Ao meu bom colega de trabalho, Raimar Antonio, pelo apoio e contribuições prestados nesse percurso.

Aos colegas da turma 2019 do ProfEPT/IFAM, em especial, Juliana, Jéssica e Moisés, pelo companheirismo e compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Em meio ao mundo globalizado, a aquisição da Língua Inglesa deixou de ser um simples diferencial entre pessoas do mundo acadêmico e profissional, uma vez que, dada sua condição de língua global, o idioma se tornou um recurso a ser utilizado em diversos cenários, tornando-se uma ferramenta essencial para a viabilização de informação e comunicação entre as nações. Entretanto, a aprendizagem dessa língua em escolas públicas brasileiras, principalmente na modalidade EJA, ainda esbarra em diversos fatores que prejudicam sua efetivação. Diante disso, e considerando que a literatura educacional aponta as Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas possíveis para a melhoria dos processos educativos, o objetivo desta pesquisa foi compreender as possíveis contribuições dos softwares aplicativos móveis para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA, a partir da proposta de um aplicativo educacional voltado para esse componente curricular. O estudo foi realizado no IFAM *campus* Eirunepé, com alunos do ensino médio integrado na modalidade EJA. Tratou-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, tendo como método a pesquisa-ação, desenvolvida em cinco etapas: a primeira diz respeito ao “diagnóstico do problema”, onde foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário, no intuito de diagnosticar as principais dificuldades dos alunos em relação ao componente curricular LI. Na segunda etapa, “planejamento de uma melhora da prática”, foi elaborado o aplicativo educacional “inglês na palma da mão” (produto educacional vinculado a esta pesquisa) utilizado para a intervenção no problema detectado. Na terceira, “ação para implementar a melhora planejada”, ocorreu a utilização do aplicativo enquanto recurso pedagógico. Em seguida, a quarta etapa, destinada ao monitoramento e descrição dos efeitos da ação. Por fim, a quinta etapa, composta pela avaliação dos resultados da ação. Para tratar os dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2016). A investigação constatou a possibilidade de utilização de aplicativos móveis enquanto recursos facilitadores da aprendizagem da LI no âmbito de cursos do ensino médio integrado à EJA, visto que, a partir do uso pedagógico do aplicativo inglês na palma da mão, percebeu-se a manutenção e elevação de fatores emocionais predominantes no processo de estudo da LI, como: segurança, motivação e autoestima. A inserção desta ferramenta na sala de aula tornou o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e atrativo, dando aos discentes uma nova percepção em relação a aquisição da língua, além de desenvolver a aprendizagem autônoma, otimizar o tempo de estudo, e proporcionar a aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Inglesa; ensino e aprendizagem; PROEJA; aplicativo móvel.

ABSTRACT

In the globalized world, the acquisition of the English Language (EL) was no longer a simple differential between people from the academic and professional world, given that, due to its status as global language, the EL has become a resource to be used in different scenarios, making it an essential tool for enabling the information and communication between nations. However, the learning of this language in Brazilian public schools, especially in Youth and Adult Education (YAE), still comes up against various obstacles as regards its implementation. In the face of this, and considering that the educational literature points the Information and Communication Technologies (ICTs) as possible tools for the improvement of educational processes, the purpose of this research was to understand the possible contributions of mobile applications for teaching and learning English in PROEJA, from the development of an educational application aimed at this curricular component. The applied nature research was developed according to the qualitative approach, through an action research with integrated high school students in the modality YAE, at IFAM campus Eirunepe. The study was developed in five stages: in the first, Problem diagnosis, the bibliographic and documentary research, as well as the questionnaire were used aiming to know the main difficulties of students in learning EL. In the second stage, planning an improvement of practice, the educational application “English in the palm of the hand” was elaborated as educational product to intervene on the problem detected. In the third stage - action to implement the planned improvement, there was the use of application as a pedagogical resource. Then, the fourth stage, aimed at monitoring and describing the effects of the action. Finally, the fifth stage consisted of evaluating the results of the action. In order to manage collected data, it was used the content analysis based in Bardin (2016). The research concluded that it's possible to use mobile applications as facilitators of the English learning in high school courses integrated to YAE, given that, from the pedagogical use of application “English in the palm of the hand”, it was noticed the maintenance and increase of predominant emotional factors in the teaching process EL, such as safety, motivation and self-esteem. The inclusion of this technology in classroom made the teaching and learning process more dynamic and attractive, developed in students a new perception about the language acquisition, in addition to developing the self-directed learning, optimizing study time and providing learning.

Keywords: English language; teaching and learning; PROEJA; mobile application.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo básico da pesquisa-ação	60
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	61
Figura 3 - Tela inicial do aplicativo inglês na palma da mão.....	100
Figura 4 - Tela de menu inicial.....	100
Figura 5 - Tela do conteúdo “Vocabulary II”	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo programático para o curso técnico de nível médio em administração na forma integrada na modalidade EJA	65
Quadro 2 – Referenciais teóricos empregados nas análises	72
Quadro 3 – Descrição dos dados selecionados para a análise	74
Quadro 4 – Unidades de Registro a partir de temas oriundos das observações e questionários	75
Quadro 5 – Categorias iniciais originadas a partir do agrupamento das unidades de registro .	77
Quadro 6 – Categorias intermediárias originadas a partir do agrupamento das categorias iniciais	78
Quadro 7 – Categorias finais originadas a partir do agrupamento das categorias intermediárias	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHI	Formação Humana Integral
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
1.1 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Percurso histórico e implicações na legislação.....	20
1.2 Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica	27
1.2.1 O ensino da Língua Inglesa na modalidade EJA	31
1.3 EJA integrada à EPT: desafios e perspectivas.....	35
1.3.1 A importância da aquisição da Língua Inglesa no PROEJA	40
2 TICS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	45
2.1 O ensino mediado por tecnologias.....	45
2.1.1 As TICs e o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.....	48
2.1.2 O celular como dispositivo pedagógico	51
2.1.3 Aplicativos móveis para a aprendizagem de LI.....	54
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1 Tipo de pesquisa.....	58
3.2 Descrição do campo e sujeitos da pesquisa.....	61
3.3 Etapas da pesquisa.....	63
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	69
3.5 Instrumentos de análise de dados.....	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	72
4.1 Contribuições dos aplicativos móveis no ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, a partir da intervenção com o uso do aplicativo inglês na palma da mão.....	72
4.1.1 Categoria 1: O processo de ensino e aprendizagem da LI e as contribuições das TICs	81
4.1.2 Categoria 2: O aplicativo móvel no contexto dos fatores emocionais.....	85
4.1.3 Categoria 3: Uma nova forma de ensinar e aprender inglês.....	90
5 O APLICATIVO INGLÊS NA PALMA DA MÃO.....	94
5.1 Apresentação do produto educacional.....	94
5.2 O aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico.....	95
5.3 Percurso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional.....	98
5.4 Avaliação do produto educacional.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	119

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - DOCENTE.....	122
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – ALUNOS.....	125

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações geradas no decorrer de minha formação acadêmica, no Curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa, mais especificamente durante o cumprimento das disciplinas de Práticas Curriculares, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, e Estágio em Língua Inglesa.

Outro fator que impulsionou este estudo foi minha vivência enquanto profissional da educação, onde o fato de atuar como Técnico Administrativo em Educação (TAE), em um Instituto Federal (IFAM/*Campus* Eirunepé) ofertante de cursos no âmbito do PROEJA, me proporcionou a experiência de participar de reuniões como conselhos de classe e encontros pedagógicos, onde pude conhecer as dificuldades vivenciadas pelos professores que atuam nesses cursos, com ênfase no profissional de Língua Inglesa (LI), o qual apresentou preocupações acerca da desmotivação e alto grau de dificuldade dos alunos no aprendizado da língua.

Devido a sua condição de língua global, a LI deixou de ser apenas um diferencial no mundo acadêmico e profissional, e tornou-se um recurso a ser utilizado de forma cultural e comercial por diversos grupos, tornando-se uma ferramenta essencial para inserção na sociedade contemporânea. O autor ANJOS (2019, p. 58) afirma que hoje “é incontestável a presença da Língua Inglesa em diversos cenários locais e a necessidade da sua aprendizagem para participação em muitas ações que estão diariamente sendo engendradas nessa língua”.

Diante desta constatação, surge a necessidade de projetos que envolvam questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da LI, principalmente no que concerne a materiais didáticos que facilitem esse processo no âmbito de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que o principal objetivo desses cursos é proporcionar a Formação Humana Integral (FHI) dos jovens e adultos.

A LI obteve a posição de idioma oficial entre as nações devido, principalmente, a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX, e ao crescimento do poder colonial britânico no final do século XIX. Costa (2015) liga, de forma intrínseca, essa influência do inglês na sociedade contemporânea ao domínio americano sobre as tecnologias digitais e suas interfaces, considerando o reconhecimento da importância dessas tecnologias e seus recursos na viabilização da informação e comunicação entre pessoas de todo o planeta.

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem da LI tornou-se essencial no mundo globalizado. Carvalho (2011) apresenta três fatores que motivaram a expansão do ensino

desse idioma em escala mundial, a saber: “Sua função econômica de produção”, ou seja, sua clara função de inserir pessoas no campo educacional e científico; “sua função ideológica”, em virtude da aceitação de que tal língua traz consigo “ideias modernas” que permitem acesso a valores interpessoais, sociais e culturais, proporcionando melhor comunicação, educação e, conseqüentemente, qualidade de vida; por fim, o terceiro fator que é reforçado pelos dois primeiros: “sua função repressiva ou condicionante”, onde se manifesta com o fenômeno da globalização que faz parecer, na concepção de quem almeja o mercado de trabalho, que não há outra escolha: “é imprescindível aprender inglês”.

No que tange a história do ensino de inglês no Brasil, Santos (2011) discorre que este tornou-se disciplina obrigatória no currículo escolar em 1809, quando Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas Línguas Estrangeiras (LE): inglês e francês, em decorrência das relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. Até os dias atuais, a LI predomina na oferta de Língua Estrangeira, sendo a língua espanhola, a segunda mais ofertada no currículo escolar (BRASIL, 2017).

Em dezembro de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, passou a ser obrigatório o ensino de pelo menos uma LE a partir do sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio, ficando a escolha, a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Atualmente, consoante a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei 9.394/96, a LI passa a ser ofertada no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano. No que diz respeito ao ensino médio, tornou-se obrigatória a inclusão dessa língua nos currículos, podendo ainda, em caráter optativo, serem ofertadas outras Línguas Estrangeiras, de preferência o espanhol, conforme a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio assumem as Línguas Estrangeiras como parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. Dessa forma, a contribuição da LI ultrapassa situações corriqueiras do cotidiano, uma vez que influencia em questões de caráter político e social, possibilitando acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir, perceber a realidade e inserir-se nela.

Entretanto, concordamos com Moran (2007) ao afirmar que, a cada ano, a sensação de distanciamento entre a educação desejada e a real se acentua. Em relação ao ensino e aprendizagem da LI, evidencia-se um abismo entre o desejado e o alcançado. O que se observa

nesse processo é uma estagnação e ineficiência diante dos alunos nas instituições de ensino regular (NASCIMENTO, 2017).

Há vários fatores nos quais o ensino da LI esbarra, dentre eles, os de cunho social, político e econômico. Nesse cenário, Rodrigues (2014) destaca como principais: a desmotivação gerada pela incredulidade em relação a relevância da língua ou desconhecimento acerca da sua real finalidade, falta de material necessário, bem como a baixa carga horária dedicada ao componente curricular.

Sabe-se que as barreiras se estendem ainda mais quando se trabalha com a modalidade EJA. Nesse caso, trata-se de um público heterogêneo que traz consigo as marcas de uma exclusão educacional, social e econômica. Melo (2017) contribui com a afirmação ao dizer que a desmotivação para aprender inglês, por parte do aluno da EJA, se torna cada dia maior, uma vez que a maioria destes não tem perspectivas em relação a aquisição da LI. O autor apresenta dois questionamentos bastante presentes nesse contexto, sendo o primeiro acerca da impossibilidade de adquirir outro idioma por quem ainda nem entende sobre o seu próprio, e o segundo sobre o porquê de aprender uma outra língua quando não se tem expectativas de viajar para o exterior.

A modalidade EJA é marcada pela descontinuidade e o voluntarismo que assolam as políticas públicas brasileiras. Segundo Moura (2006), as tênues políticas públicas voltadas a essa modalidade foram insuficientes para atender a demanda potencial e cumprir o direito da educação para todos, estabelecido pela Constituição Federal de 1988. A partir dos estudos de Haddad e Di Pierro (2000), pode-se dizer que essa modalidade se desenvolveu e caminhou de acordo com as reivindicações do mercado de trabalho e pela lógica capitalista, deixando à parte a preocupação com a formação do indivíduo em sua totalidade.

No ano de 2005, o campo da EJA presenciou mudanças significativas através da promulgação do Decreto n°. 5.478/2005, posteriormente substituído pelo decreto n° 5.840/2006, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). De acordo com Moura (2006), o programa revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, geralmente, são excluídos.

O PROEJA foi estabelecido de maneira a abranger os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. Em conformidade com o Decreto, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características de seu público, e poderão ser articulados ao

ensino fundamental, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2006).

Na ótica de Ramos (2014), essa integração entre ensino básico e ensino profissional trazida à modalidade EJA é uma conquista advinda das lutas travadas pelo direito à educação, e de resistências à lógica fragmentária, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente. A ação integradora, além de proporcionar a inclusão educacional, busca elevar o índice de escolaridade e alcançar uma educação de qualidade, considerando o trabalho como princípio educativo.

O “documento base” do PROEJA declara que o principal objetivo do programa é proporcionar a formação integral dos jovens e adultos, através de uma educação fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, onde seja possível o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, Moura (2017) aponta para a dupla finalidade com a qual o programa surge: enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil e, além disso, integrar a educação básica a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos.

Entretanto, apesar dos avanços que apontam para possíveis melhorias a médio e a longo prazo no âmbito da EJA, o processo de implantação do PROEJA tem encontrado empecilhos para alcançar totalmente seu principal objetivo declarado. Moura e Henrique (2012) apontam, dentre os aspectos que dificultam essa implantação, a necessidade de formação continuada de professores; de metodologias condizentes com as especificidades do público, de produção de material didático específico para jovens e adultos que atenda a todos os níveis educacionais integrados.

Diante da atual conjuntura na qual a sociedade se encontra em relação a chegada e rápida difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com destaque os dispositivos móveis (celulares, smartphones e tablets), que têm se propagado nos mais diversos cantos no planeta; além das evidências de que essas tecnologias, quando utilizadas de maneira adequada, proporcionam melhorias ao campo educacional, percebe-se a ferramenta aplicativo móvel como um possível aliado às práticas pedagógicas relacionadas à LI no PROEJA, haja vista que podem ser facilmente instalados e utilizados em aparelhos móveis.

Nesse ensejo, percebendo a relevância de estudos voltados à elaboração de materiais didáticos inovadores e congruentes com a modalidade PROEJA, Foi que propôs-se, enquanto

produto educacional vinculado a esta pesquisa, o desenvolvimento de um aplicativo móvel denominado “Inglês na palma da mão”, voltado para o ensino e aprendizagem da LI no âmbito do programa, que ao considerar as peculiaridades do público alvo, possibilitasse aproximação com a língua estudada, dentro e fora da sala de aula, proporcionando a prática e interação com os conteúdos a qualquer hora e em qualquer lugar.

O aplicativo foi desenvolvido em parceria com um especialista em desenvolvimento de aplicativos móveis¹, e publicado na loja de aplicativos oficial do google (play store), podendo ser acessado de forma gratuita, através do link: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ingles.na.palma.da.mao>.

Configura-se como um aplicativo educacional desenvolvido para ser utilizado de modo *offline*, em smartphones ou tablets com sistema operacional Android, no intuito de proporcionar conteúdos e exercícios de LI de forma mais acessível, flexível, interativa e contextualizada. O conteúdo do aplicativo é destinado para a aprendizagem de inglês de nível básico, baseado na ementa disponibilizada no Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em administração na modalidade EJA.

Por se tratar de um material didático de fácil acesso, esse produto pode ser utilizado: na sala de aula, como forma de inovar as práticas pedagógicas, uma vez que traz conteúdo introdutório e exercícios para praticar o conhecimento apreendido; bem como em espaços não-formais de ensino, de modo que o aluno poderá estudar sozinho na hora que desejar.

Diante desse cenário de inserção das TICs, com destaque os dispositivos móveis e seus softwares como aplicativos e jogos enquanto ferramenta mediadora dos processos de ensino e aprendizagem da LI, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas, como a de Costa (2013), que após realizar uma experiência com alunos do ensino médio integrado, utilizando atividades mediadas pelo celular na disciplina de LI, constatou que, com a tecnologia móvel, os alunos conseguiram maximizar a aquisição de habilidades e competências linguísticas, bem como otimizar seu tempo de estudo, tendo acesso às suas atividades didáticas de forma mais flexível.

Na mesma linha, destaca-se o estudo de Asega (2015), que ao analisar que potencialidades o game *World of Warcraft*² oferece para o ensino e aprendizagem de LI, com vistas a ser utilizado como material didático voltado para adolescentes, concluiu que o game

¹ Informações acerca do desenvolvimento do aplicativo foram apresentadas no capítulo 3 (percurso metodológico) e no capítulo 5, o qual é destinado ao produto educacional desenvolvido.

² Também conhecido como *WoW*, o *World of Warcraft* é um jogo online lançado em 2004 pela produtora Blizzard Entertainment, que permite a um grupo de jogadores criarem personagens em um mundo virtual dinâmico online, onde os jogadores podem interagir entre si através de personagens que os representam. (https://pt.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft)

possui grandes potencialidades quando utilizado para esse fim, demonstrando potencial para vir a ser o próprio ambiente de aprendizagem, uma vez que sua potencialidade é atribuída às situações de resolução de problemas.

Outro estudo considerado bastante relevante é o de Melo (2017), que objetivou confirmar a eficiência do uso do aplicativo *Duolingo*³, por meio do celular, no processo de ensino aprendizagem da LI em uma turma da EJA. Após verificar o desempenho dos alunos antes e depois da utilização do aplicativo como recurso didático, o trabalho pôde comprovar que o aplicativo, quando usado com o devido suporte do professor, é bastante eficiente para o processo de ensino e aprendizagem de LI, uma vez que foi possível perceber um avanço considerável dos estudantes.

Verifica-se que nos últimos anos tem crescido o número de pesquisas envolvendo a integração das novas TICs no âmbito escolar. Ao consultar o banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pôde-se perceber que em relação ao tema da utilização das TICs no ensino de LI, há um número considerável de pesquisas que contribuem para a melhoria desse ensino. Todavia, quando se volta o olhar ao ensino desse componente curricular na modalidade EJA integrada à EPT, os trabalhos se limitam a uma quantidade mínima, revelando uma carência de atenção e a relevância de estudos que visem questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito dessa modalidade, contribuindo para a implementação de uma educação que busque a Formação Humana Integral dos alunos.

Dessa forma, tendo em vista as contribuições das TICs, principalmente das tecnologias móveis no processo de aprendizagem da LI no ensino regular, percebeu-se a necessidade de investigar os fatores relacionados às contribuições trazidas por um aplicativo móvel educacional aos alunos dos cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA. Do exposto, emergiu o seguinte problema científico a ser investigado: De que forma ocorrem as contribuições de um aplicativo móvel didático desenvolvido para a mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA?

No intuito de resolver esta questão, o objetivo geral deste estudo foi: Compreender as possíveis contribuições dos softwares aplicativos móveis para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA, a partir da proposta de um aplicativo educacional voltado para esse componente curricular.

³ É um aplicativo de estrutura autodidata, voltado para o ensino de idiomas que oferece atividades baseadas no método de repetição para apreensão dos conteúdos da língua estudada, os exercícios têm foco na escrita e ditado.

Os objetivos específicos foram: 1) Identificar as dificuldades dos alunos do PROEJA em relação ao componente curricular Língua Inglesa; 2) Analisar as melhorias ocorridas no contexto educativo da LI no curso técnico de nível médio em administração na modalidade EJA, ao se utilizar um aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico; 3) Discutir com os participantes da pesquisa a experiência da utilização do aplicativo móvel proposto, e os resultados gerados no contexto das aulas de inglês no PROEJA; 4) Desenvolver um aplicativo móvel com conteúdo da Língua Inglesa voltado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no PROEJA.

1 A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O objetivo deste capítulo foi discutir o ensino da Língua Inglesa no contexto educacional brasileiro, bem como a trajetória e experiência desse componente no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, destacou as reformas educacionais que tiveram influência na oferta de Línguas Estrangeiras no país, com ênfase nas Leis que nortearam o ensino dessas línguas, principalmente a LI, ao longo dos tempos. Debruçou-se sobre o processo de ensino e aprendizagem dessa língua na EJA, discorrendo sobre os desafios e possibilidades encontrados nessa modalidade. Caminhou pela intensa construção e desconstrução de políticas públicas voltadas à EJA, desde o reconhecimento da educação como um direito de todos, até a primeira ação que se mostra inovadora e desafiadora no quadro da educação brasileira - a integração entre a educação básica, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, em prol da melhoria da formação humana. Abordou, ainda, a importância da LI na busca dessa formação.

1.1 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Percurso histórico e implicações na legislação

No Brasil, pode-se dizer que já se ensinava uma Língua Estrangeira nos primórdios da catequização dos índios, uma vez que o próprio português se tornava uma LE para eles. Todavia, em razão da dominação por parte dos colonizadores, a língua portuguesa foi imposta e consolidada como a língua oficial do país (LEFFA, 2016).

De acordo com Leffa (2016), para analisar o lugar que a LE ocupa no Brasil, podemos começar com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, para dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas: grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão, italiano e espanhol, sendo que a última, pela perspectiva histórica, só foi incluída no currículo recentemente.

As disciplinas que predominavam no currículo escolar durante o período colonial eram o Grego e o Latim, enquanto as outras como o vernáculo, história e geografia, eram ensinadas nos exercícios de tradução, através das línguas clássicas. Acerca da importância dada às línguas modernas, Leffa (2016), aponta que:

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas (LEFFA, 2016, p.50-51).

O ensino das línguas modernas no período imperial parecia apresentar sérios impasses decorrentes da falta de metodologia adequada e graves problemas de administração. Leffa (2016) liga o problema da metodologia ao fato de que se utilizava para ensinar as chamadas

línguas vivas⁴, a mesma metodologia - tradução de textos e análise gramatical – que se utilizava para ensinar as línguas mortas⁵. Quanto a administração, que detinha o poder, inclusive em relação às decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, que aparentemente detinha muito poder, porém pouca competência para gerenciar o complexo ensino de línguas (LEFFA, 2016).

Diante do contexto, fica evidente que foi também durante o império que se deu início a decadência do ensino de línguas. Conforme Leffa (2016), o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das Línguas Estrangeiras na escola àquela época. Além dos problemas citados no parágrafo anterior, o autor alerta para o desprestígio crescente da escola secundária, na qual passou a priorizar a ideia do ensino livre seguido de exames que geralmente eram realizados de forma aligeirada (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado). Esse cenário impulsionou a redução da carga horária das línguas estrangeiras. Dessa forma, os alunos continuaram estudando no mínimo 04 idiomas no ensino secundário, enquanto o número de horas dedicadas a esse ensino foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade, no fim do império (CHAGAS, 1957).

Com a chegada da república, surgiu a reforma de Fernando Lobo em 1892, que gerou uma redução ainda mais acelerada na carga horária dedicada ao ensino das línguas. Chagas (1957) apresenta que as 76 horas dedicadas a esse ensino no ano de 1892, foram reduzidas a menos da metade até o ano de 1925, chegando a 29 horas, apenas. Segundo o autor, ainda no cenário dessa reforma, o ensino de grego desaparece do currículo, o italiano deixa de ser ofertado ou torna-se facultativo, o inglês e o alemão passam a ser ofertados de modo exclusivo, no qual o aluno fazia uma língua ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo.

Com a revolução de 1930 e o fim da República Velha, presenciou-se mudanças significativas ao ensino secundário e, conseqüentemente, ao ensino de LE. No governo provisório que se seguiu a revolução, Francisco de Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, e lançou em 1931, uma reforma na tentativa de “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89).

A Reforma Francisco Campos extinguiu a frequência livre e instituiu o regime seriado obrigatório, visando não apenas a preparação do aluno para o ensino superior, mas também a formação total do adolescente (DALLABRIDA, 2009). No que diz respeito às mudanças

⁴ São quaisquer idiomas atualmente em uso.

⁵ São idiomas registrados em documentos escritos, com gramática e vocabulário conhecidos, mas que não possuem mais falantes nativos, Exemplos: Latim e Grego antigo.

trazidas ao ensino de línguas, essas abrangeram desde os conteúdos até as metodologias a serem utilizadas nas aulas. Em relação ao conteúdo, deu-se ênfase às línguas modernas, diminuindo a carga horária do Latim. O ganho mais expressivo foi em relação à metodologia, uma vez que se introduzia pela primeira vez no Brasil, de forma oficial, instruções metodológicas para utilizar o método direto de ensino (método que consiste no ensino da língua através da própria língua), objetivando romper com o método anterior, o da gramática e tradução.

No ano de 1942, surge uma nova reforma proposta pelo Ministro Gustavo Capanema, instituída através das chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Lei), que equiparou todas as modalidades de ensino (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola), dando a todos os cursos o mesmo *status*. Essa ação recebeu severas críticas de alguns, os quais a acusavam de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império.

Nos termos da reforma, o ensino secundário (atual ensino médio) ficou dividido em dois ciclos: o primeiro foi chamado de “ginásio”, e tinha duração de quatro anos, enquanto o segundo foi subdividido em “clássico”, que objetivava o estudo das línguas clássicas; e “científico”, com ênfase no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática, etc.).

Assim como a reforma Francisco Campos, a Capanema também se mostrou preocupada com a questão metodológica. Acerca dessa preocupação, Leffa (2016) apresenta que se recomendava o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, embora deixando claro que o ensino de língua deveria ser orientado tanto para objetivos instrumentais quanto para objetivos educativos e culturais.

A importância dada ao ensino das Línguas Estrangeiras durante esse período, tanto em relação a quantidade de línguas ofertadas no currículo quanto à metodologia que se utilizava, proporcionou uma ascensão do *status* do ensino de LE no país. Nascimento (2017) considera a reforma Capanema como “os anos dourados” do ensino de LE, uma vez que os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol, sendo a última introduzida como componente curricular obrigatório em substituição ao ensino do alemão.

A vigência dessa reforma foi um período em que a dualidade na educação se expressava. Conforme apontado por (PAMPLONA, 2008), o acesso ao ensino superior para os egressos da educação média profissionalizante, além de extremamente dificultado - o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior, ainda era restrito, uma vez que estes só podiam cursar o ensino superior na mesma carreira, não podendo escolher outra. Entretanto, no que tange ao ensino de LE, a reforma Capanema foi, paradoxalmente, a que lhes deu mais importância (LEFFA, 2016).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da LDB, em 1961. A partir desse momento, foi criado o Conselho Federal de Educação, iniciando a descentralização do ensino, que até então, ficava centralizado no ministério da educação. A Lei nº 4.024/61 manteve os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colégio, incumbindo ao Conselho Federal de Educação indicar para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que pudessem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

De acordo com Leffa (2016, p.57), as decisões relacionadas ao ensino de Línguas Estrangeiras ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação. Nesse contexto, “o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”.

Embora a LDB tenha sido promulgada em um cenário no qual o ensino de LE estava expandindo em diversos países, percebe-se um retrocesso em relação à Lei anterior, uma vez que reduziu, de forma expressiva, a quantidade de horas dedicadas a esse ensino. Leffa (2016) reforça esta percepção ao dizer que:

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 2016, p. 58)

Analisando o contexto geopolítico no qual a LDB foi fixada, Nascimento (2017) aponta que mesmo reconhecendo a importância do ensino de LE nas escolas, há um descompromisso por parte das políticas educacionais com a qualidade desse ensino. A autora relembra que como consequência dessa falta de compromisso, observou-se, principalmente na década de 60, um aumento significativo de cursos particulares especializados em ensino de Língua Inglesa. Quanto ao ensino público, intensificou-se o senso comum de que não se aprende outro idioma na escola regular, uma vez que as metodologias utilizadas contemplavam basicamente as habilidades de leitura e escrita, deixando de lado a oral e auditiva (PAIVA, 2003).

Em 11 de agosto de 1971 – menos de dez anos após a Lei nº 4.024/61, foi publicada uma nova Lei alterando a LDB, a Lei 5.692. O ensino foi reduzido de doze para onze anos, sendo dividido em 1º grau, com duração de oito anos, e 2º grau com três anos. Deu-se ênfase à formação especial com foco na habilitação profissional, além de dar início ao ensino supletivo no país. Nos termos da Lei, os currículos do ensino de 1º e 2º graus passaram a ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as

necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

O ensino de LE sofreu grande desprestígio com as ações trazidas pela nova Lei, pois com a redução de um ano de escolaridade e a introdução da habilitação profissional, provocou-se uma redução drástica nas horas dedicadas a esse ensino. Leffa (2016) discorre que a situação agravou ainda mais após um parecer do Conselho Federal sobre a possibilidade de a Língua Estrangeira ser “dada por acréscimo”, dentro das condições de cada estabelecimento. Após tal decisão, muitas escolas deixaram de ofertar a LE no 1º grau, enquanto no 2º, ofereciam, no máximo, uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Dessa forma, inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus sem nunca terem estudado uma LE.

A novidade trazida pela Lei supracitada - a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país, foi fixada e definida na resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, na qual estabeleceu que o ensino abrangeria as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Vale ressaltar que em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório foi a língua portuguesa, enquanto a LE ficou prevista no Artigo 7º, da seguinte forma: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, 1971). Paiva (2003) demonstra que a redação, além de minimizar a importância da LE, já oferece, de antemão, uma desculpa para que seu ensino não ocorra, pois o condiciona às condições das escolas, o que dá a entender que quaisquer questões como a inexistência de equipamentos ou de professores, podem justificar a não oferta do ensino.

Após alguns anos, através de uma nova resolução (resolução CFE nº 58 - de 22 de dezembro de 1976), o ensino de LE resgatou, parcialmente, seu prestígio, uma vez que passou a fazer parte do núcleo comum com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, sendo recomendada ainda, sua inclusão nos currículos de 1º grau, onde as condições o indicassem e permitissem. Entretanto, percebe-se que em relação a oferta de LE no 1º grau, o documento legal manteve o mesmo espírito do parecer anterior.

O cenário sofreu outra mudança positiva no final de novembro de 1996, quando, segundo os escritos de PAIVA (2003), a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país, que garanta ao aluno o acesso ao estudo de LE, por meio de um ensino

eficiente. Tal carta “defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” (PAIVA, 2003. p.58).

Um mês depois, em 20 de dezembro de 1996, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). Em seu texto, o 1º e 2º graus são substituídos por ensino fundamental e médio, respectivamente. Permanece a existência de uma Base Nacional Comum, que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. No que tange ao ensino de LE, o parágrafo 5º do artigo 26 torna obrigatória a inclusão de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna na parte diversificada do currículo do ensino fundamental, a partir da quinta série, deixando a escolha a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Em relação ao ensino médio, a lei dispõe que “será incluída uma Língua Estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

A redação da nova LDB trouxe, também, novidades no que concerne à metodologia a ser utilizada, uma vez que finalmente se abandona a ideia de um único método adequado, ao instituir que o ensino deverá ser ministrado, dentre outros princípios, com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996).

Em complemento à nova LDB, foram publicados diversos documentos legais, dos quais destacamos os PCNs para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de LE; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quando parecia que, finalmente, o ensino de LE tinha sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional, percebe-se que algumas brechas nos documentos complementares à LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda era visto como pouco relevante pelas ações governamentais. Um exemplo claro é a redação dos PCNs de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998. Ao minimizar a importância do ensino das habilidades orais, dando ênfase nas habilidades de leitura, o documento justifica que a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade, enfatizando que, no Brasil, a maioria da população não tem oportunidade de usar a LE como instrumento de comunicação oral (BRASIL, 1998).

Além da função social das Línguas Estrangeiras no país, os PCNs apontam também, como justificativas para o foco na habilidade de leitura, o fato de que as condições na sala de

aula da maioria das escolas brasileiras, como: carga horária reduzida, salas superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático, entre outros, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998). Nesse sentido, percebe-se que ao invés de criar condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE, trazida pela LDB, proporcione mudanças no contexto educacional, apropria-se da situação adversa e a usa como justificativa para a não realização do enunciado.

Paiva (2003) critica a acomodação do MEC, ao afirmar que é surrealista que este reafirme a má condição do ensino no país e que acomode à situação em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. A autora denuncia que os PCNs além de negar a importância das habilidades orais e escritas, e ignorar as grandes modificações advindas com a tecnologia, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, ao justificar a opção pela habilidade de leitura, “através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se isso fosse motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal” (PAIVA, 2003. p.59).

A Lei 9.394/96 – LDB vigente, teve diversas alterações em sua redação no período de 1996 até os dias atuais. Dentre essas mudanças, destacamos a mais recente no tocante a determinações acerca do ensino de LE: Lei nº 13.415, de 2017. Após a redação dada por esta, a LE a ser ofertada de forma obrigatória no ensino básico passou a ser a Língua Inglesa, devendo ser incluída nos currículos do ensino fundamental, a partir do sexto ano, e do ensino médio. Além da LI, poderão ainda ser ofertadas, em caráter optativo, no âmbito do ensino médio, outras Línguas Estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

No ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 2/2017, instituiu e orientou a implantação da BNCC da educação infantil e ensino fundamental, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Tal redação deu um novo norte ao ensino da LE, pois além da determinação da LI como obrigatória a partir do 6º ano, verificou-se uma defesa do ensino de LE (nesse caso, do inglês) para a oralidade e para o seu uso.

Quanto à BNCC na Etapa do Ensino Médio, foi instituída através da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento ratifica a obrigatoriedade da LI no ensino médio, e afirma que a mesma “deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na

contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais” (BRASIL, 2018. p. 476).

Ao analisar as legislações que regem o ensino brasileiro, percebe-se uma intensa e complexa construção e desconstrução de leis, onde as políticas educacionais caminham ora para o progresso, ora para o retrocesso, deixando nosso sistema educacional cada vez mais frágil. Os fatos expostos nesta seção, mostraram a existência de uma alternância de períodos de ascensão e decréscimo no *status* do ensino de línguas ao longo da história, com inúmeras reformas, acarretando até na exclusão do ensino de LE na educação pública em determinados períodos da trajetória.

Do exposto, o campo da educação tem sido um desafio para a sociedade, onde se luta por políticas educacionais voltadas à oferta de uma educação que vise o desenvolvimento integral do indivíduo. O ensino de Línguas Estrangeiras tem ocupado grande espaço nesse cenário, onde além de discussões sobre metodologias, formação de professores, materiais didáticos, turmas numerosas e heterogêneas, ainda há a necessidade de lutar pela valorização da língua, na tentativa de romper com os preconceitos gerados ao longo do tempo, e conseguir, entre as brechas da legislação, alcançar uma educação de qualidade para todos.

1.2 Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica

O interesse pelas Línguas Estrangeiras, de modo geral, se perpetua ao longo da trajetória da humanidade. Percebe-se que desde as antigas civilizações até a sociedade contemporânea, os indivíduos têm a necessidade de adquirir outros idiomas com finalidades diversas, quais sejam: comunicação, informação, mediação para ações políticas e comerciais, divulgação de conhecimento e produção cultural (PAIVA, 2003).

No caso específico da Língua Inglesa, esta adquiriu o *status* de idioma mundial de comunicação, passando a ser utilizada por um número considerável de indivíduos oriundos de quase todas as partes do planeta, sendo o idioma mais difundido na atualidade. De acordo com Moita Lopes (2008, p. 313), a LI exerce esse papel em decorrência da importância que o Império Britânico teve durante o século XIX e início do século XX, bem como pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos, a partir da Segunda Guerra Mundial, que gerou “um tipo de neocolonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização”.

Em decorrência dessa globalização, o mundo vivencia de forma contínua a diminuição da distância espacial e temporal. Em meio a essa aproximação mundial, o inglês - idioma da

globalização, se destaca como a língua franca⁶ da chamada era da informação. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 131), a fase atual da globalização tem tornado, mais do que nunca, as vidas econômicas e culturais das pessoas intensa e imediatamente interligadas.

Dessa forma, a LI tornou-se uma das ferramentas mais significativas nos setores acadêmico e profissional, reconhecida como a língua mais importante para a sociedade contemporânea, tendo em vista a atual busca de informação e necessidade de comunicação em nível mundial. Diante desse cenário, a aquisição do idioma tornou-se essencial para a inserção e interação social nos mais diversos âmbitos: educacional, profissional, tecnológico, científico, filosófico, cultural, etc.

Conforme discutido na seção anterior, o ensino das Línguas Estrangeiras no contexto educacional brasileiro sofreu diversas mudanças, dentre elas, a diminuição da carga horária, o desprestígio em determinados momentos e o prestígio em outros, a não obrigatoriedade do ensino de LE e, finalmente, a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa como LE, e a possibilidade de oferta, de forma facultativa, de uma segunda LE.

De acordo com Paiva (2003), paradoxalmente, o prestígio da LI aumenta no Brasil a partir do momento em que o ensino de Língua Estrangeira deixou de ser obrigatório, quando a opção pela inclusão das LE nos currículos ficou a cargo dos estados. Assim, as poucas escolas que decidiram ofertar uma LE, optaram pela Língua Inglesa, à qual dedicaram pouca carga horária ao seu ensino, intensificando o senso comum de que não se aprende Língua Estrangeira em escola regular. “Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês” (PAIVA, 2003, p. 54).

Atualmente, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei 9.394/96, o ensino da Língua Inglesa tornou-se obrigatório na educação básica. Nesse contexto, a LI é trazida ao currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, enquanto no ensino médio é ofertada como LE obrigatória, podendo ainda, em caráter facultativo, serem inseridas outras línguas estrangeiras, de preferência o espanhol, conforme a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

As LEs são assumidas nos PCNs do ensino médio como parte inseparável do conjunto de conhecimento essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. Apesar disso, o processo de ensino e aprendizagem dessas línguas, neste caso, do inglês, que é a atual LE inclusa no

⁶ O termo “língua Franca” abrange diversos entendimentos. Apropriamo-nos da definição de Siqueira (2015), que concebe uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas.

currículo escolar, tem apresentado um distanciamento entre o desejado e o alcançado, o que Leffa (2011) analisa como fracasso das escolas públicas em relação ao ensino de LE.

O processo de ensino e aprendizagem da LI no Brasil esbarra em diversos fatores que impedem sua efetivação e eficácia. Ao analisar os estudos de alguns autores que investigaram questões acerca desse processo, como: Leffa (2016), Paiva (2011), Zolnier e Miccoli (2009), Barcelos (2006), entre outros, destacam-se como principais elementos que acarretam o insucesso no ensino da LI na rede pública, questões relacionadas à formação de professores, desmotivação dos alunos, metodologias utilizadas, salas superlotadas, carga horária, materiais didáticos, preconceito em relação à aquisição da língua, etc.

Paula (2015) corrobora com os autores supracitados ao destacar que os principais problemas enfrentados nesse contexto compreendem desde a desmotivação do aluno até a do professor, acompanhados pelo distanciamento entre o material didático e a realidade do aluno, crenças prejudiciais ao processo de aprendizagem, além da falta de reconhecimento social e financeiro da profissão. Esses e outros fatores contribuem para situações frustradas nas quais muitas vezes o aluno abdica do aprendizado antes mesmo de alcançar um nível intermediário.

Leffa (2011), motivado pelo depoimento de um aluno que declarou não ter conseguido aprender inglês na escola pública, buscou investigar as principais causas e justificativas desse fracasso, ao qual procurou lançar dois olhares distintos:

O primeiro, voltado para trás, procurando localizar a origem do fracasso; o segundo, olhando para frente, tentando vislumbrar possíveis soluções. Entendo que há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados. Já a carnavalização é o domínio do mundo sem culpa, em que administradores, professores e alunos circulam impunemente da ordem para a desordem e vice-versa. Nada é feito, e tudo fica por isso mesmo. (LEFFA, 2011, p. 15-16)

Ao analisar a problemática, o autor aponta como principais causas para o fracasso: a “máscara de aprendizagem”, a criação de “bodes expiatórios” e da “carnavalização”. Ele chama de máscara de aprendizagem, a tentativa de fingir que ocorre o aprendizado da língua. Leffa (2011, p. 16) defende que “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada”, pois até podemos fingir um sentimento que não temos, mas ninguém pode fingir que fala determinada língua, uma vez que a aquisição da língua inglesa é resultado de um conhecimento autêntico que não se adquire de um dia para outro, pressupõe de anos de estudo e dedicação.

Em relação à criação de “bode expiatório”, Leffa (2011) aponta para o fato de sempre se colocar a culpa em alguém pelo insucesso do ensino, ao invés de se buscar alternativas para

melhoria. Nesse contexto, ele associa os motivos da atual situação do ensino de inglês na rede pública, também, àqueles diretamente envolvidos no processo, quais sejam: o governo, pelo fato de que esse se declara incluyente, mantendo discurso de “um país de todos” e, no entanto, só reforça a exclusão por não dar as condições mínimas necessárias para um ensino de qualidade, seja pela escassez de carga horária, materiais, profissionais qualificados; O professor, por não buscar formação continuada e desenvolvimento profissional, tanto em relação ao conhecimento linguístico quanto pedagógico, uma vez que até pouco tempo professores de outras disciplinas lecionavam LI sem nenhuma habilitação, e que “até mesmo os professores habilitados são, muitas vezes, despreparados” Paiva (2011, p. 1); por último, o aluno, que de acordo com Leffa (2011), não apresenta um objetivo em relação ao estudo da língua, depositando toda a responsabilidade na escola e no professor. Muitas vezes o aluno assume uma postura passiva por não acreditar na possibilidade de aprender o idioma e não perceber a importância dessa aquisição. Zolnier e Miccoli (2009) confirmam que o desinteresse dos estudantes e o descaso institucional para com a disciplina constituem em empecilho para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

Concorda-se com um relato publicado por Zolnier e Miccoli (2009), no qual vincula esse desinteresse do aluno, dentre outros aspectos, às próprias legislações educacionais, uma vez que a política escolar facultou, em algum momento, a presença deles nas aulas de inglês. O fato de a LDB ter tornado facultativo o ensino da LI ou de qualquer outra LE, corroborou com o desprestígio desse ensino por muito tempo, refletindo ainda nos dias atuais.

Quanto a “criação da carnavalização” que Leffa (2011) traz como uma das principais causas para o fracasso do ensino da LI na rede pública, diz respeito a falta de cobrança dos deveres de cada um, onde o professor não ensina, o aluno não estuda, o governo não faz cumprir suas leis, e nada acontece, tudo fica por isso mesmo. Esses elementos contribuem para a crença de que não é possível aprender inglês no ensino público. Barcelos (2006, p. 155) confirma que para a maioria dos egressos da escola pública, a experiência dessa aprendizagem “é caracterizada com ruim e desmotivadora. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores”.

O estudo de Barcelos (2006) também verificou a situação do ensino de inglês na escola pública brasileira, esse utilizou a narrativa de alunos universitários de inglês para investigar suas experiências e crenças a respeito dos lugares onde se aprende línguas no Brasil. A pesquisa revela a distância entre as experiências adquiridas na aprendizagem de LE na escola pública e nos cursos particulares de idioma, e a influência dessas experiências nas crenças a respeito do

ensino e aprendizagem dessas línguas, que para alguns alunos caracteriza-se como sofrimento e luta.

Dessa forma, embora a LI tenha sido reconhecida como o idioma de comunicação global, tenha sido considerada, recentemente, como a LE obrigatória a ser incluída nos currículos do ensino básico, há de se considerar todos os fatores que têm marcado a trajetória desse ensino no país, desde a construção e desconstrução de Leis, até as questões abordadas acima, como: estrutura, material escolar, formação docente, desmotivação, desinteresse, crenças acerca do aprendizado da língua, entre outros, que têm conduzido o processo de ensino e aprendizagem da LI na escola pública para a situação de fragilidade na qual se encontra hoje.

1.2.1 O ensino da Língua Inglesa na modalidade EJA

No que diz respeito ao ensino da LI na modalidade EJA, o cenário não difere muito do apresentado na subseção anterior, pelo contrário, os fatores que contribuem para o insucesso desse ensino se intensificam, uma vez que vão de encontro às peculiaridades e fragilidades que marcam essa modalidade. Além da intensificação dos problemas vivenciados pelos alunos e professores do ensino regular, na EJA surgem ainda problemas relacionados a fatores característicos da modalidade, como por exemplo, a falta de tempo para dedicação aos estudos, sendo que grande parte de seu público é constituída por alunos trabalhadores.

A heterogeneidade das turmas da EJA também influencia nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da LI, onde a diversidade em termos de idade, interesse, e escolarização pode dificultar o processo de ensino, caso o professor não compreenda e considere o histórico social e educacional do aluno. Conforme Mulik (2011), se não houver planejamento e engajamento por parte do docente na elaboração de suas aulas, a condução desses elementos se tornará uma difícil tarefa.

Outro fator marcante nessa modalidade e que ganha força no contexto do ensino de LI é a desmotivação. A falta de motivação dos alunos é gerada por diversas razões, em relação aos jovens e adultos, enfatiza-se o cansaço do trabalho árduo durante o dia, bem como as marcas que carregam da exclusão educacional e social. A maioria dos alunos que retornam aos bancos escolares, tem como objetivo aprender ler, escrever e obter maior domínio sob sua língua materna (CARLOS; BARRETO, 2006). Dessa forma, propor o aprendizado de uma LE a esses alunos se torna um grande desafio à escola, pois para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, necessita-se, primeiramente, mostrar aos alunos a relevância da aquisição dessa língua.

Melo (2017) aponta a indiferença dos alunos da EJA sobre o aprendizado da LI como um verdadeiro obstáculo para o professor, uma vez que a indiferença gera desmotivação em ambas as partes, podendo ser considerado um dos maiores fatores contribuintes do fracasso do ensino dessa língua na modalidade de educação de Jovens e Adultos.

Concorda-se com a fala de Melo (2017) acerca da dificuldade que os professores de LI encontram em relação a desmotivação dos alunos, pois a maioria destes não percebe a presença da língua no cotidiano. De acordo com o autor, grande parte dos alunos não tem perspectiva nenhuma acerca da utilização da língua, uma vez que acredita que a Língua Inglesa só é utilizada em países nos quais ela é nativa. Ele traz um questionamento que é ouvido de forma frequente na sala de aula: “Para que vou aprender Inglês se não vou sair do Brasil nem tampouco da minha cidade?”

Considerando que a Língua Inglesa é o idioma escolhido para a comunicação global, Leffa (2016, p. 153) argumenta acerca da necessidade de conhecê-la na atualidade, uma vez que “o desconhecimento desta, não só restringe o acesso à informação a ser recebida, como também limita o alcance da mensagem a ser transmitida”.

O questionamento feito pelos alunos em relação a (des) necessidade de aprender inglês quando não se tem a intenção de viajar para o exterior é claramente respondido por Leffa (2016), ao dizer que:

Qualquer pessoa plugada na rede tem a oportunidade não só de receber, mas também de produzir informação. Para isso precisa de duas condições importantes: (1) ter algo a dizer e (2) compartilhar uma língua com o interlocutor. O que dizer depende de cada um, de sua criatividade ou originalidade; a língua a ser usada, no entanto, depende de uma escolha da comunidade a qual o indivíduo pertence ou deseja pertencer. Se a língua escolhida não for a língua materna do indivíduo, ele não tem outra opção a não ser aprender a língua da comunidade. (LEFFA, 2016, p. 153)

Diante o exposto, acredita-se que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da LI podem ser amenizadas se, dentre outras ações, o professor utilizar dos meios tecnológicos para mostrar ao aluno que a Língua Inglesa deixou de ser uma língua exclusiva dos seus países de origem e fez-se a língua franca global dos tempos atuais, que “o inglês tornou-se presente e está sendo apropriado em praticamente todos os cantos do globo terrestre” (SIQUEIRA, 2015, p. 233).

Ainda sobre o fator desmotivação, Melo (2017) relata sobre a presença de um segundo questionamento feito pelos alunos da modalidade EJA, que seria o da impossibilidade de aprender uma LE quando ainda desconhece a sua própria língua materna. Além da exclusão anteriormente sofrida por esse público, o autor liga essa ausência de ânimo à velha crença de que não se aprende inglês em escola pública.

O público da EJA é formado por jovens e adultos que historicamente têm sido excluídos, quer pela falta de acesso ao banco escolar, quer pela impossibilidade de concluir sua escolaridade devido a necessidade do ingresso precoce no mercado de trabalho. São pessoas que desenvolvem atividades econômicas, ou que esperam desenvolver, que veem na certificação uma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho ou manter sua situação profissional, e que vivenciam até hoje situações preconceituosas na tentativa de incluir-se na sociedade e acessar uma educação que sempre foi sua por direito. Essas marcas da exclusão dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos brasileiros.

Dessa forma, pode-se dizer que fatores emocionais influenciam na aprendizagem da LI. O aluno que não tem motivação e incentivo para aprender regras gramaticais, leitura, escrita e pronúncia de outra língua tende a apresentar mais dificuldades nesse processo. No caso dos alunos da EJA, além da desmotivação, existe a presença de fatores emocionais como timidez, insegurança e medo, que dificultam seu desenvolvimento no aprendizado da língua, principalmente no que tange a habilidade oral. Aragão (2008) aponta que muitas vezes os alunos tímidos deixam de utilizar a LI nas aulas por medo de cometer erros e de serem julgados, vezes pela percepção dos níveis de conhecimento dos outros colegas, outras por não saberem a pronúncia.

Santos e Barcelos (2018) reforçam que o medo do julgamento do outro em relação a sua produção e o medo de cometer erros paralisa o aluno no momento em que ele precisa falar a língua, seja em atividades rotineiras da sala de aula, seja em avaliação oral. Nessa perspectiva, esse bloqueio causado pela timidez e pelo medo do erro os limita a participarem de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem, transformando-os em meros receptores de informações.

Entendendo a timidez como um empecilho na aprendizagem da LI por induzir o aluno a deixar de lado os desafios necessários para a aquisição, Santos e Barcelos (2018) contribuem que no processo de ensino e aprendizagem de uma LE é necessário que se perceba e compreenda a existência da pluralidade de fatores motivacionais na sala de aula, como os emocionais.

Essa ação permitirá que o professor utilize métodos e técnicas que possam conquistar a participação, confiança e motivação do aluno, visto que de acordo com Aragão (2008), na sala de aula de LE, as emoções influenciam de forma considerável na aprendizagem e se agregam às questões caras ao cotidiano do professor, como: motivar para o aprendizado da língua; engajar os alunos nas atividades de conversação; estimular a reponsabilidade por sua aprendizagem; lidar com alunos que não querem ou temem utilizar a língua para se expressar na sala de aula.

O autor apresenta aos professores de línguas algumas ideias nas quais acredita que podem enriquecer as atividades docentes, dentre elas, destaca-se a ênfase em atividades que trabalhem as relações interpessoais; discursão com os alunos acerca da aprendizagem; utilização de equipamentos que permitam aos alunos perceberem sua própria voz na língua; incentivo a pequenos esforços e experiências de sucesso.

Acredita-se que as ações indicadas por Aragão (2008) podem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor de LI, levando-o a procurar formas apropriadas para chegar ao aluno e quebrar esse bloqueio causado pela timidez e demais fatores emocionais. Essa tentativa de rompimento é uma forma de caminhar à contramão do modelo tradicional de ensino oferecido nas escolas brasileiras, onde se prefere reproduzir a concepção de língua como estrutura, omitindo a importância da habilidade oral, ao invés de encarar e buscar solução às dificuldades encontradas. Sabe-se que “a concepção de língua como estrutura ainda está bastante arraigada em nossas escolas” (QUEIROZ E SANTOS, 2012, p. 302).

Concorda-se com a ótica de Queiroz e Santos (2012) a respeito da influência do modelo de ensino tradicional na desmotivação dos alunos da EJA, visto que nessa perspectiva estruturalista, as atividades pedagógicas dão ênfase basicamente aos aspectos gramaticais e à repetição, tornando o processo de ensino desestimulante aos alunos, levando-os, muitas vezes, à evasão e à repetência.

O desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas está previsto nos PCNs para a Educação de Jovens e Adultos, em seu primeiro parágrafo, quando afirma que para exercer a cidadania, “é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar”. A redação entende ainda a importância do ensino de Língua Estrangeira como um direito do cidadão, conforme transcrito abaixo:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social –, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. (BRASIL, 2002, p. 67)

O documento enfatiza a importante contribuição do ensino da LE para o desenvolvimento da capacidade de interpretar o quadro político e social composto pela mídia, além da compreensão cultural, e de diferentes formas de expressão e comportamento. Ressalta ainda o papel importante que esse ensino desempenha na formação dos alunos jovens e adultos, uma vez que “contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social,

permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir” (BRASIL, 2002, p. 67).

Ao reconhecer que, no campo da EJA, o ensino de LE aumenta as possibilidades de crescimento profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e escrita, bem como a compreensão da escola como um contexto para construção de identidade, os PCNs orientam para a necessidade de o professor valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam construir concepções mais elaboradas e sistematizadas pelo trabalho escolar.

Dessa forma, percebe-se que alguns textos da legislação, como os PCNs do ensino médio e os PCNs da EJA, reconhecem a importância do ensino da Língua Estrangeira e dão ênfase às diversas habilidades linguísticas, porém, existem ainda contradições entre o poder público e a própria escola que “ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação [...] ou contribuem para a manutenção do *status quo*” (PAIVA, 2003, p. 62).

1.3 EJA integrada à EPT: desafios e perspectivas

A educação brasileira, ao longo do tempo, foi desenvolvendo seu papel tendo como referência tendências e características das relações de produção. Ou seja, para cada modelo de produção estabelecido, se processou uma forma de educação. Desse modo, educação e trabalho sempre estiveram atrelados, uma vez que os modelos produtivos vigentes influenciavam as práticas no campo educacional.

Em virtude dessa ligação, reproduziu-se no contexto da educação brasileira, um modelo educacional pautado na dualidade estrutural que intensifica as desigualdades sociais, evidenciando um abismo entre a educação da classe dominante e a educação das massas, configurando assim, a dualidade histórica entre ensino básico e ensino profissional. Nesse contexto, evidencia-se a oferta diferenciada de educação a partir das diferentes classes sociais, onde é reservado às classes dominantes, uma educação propedêutica, no intuito de formar a classe dirigente, enquanto às classes menos favorecidas social e economicamente, é ofertada uma educação aligeirada, tendo como único foco a instrução para o trabalho, fortalecendo a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

De acordo com Aranha (1996, p. 23), a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual consiste na “separação entre aqueles que concebem, criam, inventam o que vai ser produzido e aqueles que são obrigados à simples execução do trabalho”, formando os detentores do capital para continuarem sendo a classe dirigente, e reservar para as massas, uma escola não crítica que além de formar a força de trabalho, ainda sirva como aparelho ideológico do estado.

Devido a estrutura na qual tem sido organizada a educação brasileira, durante muito tempo em sua trajetória histórica, a educação profissional tem assumido uma concepção alienadora, tendo um único objetivo, a preparação para o mercado de trabalho. Como bem coloca Ramos (2014, p. 24), essa modalidade educacional no Brasil tem sua origem “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’”, conferindo-lhes o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios. Mais tarde, passa para a perspectiva de preparação de operários para o exercício profissional, sendo ofertada para as classes que viviam do trabalho, impulsionando assim, o dualismo que assola o sistema educacional brasileiro.

Como não poderia ser diferente, a modalidade EJA também se desenvolveu e caminhou de acordo com os modos de produção. A partir dos escritos de Haddad e Di Pierro (2000), é possível perceber que a ação educativa junto a jovens e adultos surgiu ainda no período colonial, onde os jesuítas exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos (inicialmente com os indígenas e, posteriormente, com os escravos), para quem difundiam o evangelho, transmitiam normas de comportamento, além de ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

Desde os primeiros indícios de educação destinada a jovens e adultos, pode-se perceber que as políticas públicas voltadas a ela foram construídas em meio a conflitos de interesses políticos, sociais e econômicos, onde existia a preocupação e luta pelos direitos à educação para todos, em defesa desta como condição humana, e a preocupação dirigida apenas à garantia do desenvolvimento econômico do país.

De acordo Haddad e Di Pierro (2000, p.110), embora já houvesse, a partir de 1920, movimentos de educadores em favor de uma educação de qualidade para todos, bem como condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a EJA na década de 1930, “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional [...]”. Além dos movimentos sociais pelo direito à educação, tal ação de reconhecimento da necessidade de educação para os jovens e adultos está atrelada principalmente ao início da industrialização e ao processo de urbanização no país. Nesse período, a EJA passou a ser valorizada sob pontos de vista diferentes: alguns a entendiam como “domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos” (CUNHA, 1999, p. 10).

Após a EJA se firmar como problema de política em esfera nacional, foram sendo desenvolvidas ações para que esta fosse reconhecida e recebesse um tratamento particular.

Acerca dessas ações, Aranha (2006) destaca: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, em 1947; da Campanha de Educação Rural em 1952; e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Segundo a autora, na década de 1960, as discussões sobre analfabetismo tomaram fôlego e trouxeram uma reflexão acerca das metodologias de ensino utilizadas na alfabetização de adultos. Nesse contexto, surgiu grande destaque ao educador Paulo Freire, que se tornou uma referência no campo educacional, principalmente pela criação do método “Paulo Freire”⁷ utilizado para alfabetizar jovens e adultos.

Devido a suas características, esse método distanciou-se dos paradigmas de uma educação tradicional e possibilitou que a EJA caminhasse na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres, conforme destaca Brandão (BRANDÃO, 1981):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 1981, p.10-11)

Com o início do regime militar, as iniciativas direcionadas à EJA foram enfraquecendo, uma vez que suas ações contrariavam os interesses imposto pelo golpe militar. Em decorrência disso, Paulo Freire foi exilado do país, visto que suas ideias eram consideradas contrárias e ameaçadoras ao governo. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p.113) “A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a normalização das relações sociais”.

Dessa forma, como o índice de analfabetismo ainda constituía em um grande problema ao país, o Governo Federal instituiu, através da lei nº 5.379 de 1967, a fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Tal programa distanciava-se do método proposto por Paulo Freire pois atendia principalmente os interesses do governo e do mercado, formando mão de obra barata. De acordo com Aranha (2006, p. 319), o programa “utilizava o consagrado método de Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado

⁷ Também conhecido como “método Freiriano”, esse método pauta-se no diálogo, na troca e construção de saberes, identificando-se em um método de aprender a ler o mundo. Baseia-se em um trabalho que utiliza a linguagem corrente na localidade e a discussão das experiências de vida dos participantes.

subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização”.

Posterior ao fim da ditadura militar e à verificação da ineficiência do MOBRAL, o mesmo foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). A partir desse momento, rompeu-se com a política de Educação de Jovens e Adultos do período militar e voltou-se a desenvolver diversas ações e programas de alfabetização e escolarização. Dentre os acontecimentos que trouxeram avanços significativos à EJA, destaca-se sua regulamentação na legislação brasileira, através da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu artigo 208, a garantia do direito à educação básica também para aos jovens e adultos, e a LDB nº 9394/96 que substituiu a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. Através dessa nova legislação, a EJA passou a ser uma modalidade de ensino. Diante dessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que:

Pela primeira vez na história brasileira, o Art. 208 da Constituição de outubro de 1988 conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que a ele não tiveram acesso e progressão na infância e adolescência Haddad e Di Pierro. (2000, p.109)

A partir do ano de 2004, o cenário educacional brasileiro apresentou mudanças significativas, tanto no que toca à EPT quanto à EJA, posto que o governo federal trouxe, através decreto nº. 5.154/2004, a possibilidade de integração entre ensino profissional e ensino básico, traçando novas perspectivas para a Educação Profissional brasileira, integrando-a aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Em meio ao contexto de possibilidade de integração da EPT aos diferentes níveis e modalidades, surgiu a possibilidade de integração entre esta e a EJA.

Essa possibilidade de integração entre a EPT e a EJA oportunizou a criação do PROEJA. Em sua gênese, o programa restringia-se às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao nível médio de ensino, sendo denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, após diversas discussões acerca do programa, no ano seguinte, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo de nº 5.840/2006, trazendo, dentre outras mudanças, a ampliação da carga horária dos cursos; inclusão das instituições públicas estaduais e municipais de educação; bem como inclusão do ensino fundamental. A partir dessa nova redação, o programa passou a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA, sendo estabelecido da seguinte forma: “O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação

profissional técnica de nível médio” (incisos I e II, do parágrafo 1º, do artigo 1º). Nos termos do documento, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características de seu público e poderão ser articulados ao ensino fundamental, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, o PROEJA surgiu com vistas a efetividade e qualidade da Educação de Jovens e Adultos, promovendo um modelo de educação que integrasse formação geral e formação profissional na modalidade EJA. Busca incluir aqueles que por algum motivo não puderam acessar ou permanecer nos bancos escolares, proporcionando-lhes não só o ensino básico, como também ensino profissional na perspectiva de formação integral do trabalhador, para que sejam capazes de exercer diversas funções, dentre elas a de dirigentes. (MACHADO, 2006) classifica o PROEJA como uma política pública dirigida à unificação de ações de profissionalização com a formação geral, desenvolvida na modalidade destinada aos jovens e adultos, e que apresenta dois grandes significados: o socioeconômico e o que se refere à construção de um currículo inovador.

No intuito de nortear para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos do PROEJA, o governo federal lançou, em 2007, um documento intitulado “documento Base”, que dentre suas características, trata das concepções e princípios inerentes ao PROEJA. O documento apresenta os princípios que consolidam os fundamentos do programa, quais sejam: papel e compromisso com a inclusão da população nas redes públicas de educação; inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas públicos de educação; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007a).

O documento base declara que o principal objetivo do programa é proporcionar a formação integral dos jovens e adultos, através de uma educação fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, onde seja possível o “acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar [...]” (BRASIL, 2007a, p. 13).

Nesse sentido, Ramos (2014, p. 78) defende que essa integração trazida à modalidade EJA é “uma conquista advinda de lutas pelo direito a educação e de resistências à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas

anteriormente”. A autora explica que o programa apresenta grande índice de crescimento devido ao fato de trabalhar a inclusão educacional, almejando elevar o índice de escolaridade e alcançar uma educação de qualidade, considerando o trabalho como princípio educativo.

Sobre isso, Moura (2017, p. 7) corrobora apontando dupla finalidade percebida nos documentos oficiais que envolvem o processo de gênese do PROEJA, quais sejam: “enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos”. O autor defende que o programa tem grande potencial para ser o diferencial aos jovens e adultos aos quais foi negado, anteriormente, o direito de acesso e permanência na escola, ao passo em que visa oferecer oportunidades educacionais tanto aos indivíduos que não concluíram o ensino fundamental, quanto àqueles que não concluíram o ensino médio, nem curso que os habilite em uma profissão.

Essa concepção de trabalho pedagógico fundamentado no trabalho como princípio educativo, assumida pelo PROEJA, vai além da preparação para o trabalho, uma vez que busca a Formação Humana Integral do indivíduo, a constituição deste como sujeito da vida. Machado (2006) defende a ideia de que essa é uma aposta que tem chances de dar certo, todavia depende de alguns fatores, como: conhecimento das dificuldades a serem superadas, clareza acerca dos objetivos esperados e, principalmente, dos meios disponíveis e dos esforços que necessitam ser feitos.

Diante disso, percebe-se que o PROEJA traz como intenção formar o homem de maneira integral, através de uma educação que considere o trabalho como princípio educativo e a pesquisa com princípio pedagógico, tendo como projeto a emancipação humana, buscando a geração de conhecimentos de modo significativo, voltado para a realidade e para sua transformação. Assim, o programa surge como um significativo alcance socioeconômico, abrindo possibilidades de inclusão ao público da modalidade EJA, permitindo a inserção do trabalho no currículo dessa modalidade, através da viabilidade de integração entre teoria e prática na construção do conhecimento, que poderá, a partir da implantação de medidas como as trazidas por Machado (2006), dentre outras, se consolidar enquanto política pública de impactos na qualidade de vida dos jovens e adultos.

1.3.1 A importância da aquisição da Língua Inglesa no PROEJA

O PROEJA é assumido no Documento Base como projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, no intuito de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como

condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. O programa busca, através da integração desses eixos estruturantes, a integração social do aluno, o que concebe tanto o mundo do trabalho sem resumir-se a ele quanto à continuidade dos estudos. Pretende a formação dos cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar, visando à transformação social (BRASIL, 2007a).

Na visão de Moura (2017), para alcançar seus objetivos propostos, o PROEJA não só deve proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, como também promover o pensamento crítico acerca dos códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo dos tempos, como forma de entender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, proporcionando a construção de novos padrões de trabalho, de ciência e de tecnologia, voltados ao interesse de todos.

Assim, frente à sociedade contemporânea, chamada de sociedade do conhecimento, a Língua Inglesa é considerada o idioma global. Dentro deste contexto, sua aquisição alcança significativa relevância na busca da formação completa dos indivíduos, uma vez que permite o acesso à informação, à cultura, aos conhecimentos tecnológicos e, principalmente, possibilita a participação ativa do sujeito na sociedade.

Além disso, a LI se torna importante, contudo, no mundo do trabalho, pois diante do atual panorama - período no qual se intensificam as mudanças sociais, econômicas, comportamentais e tecnológicas, é exigido cada vez mais o domínio da língua tanto no que tange a inserção, quanto à permanência no mundo do trabalho. Em meio a era tecnológica, “acentuam-se as desigualdades entre os que têm e os que não têm o domínio de competências e habilidades de linguagem essenciais à comunicação no mundo moderno, especialmente, entre aqueles que têm e não têm proficiência em língua inglesa” (QUEIROZ e SANTOS, 2012, p. 301).

A aquisição da LI se faz de grande importância, principalmente no âmbito do PROEJA, no qual busca o enriquecimento das condições necessárias para o exercício da cidadania, visto que a falta desse conhecimento tende a deixar o indivíduo às margens do processo de produção e da participação social, conforme observam Queiroz e Santos (2012)

Desse modo, os que não possuem essa proficiência são frequentemente bombardeados por informações que circulam em textos orais e escritos codificados na língua que parece dominar o mundo moderno. Desprovidos dessa competência comunicativa, esses sujeitos tendem a ficar à margem do processo de produção. Sendo assim, se veem diante de um grande desafio: o de receber muitas informações em tão pouco tempo, decodificá-las e ressignificá-las. Àqueles que não têm o domínio do idioma

inglês só resta um caminho: aumentar as estatísticas dos chamados grupos excluídos. (QUEIROZ E SANTOS, 2012, p. 301)

Os PCNs do ensino fundamental (BRASIL, 1998) declaram a aprendizagem de uma LE, juntamente com a língua materna, como um direito de todo cidadão. Diante disso, para que o indivíduo usufrua de todos os seus direitos, é necessário que se dê todas as condições necessárias a isso. Nesse caso, aos alunos jovens e adultos é necessária a oferta de um ensino de LI eficaz que possa subsidiá-los na sua integração e socialização, tanto no mundo social quanto pessoal e profissional.

De acordo com os PCN's do Ensino Médio (BRASIL, 2000), a LE assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais à formação do indivíduo, que permitem ao mesmo aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado, de modo que, ao se apropriar de uma língua, se apropria também dos bens culturais que ela abrange. Esses bens culturais permitirão o acesso à informação, bem como inserção na sociedade da qual poderá conhecer e interferir. A aquisição da LI, em particular, possibilita a participação social, o contato com diversas culturas e, principalmente, a criticidade.

A indicação feita pela BNCC (BRASIL, 2017) acerca do desenvolvimento das competências específicas que o componente curricular de LI deve garantir aos alunos, destaca a importância dessa língua para a formação do indivíduo, uma vez que se espera que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
5. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p. 246)

Confiar que o aprendizado da LI leve o aluno a uma reflexão crítica, contribua para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho, para o conhecimento acerca dos diversos

patrimônios culturais, acesso às novas tecnologias, ao conhecimento, informação e comunicação, significa reconhecer o potencial e importância da Língua Inglesa para a Formação Integral do ser humano.

Assim, concorda-se com Zolin-Vesz e Souza (2010) que o ensino e aprendizagem de LE, principalmente da LI, não se limita a aspectos linguísticos pautados na metalinguagem. As Línguas Estrangeiras podem contribuir para a formação de um indivíduo capaz de perceber o mundo que o cerca, atuar com visão crítica, situar-se sócio politicamente para compreender esse mundo e agir para alcançar outras realidades.

Ainda conforme Zolin-Vesz e Souza (2010, p. 9), levando em conta as inúmeras possibilidades de interdisciplinaridade, o papel do ensino e da aprendizagem de LE dentro da proposta do ensino médio integrado é fundamental para a formação de um ser mais crítico, uma vez que possibilita ao aluno estudar os problemas da área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Desta forma, a LI contribui para que a formação do aluno não se limite a aspectos técnicos, voltados apenas para a execução da profissão, proporciona “a formação integral de um sujeito que também está inserido em uma sociedade e suas teias de poder que tentam determinar e estabelecer os discursos assumidos como verdadeiros e, portanto, válidos”.

Dar ao aluno jovem e adulto a possibilidade para aprender a LI e, a partir de sua aquisição, conseguir apropriar-se de seus direitos enquanto cidadão, podendo participar ativamente da sociedade, de seus bens, saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade, muito pode contribuir para a formação que se espera de um curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA. Zolin-Vesz e Souza (2010) defendem que para superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, depende do compromisso que se dedica na busca pela formação de um ser humano consciente acerca dos processos culturais, econômicos, políticos e sociais que permeiam a sua prática.

Posto que o PROEJA visa a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana, e para isso, assume uma política de educação profissional não para adaptar o trabalhador a atuar de forma passiva e subordinada ao processo de produção capitalista, mas voltada à perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível, um ensino de qualidade da LI pode expandir as possibilidades de alcançar essa formação, uma vez que, de acordo com Siqueira (2011) essa língua possibilita a inserção e interação em um universo social nos mais diversos âmbitos (educacional, tecnológico, científico, sociológico, filosófico, etc.) e de relacionamento com outros povos, culturas e leituras.

Dessa forma, para se chegar à formação humana integral – principal objetivo declarado pelo PROEJA, é imprescindível que a Língua Inglesa seja reconhecida como parte indissociável do conjunto de conhecimentos essenciais aos jovens e adultos. Que além do reconhecimento necessário, seja ofertado um ensino de LI de qualidade, onde os alunos e professores tenham materiais, ambientes e carga horária suficientes para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz. É necessário a busca de melhorias a esse processo para que o aluno tenha oportunidade de adquirir o idioma e mudar sua perspectiva de vida, compreender as relações que se estabelecem no mundo, ampliar sua leitura de mundo e participar efetivamente dos processos sociais.

2 TICS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo foi destinado a discutir as contribuições das TICS para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Em vista disso, abordou a inserção das TICs no campo educacional, fazendo referência às mudanças ocorridas na sociedade através do advento dessas ferramentas, como também, à necessidade de reconhecê-las como geradoras de oportunidades aos processos educativos. Destacou as inúmeras ferramentas tecnológicas que podem ser agregadas às práticas pedagógicas para colaborar e tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, dando ênfase aos dispositivos móveis que estão cada vez mais disseminados entre os indivíduos. Por fim, apresentou as novas tecnologias como recurso pedagógico possível para impulsionar a aprendizagem da LI, destacando a utilização de aplicativos móveis por meio do celular como forma de motivar, envolver e proporcionar situações de aproximação entre o aluno e a língua.

2.1 O ensino mediado por tecnologias

As Tecnologias da Informação e Comunicação estão produzindo transformações de âmbito social, econômico e cultural. No campo educacional não é diferente. Existem hoje, inúmeras e variadas ferramentas digitais que podem ser utilizadas por professores para dinamizarem suas práticas pedagógicas, tornando as aulas diversificadas e atrativas, possibilitando assim, a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX, assimilada tão rapidamente pelos jovens de hoje – denominados por Prensky (2001) como Nativos Digitais⁸ -, exige que a educação também se reconstrua, proporcionando um ensino mais criativo e eficaz, enxergando as tecnologias digitais e seus diferentes modos de uso, como partes indissociáveis dos métodos e técnicas pedagógicas, para que articulados entre si possam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios para inserção dessas tecnologias no âmbito educacional são grandes, mas a utilização adequada das mesmas representa inúmeras possibilidades de se alcançar uma aprendizagem significativa. Dessa forma, é imprescindível que a comunidade escolar aceite e se adeque aos novos meios tecnológicos, se permitindo caminhar de acordo com as transformações no ensino e utilizar-se dessas novidades para alcançar uma educação

⁸ Denominação utilizada por Prensky (2001) aos jovens de hoje, por representarem as primeiras gerações que cresceram com a tecnologia digital e por serem todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.

emancipadora, uma vez que, de acordo com Freire, (2001, p.98) “o homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.”

Embora o termo “tecnologia” pareça algo novo, sabe-se que o nascimento da tecnologia está ligado ao próprio surgimento do homem no planeta, pois a mesma está presente em todas as criações do homem, desde materiais utilizados para a sobrevivência até os mais avançados equipamentos para comunicação e informação. “A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente” Kenski (2012, p. 21).

De acordo com Kenski (2012, p. 19), em termos gerais, pode-se definir “tecnologia” como o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. A autora defende que as chamadas TICs (rádio, TV, telefone, jornais, as mídias de modo geral) são mais do que simples suportes, uma vez que interferem em diversas atividades como a forma de pensar, sentir, agir, relacionar-se socialmente e adquirir conhecimentos, criando uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

No que tange a tecnologia aplicada no contexto escolar, Masetto (2006, p.139) explica que a ferramenta “apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, [...] poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes”.

Com base nos pressupostos do autor, entende-se por novas tecnologias em educação, o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, educação a distância, chats, listas de discussão, correio eletrônico e de outros recursos e linguagens digitais que podem colaborar para tornar a aprendizagem mais eficaz. Tais tecnologias contribuem para o desenvolvimento da educação na modalidade presencial e à distância, posto que possibilitam dinamizar as aulas, tornando-as mais interessantes e participativas na primeira, e possibilitam a realização da segunda.

Nessa lógica, Kenski (2012, p. 55) aponta para a necessidade de as tecnologias serem vistas, na atualidade, como geradoras de oportunidades para se alcançar a sabedoria, uma vez que proporcionam interação e comunicação entre professores e alunos, permitindo que a atividade didática seja realizada por todos de forma ativa e colaborativa. A autora explica que esse novo modelo pedagógico, onde “professores e alunos, reunidos em equipes ou

comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos [...] é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais”.

Importa ressaltar que o uso da tecnologia na educação não pode ser pensado de forma isolada, ela deve ser utilizada como meio, como instrumento para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Masetto (2006) alerta para a necessidade de um planejamento do processo de aprendizagem em sua totalidade. Um planejamento detalhado de forma que as diversas atividades se integrem em busca dos objetivos esperados, que as várias técnicas sejam selecionadas, planejadas e integradas de tal modo que colaborem para a boa realização das atividades e a efetivação da aprendizagem. O autor defende a ligação entre uma técnica e outra, porque a integração de diversas técnicas é que dá consistência ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, em meio a sociedade informatizada, momento em que todos estão aprendendo a conhecer, o ensinar e o aprender exigem tratamento distinto daquele utilizado no modelo tradicional de ensino. Nesse novo modelo educacional, o papel do aluno e principalmente do professor têm mudado de forma significativa. Moran (2006) pondera que o processo de ensino e aprendizagem exige hoje muito mais flexibilidade de espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação, e que uma das dificuldades no momento atual é conciliar a expansão da informação e suas diversas fontes de acesso com o aprofundamento de sua compreensão. Há muitas informações e conseqüentemente dificuldades para selecionar as mais significativas.

Nessa nova sociedade, são exigidos um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de fazer educação. “O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional” (KENSKI, 2012, p. 78-79).

Em uma era na qual o acesso e uso das TICS se ampliam tão rapidamente, o campo educacional precisa reconhecer e utilizar-se desse amplo acesso a seu favor. Assim, de acordo com Kenski (2012), para o aproveitamento total das condições oferecidas pela sociedade da informação, necessita-se de um novo estilo de pedagogia. Ramos (2009) esclarece que nesse novo cenário, os papéis do professor, como facilitador, orientador ou mesmo mediador, e do aluno, como colaborador, participativo, responsável por sua aprendizagem, já são pressupostos.

Kenski (2012) colabora que o ponto fundamental dessa nova lógica de ensinar é a redefinição do papel do professor:

A nova lógica da sociedade da informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes. O professor passa a encarar a si mesmo e a seus alunos como uma “equipe de trabalho”, com desafios novos e diferenciados a vencer e com

responsabilidades individuais e coletivas a cumprir. Nesses novos agrupamentos de aprendizagem, o respeito mútuo, a colaboração e o “espírito interno da equipe” orientam para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, tanto do professor como dos alunos. (Kenski, 2012, p. 79)

Enfatizando a mudança dos papéis do professor e do aluno nessa nova cultura educacional, Moran (2006) e Masetto (2006) discorrem que a relação entre ambos se tornará mais aberta e interativa, havendo maior integração entre sociedade e escola, entre aprendizagem e a vida, onde o aluno produz reflexões e conhecimentos, pesquisas, diálogos, mudanças de comportamento, enfim, ele assume um papel ativo e participante que o possibilita aprender e a mudar seu comportamento. Enquanto o professor, fica como mediador entre o aluno e sua aprendizagem. Ele “deve instigar e instrumentalizar os alunos alertando para os possíveis meios que possam auxiliá-los na pesquisa” (Behrens, 2006, p. 115).

Essa visão do professor como mediador do conhecimento também é defendida por Freire (1996, p. 25), o qual enfatiza a importância de “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, ao entrar na sala de aula, o professor deve estar aberto aos questionamentos, curiosidades, inibições e anseios dos alunos, ser crítico e indagador, preocupado com sua tarefa de ensinar e não de transferir conhecimento. Ele deve mediar para que o conhecimento seja compreensivo aos alunos, instigando sua curiosidade e interesse, facilitando a autonomia e aprendizagem.

Contribuindo com as ideias acerca do novo pensar e fazer pedagógico, Kenski (2012) confere que nessa nova realidade causada pelo advento das tecnologias, o ensino oferecido pela maioria das instituições educacionais não apresenta a qualidade desejada e exigida pela sociedade. Que os padrões da educação tradicional, ainda existente, já não satisfazem, uma vez que não correspondem às necessidades pessoais e profissionais dos estudantes.

Dessa forma, considerando as contribuições das TICs para o processo de ensino e aprendizagem, considerando ainda a atual conjuntura na qual a informação chega aos alunos de várias maneiras e por fontes diversas, ampara-se em Moran (2006, p. 61), para enfatizar a necessidade de se “chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis”, partir de onde ele está e guiá-lo do concreto ao abstrato, do vivencial para o intelectual, considerando e respeitando o conhecimento de mundo e as percepções do aluno, para se alcançar uma aprendizagem eficaz.

2.1.1 As TICs e o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

Dentre as principais potencialidades oferecidas pelas tecnologias ao campo da educação, destaca-se o papel significativo que estas assumem no processo de ensino e aprendizagem de

LE, uma vez que possibilitam a comunicação entre todos os envolvidos, proporcionando um processo educativo dinâmico, motivador, interativo e eficaz.

Leffa (2006) defende que quando utilizadas na aprendizagem de LE, as TICs proporcionam situações reais de uso da determinada língua, permitindo assim, a autonomia do aluno. Partindo dessa premissa, esses aparatos tecnológicos instigam a curiosidade dos educandos, bem como facilitam a informação, interação e comunicação, possibilitando que todos participem de forma ativa e autônoma em sua própria aprendizagem.

Para o autor, o uso da língua e seu ensino estão diretamente ligados às tecnologias da informação e comunicação, posto que essas tecnologias foram criadas para utilização da língua; o rádio, o telefone, a televisão e todas as tecnologias da informação, existem em função da comunicação. Dessa forma, é essencial a aceitação e utilização das TICs na sala de aula, principalmente no que se refere às aulas de LE. O professor deve se apropriar dessa ligação, no intuito de criar uma proximidade maior entre o aluno e o idioma estudado, tornando mais fácil a aquisição da língua e a percepção dos seus mais diversos contextos de uso.

Nesse sentido, considerando a Língua Inglesa como língua franca da sociedade informatizada e reconhecendo que sua aquisição se faz necessária para a comunicação, interação e inclusão social, é imprescindível utilizar-se das tecnologias para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Atualmente, o aprendizado da LI vai além da necessidade comunicativa, abrange questões relacionadas a conhecer o mundo e identificar-se nele. Na ótica de Duarte (2007), aprender uma LE significa atender a uma necessidade contemporânea, gerada pela globalização.

A aprendizagem de LE não é vista apenas com a finalidade de estabelecer comunicação entre os homens, mas também como forma de atender ao mercado mundial do século XXI. As determinações da necessidade do estudo de LE já estão dadas pelo processo de globalização, que encerra algumas características para o aprendizado da língua, como a revolução informática e a organização de um sistema financeiro, com as exigências da economia capitalista mundial determinadas pelos países dominantes. (DUARTE, 2007, p. 178)

Nesses termos, evidencia-se a necessidade de práticas educativas que façam uso adequado das TICs e se adequem às mudanças correntes na sociedade, para que se alcance a aprendizagem e domínio da LI nas mais diversas situações de uso.

Siqueira (2011) pondera acerca das adequações necessárias ao campo educacional, principalmente em relação às práticas pedagógicas de LE. Defende que, a partir da premissa de um conhecimento adquirido através da interação, aquisição de informações e inserção no universo tecnológico, surge a prática comunicativa no ensino de uma LE, incentivada pela

necessidade de unir os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as mudanças do mundo globalizado. O autor aponta para um novo modelo de ensino exigido pela contemporaneidade, no qual se aproxime dos anseios e dificuldades do aluno em relação a comunicação e obtenção de informações, no intuito de facilitar a aquisição do idioma.

A chegada e a rápida propagação das tecnologias estão ligadas ao ensino da LI de formas distintas: tanto pelo fato de tornar necessária a aquisição desta quanto pela contribuição que oferece ao seu processo de ensino. Leffa (2016) fala da crescente quantidade de alunos que, a cada ano, procuram reservar um espaço de tempo para dedicar-se ao estudo de uma LE, e que a maioria desses alunos não faz isso porque gosta, mas porque sente a necessidade.

Assim, concorda-se com Paiva (2010, p. 12) na defesa de que as opções tecnológicas que podem ser utilizadas no ambiente escolar são muitas, porém, a maior defesa do uso da tecnologia não pode ser baseada no número e na sofisticação desses aparatos, e sim na integração entre as práticas sociais e escolares. “Devemos nos apropriar rapidamente da tecnologia que nossos alunos utilizam em sua vida cotidiana de forma a ‘diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor’”.

Sobre essa apropriação das TICs no contexto do ensino de LI, Leffa (2006) aponta para diversas formas de utilizá-las para o alcance dos objetivos. O autor exemplifica de duas formas distintas, ficando clara a possibilidade de integração das quatro habilidades básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever) em ambos os exemplos. No primeiro, ele menciona uma atividade que pode ser realizada de forma individual, através da qual o aluno ouve uma conversação, grava sua pronúncia, lê o feedback fornecido pelo sistema e escreve um comentário. No segundo, cita a internet com sua possibilidade de conexão que permite ao aluno usar a língua alvo para se inserir numa comunidade de usuários e trocar experiências com pessoas de qualquer lugar em que se utilize a língua.

Outro fator no qual a inserção das TICs nas aulas de LI interfere visivelmente, é o fator timidez que tem sido um problema para o processo de ensino e aprendizagem de LE, conforme apresentado no capítulo anterior. Segundo Paiva (1999), a interação via computador ou outro dispositivo, ao contrário da sala de aula tradicional, tende a atenuar uma série de fatores inibidores da participação e interação do aluno.

São inúmeras as mudanças possibilitadas pelas tecnologias para o campo educacional. Quando se refere ao ensino de LE, as opções de inovação ampliam, uma vez que permitem ao aluno a inserção em ambientes nos quais ele possa participar de situações reais de uso da língua. As TICs permitem maior interação, envolvimento, participação, aproximação entre o professor, o aluno e a língua, assegurando um ambiente propício para a construção do conhecimento.

Todavia, em meio ao advento das TICs na sociedade, verifica-se no contexto brasileiro, que a educação trilha a passos lentos rumo a inserção dessas ferramentas em sua prática pedagógica. “[...] por muito tempo - e eu diria mesmo, até hoje -, não se valorizou adequadamente o uso de tecnologia visando a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz” (MASETTO, 2006, p. 133). Dentre os fatores que acarretam essa demora, destacam-se resistências diversas, que conforme Paiva (2010), são muitas vezes decorrentes de questões simples como a falta de habilidade em ligar e manusear um equipamento, resistências pedagógicas ou decorrentes de inércia, preguiça, acomodação ou de crenças arraigadas que impedem mudanças.

No intuito de impulsionar essa inserção, Paiva (1999) alerta para a necessidade de investimento na “alfabetização tecnológica” como um alto benefício para a educação. A autora adverte, ainda, que o computador não tomará o lugar do professor, mas que provavelmente, os professores que se apropriam das tecnologias substituirão aqueles que não o fazem.

Isto posto, reitera-se a necessidade de práticas pedagógicas que incluam e se adequem às novas tecnologias, visto que a simples inserção não é suficiente, é necessário refletir e mudar as metodologias para que o aluno adquira autonomia e responsabilidade sobre sua aprendizagem. As TICs são um meio, a forma como o professor as utiliza é que dará um novo rumo à aprendizagem da Língua Inglesa.

2.1.2 O celular como dispositivo pedagógico

Em meio as novas tecnologias, destacam-se os dispositivos móveis como celulares, smartphones e tablets, sendo um exemplo de TIC mais presente no mundo globalizado. São equipamentos portáteis, acessíveis social e economicamente, que foram criados inicialmente com o intuito de mediar a comunicação, e que, com o passar do tempo, tornaram-se aparelhos multifuncionais, proporcionando recursos como: GPS, dicionários, calculadora, calendário, câmera, gravador de voz, jogos, aplicativos de relacionamento, aplicativos de mensagens, chamadas de voz e de vídeo, aplicativos educacionais, etc.

Na sociedade atual, o celular vem sendo uma das ferramentas tecnológicas mais utilizadas, sendo disseminado por crianças, jovens e adultos de todas as partes do mundo. Conforme dados divulgados no relatório anual da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em dezembro de 2019, o Brasil registrou 226,67 milhões de linhas móveis em operação (BRASIL/ANATEL, 2019). Embora haja a possibilidade de muitos usuários fazerem uso de múltiplos chips, ainda assim, ao comparar com a população brasileira estimada no

mesmo ano - 210.147.125 pessoas (BRASIL/IBGE, 2019), pode-se verificar a quantidade considerável de brasileiros que possuem aparelhos celulares.

Segundo Merije (2012), o aparelho celular foi criado em 1973 e começou a operar no Brasil em 1990, ganhando popularidade e se propagando mundialmente. Durante sua trajetória histórica, o aparelho recebeu diversas atualizações que fizeram com que ele deixasse de ser apenas um dispositivo para comunicação e passasse a desempenhar diversas funções. A partir dessas atualizações, surgiram os telefones inteligentes, popularmente chamados de *smartphones*. Segundo Arthur (2012), a história dos smartphones iniciou a partir do ano 2007, quando Steve Jobs, presidente da Apple, lançou o iPhone que passou a competir com outras tecnologias móveis.

Devido à sua versatilidade, funcionalidade e tamanho, os *smartphones* estão se tornando cada vez mais populares. Merije (2012) destaca que muitos usuários já os utilizam em substituição ao próprio computador, devido aos seus inúmeros recursos, baixo custo, e principalmente sua mobilidade. Dessa forma, “Podemos certamente afirmar que o celular é hoje, efetivamente, muito mais que um telefone” (LEMOS, 2007, p. 25).

Ao citar alguns dos mais surpreendentes recursos trazidos por esses dispositivos móveis, Merije (2012) aponta para a possibilidade de se tornarem verdadeiras máquinas ilimitadas:

Nos últimos anos, os aparelhos celulares têm ganhado recursos surpreendentes, até então não disponíveis para aparelhos portáteis, tais como GPS e videoconferências. Agora, com a febre dos aplicativos, como leitores de livros eletrônicos (m-books), simuladores de instrumentos musicais, de medidores de pressão, avaliadores de taxa de colesterol, entre outras inúmeras aplicações, passando pelas conexões IrDA (infravermelho) ou bluetooth, que permitem o envio de dados entre telefones, com todas essas possibilidades, os aparelhos estão virando máquinas sem limites (MERIJE, 2012, p. 17).

Devido a essas características, os telefones celulares de hoje – instrumentos para mapeamento ou geolocalização, comunicação por áudio, texto e vídeo, conexão via rede sem fio, fotografia, gravação de áudio e vídeo, dentre outros, são definidos por Lemos (2007) como “Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirrede” (DHMCM). Conforme o autor, essa denominação permite defini-los melhor e com mais precisão, tirando-os de uma analogia simplória com o telefone. O termo DHMCM é justificado pelo autor, pelo fato de ser: um artefato, uma tecnologia de comunicação, por isso é um dispositivo; é híbrido, uma vez que incorpora aparelhos diversos, como telefone, computador, máquina fotográfica, GPS, entre outras; móvel, por ser portátil e conectado por redes sem fio; por fim, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth, Wi-Fi ou Wi-Max, redes de satélite, é também multirredes.

Com todos esses recursos, o celular é visto como um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem, de modo que amplia suas possibilidades, tornando o ambiente escolar

mais atraente, motivador, interativo e dinâmico. Há estudos que apontam para as diversas melhorias percebidas no ensino, quando utilizado o celular como ferramenta mediadora desse processo. Dentre eles, aponta-se a pesquisa de Costa (2013), que após realizar uma experiência com alunos de um Instituto Federal de Educação, utilizando atividades mediadas pelo celular na disciplina de LI, constatou que com a tecnologia móvel, os alunos conseguiram maximizar a aquisição de habilidades e competências linguísticas, bem como otimizar seu tempo de estudo, tendo acesso às suas atividades didáticas a qualquer hora e em qualquer lugar.

Mesmo com tantas possibilidades oferecidas pelo celular enquanto ferramenta pedagógica, ainda há muita resistência quanto a utilização desse dispositivo no contexto escolar. Tal resistência se dá não apenas por parte da escola ou do professor, em muitos estados brasileiros foram criadas leis que proíbem o uso de celular na escola. Como exemplo desses documentos oficiais, cita-se a Lei nº 125, de 28 de setembro de 2012, que “Proíbe o uso de Telefone Celular, MP3, MP4, PALM e Aparelhos Eletrônicos congêneres, nas salas de aula das Escolas Públicas e Particulares do Estado do Amazonas” (AMAZONAS, 2012).

Como justificativa para não aderir ao uso do celular e outros dispositivos móveis, a escola aponta o mau uso desses aparelhos por parte dos alunos, como: troca de mensagens, jogos, acesso às redes sociais, e até mesmo consulta ao conteúdo durante as atividades avaliativas. De acordo com Vivian e Pauly (2012), o grande número de legislações que proíbem o uso de celulares na sala de aula parece indicar a existência de um consenso, entre os professores, de que esse uso possa distrair o aluno durante as aulas, afetando seu rendimento escolar e atrapalhando as práticas pedagógicas.

Apesar de haver essas proibições e resistências, há vários estudos que defendem e apontam o uso de dispositivos móveis como recursos pedagógicos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, sabe-se que é necessário o uso adequado desses aparatos tecnológicos, que carece de formação continuada aos professores, de maior incentivo e condições adequadas para que estes consigam orientar os estudantes quanto à forma correta de utilizar a tecnologia a favor de sua aprendizagem.

Costa (2013) evidencia que o uso do celular como recurso pedagógico permite uma diversidade de formas de ensinar e aprender, as quais não são possibilitadas em um ensino tradicional ou formal. Ela mostra que essa mediação tecnológica pode gerar potencialidades positivas, tais como: motivação; envolvimento e interesse para com a aprendizagem; maior flexibilidade; criação de novos conteúdos de aprendizagem; compartilhamento de material didático; ampliação de tempo e de espaço; autonomia; elevação da autoestima e confiança; maior interação entre alunos e alunos, alunos e professores; significativas situações de

aprendizagem; personalização de tarefas; promoção da aprendizagem colaborativa; fornecimento de feedback; dentre outras.

Enfim, o advento da tecnologia e de todos seus aparatos favoreceu o desenvolvimento de um novo momento, o momento da informação e comunicação, da utilização das mídias e, conseqüentemente, de uma sociedade pautada num modelo digital. Dessa forma, concorda-se com Paiva (2010) que junto ao surgimento de uma nova tecnologia, podem surgir a desconfiança e a rejeição, porém, essa tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem, e a escola, aos poucos, vai inserindo-a em suas práticas pedagógicas, passando para o estágio da normalização, onde a tecnologia estará tão ligada às práticas pedagógicas que deixará de ser vista como algo milagroso ou intimidador.

Assim, estudos acerca da inserção das TICs no campo educacional continuam surgindo no intuito de orientar a escola para que inove suas práticas pedagógicas através da mediação tecnológica, acompanhando os novos ritmos da sociedade. É preciso engajamento nas novas formas de ensinar e de aprender, de interagir e produzir conhecimentos, uma vez que a mudança trazida pelas novas tecnologias demanda um novo enfoque para a educação.

2.1.3 Aplicativos móveis para a aprendizagem de LI

Mediante a expansão dos recursos tecnológicos voltados aos processos educativos, destacam-se os aplicativos móveis, principalmente aqueles desenvolvidos para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, uma vez que permitem uma aprendizagem autônoma e facilitam o acesso ao conteúdo linguístico por meio do dispositivo móvel. Entre os inúmeros aplicativos disponíveis para esse fim, este estudo selecionou três, dentre os mais utilizados atualmente, para realizar uma breve discussão acerca de suas funcionalidades e eficácia para a aprendizagem de LI, a saber, “Duolingo”, “Lingualeo” e “Busuu”.

Alguns estudos já se dedicaram a análise desses aplicativos móveis para a utilização no contexto escolar, tais como Paiva (2017), Valadares; Murta (2016) e Esteves; Ribeiro (2019), nos quais descreveram e avaliaram a potencialidade dos aplicativos para a educação.

Todos os aplicativos aqui analisados foram desenvolvidos com a finalidade de possibilitar a aprendizagem de LE. O Duolingo é voltado para o ensino de vários idiomas, dentre eles inglês e espanhol, estando disponível em forma de site e aplicativo para diversas plataformas, além de oferecer um teste de proficiência através destas. O Lingualeo é dedicado para a aprendizagem de inglês, que também oferece seus recursos através de aplicativo compatível com sistemas operacionais como Android e iOS, bem como uma extensão para navegador. A aplicação oferece uma espécie de teste de nivelamento para determinar as

habilidades do usuário antes de iniciar o treinamento. Quanto ao Busuu, este também se destina à aprendizagem de vários idiomas, dentre eles o inglês, podendo ser utilizado em dispositivos móveis pelo fato de estar disponível nas versões aplicativo e site.

O Lingualeo e o Bussu são aplicativos do tipo *freemium*⁹, uma vez que oferecem acesso gratuito, porém são cobrados valores por funcionalidades adicionais. Dessa forma, uma parte dos recursos desses softwares é liberada de forma gratuita e outra é ofertada na versão premium. Já o Duolingo oferece gratuitamente o acesso a todas as atividades, porém, na versão gratuita há a apresentação de anúncios publicitários durante a utilização do aplicativo. Assim, o usuário tem a opção de pagar para ter a versão *plus*, livre de anúncios.

Além do mais, observou-se ainda que são poucas as atividades disponíveis nos aplicativos na versão *offline*, o Lingualeo e o Busuu exigem que o dispositivo móvel esteja conectado à internet para a realização das atividades, enquanto o Duolingo permite, mesmo que de forma limitada, o acesso aos conteúdos no modo *offline*. Na versão *plus*, este aplicativo consente o download das atividades para que sejam realizadas sem a necessidade de internet.

Quanto a organização das atividades disponibilizadas nas aplicações, verificou-se que, no Duolingo, o curso é disponibilizado em forma de jogo, onde o conteúdo vai sendo desbloqueado na medida em que o usuário vai realizando a atividade proposta. Após o término de cada lição, o usuário ganha uma moeda virtual, chamada “Lingote”, que pode ser utilizada para comprar bônus ou vidas extras.

O material é dividido em temas e tópicos gramaticais, tendo exercícios que proporcionam a prática de repetição oral, ditado, tradução de palavras e frases. Para Valadares e Murta (2016), o conteúdo desse aplicativo é repetitivo e descontextualizado, apresentando muitas vezes informações divergentes com a realidade. Paiva (2017) concorda com a afirmação ao dizer que “o material contém frases e sintagmas nominais improváveis de serem encontrados na linguagem cotidiana, tais como: “I am a turtle”; “No, you are not a dog”; “I have an animal, it is a mouse”; “Goodbye, elephant”; “An orange and a girl”.

O Lingualeo também utiliza jogos para facilitar a aprendizagem do inglês. Tem como personagem principal um leão chamado *Leo* que guia o usuário na selva e depende do desempenho dele para se alimentar, ou seja, o jogador necessita realizar as atividades propostas para garantir a alimentação do leão.

⁹ Junção das palavras *free* (livre ou gratuito) e *premium* (algo mais exclusivo ou melhorado) para se referir a um produto que é ofertado na versão gratuita, mas para que o usuário tenha acesso a recursos adicionais ou uma versão mais aprimorada, é necessário a efetuação de pagamento.
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Freemium#:~:text=Freemium%20C3%A9%20um%20modelo%20de,adicionais%20C%20funcionalidade%20ou%20bens%20virtuais>.

Esse serviço oferece um teste de nivelamento para verificar as habilidades linguísticas do usuário, para a partir daí, criar um perfil individual com um programa de aprendizagem baseado no conhecimento prévio e no conteúdo de interesse do aluno. O curso trabalha a gramática, o vocabulário, a leitura e a compreensão auditiva, através de exercícios de ditado de palavras e frases, formação de frases, múltipla escolha, etc.

Já o Bussu, apresenta o curso em unidades que se dividem em lições, cada uma traz um conteúdo referente a ser trabalhado. O ensino do idioma é realizado através de atividades propostas nas quais o usuário vai realizando e recebendo feedback acerca das respostas. Entre um exercício e outro, o aplicativo apresenta algumas dicas como: forma abreviada de uma palavra, expressões a serem usadas em situações específicas, etc.

Em uma mesma lição, o Bussu utiliza diversas formas de exercício, dentre elas a de ouvir e repetir, ler e ouvir, verdadeiro ou falso, preencher lacunas, relacionar pergunta com resposta, selecionar resposta correta. Percebe-se que o aplicativo trabalha questões gramaticais, leitura, audição e escrita na língua alvo do usuário.

Paiva (2017) aponta que um aspecto negativo do Bussu é em relação ao feedback aos exercícios, uma vez que é feito de forma automática e acaba impedindo o aprendiz de corrigir um erro de digitação, por exemplo. O aplicativo não espera nenhum comando do tipo “submit” para depois dar a resposta. Assim, mesmo reconhecendo o erro, o usuário não pode refazer a frase, necessitando repetir toda a série de atividades. Por outro lado, a autora reconhece que o aplicativo apresenta muitos pontos relevantes para a aprendizagem de línguas, principalmente em relação a atividade que permite a interação com outros usuários, uma vez que isto é um grande motivador para a aprendizagem. Segundo Paiva (2017), essa atividade trata-se de um exercício de escrita, onde o usuário deve escrever uma resposta como “Hello! Nice to meet you. What’s your name?” para que seja corrigida por outro usuário. Dessa forma, a interação acontece entre todos os aprendizes, onde estes podem analisar, corrigir e comentar na resposta dos outros.

Após essa breve análise acerca dos aplicativos Duolingo, Lingualo e Busuu, percebeu-se que todos apresentam uma boa usabilidade, proporcionam feedback nas atividades realizadas, trabalham com áudio, desenhos e fotos. São gratuitos, mas com funcionalidades adicionais que podem ser compradas, com exceção do Duolingo que oferece todas as conteúdos gratuitamente.

As atividades são, na maioria das vezes, elaboradas com base em tradução de palavras e frases, repetição, leitura e associação entre palavras e imagens. Nenhum dos aplicativos aqui

analisados apresenta conteúdo introdutório ao ensino da língua, nem explica questões gramaticais, o conteúdo é trabalhado no decorrer das atividades propostas.

Portanto, embora tais aplicativos apresentem grandes contribuições para o aprendizado da Língua Inglesa, percebe-se que é necessário ter um prévio conhecimento das questões gramaticais e de vocabulário para ter um bom desempenho na utilização dos aplicativos. As relações com o contexto também importam nesse momento, pois como verificado, os aplicativos trazem, geralmente, conteúdos distantes da realidade dos alunos.

Foi diante disso, que esta pesquisa se propôs a desenvolver o aplicativo inglês na palma da mão, que além de trazer atividades baseadas no conteúdo programático do curso do público alvo, foi organizado por conteúdo, onde cada um é introduzido com explicações e exemplificações de uso, com apresentação das regras gramaticais, exceções às regras, etc. Os exercícios para praticar a aprendizagem são apresentados após toda a introdução do conteúdo.

Em relação a usabilidade, o aplicativo funciona através de toques e deslizamentos na tela do dispositivo móvel. há áudios com pronúncia de palavras e frases, ilustrações, dentre outros fatores que guiam o aluno em sua aprendizagem. Considera-se relevante a usabilidade de um aplicativo educativo por acreditar, assim como Reategui (2007, p. 6-7), que “[...] problemas na usabilidade da interface podem não apenas dificultar o uso do sistema quanto prejudicar a aprendizagem dos conteúdos”.

O Inglês na palma da mão é um aplicativo totalmente gratuito e *offline*, levando em conta a dificuldade de acesso à internet no município de Eirunepé. Dessa forma, o aluno pode fazer download do software e instalar em seu dispositivo móvel, para fazer uso do mesmo a qualquer hora e em qualquer lugar, sem necessidade de internet.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tratou da apresentação dos aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, especificou o delineamento da pesquisa tanto em relação a abordagem quanto aos procedimentos metodológicos, descreveu o campo e os sujeitos da pesquisa, apresentou e detalhou os instrumentos adotados para a coleta dos dados, bem como aqueles que subsidiaram a análise desses dados.

O capítulo foi organizado em 05 seções, através das quais apresentou o tipo da pesquisa; o local onde foi realizada e seus sujeitos participantes; as fontes utilizadas para a obtenção das informações necessárias; as etapas que compõem o ciclo da pesquisa, e o conjunto de técnicas de análise das informações, que levaram às respostas acerca do problema investigado.

3.1 Tipo de pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que envolveu a imersão da pesquisadora na problemática, de forma a desenvolver no decorrer do estudo e, dialogicamente com os participantes da pesquisa, uma proposta de intervenção, de maneira autêntica e específica (FERREIRA et al., 2014).

Na visão de Ferreira et al. (2014), a pesquisa de natureza aplicada está em consonância com os princípios dos mestrados profissionais voltados à educação, pois são cursos responsáveis por aprimorar as práticas profissionais, buscando a compreensão do contexto, da problemática, dos participantes e das relações envolvidas, sendo considerados, dessa forma, escolas de intervenção, de caráter aplicado.

Nesse sentido, este estudo buscou intervir na problemática encontrada, de forma a desenvolver uma proposta de intervenção capaz de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, ao proporcionar conteúdos e atividades de inglês de forma mais acessível, flexível, interativa e contextualizada.

Utilizou-se, neste estudo, a abordagem qualitativa, por entender, assim como Minayo (2009), que esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Além do mais, valoriza o contato do pesquisador com a situação e o ambiente, levando em consideração não só os resultados como também os processos, e compreendendo os fenômenos que estão sendo analisados, a partir da perspectiva dos participantes (GODOY, 1995).

Stake (2011) defende os estudos qualitativos como excelentes na análise das formas reais e existentes utilizadas por pessoas ou instituições para funcionamento, baseados

frequentemente, nas percepções feitas durante o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto.

Esta investigação foi delineada como pesquisa-ação, com base na premissa de que é um método de condução de pesquisa aplicada orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (KRAFTA et al., 2009).

Conforme definido por Thiollent (2011), o método de pesquisa-ação utilizado em estudos de cunho qualitativo é considerado como uma pesquisa social com base empírica¹⁰. Para o autor, a pesquisa-ação deve ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos do problema estarão envolvidos de forma cooperativa ou participativa.

Nesse sentido, considerando que este estudo buscou intervir na problemática do ensino da Língua Inglesa no PROEJA, a partir da proposta de um aplicativo educacional desenvolvido para mediar esse processo, acredita-se que a pesquisa-ação foi o método adequado e possível para o alcance dos objetivos propostos, uma vez que, de acordo com Tripp (2005), na educação, a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que estes possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

Acerca do grau de envolvimento dos participantes na pesquisa, Tripp (2005) expõe quatro diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar de uma pesquisa-ação:

Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior.

Cooptação: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.

Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.

Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação.

Partindo dessa defesa, neste estudo, os participantes foram considerados “cooperadores”, visto que foram convidados, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a participarem da pesquisa de modo a cooperarem em determinados momentos de seu percurso, quais sejam: na seleção dos conteúdos para comporem o aplicativo didático, na implementação e na avaliação do aplicativo.

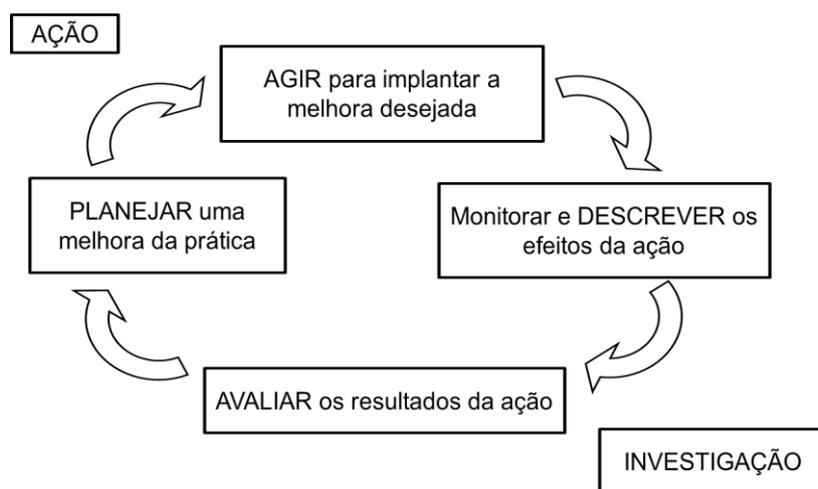
¹⁰ Tipo de estudo baseado em dados adquiridos por meio de experimentos ou observação de determinado contexto.

Tendo em vista que as etapas de planejamento e elaboração da proposta de intervenção foram realizadas previamente pela pesquisadora, sem a participação dos cooperadores da pesquisa, este estudo se caracterizou como pesquisa-ação estratégica, baseado nos pressupostos de Franco (2005) que apresentam três diferentes conceituações de pesquisa-ação em trabalhos desenvolvidos no Brasil, que são: *pesquisa-ação colaborativa* – Quando a função do pesquisador é fazer parte e tornar científico o processo de mudança estimulado, anteriormente, pelos sujeitos do grupo; *pesquisa-ação crítica* – onde a necessidade da ação de transformação é percebida a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, através de um processo que assume o caráter de criticidade; e por fim, *pesquisa-ação estratégica* – quando a ação de transformação é previamente planejada pelo pesquisador, sem a participação dos sujeitos.

Dentre as especificidades do método de pesquisa-ação, destaca-se a flexibilidade no planejamento, uma vez que permite a adaptação das fases da pesquisa, conforme as necessidades percebidas em seu percurso. Acerca disso, Thiollent (2011) discorre que contrariamente a outros tipos de pesquisa, na pesquisa-ação, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas.

Em decorrência dessa flexibilidade, diversos estudos sugerem roteiros, fases, etapas ou ciclos para orientar as pesquisas desse tipo. No âmbito desta investigação, utilizou-se a indicação de Tripp (2005), no qual representa, em 4 fases, o ciclo básico da pesquisa-ação: Planejamento, implementação, descrição e avaliação, conforme figura 1 abaixo:

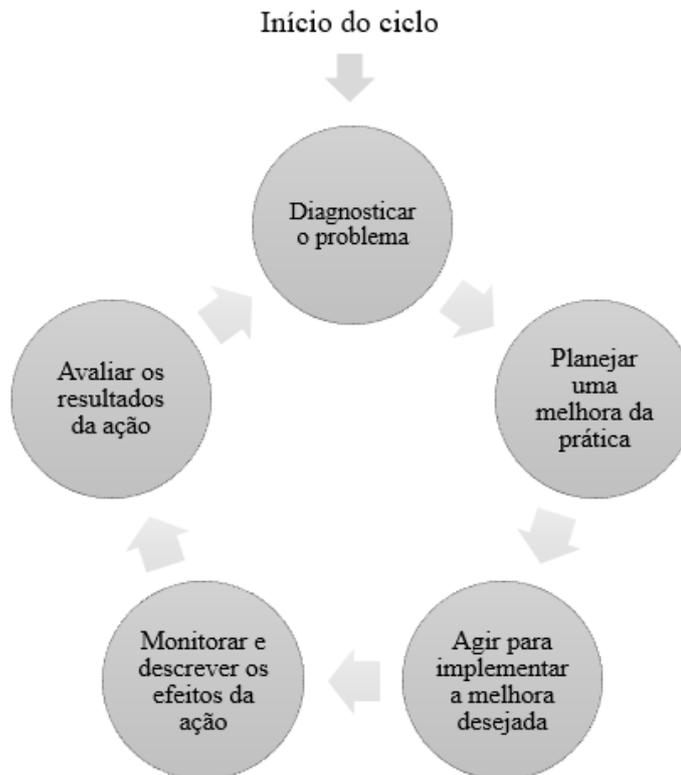
Figura 1 - Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2015, p. 446)

Por ser considerada necessária a realização de um diagnóstico do problema para melhor desenvolvimento desta pesquisa, adaptou-se as fases sugeridas por Tripp (2015), adicionando a etapa de diagnóstico no início do ciclo, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Tripp (2005) adaptado pela autora.

3.2 Descrição do campo e sujeitos da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conta atualmente com quatorze *campi* e dois *campus* avançados distribuídos em vários municípios do Amazonas, dentre os quais destaca-se o IFAM *Campus* Eirunepé, no qual foi desenvolvida esta pesquisa.

O *Campus* Eirunepé oferta, atualmente, cursos técnicos de nível médio ligados aos eixos tecnológicos de gestão e negócio, informação e comunicação, e recursos naturais. Dentre esses, 03 (três) na forma integrada: Administração, Agropecuária e Informática; 01 (um) na forma integrada na modalidade PROEJA: Administração; 04 (quatro) na forma subsequente: Agroecologia, Florestas, Manutenção e Suporte em Informática, e Vendas (SOUSA, 2020).

De acordo com Sousa (2020), o *Campus* iniciou o ano de 2020 com o quantitativo de 556 (quinhentos e cinquenta e seis) alunos matriculados. Quanto ao quadro de servidores, a

instituição conta com 23 (vinte e três) Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e 35 (trinta e cinco) docentes, dentre os quais 22 (vinte e dois) fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 4 (quatro) do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, 7 (sete) do Eixo Tecnológico Recursos Naturais e 02 (dois) do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação (SOUSA, 2020).

O *Campus* iniciou a implantação do PROEJA no ano de 2019, ofertando 40 (quarenta) vagas para o curso técnico de nível médio em administração, através do Edital nº 80/2018, continuando a oferta, no ano de 2020, com a abertura de um processo seletivo disponibilizando 40 (quarenta) vagas para o mesmo curso - Edital nº 28/2019. Assim, o *Campus* atende a duas turmas no âmbito do PROEJA (ambas do curso técnico em Administração), estando uma no 1º ano e outra no 2º.

O universo desta investigação envolveu alunos da turma de 1º ano do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada na modalidade EJA, do IFAM/Campus Eirunepé, bem como o professor que leciona a disciplina de Língua Inglesa para a turma, de forma a conhecer suas impressões acerca da intervenção através do aplicativo educacional durante as aulas, possibilitando assim, a compreensão das possíveis contribuições que esse aplicativo poderia proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem da LI no contexto do PROEJA.

A escolha da turma supracitada se deu pelo fato de que no âmbito de cursos do ensino médio integrado na modalidade EJA, o componente curricular Língua Inglesa é ofertado apenas no 1º ano, conforme verificado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC/ IFAM/CEIRU, 2020).

A princípio, a intenção era que todos os alunos da turma participassem do estudo, porém, considerando o contexto pandêmico¹¹ no qual maior parte desta pesquisa se desenvolveu, foi necessário repensar uma forma de aplicação do aplicativo desenvolvido, uma vez que se tornou inviável a realização de encontros presenciais com uma grande quantidade de pessoas.

Vale ressaltar que devido à pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país. Diante disso, as instituições de ensino passaram a realizar a manutenção das atividades acadêmicas por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Assim, as escolas localizadas em regiões de fácil acesso à internet passaram a utilizar-se das TICs para realizar o ensino de forma remota. No caso do IFAM/*Campus* Eirunepé, que é situado em um município de difícil acesso à internet, onde seria impossível a realização de aulas online, as

¹¹ Pandemia da Covid-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. É uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta variações de infecções assintomáticas a quadros graves, onde uma das principais formas de controlar a propagação da doença é o distanciamento social.

atividades de ensino passaram a se realizar através de cadernos de estudo dirigido, elaborados pelos professores de cada componente curricular e recolhidos, respondidos e devolvidos pelos alunos, fato esse que impossibilitou que este estudo fosse aplicado com todos os alunos do 1º ano durante as aulas de inglês da turma.

Dessa forma, com a colaboração do professor de LI, foi lançado o convite aos alunos que mantinham contato com a instituição através de grupo de WhatsApp, para a realização de alguns encontros presenciais¹² para o momento de coleta de dados a esta pesquisa, dado através da aplicação do produto educacional inglês na palma da mão.

Ao efetuar o convite, deixou-se bem claro que a presença dos mesmos era facultativa e que aqueles que aceitassem participar deveriam se comprometer com o respeito a todos os protocolos de biossegurança referentes a prevenção ao coronavírus.

Houve o aceite de 08 discentes da turma, os quais assinaram o TCLE juntamente com o professor de inglês, e compareceram aos encontros presenciais conforme combinado, cooperando com o desenvolvimento desta investigação. Assim, o estudo envolveu no total 09 participantes, sendo 01 professor e 08 discentes, todos da turma de 1º ano do curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Integrada na modalidade EJA.

3.3 Etapas da pesquisa

Esta subseção descreveu as 5 etapas apresentadas na figura 2, por meio das quais este estudo se desdobrou: diagnóstico do problema; planejamento de uma melhora da prática; ação para implementar a melhora planejada; monitoramento e descrição dos efeitos da ação; avaliação dos resultados da ação.

Etapa I: Diagnosticar o problema

Esta etapa foi constituída pela pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário ao professor de LI participante da pesquisa, no intuito de diagnosticar as principais dificuldades dos alunos do PROEJA em relação à Língua Inglesa. A aplicação desse questionário proporcionou a obtenção respostas que auxiliaram na elaboração do material didático para compor o aplicativo, de forma que atendesse às necessidades e demandas do público alvo.

¹² Todas as informações referentes aos encontros estão descritas no subitem 3.3 “Etapas da pesquisa”, mais especificamente em: Etapa III: Agir para implementar a melhora desejada.

Iniciou-se, primeiramente, com uma revisão da literatura para verificar o que tem sido pesquisado a respeito do ensino e aprendizagem da LI, bem como as contribuições das TICs, principalmente as tecnologias móveis, para a melhoria do aprendizado da língua Inglesa.

A revisão bibliográfica, na visão de Stake (2011), permite ao pesquisador alimentar suas ideias ainda em formação e, mais tarde, na fase de escrita do relatório da pesquisa, contribui de forma significativa ajudando na compreensão das questões que envolvem o estudo.

Dessa forma, foi feito o levantamento da publicação de livros; de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); de periódicos científicos disponíveis na biblioteca SciELO (Scientific Electronic Library Online); de anais de encontros científicos, geralmente publicados nas páginas principais das instituições organizadoras dos eventos; dentre outras fontes disponíveis em diversas bases de dados e sistemas de busca.

Após o levantamento bibliográfico, ocorreu a análise documental, por ser considerada uma das principais fontes de evidências que fundamentam uma pesquisa. Na perspectiva de Gil (2002), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são as duas formas de se realizar o levantamento de dados, considerado o primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Essa técnica de abordagem foi utilizada tanto no sentido de desvelar aspectos novos sobre o tema, quanto para complementar as informações obtidas através dos outros instrumentos de coleta utilizados. Ludke e André (1986) classificam os documentos como uma fonte poderosa para a fundamentação das afirmações e declarações do pesquisador, uma vez que surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para finalizar a fase de diagnóstico, aplicou-se um questionário (APÊNDICE A) ao professor de LI dos alunos cooperadores desta pesquisa, onde constavam questões acerca dos possíveis fatores que dificultam o aprendizado, e as maiores dificuldades por ele percebidas no processo de ensino e aprendizagem da LI no PROEJA. Durante a aplicação desse questionário, o professor participante apontou, ainda, dentre os conteúdos programáticos da ementa do curso, aqueles que ele acreditava serem os mais relevantes para constituírem o aplicativo.

Devido à necessidade de afastamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, o questionário referente a etapa de diagnóstico foi aplicado através da ferramenta de formulários do google (google forms)¹³ e encaminhado via e-mail ao professor participante para que pudesse responder de modo *online*, cooperando assim com o diagnóstico e seleção do material para compor o aplicativo aqui desenvolvido.

¹³ Google Forms é um software de gerenciamento de pesquisas lançado pela empresa Google que permite, de forma gratuita, a criação de formulários online, envio e acompanhamento das respostas.

A seleção do conteúdo que compôs o aplicativo (feita através do questionário supracitado), realizou-se com base nos conteúdos descritos na ementa do curso técnico de nível médio em administração na forma integrada na modalidade EJA (quadro 1), disponibilizada no Projeto Pedagógico do curso (PPC). Tal seleção se fez necessária devido à baixa carga horária da LI no PROEJA, uma vez que o componente curricular é ofertado apenas no 1º ano, com 2 horas semanais e carga horária total de 80 horas, não sendo possível trabalhar todo o conteúdo sugerido na ementa do curso.

Quadro 1 – Conteúdo programático para o curso técnico de nível médio em administração na forma integrada na modalidade EJA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
1º semestre	2º semestre
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Greetings ✓ Personal Pronouns ✓ Verb to be (all forms) – There to be ✓ Possessive Pronoun ✓ Articles A/ An/ The ✓ Nouns: Gênero e número ✓ Demonstrative: This/ That/ These/ Those ✓ VOCABULARY: Colors, House / Family, School and classroom ✓ Plural of nouns / cardinal numbers (1 a 100) ✓ Prepositions ✓ Simple Present (all forms) Do / Does / Don't / Doesn't) ✓ Past tense: To Be / adjectives ✓ Present Continuous (all forms) ✓ Adjectives ✓ Interrogative Pronouns ✓ Vocabulary: clothes, Lumen body, days of the week, month. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ The passive; ✓ Causative verbs; ✓ Direct and indirect (reported) speech; ✓ Direct and indirect (reported) speech (II); ✓ Relative adjective clauses; ✓ Relative adjective clauses (II); ✓ Adverb clauses; ✓ Noun clauses; ✓ Prepositions; ✓ Phrasal verbs.

Fonte: PPC curso técnico de nível médio em administração na forma integrada na modalidade EJA – IFAM/Campus Eirunepé, 2020.

Etapa II: Planejar uma melhora da prática

Esse momento diz respeito a elaboração do aplicativo didático “inglês na palma da mão” que foi utilizado para a intervenção no problema detectado – desmotivação e alto grau de dificuldade dos alunos do PROEJA em relação ao aprendizado da LI, de modo a resolvê-lo ou amenizá-lo. Após a seleção do conteúdo, realizada na primeira etapa, iniciou-se a preparação e elaboração de todo o material didático que “alimentou” o aplicativo.

Para a elaboração do aplicativo, firmou-se contrato com um profissional de desenvolvimento de aplicativos móveis. Após, houve a preparação de um esboço do material para orientar o desenvolvedor acerca das expectativas, e iniciou-se a confecção do material que iria compô-lo.

Esta etapa foi realizada pela pesquisadora, de modo que, baseada na indicação do professor participante da pesquisa a respeito dos conteúdos indispensáveis para a alimentação do aplicativo, elaborou o material didático no qual constam conteúdos conceituais da LI, vocabulários, gramática, conversações básicas do cotidiano, além de exercícios para a prática dos conteúdos adquiridos.

Durante a confecção desse material didático, levou-se em conta o nível de inglês dos alunos, com base tanto na afirmação do professor participante quanto no objetivo declarado no PPC do curso, que é fornecer subsídio para comunicação em língua inglesa para iniciantes.

Dessa forma, o material disponível no aplicativo está voltado para a aprendizagem de LI em nível iniciante. Para isso, utilizou-se recursos como áudios com pronúncia das palavras; imagens representativas para expansão do vocabulário; diálogos com tradução em português, dentre outros. Sempre que concluída uma parte do material, essa era encaminhada ao profissional desenvolvedor para a alimentação do software.

No que diz respeito a parte técnica, o aplicativo inglês na palma da mão foi desenvolvido através do Android Studio, o qual se configura como um ambiente de desenvolvimento integrado oficial para o desenvolvimento de aplicativos Android. No desenvolvimento da base do aplicativo, utilizou-se a linguagem Kotlin para o carregamento de um componente WebView e para duas funções do Android: exibir mensagem de diálogo e reproduzir som. Foram utilizadas, ainda, as linguagens HTML e CSS para a construção do conteúdo, bem como JavaScript para a dinâmica dos exercícios.

Para que o produto pudesse trabalhar de forma offline, fez-se uso da pasta "assets", uma pasta interna que pode ser criada em cada aplicativo para guardar conteúdo estático. Dessa forma, uma vez que o aplicativo é baixado e instalado no dispositivo móvel, não é necessária a utilização de internet para carregar seu conteúdo. Devido ao fato de rodar *offline*, o tamanho do aplicativo se torna relativamente grande, 17MB, visto que é necessário armazenar nele mesmo todo o conteúdo (áudios, imagens, entre outros).

A primeira versão oficial do aplicativo foi lançada em 07 de abril de 2021, estando atualmente na versão 1.0. Para funcionar, requer que o dispositivo móvel tenha sistema Android 4.1 ou superior. No que tange ao conteúdo do aplicativo, este é de classificação livre (adequado a todas as idades).

Após a conclusão da fase de desenvolvimento e a fase de pré-testes (descritas com maiores detalhes no capítulo destinado ao produto educacional), partiu-se para a aplicação do aplicativo e coleta dos dados, conforme detalhado na etapa seguinte.

Etapa III: Agir para implementar a melhora desejada

Esse momento diz respeito a implementação do aplicativo “inglês na palma da mão” como recurso pedagógico. Foi realizada uma intervenção com o uso do aplicativo desenvolvido, o qual foi utilizado pelo professor e pelos alunos durante as aulas de Língua Inglesa, bem como em momentos extraclasse, onde cada um utilizou de forma individual e independente.

O período de intervenção pretendido era de duas vezes por semana, durante 01 mês, visto que essa é a distribuição da carga horária do componente curricular LI (02 aulas por semana). Esses momentos seriam diretamente observados pela pesquisadora para a obtenção de informações que apontassem as possíveis contribuições do aplicativo para o ensino e aprendizagem da LI.

Entretanto, como as aulas permaneciam suspensas devido à pandemia, sentiu-se a necessidade de verificar uma alternativa viável para a realização da ação de intervenção que também se constitui como a aplicação do produto educacional “inglês na palma da mão” e a coleta dos dados. Assim, não percebendo outra forma de cumprir essa etapa da pesquisa, decidiu-se solicitar uma autorização da Direção Geral do *Campus* Eirunepé para a realização, nas instalações do *Campus*, de alguns encontros necessários para essa aplicação.

Na solicitação de autorização, foi apresentada a relevância da pesquisa, seus objetivos, o motivo da solicitação, bem como o comprometimento em respeitar todos os protocolos de biossegurança referentes à prevenção ao coronavírus. Dessa forma, foi adquirida a anuência da Direção Geral, a qual autorizou a realização dos encontros na instituição, deixando facultativo o comparecimento presencial dos alunos nesta.

Com o amparo necessário para a realização dos encontros de forma presencial e, com o apoio do professor de inglês da turma, os alunos foram contatados e convidados para a participação. Explicou-se que seria um momento criado para a experiência de utilização de um aplicativo desenvolvido para a mediação do processo de ensino e aprendizagem da LI, que seriam aulas de inglês realizadas por eles e seu professor, e diretamente observadas pela mestranda responsável pela pesquisa.

Assim, conforme relatado na subseção “descrição do campo e sujeitos da pesquisa”, 08 alunos da turma mostraram interesse em participar. Dessa forma, em acordo com todos os participantes (08 alunos e 01 professor de LI), foi decidido que o momento de experiência seria

dividido em 02 encontros, cada um com 03 horas de duração. Ressalta-se que devido ao contexto pandêmico, seria inviável estendermos esse período.

Os encontros ocorreram nos dias 08 e 12 de abril de 2021, no período de 19 às 22h. A intervenção foi realizada com a utilização do aplicativo inglês na palma da mão, onde iniciou-se com boas-vindas a todos, explanando sobre a pesquisa e o produto educacional. Foi sugerido que os participantes realizassem download do aplicativo em seus celulares, e apresentados todos os recursos e funcionalidades nele disponíveis. A partir desse momento, o professor da turma conduziu a aula, fazendo a utilização do aplicativo como ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-o também como ferramenta de apoio aos alunos em suas atividades a serem realizadas em casa.

No segundo encontro, os participantes iniciaram com as correções e comentários sobre os exercícios e estudos realizados fora da sala de aula com o auxílio do aplicativo. Todo o momento de intervenção ocorreu de forma dinâmica e dialógica, onde todos interagem e participavam do processo de ensino e aprendizagem.

Etapa IV: Monitorar e descrever os efeitos da ação

Esta etapa ocorreu concomitantemente com a anterior, onde durante a intervenção, o papel da pesquisadora foi observar os momentos de utilização do aplicativo, anotando, no diário de campo, as contribuições e melhorias percebidas no processo educativo observado, bem como auxiliando, caso houvesse dúvidas quanto ao uso do aplicativo.

As observações resultaram em dois diários de campo, um para cada dia de encontro, que subsidiaram na geração de dados para esta investigação.

Etapa V: Avaliar os resultados da ação

Aqui, foi avaliada a intervenção através do uso do aplicativo, a partir da impressão dos participantes da pesquisa e das informações obtidas pela pesquisadora durante a observação. Para isso, foram aplicados questionários ao professor (APÊNDICE B) e seus alunos (APÊNDICE C), para verificar as contribuições do aplicativo para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Os questionários foram aplicados na sala de aula após o último momento de intervenção. Utilizou-se dois modelos de questionários diferentes, um com questões voltadas ao professor, e outro aos alunos. Esta etapa buscou apreender todas as impressões dos participantes da pesquisa a respeito da utilização do aplicativo, para que fosse possível avaliar a intervenção

realizada e compreender as possíveis contribuições do aplicativo para o ensino e aprendizagem da LI no PROEJA.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação direta e questionário. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190) a observação direta é uma técnica que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consistindo apenas em “ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Através da observação direta, foi possível acompanhar o processo de forma presencial, sujeitando-se a um contato mais direto com a realidade. Assim, as informações puderam ser vistas, ouvidas e sentidas diretamente pela pesquisadora. De acordo com Stake (2011), ao observar simultaneamente quem, o que, quando, onde, como e por que, relacionando com a questão da pesquisa, é possível ver muito do que se busca.

A observação foi realizada durante os momentos criados para a intervenção com a utilização do aplicativo “inglês na palma da mão” para o ensino e aprendizagem de LI do grupo participante. Utilizou-se o diário de campo para registro e organização das informações coletadas durante esses momentos. A escolha deste dispositivo para o registro da investigação se justifica pelo fato de ser uma ferramenta de pesquisa que permite tanto a anotação, reflexão e organização das evidências, quanto a posterior consulta dos dados nele grafados. Assim, adotou-se este instrumento para ser o lugar de registro dos movimentos, reações, comportamentos, sentimentos, interações entre o professor, os alunos, o aplicativo móvel, a Língua Inglesa, enfim, do que foi visto, ouvido e vivido durante as observações na sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

Conforme considerado por Gerhardt e Silveira (2009), o diário de campo é um instrumento bastante complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas durante o curso da pesquisa ou no momento observado, compreendendo o detalhamento descritivo e pessoal sobre os participantes, grupos e ambientes estudados. “Configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada” (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

Quanto ao questionário, foi utilizado para a obtenção de informações acerca das possíveis contribuições do aplicativo, percebidas pelo professor e pelos alunos. Segundo Gil (2008, p.121), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]”. Para isso, aplicou-se o questionário semiaberto com foco na intervenção feita com o uso do aplicativo móvel como recurso didático, com perguntas elaboradas para o professor de Língua Inglesa, cooperador desta investigação, e outro questionário direcionado aos discentes. Tais ferramentas permitiram a compreensão das possíveis contribuições trazidas pelo aplicativo ao processo de ensino de aprendizagem da LI no âmbito do PROEJA.

3.5 Instrumentos de análise de dados

Sabe-se que quando se busca uma resposta à uma questão levantada, não basta apenas realizar o levantamento dos dados, é necessário analisá-los, pois como discorre Gil (2008, p. 156) “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Nesse sentido, com vistas a alcançar as respostas ao problema de investigação, optou-se pela realização da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016).

Segundo a autora, a análise de conteúdo constitui-se atualmente e, de modo geral, em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obtenção, através de procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, de indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção destas mensagens.

Na visão de Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo é uma técnica que analisa o que foi falado nas entrevistas ou observado pelo pesquisador, buscando classificar o material coletado em temas ou categorias que abranjam o que está por trás dos discursos. Ao citar a trajetória da análise de conteúdo ao longo dos anos, os autores relatam a diversidade de fontes pelas quais esse instrumento percorreu, quais sejam: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Bardin (2016, p. 15) orienta quanto a importância do rigor na utilização desses instrumentos metodológicos, a necessidade de descobrir, ir além das aparências, posto que esse conjunto de técnicas “[...] oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”. Ante o exposto, visando a aquisição de ricas interpretações e inferências que possibilitassem a análise das contribuições do aplicativo móvel enquanto ferramenta pedagógica utilizada no processo de ensino e aprendizagem da LI no âmbito do PROEJA, organizou-se a análise em torno dos

três polos cronológicos propostos por Bardin (2016): 1) a pré-análise, 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, constituída da pré-análise, é uma etapa intuitiva e de organização que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas na análise. Nesse momento, foi necessário a realização de uma leitura “flutuante”, que é o primeiro contato com os dados coletados, e a escolha dos documentos para comporem o *corpus* da análise, de acordo com as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A segunda fase apresentada pela autora, trata da exploração do material. Nesse polo cronológico, o *corpus* estabelecido foi estudado de forma mais profunda, sendo codificado e categorizado. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Concluída a fase supracitada, partiu-se para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que constituíram a terceira fase. Esse momento consistiu em apreender os conteúdos contidos em todo o material coletado, propor inferências e adiantar interpretações em relação aos objetivos previstos. De acordo com Bardin (2016), o analista deve tratar os resultados brutos de forma a se tornarem significativos e válidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tratou das fases percorridas na análise dos dados coletados, das discussões, interpretações e resultados adquiridos através dessa análise. Apresentou a sequência de passos adotados para a análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2016), os quais levaram a obtenção das categorias finais que, juntamente com todo o *corpus* da análise, permitiram o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

Discorreu, ainda, sobre o processo de confronto e análise minuciosa dos dados através das três categorias finais encontradas. O capítulo foi dividido em uma seção e três subseções. Primeiramente, explanou a implementação dos dois primeiros polos cronológicos, através dos quais realizou-se o agrupamento progressivo das categorias iniciais, intermediárias e finais. Posteriormente, através das três subseções, discorreu sobre a inferência e interpretação dos resultados da pesquisa, a partir de cada uma das três categorias analíticas.

4.1 Contribuições dos aplicativos móveis no ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, a partir da intervenção com o uso do aplicativo inglês na palma da mão

Após a obtenção de dados através dos diferentes instrumentos de coleta adotados neste estudo, que foram: pesquisa bibliográfica, observação direta com utilização do diário de campo, e aplicação de questionários, partiu-se para a análise desses dados, de forma a adquirir respostas ao problema de investigação.

Desse modo, iniciou-se a primeira fase da análise de conteúdo, a pré-análise, com a organização de todo o material utilizado. Foram selecionados e agrupados em dois blocos o quadro referencial teórico que deu apoio a presente análise (quadro 2), onde o primeiro discute sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e o PROEJA, enquanto o segundo aponta as contribuições das TICs, principalmente das tecnologias móveis, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da LI. A organização desse material foi de suma importância para estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas, conforme observado no quadro abaixo (quadro 2):

Quadro 2 – Referenciais teóricos empregados nas análises

Bloco I - Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e PROEJA
ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada , v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

BZUNECK, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed./Org. Petrópolis: Editora Vozes, p. 116-133, 2009.

GUIMARÃES, M. J. A. B.; ROCHA, R. N. A. Formação inicial e continuada de professores: um estudo no IFRN/Campus de Currais Novos (2006 - 2010). In: **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam** .1 ed./org. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dante Henrique Moura, Maria das Graças Baracho. - Natal, RN: Editora IFRN, p. 77-98, 2012.

JUHANA. Psychological factors that hinder students from speaking in English class: a case study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia. **Journal of Education and Practice**, v. 3, n. 12, p. 100-110, 2012.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

OLIVEIRA, H. F. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiésis Pedagógica** - v. 6, n. 1, p. 147-166, 2008.

QUEIROZ, M. E. A.; SANTOS, I. B. A. Gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira: uma experiência na educação de jovens e adultos. In: **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam** .1 ed./org. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dante Henrique Moura, Maria das Graças Baracho. - Natal, RN: Editora IFRN, p. 297-330, 2012.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 2, dez. de 2018.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**. ISSN ONLINE: 2176-4794. Nº 52, p. 231-256, ago./dez. 2015.

Bloco II - as contribuições das TICs, principalmente as tecnologias móveis, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da LI

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, S. A.; SOARES, M. M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Ilha do Desterro** v. 73, nº 1, p. 153-181, Florianópolis, 2020.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. Ed. - Campinas, SP: Papirus, p. 11-66, 2006 - (Coleção Papirus Educação).

MOURA, A. Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. In: Karine Pinheiro de Souza; Renata Aquino Ribeiro; Catarina Tavares Santiago; Rosendo Freitas Amorim (Org.). **Jornadas Virtuais: Vivências e Práticas das Tecnologias Educativas**. Fortaleza – CE, SEDUC; IBICT, P. 75-94, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Efetuiu-se, também, a organização de todo o material coletado através das observações e aplicação dos questionários. Após esse momento, estabeleceu-se contato com os documentos através da **leitura flutuante** de todas as informações, de modo a **sistematizar as ideias iniciais**.

Feito isso e, obedecendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, **demarcou-se o que seria analisado**, definindo assim o *corpus* da análise, que foi constituído por 02 diários de campo, 01 questionário do docente e 08 questionários do discente, abaixo descritos (quadro 3):

Quadro 3 – Descrição dos dados selecionados para a análise

Material	Quantitativo	Descrição
Diário de campo	02	Elaborados a partir das observações diretas realizadas durante a intervenção com o uso do aplicativo inglês na palma da mão.
Questionário docente	01	Aplicado após os momentos de intervenção
Questionário discente	08	Aplicados após os momentos de intervenção

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Concluída a pré-análise, foi iniciada a **exploração do material**, que constitui a segunda fase ou polo cronológico definido por Bardin (2016). A respeito dessa fase, Silva e Fossá (2015) reforçam que ela “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

Assim, em decorrência da triangulação do material coletado (anotações do diário de campo, questionário docente e questionários discente), o texto de todo esse material foi **recortado** e transformado em **unidades de registro**, em conformidade com a temática e os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 134), unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.”

Na escolha dos recortes a serem utilizados, optou-se pela análise temática, uma vez que de acordo com Bardin (2016), ao fazer esse tipo de análise, o pesquisador descobre os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, núcleos esses que tanto a presença quanto a frequência de aparição, podem ter algum significado para o objetivo escolhido. Campos (2004, p. 613) corrobora ainda que “o evidenciamento das unidades de análise temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto.”

Nesse ir e vir entre os objetivos da pesquisa, os indícios levantados através do contato com o material coletado, e as teorias embasadoras, emergiram as unidades de registro, conforme

organizadas e descritas no quadro 4, que também apresenta alguns excertos relevantes para a explicação da seleção das unidades de registro e a semelhança entre os códigos.

No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os discentes foram denominados de DI (discente) 01 a DI 08, e o professor, por ser o único docente participante, recebeu a denominação de DO (docente).

Quadro 4 – Unidades de Registro a partir de temas oriundos das observações e questionários

<p style="text-align: center;">Importância da aprendizagem de inglês para alunos do PROEJA</p> <p>DI 01: “hoje em dia temos aplicativos que não tem tradução na língua portuguesa, temos que ter um pouco de conhecimento”.</p> <p>DI 03: “Porque eu consigo me comunicar com outras pessoas que não falam minha língua”.</p>
<p style="text-align: center;">A Pronúncia como dificuldade predominante entre alunos do PROEJA</p> <p>DI 03: “Minha maior dificuldade é falar as palavras”</p> <p>DI 04: “Minha maior dificuldade é pronunciar uma palavra em inglês, porque a gente escreve de uma forma e muitas vezes tem que ler de outra forma”.</p>
<p style="text-align: center;">A forma como os alunos lidam com as dificuldades</p> <p>DI 01: “Pesquisei na internet e procuro entender a aprender a pronúncia do inglês”.</p> <p>DI 06: “Para lidar com as dificuldades eu baixo apps bem simples e divertidos”.</p>
<p style="text-align: center;">Contribuição dos aplicativos na superação das dificuldades</p> <p>DI 01: “Ele nos ajuda na pronúncia das palavras”.</p> <p>DI 05: “O aplicativo contribuiu muito bem pra mim, de melhor forma”.</p> <p>DI 07: “Uma forma mais fácil de aprender inglês”.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno sem medo de praticar a habilidade oral</p> <p>DI 01: “Segurança ao fazer a pronúncia em inglês coisa que eu tenho muitas dificuldades”.</p> <p>DI 04: “Me ajudou a pronunciar algumas palavras de forma correta e sem medo de falar errado”.</p>
<p style="text-align: center;">Atenuação da timidez na aprendizagem de LI</p> <p>DI 02: “Aprendi muito com o aplicativo, ficou mais fácil entender a aula. Pude participar mais e aprender muito”.</p> <p>DI 04: “Me deu mais coragem de participar, permitiu que eu aprendesse de forma fácil e divertida”.</p>
<p style="text-align: center;">A aprendizagem motivada pelo app</p> <p>DI 03: “Ele facilitou meu aprendizado, fiquei mais interessado em aprender mais sobre o inglês”.</p> <p>DI 07: “Esse aplicativo me incentiva a gostar da disciplina de inglês”.</p>
<p style="text-align: center;">Elevação da autoestima em relação à aprendizagem</p> <p>DI 04: “Com ele eu participei mais da aula, me senti mais capaz de aprender”.</p> <p>DI 08: “Percebi que podemos aprender sim e de forma divertida”.</p>
<p style="text-align: center;">Ensino mais dinâmico</p> <p>DI 01: “Bem o resultado foi bem vantajoso já que o aplicativo nos faz aprender de uma forma divertida.”</p> <p>DI 02: “Com ele a gente aprende se divertindo, estuda de forma diferente”.</p>
<p style="text-align: center;">Novas perspectivas acerca do aprendizado de inglês</p> <p>DI 06: “O app tornou para me a língua inglesa mais ampla e clara”.</p> <p>DI 08: “Ele mostra que não é tão difícil aprender inglês como a gente pensa que é”.</p>

Maior independência no aprendizado
DI 08: “Trouxe uma oportunidade de estudar sozinho, já que ele explica o conteúdo, mostra como se escreve e como se lê”.
DO: “Percebo que os alunos se tornam autodidatas, constroem seu próprio conhecimento”.
Otimização do tempo
DI 02: “permite que a gente aprenda mais rápido porque não precisa ficar perguntando pro professor”
DI 04: “Permitiu que eu aprendesse mais rápido e de forma divertida”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ainda na fase de exploração do material, após a identificação das unidades de registro, continuou-se a realização da análise de conteúdo, conforme previsto por Bardin (2016), partindo para o processo de **categorização**, descrito pela mesma autora de seguinte forma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

Durante a codificação das mensagens, as primeiras impressões acerca das contribuições dos aplicativos móveis para o processo de ensino e aprendizagem da LI começaram a surgir. Contudo, ainda consistiam em dados brutos, que somente após a categorização, tornaram-se organizados e começaram a ter sentido e representar o conteúdo.

Para Campos (2004), é no processo de codificação que os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias, permitindo, posteriormente, a discussão precisa das características do conteúdo. O autor defende que, paralelamente à formação das categorias, é prudente a codificação das unidades de registro para que estas não se percam na diversidade do material analisado.

Com base nesses pressupostos teóricos, especialmente nos de Bardin (2016), os quais são considerados o principal referencial teórico balizador desta análise, deu-se início a categorização, onde foram classificados e agrupados, por critério semântico, elementos vinculados às unidades de registro que estabeleceram as categorias iniciais. Silva e Fossá (2015) reforçam que tais categorias caracterizam-se como as primeiras impressões acerca da realidade estudada.

Cabe ressaltar que todas as categorias criadas nessas análises foram nomeadas de acordo com os dados que as originaram. Visto que “inferre-se aqui a subjetividade do pesquisador ao conceder a identificação das categorias” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 9).

Assim, mediante a leitura flutuante e seleção do material, bem como a classificação, organização e agrupamento de códigos semelhantes que constituíram as unidades de registro, chegou-se a doze categorias iniciais, as quais estão reunidas e apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5 – Categorias iniciais originadas a partir do agrupamento das unidades de registro

Categorias Iniciais
1 - Relevância da aprendizagem de inglês para alunos do PROEJA.
2 - Principais dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI.
3 - As TICs como recurso para lidar com as dificuldades.
4 - O aplicativo móvel enquanto ferramenta para amenizar as dificuldades.
5 - A segurança na prática oral gerada pelo app.
6 - Atenuação da timidez no processo de ensino e aprendizagem.
7 - Motivação para aprender inglês.
8 - Elevação da autoestima dos alunos.
9 - O ensino mais dinâmico.
10 - O aprendizado de inglês sob novas perspectivas.
11 - Indivíduos como atores de sua aprendizagem.
12 - Otimização do tempo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Uma vez identificadas as categorias iniciais, foi possível sentir cada vez mais proximidade em obter respostas ao problema de investigação, pois como discorre Campos (2004), as categorias ao abarcarem um número variável de tema, conforme seu grau de intimidade ou proximidade, exprimem, através de sua análise, significados e elaborações importantes aos objetivos do estudo e criam novos conhecimentos.

Com vistas a refinar a análise e adquirir uma quantidade mais simplificada de elementos, agrupou-se as categorias iniciais de forma progressiva, hierárquica e temática, em categorias intermediárias, com amparo no que discorre Silva e Fossá (2015, p. 4): “As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais”.

Acerca da importância de refinar os códigos, Silva e Kalhil (2017) apontam que esta atividade tem duas principais finalidades, a primeira diz respeito a necessidade de revisitar o texto para verificar se há uma outra maneira de este ser melhor codificado, e a segunda é a possibilidade de tornar mais analíticos, os códigos descritivos iniciais. Nesse sentido, conferiu-se uma proximidade com dados mais analíticos ao realizar o agrupamento das doze (12)

categorias iniciais em seis (06) categorias intermediárias, quais foram: I – Características do processo de ensino e aprendizagem da LI, II – Aplicativos móveis como recurso para amenizar as dificuldades na aprendizagem, III – O “medo do erro”, IV – O desenvolvimento pessoal do aluno digital, V – Um novo processo de ensino e aprendizagem sob à ótica dos alunos, VI – Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

O quadro a seguir (quadro 6) elucida a maneira como emergiram as categorias intermediárias, a partir do agrupamento das categorias iniciais:

Quadro 6 – Categorias intermediárias originadas a partir do agrupamento das categorias iniciais

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
1 - Relevância da aprendizagem de inglês para alunos do PROEJA	Evidencia que os alunos percebem e reconhecem a importância da LI para comunicação e inclusão social.	I - Características do processo de ensino e aprendizagem da LI
2 - Principais dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI	Aponta aspectos relacionados à fala e à escrita da LI como maiores dificuldade encontrada pelos alunos do PROEJA para a aquisição da língua.	
3 - As TICs como recurso para lidar com as dificuldades	Mostra as TICs como o recurso mais buscado pelos alunos para superarem suas dificuldades.	II - Aplicativos móveis como recurso para amenizar as dificuldades na aprendizagem
4 - O aplicativo móvel enquanto ferramenta para amenizar as dificuldades	Percebe que os aplicativos são ferramentas que auxiliam no treino das habilidades linguísticas, facilitando o aprendizado.	
5 - A segurança na prática oral gerada pelo app	Ressalta que com a utilização de aplicativos, os alunos participam das aulas sem “medo do erro”.	III – O “medo do erro”
6 - Atenuação da timidez no processo de ensino e aprendizagem	Assinala que os alunos se sentem mais encorajados à aproximação, interação e participação nos momentos de aprendizagem.	
7 - Motivação para aprender inglês	O aplicativo como forma de atrair, motivar e despertar a curiosidade do aluno em relação à língua.	IV – O desenvolvimento pessoal do aluno digital
8 - Elevação da autoestima dos alunos	Demonstra o sentimento de capacidade, onde os alunos	

	percebem a possibilidade de aquisição da língua.	
9 - O ensino mais dinâmico	Observa a mudança trazida pelo app em relação a forma de ensinar e aprender.	V – Um novo processo de ensino e aprendizagem sob à ótica dos alunos
10 - O aprendizado de inglês sob novas perspectivas	Corroborar que a partir da experiência de utilização do aplicativo enquanto recurso didático, os alunos deixaram de ver a aprendizagem LI como algo “impossível”.	
11 - Indivíduos como atores de sua própria aprendizagem.	Com a utilização do aplicativo, os alunos se tornam mais independentes na aprendizagem.	VI – Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar
12 - Otimização do tempo	Aponta um ganho em relação ao tempo utilizado para o estudo da Língua Inglesa.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Intencionando a obtenção de categorias analíticas mais conceituais, deu-se continuidade à categorização progressiva, refinando e reagrupando as categorias intermediárias para dar origem às categorias finais. Desse processo, emergiram três categorias finais, as quais apontaram, respectivamente, em direção aos três primeiros objetivos específicos desta investigação, que juntamente com o quarto objetivo (que diz respeito ao desenvolvimento do aplicativo educacional inglês na palma da mão para mediar o processo de ensino e aprendizagem da LI), direcionaram rumo ao alcance do objetivo geral que foi compreender as possíveis contribuições dos softwares aplicativos móveis para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA, obtendo assim, as respostas ao problema científico investigado.

Assim, na concretização das fases que compõem o primeiro e o segundo polo cronológico da análise de conteúdo, de forma prevista por Bardin (2016), chegou-se às seguintes categorias finais: 1 – *O processo de ensino e aprendizagem da LI e as contribuições das TICs*, originada da aglutinação das categorias intermediárias I (Características do processo de ensino e aprendizagem da LI) e II (Aplicativos móveis como recurso para amenizar as dificuldades na aprendizagem); 2 – *O aplicativo móvel no contexto dos fatores emocionais*, resultante do refinamento das categorias III (O “medo do erro”) e IV (O desenvolvimento pessoal do aluno digital); e 3 – *Uma nova forma de ensinar e aprender inglês*, que emergiu das categorias V (Um novo processo de ensino e aprendizagem sob à ótica dos alunos) e VI (Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar).

O quadro a seguir (quadro 7) explana o processo de agrupamento das categorias iniciais, o qual originou as categoriais intermediárias, que também foram aglutinadas, devido a ocorrência dos temas, fazendo emergirem as categorias finais:

Quadro 7 – Categorias finais originadas a partir do agrupamento das categorias intermediárias

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
1 - Relevância da aprendizagem de inglês para alunos do PROEJA	I - Características do processo de ensino e aprendizagem da LI	1 - O processo de ensino e aprendizagem da LI e as contribuições das TICs
2 - Principais dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI		
3 - As TICs como recurso para lidar com as dificuldades	II - Aplicativos móveis como recurso para amenizar as dificuldades na aprendizagem	
4 - O aplicativo móvel enquanto ferramenta para amenizar as dificuldades		
5 - A segurança na prática oral gerada pelo app	III – O “medo do erro”	2 – O aplicativo móvel no contexto dos fatores emocionais
6 - Atenuação da timidez no processo de ensino e aprendizagem		
7 - Motivação para aprender inglês	IV – O desenvolvimento pessoal do aluno digital	
8 - Elevação da autoestima dos alunos		
9 - O ensino mais dinâmico	V – Um novo processo de ensino e aprendizagem sob à ótica dos alunos	3 – Uma nova forma de ensinar e aprender inglês
10 - O aprendizado de inglês sob novas perspectivas		
11 - Indivíduos como atores de sua aprendizagem	VI – Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar	
12 - Otimização do tempo		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Dando continuidade à sequência de passos previstos por Bardin (2016) na análise de conteúdo, após a identificação das categorias finais, partiu-se para o terceiro polo cronológico, que compreende o tratamento do resultado, a inferência e a interpretação. Em explanação a essa etapa do processo analítico, Silva e Fossá (2015, p. 4) ponderam que:

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Em vista disso, passou-se a inferir e interpretar os resultados baseados em todas as informações coletadas neste estudo, procurando embasar as análises no referencial teórico utilizado, para dar sentido à interpretação, “uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados” (SANTOS, 2012, p. 386).

Assim, buscou-se nesta fase, as respostas ao problema de investigação, a percepção e o entendimento das informações coletadas de forma clara e profunda. Neste momento, foi confrontado e analisado, de forma minuciosa, todo o *corpus* desta análise, a partir das três categorias finais. Para evidenciar o resultado desse processo, elaborou-se um texto dissertativo para cada uma das três categorias analíticas, conforme segue:

4.1.1 Categoria 1: O processo de ensino e aprendizagem da LI e as contribuições das TICs

Conforme apresentado na parte introdutória desta dissertação, este estudo foi motivado principalmente pela percepção, enquanto servidora da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, acerca das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito de cursos do PROEJA. Percebeu-se, a partir das preocupações externadas pelo professor de LI do IFAM/*Campus* Eirunepé, que no contexto desses cursos a aprendizagem de inglês é dificultada, principalmente, pela desmotivação e alto grau de dificuldade dos alunos em relação à língua.

Desse modo, ao iniciar a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa, uma das primeiras preocupações foi conhecer suas maiores dificuldades no aprendizado da língua, o que eles faziam para lidam com tais dificuldades, e identificar quais suas perspectivas em relação a importância da LI nos dias atuais.

Para isso, além de observar, durante os momentos de intervenção, quaisquer fatores ligados a esses questionamentos, iniciou-se o questionário aplicado aos discentes com as seguintes perguntas: Você acha importante aprender inglês? Por que? Quais são as suas maiores dificuldades para aprender inglês? Você faz algo para lidar com elas?

Do conjunto de respostas obtidas à primeira pergunta, se destacou uma visão da LI enquanto língua franca, idioma utilizado em larga escala para comunicação entre povos de culturas diversas. Siqueira (2015) defende esse status de Língua franca global da LI pelo fato de esta ter adentrado no mundo globalizado. Para o autor, é inconcebível ignorar esse fato, principalmente nas circunstâncias atuais na qual o inglês se faz presente nas ruas, na mídia, na internet e, conseqüentemente, na vida.

Concorda-se com Siqueira (2015) que assumir tal visão acerca da língua não significa querer falar de maneira fluente a língua nativa de certos países, mas sim querer falar de igual para igual entre os milhões de usuários do idioma, de forma a conhecer e respeitar as diferenças, histórias e identidades. É isso que expressam os sujeitos da pesquisa ao dizerem o porquê acham importante aprender inglês:

Sim, hoje em dia temos aplicativos que não tem tradução na língua portuguesa, temos que ter um pouco de conhecimento na área para lidarmos com o básico. (DI 01)

Acho sim, porque eu consigo me comunicar com outras pessoas que não falam minha língua. (DI 03)

Acho muito importante porque tem palavras em inglês em todo lugar e precisamos saber o que significam. (DI 04)

Sim, porque é a língua que as pessoas usam para se comunicar com pessoas de nacionalidade diferente da sua. (DI 08)

Essa concepção dos alunos do PROEJA em relação a importância da Língua Inglesa para a comunicação mundial é bastante importante para o aumento do interesse pela aprendizagem, uma vez que eles já conseguem enxergar e assumir o idioma como imprescindível para a comunicação e interação entre as pessoas de diferentes localidades, bem como o acesso à informação e conhecimento.

Dessa forma, percebe-se que, aos poucos, os alunos jovens e adultos começam a perceber a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação, e juntamente com isso, a necessidade do aprendizado de inglês, coisa que até pouco tempo não era possível perceber, pois conforme verificado em estudos realizados há algum tempo, como o de Melo (2017), o qual apontou a desvalorização da língua por parte dos alunos da modalidade EJA, ao citar que a tentativa de mostrar aos alunos a importância da LI no mundo globalizado ainda era uma dificuldade encontrada pelos professores desse componente curricular.

Além dessa concepção de LI como idioma para comunicação mundial, emergiram outras perspectivas, porém com menor frequência. Dentre elas, destaca-se a visão da língua como forma de acesso às próprias TICs, e ao mercado de trabalho, conforme demonstrado nas falas dos participantes DI 01: “[...] hoje em dia temos aplicativos que não tem tradução na língua portuguesa, temos que ter um pouco de conhecimento na área para lidarmos com o básico” e DI 02: “Aprender inglês é importante por vários motivos, um deles é o mercado de trabalho que hoje em dia exige muito mais para contratar”.

Essa perspectiva voltada ao acesso às tecnologias tem grande relação com a visão de LI enquanto língua franca, uma vez que é justamente devido ao advento das tecnologias que tem sido facilitado o estabelecimento de diálogos interculturais entre pessoas de todas as partes do mundo. De modo semelhante, Leffa (2016) defende e amplia essa visão ao dizer que qualquer

pessoa plugada na rede tem a oportunidade de receber e produzir informação, mas que para isso, ela precisa conhecer a língua escolhida pela comunidade, nesse caso a LI. O autor enfatiza que “o desconhecimento desta, não só restringe o acesso à informação a ser recebida, como também limita o alcance da mensagem a ser transmitida” Leffa (2016, p. 153).

Acerca da outra perspectiva manifestada, aquela que percebe a LI como facilitadora do acesso ao mercado de trabalho, vai ao encontro do que discorrem Queiroz e Santos (2012) sobre serem exigidas cada vez mais, no contexto da globalização, competências e habilidades linguísticas que possam garantir aos trabalhadores sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

De fato, conforme discutido no capítulo de referencial teórico, a aquisição da LI tem se tornado essencial, tanto no que diz respeito a inserção social quanto especificamente no mundo do trabalho. O domínio do idioma, além de possibilitar a informação e comunicação, permite a inserção e interação no âmbito profissional, científico, filosófico, cultural, etc.

Dada a relevância da aprendizagem da LI para os alunos do PROEJA, surgiu a necessidade de conhecer suas maiores dificuldades em relação a esse aprendizado, e como eles lidam com tais dificuldades.

Primeiramente, foi possível observar que as dificuldades dos estudantes de inglês estão fortemente relacionadas às habilidades de fala e escrita (*speaking and writing*), com ênfase na primeira, justamente devido a diferença (de som, escrita e estrutura) existente entre a LI e a língua materna do aprendiz, nesse caso a língua portuguesa. Os sujeitos expressam essas dificuldades ao escrever:

Minha maior dificuldade é falar as palavras [...]. (DI 03)

Minha maior dificuldade é pronunciar uma palavra em inglês, porque a gente escreve de uma forma e muitas vezes tem que ler de outra forma. (DI 04)

A minha maior dificuldade de aprender inglês é a escrita porque tem letra demais, as letras mudam, enfim [...]. (DI 06)

Na pronúncia e na escrita da palavra. (DI 07)

As dificuldades em relação a habilidade oral da Língua Inglesa tem sido a principal dificuldade de muitos estudantes em todo o país. Para Santos e Barcelos (2018, p. 17), “Praticar a produção oral não é um trabalho muito fácil já que muitos estudantes se defrontam com alguns problemas ao utilizar a língua alvo em situações reais de comunicação”. Os autores relacionam esses problemas aos seguintes motivos: Falta de tempo para planejar o discurso e fatores psicológicos que influenciam a produção oral dos alunos.

Esta constatação acerca das dificuldades dos discentes em relação à LI é reforçada por Crystal (2001) ao relatar que a competência comunicativa oral pode ser um desafio para os

aprendizes, uma vez que a fala é dinâmica, o que faz com que a espontaneidade e rapidez das interações dificultem o planejamento das construções. Tal afirmação vem convergir com o primeiro fator apresentado por Santos e Barcelos (2018), qual seja, a falta de tempo para planejar o discurso, já que durante a fala não há um intervalo de tempo entre a recepção e produção da mensagem, gerando uma pressão para pensar enquanto fala, o que geralmente causa insegurança e nervosismo ao aprendiz.

Porém, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, os estudantes têm buscado cada vez mais superar suas dificuldades com o auxílio desses aparatos. Essa utilização se estende também ao público da Educação de Jovens e Adultos, conforme pode ser observado, nas respostas dos participantes desta pesquisa, sobre o que fazem para lidar com suas dificuldades em relação à LI:

Pesquise na internet e procuro entender e aprender a pronúncia do inglês. (DI 01)

Para lidar, eu deixo o aplicativo falar as palavras aí eu tento falar também, fica mais fácil. (DI 03)

Para lidar com as dificuldades eu baixo apps bem simples e divertidos como o “tradutor de inglês” e o “inglês na palma da mão”. (DI 06)

É sabido que o avanço da tecnologia, que amplia a possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, tem trazido mudanças aos diversos campos, em especial ao da educação. Muitos estudos vêm comprovando essas contribuições, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como o de Leffa (2006), que defende a utilização das TICs na aprendizagem como forma de proporcionar situações reais de uso da língua estudada, possibilitando a autonomia do aluno.

Conforme manifestado pelos sujeitos da pesquisa, a utilização de instrumentos tecnológicos como: internet, computador, celular, aplicativos móveis, entre outros, tem auxiliado na atenuação das dificuldades existentes no processo de aprendizagem de inglês, principalmente naquela indicada como a principal, que é a habilidade oral, uma vez que tais ferramentas permitem ao aprendiz verificar a pronúncia e escrita correta das palavras e assim criar sentenças e até mesmo momentos de interação através da língua.

Dentre as TICs apontadas, destaca-se a influência do aplicativo “inglês na palma da mão” na melhoria da pronúncia em inglês, conforme explícito na fala dos participantes DI 01: “Ele nos ajuda na pronúncia das palavras, coisa que é muito difícil, já que se escreve de uma forma e é pronunciada de outra” e DI 04: “[...] porque deixa tudo mais fácil, ele fala como a gente deve pronunciar e escrever, tem fotos representando as coisas, tem exercícios que deixam a gente com vontade de responder”. Diante disto, verificou-se que a inserção dessas tecnologias na sala de aula pode contribuir de forma significativa na diminuição ou superação das

dificuldades dos aprendizes de inglês. Carvalho e Soares (2020, p. 171) sustentam essa afirmação ao indicarem a existência de “uma ampla variedade de TICs que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da habilidade oral e oferecem a possibilidade de uma prática flexível espacial e temporalmente”.

Dessa forma, a análise desta primeira categoria analítica permitiu identificar: a relevância da aquisição da LI na ótica dos alunos jovens e adultos, visto que estes já a percebem e reconhecem como língua franca mundial; o desenvolvimento da prática oral e escrita da LI como maiores dificuldades dos alunos do PROEJA em relação a aprendizagem desse componente curricular; o que proporciona o atendimento do primeiro objetivo específico desta pesquisa, mostrando ainda o apoio das TICs no processo de ensino e aprendizagem da LI, visto que estas têm subsidiado na amenização das dificuldades, principalmente na produção oral que é o maior desafio encontrado pelos alunos.

4.1.2 Categoria 2: O aplicativo móvel no contexto dos fatores emocionais

Conforme discutido anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem da LI enfrenta diversos entraves para sua efetivação, entre eles: a desvalorização da língua enquanto componente curricular indispensável para a Formação Humana Integral do discente, baixa carga horária, necessidade de formação docente, metodologias e materiais didáticos não condizentes com a realidade, desmotivação discente e docente, bem como as próprias dificuldades na aquisição da língua, conforme apresentadas na primeira categoria. Tais problemas se tornam ainda maiores quando voltados à modalidade EJA.

Assim, os dados e discussões que emergiram esta categoria analítica foram levantados no intuito de analisar as melhorias ocorridas no contexto educativo da LI no curso técnico de nível médio em administração na modalidade EJA, ao se utilizar o aplicativo “inglês na palma da mão” enquanto recurso pedagógico.

Para isso, parte das mensagens foi coletada, com auxílio do diário de campo, durante a observação direta realizada no momento de intervenção, e outra parte através dos questionários aplicados com todos os participantes. Tais informações, além de responderem ao objetivo estabelecido, direcionaram este estudo a importantes descobertas acerca da utilização de aplicativos móveis como recurso didático para o ensino de inglês a alunos jovens e adultos.

Dessa discussão com os sujeitos da pesquisa acerca da experiência do uso do aplicativo durante as aulas de LI, sobressaíram quatro principais mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem: superação do medo de falar em inglês, atenuação da timidez na sala de aula, motivação e elevação da autoestima do aluno. Cabe destacar que todas essas mudanças

ocorridas estão diretamente ligadas aos fatores emocionais, os quais têm se destacado enquanto percalços na realização da aprendizagem da Língua Inglesa.

Conforme visto na análise da primeira categoria, o desenvolvimento da habilidade oral tem sido a maior dificuldade dos alunos em relação ao aprendizado de inglês. Essa dificuldade, de acordo com Aragão (2008) e Santos e Barcelos (2018), é causada principalmente pela presença de fatores emocionais como timidez, medo, insegurança, etc.

Nesse sentido, as declarações feitas durante a investigação demonstram um discente mais seguro em relação ao aprendizado, principalmente no que se refere à prática oral. Tal mudança é claramente percebida nos excertos a seguir, onde os participantes DI 01 e DI 04 responderam, respectivamente, ao questionamento sobre o que a utilização do aplicativo havia lhes proporcionado: “Segurança ao fazer a pronúncia em inglês coisa que eu tenho muitas dificuldades. [...] pois temos bastantes exemplos que nos deixam tranquilos em fazer as atividades da língua inglesa. Ex: eles fazem a pronúncia, vem com desenhos, tudo bem explicado.”; “Me ajudou a pronunciar algumas palavras de forma correta e sem medo de falar errado. Me mostrou como formar uma frase, permitiu que eu aprendesse mais rápido e de forma divertida”. A redução do medo do erro é também percebida através dos registros feitos pela pesquisadora no diário de campo, conforme transcritos:

- Observamos que os alunos respondiam as perguntas do professor com segurança, todos se comunicavam bastante, tanto aluno-aluno, quanto aluno-professor.
- Sempre que um aluno era convidado pelo professor a pronunciar alguma palavra, ele a fazia sem medo, pois podia ouvi-la várias vezes no app.
- Percebemos que o fato de poder ouvir os áudios várias vezes deu segurança aos alunos em relação à sua pronúncia.

Ao proporcionar a pronúncia das palavras ao estudante, o aplicativo móvel ou qualquer outra ferramenta tecnológica pode se tornar um forte aliado no rompimento de diversas barreiras que impedem a efetivação da aprendizagem. No caso do medo do erro, que é um sentimento bastante presente na sala de aula de uma LE, superar esse fator é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, principalmente a oral, visto que “o medo de se expressar pode levar o aluno a não falar em inglês e a restringir seu processo de reflexão, dificultando a superação da dificuldade” (ARAGÃO, 2008, p. 296).

Arelado ao medo do erro, caminha outro forte fator emocional, a timidez, que também tem grande influência no desenvolvimento da habilidade oral do aluno de inglês. A respeito desse fator, Santos e Barcelos (2018) concluem que a timidez pode ser vista como um empecilho, já que ela leva o aluno ao medo de não conseguir reproduzir a língua conforme julga

necessário ou mesmo a não se permitir errar, deixando de lado desafios indispensáveis e formidáveis na aprendizagem da língua.

Percebeu-se, através das mensagens analisadas, que a utilização de recursos tecnológicos no ensino de LI trabalha diversas questões relacionadas aos fatores de cunho emocional, uma vez que possibilita fácil acesso ao conteúdo, maior interação e, conseqüentemente, mais participação dos envolvidos no processo. Acerca da timidez, foi possível verificar uma diminuição desse fator, tanto nas manifestações dos participantes acerca da segurança adquirida em relação a prática oral (nos trechos apresentados acima), quanto na “coragem” de participar ativamente das aulas, conforme observado nas falas de DI 02: “Apreendi muito com o aplicativo, ficou mais fácil entender a aula. Pude participar mais e aprender muito” e DI 04: “Me deu mais coragem de participar, permitiu que eu aprendesse de forma fácil e divertida”.

Juntamente com a atenuação do medo do erro e, conseqüentemente, da timidez, verificou-se alunos mais motivados e com maior autoestima em relação ao aprendizado da LI, após a intervenção com uso do aplicativo “inglês na palma da mão”. Tal afirmação é constatada nos excertos abaixo:

Ele facilitou meu aprendizado, fiquei mais interessado em aprender mais sobre o inglês. (DI 03)

Com ele eu participei mais da aula, me senti mais capaz de aprender. (DI 04)

Me proporcionou não apenas em realizar os trabalhos, mas também que em inglês tenho muito a descobrir. (DI 06)

Esse aplicativo me incentiva a gostar da disciplina de inglês. (DI 07)

Para os alunos do PROEJA a utilização de TICs nas aulas de língua inglesa é sempre uma novidade boa, causa empolgação nos alunos e descobrem um outro mundo de possibilidades na palma da mão. (DO)

Não é novidade que a desmotivação é uma das principais causas do fracasso do ensino da LI. Como apresentado na introdução, o problema da desmotivação dos alunos do PROEJA em relação a aprendizagem de inglês foi um dos principais motivos que impulsionaram esta investigação. Quanto as causas desse fator, estão ligadas a temas como material didático utilizado, falta de perspectiva em relação à aquisição da língua, a desvalorização da LE comparada às demais disciplinas e, principalmente, as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Queiroz e Santos (2012) apontam o modelo de ensino tradicional como grande contribuinte da desmotivação dos alunos, uma vez que o ensino baseado na repetição e realização de exercícios estruturais de gramática acabam acarretando na falta de estímulo e até mesmo na evasão escolar.

É nesse sentido, que as TICs têm atuado para melhorar os processos educativos da LI, pois ao serem inseridas no contexto da sala de aula, estas trazem diversas mudanças, começando pela metodologia utilizada, visto que exigem maior flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, tornando o aluno mais autônomo e responsável por seu aprendizado. Amparou-se na defesa de Paiva (1999, p. 364) de que “A interação por computador, ao contrário da sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno”.

Para um respaldo ainda maior sobre essa motivação trazida aos alunos e a mudança na metodologia, destacou-se, a seguir, algumas anotações do diário de campo, feitas pela pesquisadora:

- Enquanto o professor trabalhava os exercícios do aplicativo com os alunos, ficou claro o entusiasmo desses em resolver todas as questões. Cada um fazia do seu jeito, alguns respondiam diretamente no app, outros anotavam no caderno, alguns deslizavam a tela do celular para conferir na explanação acerca do assunto antes de registrar a resposta.
- Os exercícios despertavam curiosidade e entusiasmo nos alunos, sempre que o feedback era positivo para sua resposta, eles vibravam.

Conforme observado nos excertos e nos registros do diário de campo, além do estímulo para estudar, os sujeitos expressaram também um sentimento de capacidade, de autoestima em relação à língua, advindo desse momento de inserção do aplicativo no contexto da sala de aula, onde ao proporcionar o acesso, através do celular, ao conteúdo da língua alvo, essa ferramenta despertou nos usuários uma percepção de que estes são capazes, sim, de aprender inglês, desde que tenham os materiais e condições necessários.

No âmbito de cursos do PROEJA, assim como quaisquer cursos na modalidade EJA, a baixo autoestima tem predominância dentre os fatores que dificultam o desenvolvimento escolar do indivíduo. Sabe-se que devido a episódios de exclusão (educacional, social, econômica) ao qual foi e/ou ainda é submetido, esse público geralmente não acredita em sua capacidade, não se considera apto, nem tem perspectiva em relação a aquisição de conhecimentos. Essa questão é confirmada pelo estudo de Guimarães e Rocha (2012), o qual apresenta, a partir da visão de professores atuantes no PROEJA, a baixo autoestima dos alunos dentre as quatro dificuldades mais evidentes encontradas no trabalho com essa modalidade.

Dessa forma, a superação e fortalecimento da autoestima dos alunos é crucial para a melhoria dos processos educativos, principalmente aqueles relacionados a Línguas Estrangeiras, de modo que gera segurança e encorajamento para o desenvolvimento de tarefas necessárias ao aprendizado. Verificou-se que a utilização de uma tecnologia digital na sala de aula permitiu que os discentes adquirissem um pouco mais de confiança em si mesmos, ao

perceberem a possibilidade do aprendizado da língua, como constatado no relato de DI 08 sobre a experiência do uso do aplicativo: “[...] Percebi que podemos aprender sim e de forma divertida”.

Oliveira (2008) aponta a autoestima como um fator preponderante na aprendizagem de línguas, visto que, dentre outros aspectos, esse componente agrupa fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade. Para o autor, “todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz no contexto de aprendizagem, uma vez que o aluno, quando aprende uma língua, acaba por instaurar dentro de si alguns desses domínios afetivos” (OLIVEIRA, 2008, p. 152).

Nesse sentido, percebeu-se que a inserção do aplicativo “inglês na palma da mão” no contexto da sala de aula de Língua Inglesa do PROEJA proporcionou a manutenção e elevação de fatores emocionais predominantes no processo de ensino e aprendizagem de LE, como segurança, motivação e autoestima.

Os estudos de Juhana (2012) apontam a relevância da atuação sobre essas emoções, ao revelarem que fatores psicológicos, como o medo de cometer erros, a timidez, a ansiedade, a falta de confiança e a desmotivação impedem os alunos de praticarem a fala durante as aulas de inglês, dificultando seu aprendizado. Segundo Juhana (2012), o fator que mais impede o desenvolvimento do estudante é o medo do erro (37%), sendo a timidez o segundo (26%), seguido da ansiedade (18%), falta de confiança (13%), e desmotivação (6%).

Considerando que o desenvolvimento da habilidade oral é a maior dificuldade apresentada pelos discentes do PROEJA em relação a aquisição da LI, fica evidente a contribuição do aplicativo móvel na redução de fatores emocionais que dificultam ou impedem a prática oral e demais habilidades linguísticas, permitindo assim, que os estudantes participem de forma ativa do processo de ensino aprendizagem, alcançando resultados positivos ao seu desenvolvimento educacional.

Isto posto, constatou-se que a experiência da utilização do aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico possibilitou ao público do PROEJA melhorias relacionadas a fatores de cunho emocional, como atenuação do medo do erro; diminuição da timidez; motivação e elevação da autoestima. Com isso, este estudo alcançou seu segundo objetivo específico que constituiu em “Analisar as melhorias ocorridas no contexto educativo da LI no curso técnico de nível médio em administração na modalidade EJA, ao se utilizar um aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico”.

4.1.3 Categoria 3: *Uma nova forma de ensinar e aprender inglês*

Os aplicativos móveis e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da LI no âmbito da modalidade EJA integrada a EPT constituíram a questão central desta pesquisa. Nesse sentido, esta categoria final emergiu das discussões e observações acerca dos resultados gerados na sala de aula de LI no âmbito do PROEJA, a partir da utilização do aplicativo inglês na palma da mão, como recurso didático.

Com esse propósito, algumas informações surgiram no contexto da observação direta realizada durante a intervenção, enquanto outras se manifestaram a partir da aplicação dos questionários, nos quais trataram de questões como: “Como foi a experiência da utilização do aplicativo proposto enquanto recurso pedagógico, e os resultados gerados em seu aprendizado?” “O que a utilização do aplicativo lhe proporcionou durante as aulas de língua inglesa?” “A utilização do aplicativo tornou, de alguma forma, o ensino da língua inglesa mais atrativo para você? Como?” “Você gostou de usar o aplicativo como recurso em sala de aula? Por que?”

Assim, ao examinar sobre a intervenção com o uso do aplicativo inglês na palma da mão, obteve-se indícios de um processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e flexível, onde tanto os alunos quanto o professor perceberam a aprendizagem facilitada, conforme retratam os seguintes excertos:

Bem o resultado foi bem vantajoso já que o aplicativo nos faz aprender de uma forma divertida. [...] ele é rápido e divertido como se fosse um jogo que sempre nos deixa com vontade de conhecer melhor e aprender sobre a língua inglesa. (DI 01)

Tornou muito atrativo, com ele a gente aprende se divertindo, estuda de forma diferente. Nele tem exercícios para aprender ler, escrever, ouvir e falar, isso é muito bom. (DI 02)

Gostei muito porque eu aprendi mexendo no celular, as aulas ficaram mais animadas e nós conseguimos aprender muito mais. (DI 04)

Maior aprendizado. Trouxe uma forma fácil e divertida de aprender inglês. [...] porque tem figuras, pronúncias e até alguns desafios como os exercícios. É como se estivesse jogando no celular, a gente aprende sem se cansar. (DI 08)

O aplicativo facilita o aprendizado do aluno, ele aprende enquanto se diverte, e prende a atenção do aluno. (DO)

A observação dos participantes acerca do dinamismo nos processos educativos com a inserção das TICs, especialmente do aplicativo móvel, aponta para uma positiva mudança no contexto da sala de aula, onde o processo de ensino e aprendizagem da LI deixa de ser visto como algo complexo e cansativo, tornando-se mais interativo, motivador, flexível e divertido, o que, conseqüentemente, facilita a efetivação do aprendizado.

Nesse processo de tornar as aulas mais divertidas e atrativas, o recurso tecnológico utilizado facilitou a aprendizagem da língua, visto que possibilitou aos sujeitos participantes, um conteúdo acessível em seus próprios smartphones, podendo ser utilizados a qualquer hora e em qualquer lugar. Moran (2006) já defendia essa contribuição das TICs ao afirmar que “[...] podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tomando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos [...]”.

Do exposto, os dados mostram que na modalidade EJA, a utilização das tecnologias móveis no contexto da sala de aula favorece a aprendizagem, de modo que, além de facilitar o estudo, atrai a atenção e interesse dos alunos para a língua estudada. Esse dinamismo foi verificado, também, através das anotações feitas pela pesquisadora nos diários de campo:

- Observamos que mesmo se tratando de pessoas adultas, é importante que as aulas sejam dinâmicas, pois é possível verificar o quanto os alunos se envolvem no processo de ensino e aprendizagem quando se utiliza uma ferramenta diferente, quando se trabalha de forma diferente daquela tradicional.
- Com o aplicativo mediando a aprendizagem, ficou visível a interação, o interesse e a diversão dos alunos na sala de aula.

Paralelo a essa percepção acerca do dinamismo, surge uma nova perspectiva nos alunos jovens e adultos no que diz respeito ao aprendizado da LI. Uma vez flexibilizado e dinamizado o processo educacional, os envolvidos passam a enxergar maiores possibilidades de aprendizado, ao perceberem que embora haja diversas dificuldades ligadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua, esta não é um “bicho de sete cabeças” como pensavam.

A utilização do aplicativo, tanto durante as aulas como em momentos extraclasse, ao facilitar o entendimento acerca do conteúdo estudado, permitiu que os alunos conhecessem, de forma mais profunda, a língua e as questões que envolvem sua aquisição. Isso mudou sua percepção e despertou o interesse por algo, que até então, lhes parecia inalcançável, como destacado pelo DI 06: “O app tornou para me a língua inglesa mais ampla e clara” e pelo DI 08: “Foi uma ótima experiência, mudou a forma como eu via o aprendizado de inglês”.

Acreditar na possibilidade de aprender é um grande passo rumo ao conhecimento, visto que quando tem essa crença, o aluno deposita todo esforço necessário ao processo, persistindo na realização deste, mesmo com a existência ou surgimento de obstáculos. Do mesmo modo, quando não há perspectiva em relação a um determinado conhecimento, o aprendiz abre mão deste, como bem retrata Bzuneck (2009, p. 118):

- No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que,

segundo prevê, poderão ser executadas por ele e **abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar.** (BZUNECK, 2009, p. 118, grifo nosso)

Com essa perspectiva acerca da aquisição da língua, o discente, ao empregar maior empenho e motivação, acaba assumindo maior responsabilidade para com sua aprendizagem. Esse é outro resultado gerado no processo de ensino e aprendizagem, a partir da utilização do aplicativo, uma vez que as mensagens analisadas evidenciam o aumento da autonomia do discente no processo educativo, bem como a otimização do tempo de aula.

Devido a sua mobilidade e praticidade, o aplicativo móvel permite que o usuário estude sozinho, podendo fazê-lo no momento e espaço que desejar e que lhes for possível, ganhando assim, um aumento considerável no tempo dedicado para o estudo da LI. Dentre as narrativas dos sujeitos que apontam esses fatores, destacou-se:

[...] permite que a gente aprenda mais rápido porque não precisa ficar perguntando pro professor, deixa o aluno mais independente e traz muitos conteúdos, permitindo que a gente conheça muita coisa do inglês. (DI 02)

Permitiu que eu aprendesse mais rápido e de forma divertida. (DI 04)

Percebo que os alunos se tornam autodidatas, constroem seu próprio conhecimento. O aplicativo facilita aprendizagem e por ser utilizado offline, o aluno utiliza-o, mesmo sem internet onde o acesso é prejudicado pela falta de estrutura tecnológica na cidade. (DO)

Paiva (2019), ao fazer algumas previsões para o futuro mediante o avanço das tecnologias, mencionou essa contribuição dos aplicativos móveis no desenvolvimento da autonomia do discente, ao afirmar o seguinte: “Haverá aumento de aprendizagem autônoma em função dos aplicativos de celulares, que permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora”. Dessa forma, este estudo demonstra a aproximação dessa realidade, uma vez que ao inserir essas TICs no contexto escolar, percebeu-se tais mudanças surgindo.

Foi possível verificar que além de gerar interesse e curiosidade ao aprendiz jovem e adulto, o aplicativo móvel lhe deu maiores oportunidades para realizar práticas diversificadas e significativas para o desenvolvimento da sua responsabilidade e colaboração na construção de saberes. Um ponto bastante relevante do aplicativo utilizado é o fato de oferecer feedback ao usuário, visto que essa comunicação entre ambos permite a aprendizagem autodidata, como revelado na fala do DI 08: “[...] se você erra o exercício, ele diz que tá errado e já mostra como é o certo, é como se eu tivesse um professor disponível só para mim”.

A constatação da contribuição dos aplicativos móveis para o desenvolvimento da autonomia é reforçada por Moura (2016), quando pondera que a introdução das tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem confere ao aluno maior responsabilidade na

construção de seu aprendizado, bem como, forma profissionais mais flexíveis, capazes de lidar com as possíveis mudanças do ambiente de trabalho.

O desenvolvimento da aprendizagem autônoma leva ao fator “otimização do tempo”, também aqui mencionado enquanto resultado alcançado com a utilização do aplicativo, uma vez que, tendo o aprendiz a possibilidade de estudar sozinho, dentro ou fora da sala de aula, aproveitando o tempo livre que lhe surge vez ou outra, há um ganho considerável do tempo dedicado para o estudo da LI. Este fator tem grande relevância, principalmente na modalidade EJA integrada à EPT, onde a carga horária da disciplina é bastante reduzida em comparação a outros componentes curriculares e outras modalidades de ensino.

Conforme apresentado anteriormente neste trabalho, a carga horária do componente curricular LI em cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA é de duas horas semanais, sendo ofertado apenas durante o primeiro ano (1º e 2º semestre). No total, são disponibilizadas apenas 80 horas para o ensino da língua Inglesa em todo o curso.

A baixa carga horária tem sido considerada um dos principais motivos do fracasso do ensino a LI na escola pública (RODRIGUES, 2014), onde além de dificultar o processo, ainda acarreta na desmotivação docente e discente, por não perceberem a possibilidade de efetivação da aprendizagem em um período de tempo tão limitado. Assim, partindo da percepção acerca da otimização do tempo de estudo, possibilitado pela inclusão dos aplicativos móveis no contexto escolar, cabe aos profissionais da educação, criarem possibilidades tanto para a inserção quanto adaptação dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, visando o fornecimento de estrutura e condições para que os discentes possam desenvolver sua autonomia e alcançar uma aprendizagem significativa.

Através da análise dos elementos que constituíram esta categorial final, constatou-se que a inserção de aplicativos móveis no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA torna o processo mais dinâmico e atrativo; possibilita aos discentes uma nova percepção em relação à aquisição da língua; desenvolve a aprendizagem autônoma e o autodidatismo; além de otimizar o tempo de estudo. Tal análise convergiu com o terceiro objetivo específico assumido nesta pesquisa, qual seja: “Discutir com os participantes da pesquisa a experiência da utilização do aplicativo móvel proposto, e os resultados gerados no contexto das aulas de inglês no PROEJA”.

5 O APLICATIVO INGLÊS NA PALMA DA MÃO

O presente capítulo destinou-se à apresentação e descrição do produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa. Para isso, justificou a escolha do aplicativo móvel enquanto produto educacional, discutiu a importância desses recursos tecnológicos no campo da educação, apresentou as etapas percorridas no processo de desenvolvimento do aplicativo, bem como a avaliação deste, realizada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

5.1 Apresentação do produto educacional

Conforme orientação da CAPES, por se constituir em um estudo desenvolvido no âmbito de um programa de mestrado profissional, nesse caso Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), deve-se gerar um produto educacional que possa ser utilizado por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais (BRASIL, 2013).

Desse modo, considerando que o presente estudo se justifica pela dificuldade encontrada no ensino e aprendizagem da LI no âmbito de cursos na modalidade EPT integrada à EJA, propôs-se o desenvolvimento, enquanto produto educacional vinculado a esta pesquisa, de um aplicativo móvel intitulado inglês na palma da mão, para utilização no PROEJA, como recurso didático para o ensino e aprendizagem da LI, no intuito de motivar e facilitar esse processo.

De acordo com Latini et al. (2011), um produto educacional necessita de verificação acerca de sua contribuição para a melhoria da prática docente; de observação quanto a articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade, entre teoria e prática; bem como a inserção social desse produto. Pensando nisso, o aplicativo desenvolvido, ao passo em que foi aplicado na sala de aula para possibilitar a coleta dos dados, foi também implementado enquanto produto educacional, sendo verificados todos os fatores destacados pelos autores supracitados.

O desenvolvimento do referido produto teve como objetivo auxiliar os processos educativos relacionados à LI, contribuindo para um processo de ensino aprendizagem mais interativo, atrativo, motivador, inclusivo, flexível e, conseqüentemente, mais eficaz. Para isso, baseou-se numa percepção de Formação Humana Integral que compreenda o trabalho como princípio educativo, considerando antes de tudo as vivências e conhecimentos prévios do público alvo. É constituído de conteúdos e atividades contextualizados, para que atenda às necessidades e realidade dos alunos.

Desse modo, o produto educacional inglês na palma da mão é destinado a alunos e professores de LI do curso técnico em administração na modalidade da EPT integrada à EJA, podendo ser utilizado por qualquer pessoa que tiver interesse em estudar inglês de nível básico, uma vez que foi elaborado a partir de material didático baseado no conteúdo programático do curso supracitado, descrito em seu Projeto Pedagógico.

5.2 O aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico

Os produtos educacionais são classificados, conforme documento de Área da CAPES, em 12 (doze) categorias, a saber: 1) mídias educacionais; 2) protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; 3) propostas de ensino; 4) material textual; 5) materiais interativos; 6) atividades de extensão; 7) desenvolvimento de aplicativos; 8) organização de eventos; 9) Programa de rádio e TV; 10) relatórios de pesquisa; 11) Patentes; 12) serviços técnicos (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa está relacionado a categoria 7: desenvolvimento de aplicativos, levando em consideração o atual crescimento tecnológico no qual a sociedade se encontra, bem como a relevância desse tipo de dispositivo no cenário cotidiano.

Na visão de Káplun (2002), um material educacional se constitui em um objeto que facilita uma experiência de aprendizado. Não é apenas um instrumento de informação, mas um facilitador ou incentivador do desenvolvimento de uma experiência de mudança e enriquecimento conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes, etc.

Nesse contexto, percebe-se que as TICs apresentam grande potencial, quando utilizadas no âmbito educacional, para proporcionar uma rica experiência a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, visto que abrem um leque de oportunidades para inovar as atividades da sala de aula, proporcionando maior oportunidade de interação, autonomia, motivação, interesse, e situações geradoras de aprendizado.

Conforme discutido no capítulo II deste trabalho, em meio as novas TICs que vêm se propagando no mundo globalizado, os dispositivos móveis (celulares, smartphones, tablets) têm ganhado destaque em relação a sua quantidade de usuários, versatilidade e funcionalidade. Dentre os diversos recursos agregados a esses aparelhos, um grande diferencial é o fato de possuir sistema operacional móvel no qual permite a instalação e execução de softwares como: editores de texto, agendas, gravadores, câmeras, jogos, editores de imagens e de vídeos, aplicativos para diversos fins, etc.

A utilização desses dispositivos enquanto mediadores do processo de aprendizagem vai além de possibilitar aos alunos o acesso à informação e aos conteúdos estudados. Para Moura (2016), os dispositivos móveis além de permitir que os alunos se apropriem de ferramentas com as quais já estão familiarizados, propiciam maior envolvimento com os conteúdos e possibilitam uma nova matriz de interações dentro e fora da sala de aula, ampliando os espaços e possibilidades educativas.

Mediante a possibilidade de inserção dos dispositivos móveis no campo pedagógico como forma de melhorar seus processos, surge uma modalidade educacional que vem sendo chamada de mobile learning (m-learning), comumente traduzida como aprendizagem móvel, ou aprendizagem com mobilidade, que consiste no uso de “dispositivos móveis e portáteis em atividades de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias facilitam cada vez mais o compartilhamento do conhecimento em diferentes mídias, em qualquer lugar e a qualquer tempo” (MÜLBERT; PEREIRA, 2011, p. 1).

Ainda segundo as autoras, M-learning é um termo utilizado para se referir a aprendizagem mediada por dispositivos móveis e portáteis como PDAs (Personal Digital Assistant), celulares, smartphones, tablets, bem como outros aparelhos digitais com mobilidade e suporte para a manipulação de informações. Esse tipo de aprendizagem pode envolver o uso de tecnologias móveis isoladas ou em conjunto com outras TICs, no intuito de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar (UNESCO, 2014).

Acreditando no potencial das tecnologias móveis para ampliar e enriquecer oportunidades educacionais em diferentes espaços, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, no ano de 2013, as chamadas “Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel” (UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning – PG ML), intencionando auxiliar no conhecimento acerca do conceito de aprendizagem móvel e a utilização adequada de seus benefícios para se avançar rumo à educação de qualidade para todos (UNESCO, 2014).

Além de discutir os conceitos que envolvem o universo da aprendizagem móvel, o documento apresenta seus benefícios particulares, exemplificados através de 13 (treze) motivos para se adotar a M-learning. Na segunda parte, traz o conjunto de 10 (dez) recomendações de políticas para a inserção e uso de dispositivos móveis no campo educacional.

Dessa forma, de acordo com a UNESCO (2014), a aprendizagem mediada por dispositivos móveis, em especial os celulares e tablets, proporciona os seguintes benefícios:

- Expandir o alcance e a equidade da educação;
- Facilitar a aprendizagem personalizada;

- Fornecer retorno e avaliação de forma imediata;
- Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;
- Garantir produtividade durante as aulas;
- Criar novos grupos de estudantes;
- Incentivar a aprendizagem para além da sala de aula;
- Potencializar a aprendizagem contínua;
- Criar relações entre a aprendizagem formal e a não formal;
- Minimizar a interrupção da educação em momentos de crise;
- Auxiliar alunos com deficiências;
- Melhorar a comunicação e a administração em espaços educacionais;
- Melhorar a relação entre custo e eficiência dos recursos didáticos.

Pensando na integração desses aparelhos no ensino da LI, pode-se verificar uma extensão dessa lista de benefícios, uma vez que a relação entre ambos favorece situações reais de uso da língua estudada. Paiva (2017) defende que a aprendizagem de LE tem sido beneficiada com as novas tecnologias para dispositivos móveis devido a possibilidade de baixar e gerenciar dicionários, livros digitais, vários aplicativos de vocabulário, de expressões idiomáticas, além daqueles voltados para aprendizagem de inglês, bastante populares entre crianças, jovens e adultos.

Seguindo esse pensamento, Moura (2016) destaca que além das possibilidades de aprendizado trazidas a todas as áreas de conhecimento em geral, no estudo de línguas, há a possibilidade de: comunicação através da língua alvo em espaços livres das pressões da sala de aula, desenvolvimento de todas as competências básicas, interações na vida cotidiana, e situações autênticas de conhecimento.

Quanto a integração desses recursos tecnológicos no campo da EJA integrada à EPT, sabe-se que a carência de práticas que incluam as tecnologias nessa modalidade é ainda maior que nas outras. Porém, a literatura reforça a importância destas para a promoção de uma aprendizagem eficaz, principalmente tendo em vista a proposta do PROEJA de formar o indivíduo em sua totalidade, e possibilitar sua inclusão e ascensão social. Nesse ensejo, “medidas se fazem necessárias para que o aluno também esteja incluído digitalmente, por meio da incorporação das TIC em sala de aula” (KRASSMANN; FALCADE; ALMEIDA, 2016, p. 12).

Albuquerque et al. (2009) concordam que para o alcance dos objetivos, é imprescindível que o PROEJA dê espaço para a integração das tecnologias digitais em suas atividades, já que

é nelas que ele encontra uma alternativa para desenvolver práticas significativas e diversificadas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e colaboração na construção de saberes. Além disso, através dessa mediação é possível realizar atividades condizentes com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. “As tecnologias móveis como artefatos de mediação tecnológica impulsionam metodologias capazes de preparar os alunos para uma atualização permanente, desenvolver competência de flexibilidade, adaptação e dinamismo” (MOURA, 2016, p. 91)

Destarte, introduzir as TICs no âmbito do PROEJA, principalmente os dispositivos móveis – aparelhos mais disseminados entre os alunos, significa atribuir aos jovens e adultos trabalhadores o protagonismo em seu aprendizado, contribuir para sua inserção social como indivíduos responsáveis, ativos, capazes de perceber as mudanças que ocorrem no mundo e atuar sobre elas. Foi partindo desta concepção, que surgiu a proposta de desenvolvimento do aplicativo inglês na palma da mão, para que pudesse auxiliar no aprendizado da LI, contribuindo, de tal modo, para a formação total desses indivíduos.

5.3 Percurso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional

Káplun (2003) propõe três eixos para a análise e construção de materiais educativos, a saber: conceitual, pedagógico e o comunicacional. Assim, por acreditar-se que esse seria o caminho adequado a seguir na organização e elaboração do produto educacional, tais linhas foram adotadas como fundamentação metodológica para o desenvolvimento do aplicativo.

O primeiro eixo, conceitual, diz respeito ao conteúdo, sua seleção e organização. Para isso, abrange o processo de investigação do tema no intuito de conhecer, de maneira profunda, a matéria em questão, os conceitos, bem como os diversos debates que a envolvem. Nesse momento, importa também conhecer os contextos pedagógicos e os sujeitos a quem o produto será destinado, fazendo uma “pré-alimentação” da mensagem educativa a ser elaborada. Conforme Káplun (2003), conhecer as necessidades a serem respondidas pelo material, é decisivo para a construção do eixo seguinte.

O eixo pedagógico se refere praticamente ao caminho para o qual se convida o público alvo a percorrer. É o que faz as articulações para que o material seja realmente educativo, tentando estabelecer um ponto de partida e um ponto de chegada para seu destinatário. De acordo com o autor, ao final desse caminho, o problema gerado no eixo conceitual poderá ou não ser respondido. Em caso negativo, serão gerados novos problemas, onde necessitará de uma revisão do primeiro eixo e de novos itinerários pedagógicos.

Por fim, o eixo comunicacional, que se constitui como o modo concreto no qual se percorre o material, propondo uma forma sólida de relacionamento com o destinatário e a compreensão do produto. Nesse processo, é necessário conhecer e considerar as peculiaridades do caminho a seguir para se escolher o veículo mais adequado a ele. Nesse eixo, a criatividade se torna importante para proporcionar a comunicação com o público alvo, pois são o formato e a linguagem empregados que determinarão essa comunicação (Káplun, 2003).

Desse modo, com base nos pressupostos apresentados, o produto educacional Inglês na palma da mão foi organizado e desenvolvido em 6 etapas, abaixo descritas:

1ª. Estruturação da ideia

Nesta etapa, foram geradas e organizadas as ideias acerca do produto, através da pesquisa bibliográfica, análise documental e etapa de diagnóstico. Aqui, foram desenvolvidas as seguintes ações: identificação dos problemas motivadores do estudo e do desenvolvimento do aplicativo, além das necessidades e anseios do público alvo; análise das pesquisas relacionadas ao tema, e produtos educacionais já elaborados; levantamento e seleção dos conteúdos didáticos a serem utilizados, bem como todas as informações necessárias para a realização do projeto.

2ª. Planejamento do Layout e design

Após a coleta de todos os dados necessários, houve o planejamento acerca da forma como o produto seria, tanto no que tange a “aparência” quanto às funcionalidades. Nessa etapa, foi firmado contrato com um profissional especialista em desenvolvimento de aplicativos móveis, para colaboração na criação do produto. Definiu-se as telas principais, funcionalidades, cores, estilo e tamanho da fonte, forma de navegação e todos os recursos necessários para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Para a página inicial, decidiu-se pela apresentação do logo, que foi criado a partir da junção de imagens e símbolos que representassem temas como Língua Inglesa, conexão e rede, educação, mundo do trabalho, tecnologias, etc. Além do logo com o nome do aplicativo, e o botão “iniciar”, foi inserida uma ferramenta chamada “sobre”, onde o usuário tem acesso a uma breve apresentação do aplicativo, apresentação da equipe desenvolvedora e as principais referências utilizadas para a elaboração, conforme ilustrado na figura 3 abaixo:

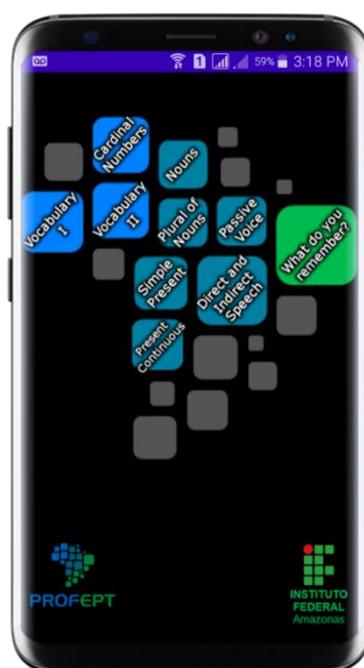
Figura 3 - Tela inicial do aplicativo inglês na palma da mão



Fonte: App inglês na palma da mão, 2021

Para o menu inicial, tela onde ficariam os ícones de todos os conteúdos didáticos do aplicativo, foi utilizado o símbolo do ProfEPT, que também faz referência ao mapa do Brasil, adaptando as cores para que dessem destaque aos nomes dos conteúdos nele apresentados, como pode ser verificado na figura 4:

Figura 4 - Tela de menu inicial



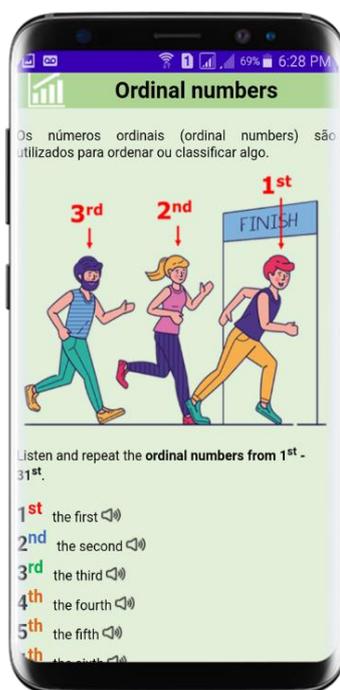
Fonte: App inglês na palma da mão, 2021

3ª. Desenvolvimento do protótipo

Fez-se um esboço do material para orientar o profissional desenvolvedor acerca das ideias e expectativas para o produto, partindo, posteriormente, para a confecção do material que iria compô-lo. Para isso, apoiou-se em autores como Leffa (2007), Ramos (2009) e Paiva (2014), para trilhar o rumo certo na preparação e produção dos materiais, no intuito de atender às necessidades dos alunos e professores de LI, proporcionando atividades integradoras, contextualizadas, flexíveis, interativas e que integrassem as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever (*listening, speaking, reading and writing*).

O material didático foi elaborado pela pesquisadora, a partir da seleção do conteúdo realizada na fase de diagnóstico - primeira fase da pesquisa. Foram utilizadas diversas figuras para representar os temas trabalhados, bem como áudios com a pronúncia das palavras, frases e textos, no intuito de facilitar a compreensão do usuário. A preparação desse conteúdo foi baseada, ainda, nos estudos de Andrade; Araújo Jr; Silveira (2017), no qual apresentam que “no que se refere ao conteúdo, é necessário que seja apresentado de forma objetiva, priorizando a interatividade e a criatividade, fornecendo sempre feedback, sendo estimulante, provocativo e desafiador para reter a atenção do aluno”. A figura abaixo ilustra a forma como o conteúdo é apresentado no aplicativo:

Figura 5 - Tela do conteúdo “Vocabulary II”



Fonte: App inglês na palma da mão, 2021

Depois de elaborado e organizado, todo o conteúdo foi encaminhado ao desenvolvedor parceiro, para inclusão no protótipo, preparação para a fase de testagem, e posterior publicação na loja de aplicativos.

4ª. Testagem do produto

Antes de apresentar o aplicativo ao público alvo, considerou-se a importância da realização de testes para verificar a existência de possíveis erros de funcionalidades, digitação, dentre outros. Para isso, solicitou-se a colaboração de algumas pessoas que não estavam envolvidas no processo de elaboração, para que pudessem avaliar a usabilidade e experiência com o aplicativo, atentando para possíveis falhas e relacionando os problemas e oportunidades de melhorias, para que fosse aprimorado antes de sua aplicação com a turma destinatária. Tais providências foram necessárias para evitar que problemas relacionados à fase de construção do produto pudessem interferir no resultado da pesquisa.

5ª. Aprimoramento e consolidação

Após o teste e feedbacks adquiridos acerca do protótipo, emergiu a necessidade de algumas alterações como: questões técnicas relacionadas a respostas de um exercício, alguns erros de digitação, fonte, dentre outros ajustes necessários para a consolidação do aplicativo inglês na palma da mão.

Concluídas as etapas acima descritas, o aplicativo foi enviado e submetido, pelo profissional desenvolvedor, para análise e avaliação do *google*, para posterior publicação. Esse procedimento é indispensável para a publicação de um aplicativo na *play store* (loja de aplicativos oficial do google), uma vez que é através dele que se classifica o conteúdo, indica se o download do mesmo será pago ou gratuito, faixa etária do público alvo, se o aplicativo possui anúncios, se possui partes com acesso restrito, dentre outros. Após a análise, o aplicativo inglês na palma da mão foi aceito e publicado na *play store*, ficando disponível para download dentro de algumas horas.

6ª. Aplicação do produto

Já disponibilizado para download em uma das lojas de aplicativos mais conhecidas e utilizadas, partiu-se para a aplicação do aplicativo inglês na palma da mão com os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse momento, o aplicativo foi apresentado ao professor e aos

alunos, que passaram a utilizá-lo como recurso pedagógico em suas aulas de LI, tanto dentro quanto fora da sala de aula, conforme desejavam.

Nos momentos combinados, conforme explicitado no capítulo metodológico, as aulas foram observadas pela pesquisadora, para que fossem verificados e anotados todos os fenômenos envolvidos na mediação entre o aplicativo e os partícipes da pesquisa, para analisar suas contribuições para o ensino e aprendizagem da LI.

Em momento posterior, foram aplicados os questionários ao professor e aos alunos, no intuito de obter informações que levassem à resposta ao problema desta investigação. A aplicação dos questionários e a observação direta contribuíram, ainda, para a avaliação do produto educacional, conforme discutida na subseção a seguir.

5.4 Avaliação do produto educacional

Para avaliação do aplicativo inglês na palma da mão, foram utilizados os mesmos instrumentos aplicados na coleta dos dados para o estudo, uma vez que tais questionários foram elaborados com questões voltadas tanto às contribuições dos aplicativos móveis em geral, quanto do aplicativo desenvolvido no âmbito desta pesquisa.

A avaliação foi realizada de forma coletiva, na qual envolveu todos os sujeitos participantes da pesquisa, baseada no pressuposto de Leite (2018), que defende a necessidade de assegurar que os produtos educacionais desenvolvidos em mestrados profissionais na área de ensino sejam avaliados coletivamente, levando em conta as especificidades do público alvo.

Com base nos critérios de qualidade para aplicativos móveis educacionais identificados e caracterizados por Andrade; Araújo Jr; Silveira (2017), adotou-se como principais critérios avaliativos para o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, os técnicos e o pedagógico. Visto que, ainda conforme esses autores “[...] existem aspectos básicos que servem de parâmetros de avaliação para qualquer tipo de software. No caso dos aplicativos com fins educativos, esses parâmetros incluem características pedagógicas e aquelas relacionadas aos aspectos técnicos.” (ANDRADE; ARAÚJO JR; SILVEIRA, 2017, p. 546).

Assim, após os momentos de intervenção com o uso do aplicativo no processo de ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, foram feitos os questionamentos relacionados as mudanças percebidas após a utilização, as contribuições do aplicativo para a aprendizagem, a possibilidade de continuar utilizando o aplicativo, a presença ou ausência de dificuldades em relação ao manuseio do aplicativo, etc.

Quanto aos aspectos técnicos como usabilidade, acessibilidade e flexibilidade do aplicativo inglês na palma da mão, todos os participantes avaliaram como sendo de fácil uso, conforme demonstram os excertos abaixo:

- O aplicativo é de fácil acesso, vem todo com instruções e é muito divertido. (DI 01)
- [...] Porque ele é fácil de usar, de entender e torna tudo mais fácil e divertido. (DI 02)
- Não, ele é bem fácil. (DI 03)
- Não tive dificuldade, o professor e a professora mostraram como usar. (DI 04)
- Eu não senti nenhuma dificuldade para utilizar o aplicativo. (DI 05)
- Não, no primeiro dia eu já gostei e passei a gostar cada dia mais. (DI 06)
- Não senti dificuldade não. Apenas gostei muito desse aplicativo. (DI 07)
- Nenhuma, o aplicativo é muito fácil de utilizar. (DI 08)
- O aplicativo é muito bom e fiquei surpreso com a possibilidade de escrever as respostas no próprio celular. (DO)

De modo geral, o aplicativo permite que o usuário tenha acesso ao conteúdo da LI de forma facilitada, tanto pelo fato de ser utilizado no dispositivo móvel quanto por ser gratuito, *offline*, apresentar facilidade de uso e, conseqüentemente, de aprendizagem.

No que diz respeito aos critérios pedagógicos, a avaliação do aplicativo inglês na palma da mão teve como base os cinco componentes propostos por Ruiz et al. (2014), quais sejam: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

Dessa forma, em relação ao item “atração”, as respostas mostram que o aplicativo chama atenção dos usuários, os quais expressaram satisfação em relação ao produto e apontaram sua característica atrativa, como expressado nas falas de DI 01 “[...] ele é rápido e divertido como se fosse um jogo que sempre nos deixa com vontade de conhecer melhor e aprender sobre a língua inglesa” e DO “O aplicativo facilita o aprendizado do aluno, ele aprende enquanto se diverte, e prende a atenção do aluno”.

Quanto à “compreensão”, percebeu-se que o material foi facilmente compreendido pelo público destinatário. Se sentiram familiarizados com este, compreendendo a mensagem transmitida e conseguindo resolver as atividades propostas, conforme exposto nos trechos abaixo transcritos:

- Sim, porque ele é fácil de usar, de entender e torna tudo mais fácil e divertido. [...] ele traz um material cheio de imagens e sons que tornam o inglês mais fácil. (DI 02)
- Sim muito, da forma em que ele é um aplicativo muito explicado, ótimo. (DI 06)
- Sim, este aplicativo é muito importante ele nos ajuda a compreender muitas coisas boas. (DI 07)

Os componentes “envolvimento” e “aceitação” também puderam ser alcançados pelo aplicativo, uma vez que os sujeitos perceberam a proximidade entre o material elaborado e sua realidade, reconhecendo-o como destinado a eles, como mostram as falas de DI 02, DI 05 e DI 06, respectivamente: “Sim, porque ele traz um material cheio de imagens e sons que tornam o inglês mais fácil [...]” (DI 02); “Sim, o aplicativo contribuiu muito bem pra mim, de melhor forma” DI 05; “Sim muito, da forma em que ele é um aplicativo muito explicado, ótimo” DI 06. Houve aceitação em relação ao conteúdo e linguagem utilizados, bem como manifestação, por parte de todos os envolvidos, de interesse na continuidade de utilização do aplicativo enquanto recurso pedagógico.

Por fim, o componente “Mudança de ação” que busca comprovar se o material incitou alguma mudança de olhar e atitude. Nesse sentido, as informações obtidas na aplicação do produto apontaram diversas mudanças, tanto na percepção dos discentes em relação a LI quanto na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os excertos abaixo corroboram com essa afirmação:

Aprendi muito com o aplicativo, ficou mais fácil entender a aula. Pude participar mais e aprender muito. DI 02

Foi muito boa, o aplicativo me ajudou muito. DI 03

Aprendi muito com o aplicativo, foi uma experiência muito boa, com ele eu participei mais da aula, me senti mais capaz de aprender. DI 04

Sim, ele mostra que não é tão difícil aprender inglês como a gente pensa que é. Se você erra o exercício, ele diz que tá errado e já mostra como é o certo, é como se eu tivesse um professor disponível só para mim. (DI 08)

Conforme apresentado no capítulo de resultados e discussões, a utilização do aplicativo inglês na palma da mão contribuiu para a elevação da autoestima, diminuição do medo do erro, da timidez, gerou maior autonomia aos discentes, permitindo que estes participassem de forma mais ativa de seu aprendizado, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao proporcionar um material educativo acessível, flexível, interativo e dinâmico. Dessa forma, espera-se que o produto aqui desenvolvido possa ser utilizado em outros contextos e situações de aprendizagem, contribuindo para a melhoria dos processos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impulsionado pela problemática da desmotivação e alto grau de dificuldade apresentada pelos alunos do PROEJA do IFAM/Campus Eirunepé em relação ao componente curricular LI, este estudo buscou intervir no problema encontrado, a partir do desenvolvimento e implementação de um aplicativo educacional intitulado “inglês na palma da mão”, o qual foi aplicado e avaliado no contexto da sala de aula, possibilitando a compreensão das contribuições dos softwares aplicativos móveis para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nessa modalidade.

A opção pelo desenvolvimento de um aplicativo para dispositivos móveis enquanto recurso didático se deu mediante o reconhecimento acerca do potencial das novas tecnologias na melhoria dos processos educacionais, principalmente no que tange ao ensino de Línguas Estrangeiras, visto que a literatura educacional vem destacando a importância e eficácia da inserção das TICs na prática pedagógica.

A LI enquanto parte indissociável do conjunto de conhecimentos essenciais à formação do indivíduo, uma vez que possibilita aproximação a diversidade cultural, integração na sociedade globalizada, acesso à informação e ao conhecimento, bem como desenvolve a criticidade e a participação social ativa, torna-se imprescindível no âmbito do PROEJA devido a sua contribuição para a Formação Humana Integral dos jovens e adultos, principal objetivo desse programa.

Entretanto, conforme apresentado no decorrer desta pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem da LI nesse programa, assim como nas demais modalidades de ensino, tem encontrado algumas barreiras que impedem sua efetivação. Dentre elas, a baixa carga horária, formação docente, desmotivação, metodologias e materiais didáticos. Foi diante dessa constatação, e pensando nos diversos recursos tecnológicos capazes de melhorar esse cenário, que este estudo objetivou compreender as possíveis contribuições dos aplicativos móveis para o ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, a partir da proposta de desenvolvimento do aplicativo educacional inglês na palma da mão.

Assim, esta investigação corroborou com outros estudos realizados sobre a temática inclusão e contribuição das TICs no ensino de LI, evidenciando que essa inserção se faz possível, também, no ensino médio integrado na modalidade EJA. Mostrou que a integração de aplicativos móveis nas atividades pedagógicas proporciona uma nova forma de ensinar e de aprender inglês, com mudanças positivas que favorecem o aprendizado.

A partir da análise dos dados obtidos mediante a utilização do aplicativo inglês na palma da mão durante as aulas de LI da turma participante da pesquisa, constatou-se que as maiores dificuldades dos discentes em relação a aquisição da LI estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades oral e auditiva, e que as TICs têm sido os recursos mais buscados por estes, para a superação de suas dificuldades.

Além disso, concluiu-se que o aplicativo, enquanto ferramenta pedagógica, possibilitou aos alunos o aumento da aquisição de habilidades e competências linguísticas, ao contribuir para a superação de fatores emocionais, como desmotivação, timidez, insegurança e medo, geralmente apontados como empecilhos no aprendizado da língua. O estudo verificou que o uso desse aparato tecnológico apresentou melhorias ao processo de ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, através das seguintes contribuições:

- Reduziu o “medo do erro”;
- Atenuou a timidez na sala de aula;
- Aumentou a motivação e interesse em relação ao aprendizado;
- Elevou a autoestima do aluno;
- Proporcionou maior flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolveu a aprendizagem autônoma;
- Tornou o ensino mais dinâmico e atrativo;
- Aumentou a perspectiva dos alunos em relação ao aprendizado da LI;
- Possibilitou o autodidatismo;
- Otimizou o tempo de aula;
- Proporcionou conteúdo da LI acessível a qualquer hora e em qualquer lugar.

Diante do exposto, nesse processo de busca pela formação do homem em sua totalidade, faz-se necessário perceber e reconhecer a chegada e rápida difusão das TICs na sociedade atual e apropriar-se destas para inovar as práticas pedagógicas, abrindo espaço para novas formas de ensinar e de aprender, podendo contribuir para o desenvolvimento da criticidade do aluno, sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Espera-se que este estudo sirva de referência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem as TICs, principalmente as tecnologias móveis como celulares e tablets, no ensino da LI ou de outra LE. Que não só o professor e os alunos participantes da pesquisa façam uso do aplicativo aqui desenvolvido, mas que os demais interessados no ensino e na aprendizagem da LI possam fazer download desse material e incluí-lo em seus processos educativos.

Vale ressaltar, por fim, que o produto educacional inglês na palma da mão, desenvolvido no âmbito desta pesquisa, possui diversas possibilidades de aplicação, podendo ser aplicado em outros cursos do PROEJA ou até mesmo em outros níveis e modalidades de ensino, desde que objetivem o ensino de inglês de nível básico.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. C.; MANSUR, A. F. U.; BASTOS, H. P. P.; LEITE, M. L. F. T.T.; AMORIM, M. J. V.; MACEDO, S. H. Tecnologias da informação e da comunicação no PROEJA: contribuições, possibilidades e desafios. *In: GUIMARÃES, C.; VALDEZ, G. (org.). Dialogando PROEJA: algumas contribuições.* Campos dos Goytacazes: Essentia, 2009. p. 91-106.
- AMAZONAS. **Lei promulgada nº 125, de 28 de 09 de 2012.** Altera a Ementa e o artigo 1º da Lei Estadual n. 3.198/07 (Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular do estado do Amazonas), de 04 de dezembro de 2007. Assembleia Legislativa do Amazonas: Manaus, 2012. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2012/9086/9086_texto_integral.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.
- ANDRADE, M. V. M.; ARAÚJO JR., C. F.; SILVEIRA, I. F. Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning). **EaD em Foco**, [s. l.], v. 7, n. 2, 6 set. 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/466/262>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- ANJOS, F. A. Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12603/8369>. Acesso em: 7 abr. 2020.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARTHUR, C. The history of smartphones: timeline. **The Guardian**, [s. l.], 24 Jan. 2012. Disponível em: <http://www.theguardian.com/technology/2012/jan/24/smartphones-timeline>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- ASEGA, F. K. **Avaliando as potencialidades de um game para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & ensino**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15642/9829>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. Ed. - Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação). p. 67-132.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 8, de 1.º de dezembro de 1971 - anexa ao parecer N.º 853/71 Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, DF, v. 25, n. 1-2, p. 176-179, abr. 1972. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671972000100176&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área. *In*: BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Resolução n.º 58, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução n.º 8, de 1.º de dezembro de 1971, e dá outras providências. *In*: DOCUMENTO n.º 193, Rio de Janeiro, dez. de 1976. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewi_j9rnqzoAhUKJrkGHf5aDs8QFjABegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2F navegando%2Ffontes_escritas%2F7_Gov_Militar%2Fresolu%25E7%25E3o%2520n.58-1976%2520altera%2520dispositivos%2520da%2520resolu%25E7%25E3o%2520n.%25208.pdf&usg=AOvVaw1OrrTvcEooNx1WP7JedCT4. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: língua estrangeira/secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 156 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ensino médio. Documento Base. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, agosto de 2007a.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Formação inicial e continuada/ensino fundamental. Documento Base. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, agosto de 2007b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Resolução nº 57-CONSUP/IFAM, 26 de dezembro de 2013**. Aprova as Normas Disciplinares do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/manacapuru/arquivos/resolucao-n57-reduzido.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. **Relatório anual de gestão 2019**. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/dados/relatorios-de-acompanhamento/2019#R43>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente estimada (2019)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=popula%C3%A7%C3%A3o+brasileira+2019>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Fundação Getúlio Vargas – FGV. **31ª Pesquisa Anual do uso de TI**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BZUNECK, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 116-133.

- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 10 fev. 2021.
- CARLOS, J.; BARRETO V. Um sonho que não serve ao sonhador. *In*: BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF, jun. 2006. p. 63-68.
- CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage learning, 2011. (Coleção ideias em ação).
- CARVALHO, S. A.; SOARES, M. M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 153-181, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p153/42481>. Acesso em: fev. 2021.
- CHAGAS, Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- 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. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- COSTA, W. M. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino da língua inglesa**. 2015. Dissertação (mestrado profissional em formação de professores) – Universidade estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.
- CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. *In*: SEED-MEC. **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, DF: [s. n.], 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.
- DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- DUARTE, M. S. A Reforma do ensino de Língua Inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. **Inter Ação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p.173-199, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1405/2572>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ESTEVES, J. R.; RIBEIRO, L. O. M. Aprendizagem de língua inglesa com dispositivos móveis. **EmRede**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/436/421>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERREIRA, A. F.; VIANA, G. C.; CORREIA, S. L. C. P.; SANTOS, T. C. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de salvador/BA. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6824>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: pontos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l.], v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GUIMARÃES, M. J. A. B.; ROCHA, R. N. A. Formação inicial e continuada de professores: um estudo no IFRN/Campus de Currais Novos (2006 - 2010). *In: HENRIQUE, A. L. S.; MOURA, D. G.; BARACHO, M. G. (org.). Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam*. Natal: Editora IFRN, 2012. p. 77-98.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2019.

JUHANA. Psychological factors that hinder students from speaking in English class: a case study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia. **Journal of Education and Practice**, [s. l.], v. 3, n. 12, p. 100-110, 2012. Disponível em: www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/2887/2913. Acesso em: 15 fev. 2021

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *In: CONGRESO DE ALAIC - ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN SANTA CRUZ DE LA SIERRA*, 6., 2002, Bolívia. **Anais [...]**. Bolívia: ALAIC, 2002.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, [s. l.], n. 271, p. 46-60, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 25 mai. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAFTA, L.; FREITAS, H.; MARTENS, C. D. P.; ANDRES, R. O Método da Pesquisa-Ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. **Quati&quali revista**, [s. l.], 2008. Disponível em:

https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09pesquisa_acao_2009_1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

KRASSMANN, A. L.; FALCADE, A.; ALEMIDA, A. P. Desafios enfrentados por alunos do PROEJA no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). **Revista Tecnologias na Educação**, [s. l.], v. 8, n. 17, dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/aliane_krassmann/publication/310606681_desafios_enfrentados_por_alunos_do_proeja_no_uso_das_tecnologias_da_informacao_e_comunicacao_tic/links/58334b6a08aef19cb81cafa2/desafios-enfrentados-por-alunos-do-proeja-no-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-tic.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LATINI, R. M.; OLIVEIRA, L. R.; ANJOS, M. B.; CARVALHO, R. H. S. B. F. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 45-57, 2011. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente_backup/article/viewFile/14589/9193. Acesso em: 25 jun. 2020.

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

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: UNIFOR, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 23-40, jul. 2007. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/97/98>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: EJA: Formação técnica integrado ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, 2006. v. 16. p. 36-53. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação) p. 133-173.
- MELO, M. A. T. **Eficiência do uso do aplicativo Duolingo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em linguística e ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- MERIJE, W. **Mobimento**: Educação e Comunicação Mobile. São Paulo: Peirópolis, 2012.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação). p. 11-66.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MOURA, A. Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. *In*: SOUZA, K.P.; RIBEIRO, R. A.; SANTIAGO, C. T.; AMORIM, R. F. (org.). **Jornadas Virtuais**: Vivências e Práticas das Tecnologias Educativas. Fortaleza: SEDUC; IBICT, 2016. p. 75-94.
- MOURA, D. H. Introdução. *In*: EJA: Formação técnica integrado ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, 2006. v. 16. p. 3-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/868/499>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 10 out. 2019.
- MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2011. Disponível em: <http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

NASCIMENTO, C. C. **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, H. F. de. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiesis Pedagógica**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 147–166, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10843>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade**: Crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. Acesso em: 5 mai. de 2020.

PAIVA, V.L.M.O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, Hugo *et al.* (org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges: 1999. p. 359-378.

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

PAIVA, V.L.M.O. **Ensino de língua inglesa**: reflexões experiências. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: Convergências e tensões. In: FRADE, C. A. S. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V.L.M.O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PAMPLONA, R. M. **As relações entre o Estado e a Escola**: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

PAULA, L. G. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Goiânia, v. 11, n. 20, 2015, p. 910-918. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/dificuldades.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon, MCB University Press**, [s. l.], v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

QUEIROZ, M. E. A.; SANTOS, I. B. A. Gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira: uma experiência na educação de jovens e adultos. *In*: HENRIQUE, A. L. S.; MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (org.). **Teoria e prática no PROEJA**: vozes que se completam. Natal: Editora IFRN, 2012. p. 297-330.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

RAMOS, R. C. G. Design de material didático on-line: reflexões. *In*: SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, IV. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica, 2009. p. 93-115. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-06.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

REATEGUI, E. Interfaces para softwares educativos. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14134/8071>. Acesso em: 15 maio 2020.

RODRIGUES, S. J. S. **EnglishGap**: aplicativo móvel para o ensino de Língua Inglesa. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

RUIZ, L., MOTTA, L., BRUNO, D., DEMONTE, F., TUFRÓ, L. **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SANTOS, E. S. S. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, [s. l.], n. 01, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012. Resenha da obra de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 17, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/2113/1403>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, C. C.; KALHIL, J. B. A aprendizagem de genética à luz da Teoria Fundamentada: um ensaio preliminar. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 125-140, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kq5jc47qxJhtwjXD3Tb6xSq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SIQUEIRA, K. M. Ensino de Língua Inglesa na era da informação e conhecimento: interatividade, aprendizagem e tecnologia no desenvolvimento da competência comunicacional. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, [s. l.], n. 01, dez. 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo03.pdf. Acesso em: 30 fev. 2020.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, [s. l.], n. 52, p. 231-256, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557/10678>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SOUSA, R. R. H. **Campus Eirunepé do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: investigação narrativa de sujeitos que contam uma trajetória histórica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa Ação: Uma Introdução Metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. França: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VALADARES, M. G. P.; MURTA, C. A. R. Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e sentence builder. **Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [s. l.], v. 5, n. 1, jun. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656. Acesso em: 9 abr. 2020.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: fala sério!. **Revista Digital da CVA - Ricesu**, [s. l.], v. 7, n. 27, fev. 2012. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/4f14/8794d2b2ce00823f2f764ebc9e2191e24a68.pdf?_ga=2.239877635.1079355561.1592513141-1756960241.1592513141. Acesso em: 14 mar. 2020.

ZOLIN-VESZ, F.; SOUZA, V. G. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16056/16056.PDF>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/102/81>. Acesso em: 20 jan. 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DE UM APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO PROEJA

Caro(a) Docente(a)

Este questionário visa diagnosticar as principais dificuldades dos alunos do PROEJA em relação ao componente curricular Língua Inglesa, para que baseados nas informações obtidas, possamos elaborar, através de um aplicativo *offline*, um material didático que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da LI no âmbito de cursos do PROEJA.

Considerando sua atuação enquanto professor de LI nos cursos ofertados pelo IFAM/Campus Eirunepé, na modalidade EJA integrada à EPT, pedimos sua colaboração para o diagnóstico das maiores dificuldades encontradas por seus alunos em relação a compreensão da Língua Inglesa, bem como a indicação (dentre os conteúdos descritos na ementa do curso) daqueles indispensáveis para serem trabalhados no aplicativo a ser desenvolvido no decorrer de nossa pesquisa.

Sua colaboração é de suma importância para que possamos conduzir nossa investigação à meta desejada. Por favor, assinale com um X e/ou preencha os espaços destinados às respostas.

Obrigada por sua preciosa contribuição!

1. Que desafios você encontra ao trabalhar com a disciplina de Língua inglesa no PROEJA?

2. Quais as maiores dificuldades apresentadas por seus alunos em relação à aprendizagem da LI?

3. Na sua visão, quais os fatores que dificultam o aprendizado da língua para os jovens e adultos?

4. Na escola onde trabalha, qual a importância dada ao trabalho com o uso das TICs dentre elas o celular?

- A) É bastante valorizado
 B) É valorizado parcialmente
 C) É pouco valorizado
 D) Não é valorizado
 E) Outros (especifique): _____
-

5. A carga horária dedicada ao componente curricular Língua Inglesa nos cursos do PROEJA é suficiente para trabalhar de forma adequada todos os conteúdos descritos na ementa do curso?
 () Sim
 () Não
6. Para o desenvolvimento do aplicativo didático a ser elaborado no âmbito de nossa pesquisa, com o intuito de mediar o processo de ensino e aprendizagem da LI no PROEJA, elaboraremos um material didático baseado em dez dos conteúdos disponíveis na ementa do curso. Para isso, pedimos que, com base nas dificuldades percebidas durante as aulas, na baixa carga horária, e demais fatores que influenciam no aprendizado dos alunos, você nos indique quais os conteúdos que apresentam maior grau de dificuldade para apreensão, e que você acredita serem indispensáveis para o desenvolvimento do aplicativo:

Emanta do curso

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
✓	Greetings
✓	Personal Pronouns
✓	Verb to be (all forms) – There to be
✓	Possessive Pronoun
✓	Articles A/ An/ The
✓	Nouns: Gênero e número
✓	Demonstrative: This/ That/ These/ Those
✓	VOCABULARY: Colors, House / Family, School and classroom
✓	Plural of nouns / cardinal numbers (1 até 100)
✓	Prepositions
✓	Simple Present (all forms) Do / Does / Don't / Doesn't)
✓	Past tense: To Be / adjectives
✓	Present Continuous (all forms)
✓	Adjectives
✓	Interrogative Pronouns
✓	Vocabulary: clothes, Lumen body, days of the week, month

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
✓	The passive;
✓	Causative verbs;
✓	Direct and indirect (reported) speech;
✓	Direct and indirect (reported) speech (II);
✓	Relative adjective clauses;
✓	Relative adjective clauses (II);
✓	Adverb clauses;
✓	Noun clauses;
✓	Prepositions;
✓	Phrasal verbs.

Liste os conteúdos nos espaços abaixo:

- a) Conteúdo 01: _____
- b) Conteúdo 02: _____
- c) Conteúdo 03: _____
- d) Conteúdo 04: _____
- e) Conteúdo 05: _____
- f) Conteúdo 06: _____
- g) Conteúdo 07: _____
- h) Conteúdo 08: _____
- i) Conteúdo 09: _____
- j) Conteúdo 10: _____

7. Você gostaria de fazer algum comentário que julgue importante para a realização desta pesquisa?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - DOCENTE

INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DE UM APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO PROEJA

Caro(a) Docente,

Este questionário visa recolher informações acerca das contribuições do aplicativo móvel Inglês na palma da mão, enquanto ferramenta pedagógica utilizada no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no âmbito do PROEJA.

Sua colaboração é de suma importância para que possamos conduzir nossa investigação à meta desejada. Por favor, assinale com um X e/ou preencha os espaços destinados às respostas.

Obrigada por sua preciosa contribuição!

8. Com qual frequência você utiliza recursos tecnológicos na sala de aula?
- A) Diariamente
 - B) Semanalmente
 - C) Mensalmente
 - D) Raramente
 - E) Nunca
9. Na escola onde trabalha, qual a importância dada ao trabalho com o uso das TICs dentre elas o celular?
- F) É bastante valorizado
 - G) É parcialmente valorizado
 - H) É pouco valorizado
 - I) Não é valorizado
 - J) Outros (especifique): _____
- _____
10. Quanto a utilização do aplicativo proposto por esta pesquisa em suas aulas, contribuiu para o enriquecimento de sua prática pedagógica? De que forma?
- () Sim
 - () Não
- _____
- _____
- _____

11. Você acredita que a utilização das TICs, nesse caso, o aplicativo, pode contribuir para uma aprendizagem mais eficaz?

() Sim

() Não

12. Como foi a experiência da utilização do aplicativo móvel proposto enquanto recurso pedagógico, e os resultados gerados no aprendizado de seus alunos?

13. Como você percebe o aprendizado dos alunos a partir da utilização do aplicativo móvel como recurso pedagógico? O que mudou?

14. Considera importante a utilização das TICs no ensino de LI? Por que?

() Sim

() Em parte

() Não

15. O aplicativo móvel enquanto recurso pedagógico, é eficaz no ensino da língua inglesa, proporcionando a motivação e interesse dos alunos do PROEJA para à aquisição da língua?

16. A partir da percepção em relação ao desempenho dos alunos durante as aulas de LI com o auxílio do aplicativo móvel proposto por esta pesquisa, quais as contribuições dessa ferramenta para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito do PROEJA, percebidas por você?

17. Você vai continuar utilizando o aplicativo na sala de aula como suporte para sua prática pedagógica?

Sim

Talvez

Não

18. Gostaria de fazer algum comentário que julgue importante para a realização desta pesquisa?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – ALUNOS**INGLÊS NA PALMA DA MÃO: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DE UM APLICATIVO MÓVEL DESENVOLVIDO PARA ALUNOS DO PROEJA**

Caro(a) Discente(a)

Este questionário visa apreender suas impressões em relação as contribuições do aplicativo móvel Inglês na palma da mão, utilizado enquanto ferramenta pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no âmbito do PROEJA.

Sua colaboração é de suma importância para que possamos conduzir nossa investigação à meta desejada. Por favor, assinale com um X e/ou preencha os espaços destinados às respostas.

Obrigada por sua preciosa contribuição!

Nome do Aluno: _____

1. Você acha importante aprender inglês? Por que?

2. Quais são as suas maiores dificuldade para aprender inglês? Você faz algo para lidar com elas?

3. Você costuma estudar inglês sozinho fora da sala de aula? Em que situações?

() Sim () Não

4. Qual o recurso tecnológico que você utiliza com mais frequência para estudar?

A) Celular

B) Tablet

C) Computador

D) Notebook

E) Smart TV

5. Quanto a utilização do aplicativo durante as aulas de Língua Inglesa, contribuiu para sua aprendizagem? De que forma?

() Sim

() Não

6. Você gostou de usar o aplicativo através do celular como recurso em sala de aula? Por que?

7. Como foi a experiência da utilização do aplicativo móvel proposto enquanto recurso pedagógico, e os resultados gerados em seu aprendizado?

8. Você já havia utilizado algum aplicativo para fins educativos?

() Sim

() Não

9. Você considera importante a inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem?

() Sim

() Em parte

() Não

10. Com qual frequência seu professor de inglês utiliza Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso pedagógico?

- A) Diariamente
- B) Semanalmente
- C) Mensalmente
- D) Raramente
- E) Nunca

11. O que a utilização do aplicativo lhe proporcionou durante as aulas de língua inglesa?

12. A utilização do aplicativo tornou, de alguma forma, o ensino da língua inglesa mais atrativo para você? Como?

13. Você vai continuar utilizando o aplicativo dentro e fora da sala de aula como suporte para sua aprendizagem da LI?

- () Sim
- () Talvez
- () Não

14. Você sentiu dificuldades para utilizar o aplicativo? Fez algo para lidar com elas?

15. Você gostaria de fazer algum comentário que julgue importante para a realização desta pesquisa?
