

Recursos tecnológicos e ensino de língua inglesa: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado

Resumo: Esta pesquisa-ação tem como objetivo analisar duas intervenções didáticas realizadas em 2015. Uma delas foi conduzida no 9º ano do ensino fundamental II e propôs a criação de uma pequena história em quadrinhos inspirada na peça shakespeariana *Romeu e Julieta* através do site <http://bitstrips.com>. A outra, conduzida no 1º ano do ensino médio, propôs a criação de uma capa de revista no *Photoshop*. De modo a embasar o estudo, discorro sobre as vantagens de se usar as novas TIC a favor da aprendizagem, uma vez que a inserção da tecnologia pode ser um modo de tornar o ensino mais significativo. Para avaliar o impacto das atividades, foram aplicados dois questionários: um anterior às atividades e outro posterior a elas. Os resultados mostram que as intervenções parecem ter influenciado positivamente a forma como os alunos percebem o trabalho colaborativo, além de tê-los estimulado a serem mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. TIC e ensino. Educação básica. Estágio supervisionado.

Technological resources and English language teaching: an action research in the context of a supervised internship

Abstract: This action research aims at analyzing two didactic interventions conducted in 2015. One of them, conducted with 9th graders, proposed the creation of a comic strip inspired by the Shakespearean play *Romeo and Juliet* through the website <http://bitstrips.com>. The other activity, conducted with 10th graders (1st year of high school), proposed the creation of a magazine cover using the *Photoshop*. In order to base the study, I list the advantages of using the new ICT in favor of the learning, once the insertion of technology may be a manner to transform education into something more significant to students. In order to evaluate the impact of the interventions, two questionnaires were applied: one prior to the activities and the other posterior to them. The results show that the activities appear to have positively influenced the way students perceive the collaborative work, encouraging them to be more active in the teaching-

Mariana Guedes Bartolo

Mestra em Linguística Aplicada (UFRJ).
Rio de Janeiro, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-5606-217X

 marianabartolo@gmail.com

Recebido em 30/08/2020
Aceito em 06/10/2020
Publicado em 18/10/2020

eISSN 2675-1933
 [10.37853/pqe.e202041](https://doi.org/10.37853/pqe.e202041)



learning process.

Keywords: English teaching. New ICT and teaching. Basic education. Supervised internship.

Recursos tecnológicos y enseñanza de lengua inglesa: una investigación-acción en el contexto de la pasantía supervisada

Resumen: Esta investigación-acción objetiva analizar dos intervenciones didácticas que tuvieron lugar en 2015. La primera se condujo en una clase del 9º año de la Enseñanza Primaria y se propuso la elaboración de una pequeña tira cómica inspirada en la obra teatral shakespeariana *Romeo y Julieta* en el sitio <http://bitstrips.com>. La última, conducida en el 1er. Año de la Enseñanza Secundaria, se ideó la creación de una tapa de revista en el *Photoshop*. Con propósito de fundar este estudio, disertó acerca de las ventajas en utilizar las nuevas TICs a favor del aprendizaje, una vez que el empleo de la tecnología puede hacerle más significativa la enseñanza. Con tal de evaluar cómo impactan dichas actividades, se les han aplicado dos cuestionarios: uno anterior a las actividades y otro, tras haberlas realizado. Los resultados han enseñado que es posible que las intervenciones hayan influido positivamente en la forma cómo los estudiantes se han percatado del trabajo en equipo y, sobre todo, de haberlos estimulados a ser más activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua Inglesa. TICs y Enseñanza. Educación Básica. Pasantía Supervisada.

1 Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada durante meu estágio supervisionado em 2015, requisito para conclusão do curso de Letras: Português/Inglês. As orientações com a professora regente das turmas que acompanhei me motivaram a testar os efeitos do uso da tecnologia nas tarefas de língua inglesa. Logo, o objetivo principal do estudo é verificar os possíveis impactos de duas intervenções didáticas: a primeira realizada em uma turma de 9º ano (ensino fundamental II) e, a segunda, em uma de 1º ano (ensino médio) de um colégio federal. Em ambas as atividades, o ensino

de língua inglesa foi aliado ao uso de ferramentas tecnológicas com o intuito de tornar o aprendizado mais significativo e aumentar a interação entre os participantes.

Para fundamentar a pesquisa, além de atualizar o referencial teórico (Brasil, 2017) e me posicionar a favor de uma aprendizagem significativa (Kumaravadivelu, 2003; Paiva, 2005), discorro sobre as possíveis contribuições das ferramentas tecnológicas para o ensino de língua estrangeira (Mayrink & Albuquerque-Costa, 2015). Também, nessa seção, defino o que entendo por tecnologias e discuto sobre a postura crítico-reflexiva que o docente deve assumir para transformar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e Conhecimento (TAC). Ademais, comento sobre a necessidade de mudança de atitude por parte dos estudantes, que precisam se tornar mais ativos e participantes (Masetto, 2012) durante as atividades pedagógicas.

Em seguida, apresento os procedimentos metodológicos utilizados no estudo e ofereço detalhes sobre as atividades realizadas. Por se tratar de uma pesquisa que busca promover uma mudança de comportamento – tornar os alunos mais sensíveis à colaboração e ao trabalho coletivo – por meio de duas atividades de intervenção didática, caracterizo-a como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2013) que usou, como instrumentos de geração de dados, diários reflexivos – escritos antes, durante e após as tarefas – e questionários (preliminares e finais).

Depois, os questionários e os diários foram submetidos à análise. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foi o conjunto de técnicas escolhido para a prospecção dos dados por permitir uma abordagem quali-quantitativa. Ao combinar a organização dos dados em categorias com os percentuais alcançados por cada uma delas, foi possível perceber mais claramente as mudanças no comportamento dos participantes.

Por fim, na última seção, apresento as considerações finais e os possíveis encaminhamentos para o estudo realizado.

2 Fundamentação teórica: as TIC e o ensino de línguas

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento mais recente de orientação acerca dos fundamentos e conteúdos norteadores da Educação Básica em âmbito nacional, propõe deixar de lado a visão tecnicista de língua que se limita ao estudo das estruturas gramaticais. Na seção 4.1.4., nos é apresentado a importância do ensino da língua inglesa através de uma perspectiva discursiva, tendo como foco a diversidade de práticas sociais e de repertórios linguísticos e culturais. O objetivo da adoção dessa nova proposta é preparar os alunos para participarem de situações que envolvam textos na língua alvo, inserindo-os de forma ativa no mundo plurilíngue, multissemiótico e multicultural em que vivemos.

Por isso, a BNCC (Brasil, 2017), diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 2000), defende que o ensino de língua inglesa englobe, na medida do possível, todas as habilidades: compreensão e produção oral e leitura e produção de textos. O trabalho com diferentes gêneros – orais, escritos, visuais e híbridos – é o melhor caminho para proporcionar aos estudantes os saberes linguísticos necessários para o acesso à informação e o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliando o espaço de atuação dos alunos.

Nessa nova proposta de ensino, é preciso adotar uma pedagogia mais sensível ao contexto dos aprendizes e menos centrada na figura do professor. Além da preocupação com materiais didáticos, com objetivos curriculares e com estratégias de ensino – o que envolve apenas o docente –, também é necessário considerar as bagagens histórico-culturais do grupo, o que acaba por envolver, portanto, alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem (Kumaravadivelu, 2003).

Tal envolvimento, peça fundamental na construção de uma pedagogia pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2003), é o que vai tornar o ensino menos impessoal e mais interessante ao grupo em questão. Como enfatizado por Paiva (2005), a língua precisa fazer sentido para o aprendiz e isso só é possível quando há personalização de abordagens metodológicas e oportunidades reais de uso da língua, seja lendo, escrevendo, ouvindo, vendo filmes ou usando tecnologia.

Então, o uso das novas TIC no ensino de línguas pode ser uma forma de integrar a escola ao mundo tecnológico em que vivemos, tornando o ensino mais significativo. Não

podemos ignorar o fato de que cada vez mais pessoas, principalmente os jovens alunos, utilizam ferramentas virtuais, o que ocasiona mudanças nos novos letramentos.

As tecnologias, que nada mais são do que suportes midiáticos (Mayrink & Albuquerque-Costa, 2015), alteram nosso modo de pensar e de agir no cotidiano. Uma escola que não reconhece essas modificações – e que, muitas vezes, acaba por enxergar os recursos digitais como vilões – se torna anacrônica, não atendendo às necessidades do corpo discente. É preciso, portanto, que as instituições de ensino preparem jovens capazes de funcionar em uma sociedade cada vez mais digital, buscando seu lugar no ciberespaço (Rojo, 2013; Leite, 2020). Infelizmente, na maioria dos casos, não é isso que acontece.

Muitos professores de línguas ainda relutam em inserir a tecnologia em suas aulas. Alguns deles, inclusive, proíbem celulares e *tablets* em sala, como se tais aparelhos só pudessem fazer parte do mundo fora da escola. Essa dificuldade de incorporar as novas TIC ao processo de ensino-aprendizagem talvez se dê em virtude do fato de grande parte do corpo docente ainda ser composto por imigrantes digitais (Prensky, 2001). Mesmo utilizando tecnologias no dia a dia, os migrados não conseguem lidar com a nova geração de alunos conectados, tampouco enxergar os benefícios que os novos suportes midiáticos podem trazer ao ensino.

As TIC, por exemplo, fornecem acesso rápido a diferentes tipos de informação, permitindo que os alunos tenham contato com textos autênticos, ou seja, que circulam na sociedade. Ademais, as ferramentas tecnológicas promovem a interatividade, estimulando a troca de ideias entre os participantes. Mayrink e Albuquerque-Costa elaboraram uma lista em que apresentam ainda mais vantagens de se usar as novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras:

- As TIC/TAC favorecem a distribuição de tarefas e a utilização de diferentes recursos e materiais de fontes diversas;
- Permitem redimensionar os espaços do ensino e da aprendizagem, antes restritos ao espaço escolar (presencial);
- Promovem o uso da linguagem em diferentes situações sócio discursivas;
- Favorecem a interação e o trabalho colaborativo para a realização de projetos coletivos;
- Podem tornar as aulas mais dinâmicas;
- Motivam os alunos para a aprendizagem da língua (Mayrink e Albuquerque-Costa, 2015, p.209).

No entanto, para que sejam realmente vantajosas e favoráveis ao ensino, as novas tecnologias têm de ser inseridas de acordo com o contexto escolar e com os objetivos pedagógicos. Segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2015), não basta incluir as TIC no ensino; é necessário transformá-las em TAC. Para que haja essa conversão, denominada TIC/TAC, os professores precisam tomar uma postura crítico-reflexiva (Freire, 1979; Mayrink & Albuquerque-Costa, 2013) diante da seleção dos recursos tecnológicos que pretendem usar. Isso evitará que a tecnologia seja usada apenas como um pretexto para atrair a atenção dos alunos.

No entanto, não são só os professores que precisam rever suas práticas ao utilizarem ferramentas tecnológicas no ensino de línguas estrangeiras. Os alunos também devem mudar de postura, tornando-se aprendizes ativos e participantes (Masetto, 2012). Por não ser fácil abandonar a zona de conforto das aulas tradicionais, em que só anotam e escutam o que o professor tem a dizer, muitos discentes reclamam de atividades inovadoras. As reclamações sugerem que os estudantes ainda precisam se tornar sujeitos de seu próprio aprendizado.

Para que se tornem mais ativos, postura exigida em atividades que fogem das propostas tradicionais, os alunos precisam ser capazes de combinar o que Masetto (2012) chama de autoaprendizagem (ações realizadas individualmente) e interaprendizagem (ações realizadas em conjunto, com professor e/ou colegas). Esses dois tipos de ações devem ser alternadas de acordo com a necessidade e a preferência de cada aprendiz. Com o tempo, o aluno verá quais contribuições pode dar ao grupo, enxergando os outros participantes, inclusive os professores, como parceiros no trabalho colaborativo, não como simplesmente colegas ou detentores do conhecimento. Essa parceria pode ser estimulada com o uso de ambientes virtuais criados especialmente para o ensino ou de espaços na rede que não foram projetados para esse fim.

Grupos criados no *Facebook*, por exemplo, podem ser utilizados como um canal de compartilhamento da produção dos alunos. Assim, todos têm acesso aos trabalhos e chance de tecer comentários sobre cada um deles. Neste estudo, a rede social assumiu essa função. Após terminarem a atividade proposta, os alunos do 9º ano do ensino

fundamental e do 1º ano do ensino médio postaram suas produções no grupo da turma para que os outros participantes opinassem e fizessem perguntas.

A seguir, caracterizo e apresento a metodologia da pesquisa.

3 Metodologia

Este estudo, que articula o ensino de inglês na educação básica e as novas TIC, pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação, pois há a realização de intervenções nas duas turmas do colégio – as atividades envolvendo tecnologia – e a verificação – por meio da análise de questionários e de diários reflexivos – a fim de perceber se as atividades propostas promovem mudanças de comportamento (Thiollent, 2013). Com o intuito de organizar melhor as intervenções e as verificações, Kurt Lewin, reconhecido por diversos teóricos como o criador desta linha de investigação, tinha como passos essenciais no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação a análise, a coleta de dados e a conceituação dos problemas, o planejamento da ação, a execução e a nova coleta de dados para avaliá-la (André, 2015).

Seguindo a teoria de Lewin, primeiramente analisei a turma na posição de licencianda. Depois, utilizei dois questionários como instrumentos para geração dos dados: um antes da realização da intervenção didática em cada turma (Questionário Preliminar) e outro após a intervenção (Questionário Final) para verificar se houve ou não mudança nas percepções dos alunos acerca do uso de tecnologia nas aulas de inglês e da importância ou não de se trabalhar coletivamente. Ambos os questionários foram elaborados com perguntas abertas a fim de proporcionar maior liberdade de reflexão aos alunos (vide Quadros 1 e 2 na seção de análise). Além dos questionários como instrumento para gerar dados, foram feitas observações sistemáticas das aulas e dos alunos a fim de orientar as descrições do contexto e dos participantes e a análise.

Os dados gerados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (2011, p.37), a AC se caracteriza por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” em um contexto específico. Por combinar técnicas de natureza quantitativa e qualitativa, a AC é chamada de *método híbrido*. A organização de dados em categorias escolhidas pelo pesquisador, por exemplo, permite uma abordagem

qualitativa, já a comparação de tais categorias e a mensuração delas por meio da porcentagem nos dá a oportunidade de avaliar os dados quantitativamente (Van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2007).

Participaram da pesquisa alunos de duas turmas (uma de ensino fundamental e outra de ensino médio) de um colégio federal vinculado a uma universidade do Rio de Janeiro. Todos se dispuseram a participar e permitiram que os dados gerados fossem utilizados neste estudo. Para preservar suas identidades, na seção de análise, a identificação dos questionários se dará de forma numérica, conforme exemplo: *Alunx 3 – 9º ano*.

A equipe de língua inglesa do colégio no qual a pesquisa foi conduzida oportuniza que os licenciandos em estágio docente desenvolvam atividades com as turmas. Desse modo, durante o período de geração dos dados desta investigação, atuei como professora regente das turmas, o que contribui para caracterizar o estudo como uma pesquisa-ação.

Na seção seguinte, descrevo as atividades realizadas em cada turma.

8

4 Atividades

A atividade realizada com o 9º ano (turma composta por 16 alunos – do gênero feminino e masculino – entre 13 e 15 anos) durou duas aulas e foi inspirada pela *Unit 4* do livro didático *Alive! – 9º ano* (Menezes, Braga & Franco, 2012) utilizado pela turma. Basicamente, o tópico gramatical abordado era discurso direto/indireto e o tema central da unidade era sobre como a criação de quadrinhos baseados nas peças clássicas de Shakespeare estimulavam os jovens a se interessarem pela obra literária do autor. Como tais histórias em quadrinhos circulam no meio virtual, decidi desenvolver uma atividade que envolvesse uma ferramenta tecnológica e que, ao mesmo tempo, estimulasse a criatividade, o lado artístico dos alunos e tornasse significativo o uso da língua inglesa.

Antes de partir para a atividade no computador, mediei uma aula sobre a canção *Love Story* da cantora estadunidense Taylor Swift, presente na página 58 do livro didático. Perguntei se conheciam a artista e todos disseram que sim, o que já era de se

esperar, pois ela é bastante famosa entre os adolescentes. Pelo título da música, perguntei se eles eram capazes de adivinhar sobre qual tema a música tratava. Depois, os alunos ouviram a canção duas vezes. Na segunda, completaram os espaços em branco com as palavras que faltavam na letra da canção, tal como o exercício do livro *pedia*. Em seguida, perguntei se eles sabiam em qual peça de Shakespeare Swift se inspirou para escrever a música. Ao me responderem *Romeu e Julieta*, indaguei se o final da história era igual ao da de Shakespeare. A maioria me respondeu que não, pois o casal conseguiu se casar no final da canção. A partir desse gancho, terminei a primeira aula propondo à turma que se organizassem em duplas e que, tendo em mente os modelos dos quadrinhos de *Macbeth* da página 57, pensassem em um novo final para a peça shakespeariana a fim de recriá-lo.

Na segunda aula, retomei a história de *Romeu e Julieta* e a atividade de recriação de seu final. Expliquei que, para recriarem o final da clássica peça de Shakespeare, as duplas deveriam utilizar o <http://bitstrips.com>¹. Além de possuir todos os comandos em inglês, o *site* permitia que qualquer usuário criasse uma história em quadrinhos gratuitamente. As ferramentas disponibilizadas eram de fácil compreensão e viabilizavam a personalização dos personagens e do cenário.

Após as explicações sobre a ferramenta tecnológica que usariam, ficou acertado que o compartilhamento das tirinhas produzidas seria por meio de um grupo criado na rede social *Facebook*, escolhida por ser, à época, popular entre os adolescentes. O objetivo de usar um *site* conhecido é mostrar aos alunos que a prática e a aprendizagem da língua inglesa podem ocorrer fora da escola, principalmente em ambientes virtuais usados por eles no dia a dia. O redimensionamento dos espaços de ensino e aprendizagem, inclusive, é uma das vantagens da utilização das novas tecnologias enumeradas por Mayrink e Albuquerque-Costa (2015).

Cada dupla era responsável por postar sua recriação do final de *Romeu e Julieta* no grupo on-line para que os outros colegas vissem e comentassem. Todos deveriam

¹ O serviço de criação de quadrinhos oferecido pelo <http://bitstrips.com> foi encerrado em julho de 2016 após a compra da aplicação por outra empresa. Atualmente, ao acessar o endereço eletrônico do *Bitstrips*, o usuário é redirecionado para o *site* <http://bitmoji.com> que permite apenas a criação de *emojis* personalizados.

escrever comentários em inglês nas produções das outras duplas, pelo menos duas vezes. O propósito desta fase da atividade era estimulá-los a utilizar o inglês para se comunicarem, além de exercitarem a leitura por meio dos balões de diálogo.

Todas as etapas da atividade (feitura, postagem da tirinha e comentários nas produções dos colegas) tinham prazos diferentes para serem cumpridas. Assim, as tarefas não se sobrepuseram. Isso ajudou bastante na organização da intervenção didática como um todo. No final, os alunos foram avaliados pela participação em todas as fases do trabalho, com ênfase na criatividade e no esforço pessoal. O uso adequado dos elementos gramaticais foi observado, mas não era o principal critério de avaliação.

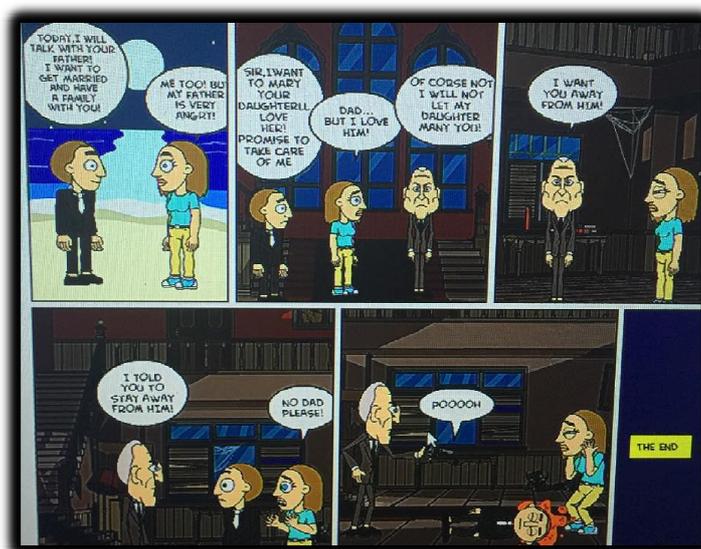


Figura 1 – *Comic strip* (tirinha) produzida por uma das duplas do 9º ano
Fonte: Dados da pesquisa

A atividade desenvolvida com a turma de 1º ano, composta por 15 alunos – do gênero feminino e masculino – entre 15 e 17 anos, também teve duração de duas aulas. Na primeira, a turma analisou a capa de uma revista adolescente americana e discutiu um texto intitulado *The World According To Teen Magazines* (American Academy of Pediatrics, 2015). Como atividade introdutória, os alunos observaram as manchetes da capa e buscaram relacioná-las com temas como dieta, cabelos, maquiagem e academia.

Em seguida, foi proposta a leitura de um texto sobre os conteúdos mais frequentes nas revistas adolescentes e seus efeitos nas vidas das leitoras. A partir da

comparação entre a capa de revista analisada e os dados presentes no texto, demos início a uma discussão sobre como tais revistas afetam as meninas, passo final da primeira aula. Nesse momento, os alunos trouxeram para a sala questões como padrões de beleza, feminismo e construção de estereótipos pelos meios de comunicação.

Na segunda aula, os pontos principais da discussão ocorrida na aula anterior foram retomados. Na sequência, perguntei se seria possível criar uma revista voltada para todos os adolescentes, independente do gênero, e que não abordasse temas voltados para o corpo perfeito ou a beleza padrão. Diante da resposta positiva da turma, solicitei alguns exemplos de tópicos interessantes que não afetassem negativamente a autoestima. A maioria dos alunos sugeriu matérias sobre tecnologia, feminismo e música.

A partir das sugestões, propus a criação de uma capa de revista para adolescentes com temas diferentes dos que sempre encontramos nas revistas em circulação. Os alunos deveriam, portanto, formar duplas, escolher uma imagem central, dar um nome à revista fictícia e escrever manchetes em inglês indicando o conteúdo que o/a leitor(a) encontraria naquela edição. Para isso, usariam o programa *Photoshop*.

Tanto nessa turma de ensino médio quanto na de ensino fundamental, o trabalho em dupla foi escolhido em vez do individual para que cada aluno pudesse ter um colega para tirar dúvidas durante a feitura da atividade. A ideia era que negociassem o que colocariam em suas criações e que trocassem conhecimentos, tornando a tarefa mais dinâmica e significativa.



Figura 2 - Capa de revista produzida por uma das duplas do 1º ano
Fonte: Dados da pesquisa

Assim como na atividade com a obra shakespeariana *Romeu e Julieta*, os alunos do 1º ano utilizaram a rede social *Facebook* para compartilharem suas criações. Cada dupla postaria sua capa no grupo criado especialmente para a turma. Depois, todos deveriam fazer comentários em inglês sobre as produções de, pelo menos, duas duplas diferentes. O intuito de fazê-los interagir era mostrar que o inglês pode ser utilizado nas redes virtuais que acessam diariamente, não só na escola.

Os alunos da turma do ensino médio também foram avaliados pela participação em todas as etapas da tarefa, com ênfase na criatividade e no esforço pessoal. O uso adequado dos elementos gramaticais foi considerado, mas não era o foco da avaliação.

Na próxima seção, analiso como os alunos reagiram às atividades aqui descritas.

Análise

A seguir, apresento os resultados obtidos no Questionário Preliminar (QP) e no Questionário Final (QF). O propósito do QP era conhecer as impressões iniciais de cada turma sobre o trabalho coletivo e o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os treze alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental, dez

responderam ao primeiro questionário. Já no 1º ano do ensino médio, quatorze, de um total de quinze alunos, responderam às perguntas.

Quadro 1 – Perguntas do Questionário Preliminar (QP)

- 1) Nas aulas de inglês, você prefere trabalhar individualmente ou em dupla? Por quê?;
- 2) Você acha que as novas tecnologias (Internet, aplicativos e jogos eletrônicos, por exemplo) podem ajudar, especificamente, no aprendizado da língua inglesa? Explique sua resposta e, em caso afirmativo, indique de que forma isso pode acontecer.

Fonte: Dados da pesquisa

Dois meses depois, foi aplicado o último questionário com o intuito de descobrir se as impressões iniciais sofreram alguma alteração por causa das intervenções didáticas. Na turma do 9º ano do ensino fundamental II, onze responderam ao QF, um aluno a mais em relação ao QP. Já no 1º ano do ensino médio, doze responderam às perguntas. No primeiro questionário, quatorze participaram.

Quadro 2 – Perguntas do Questionário Final (QF)

- 1) Nas aulas de inglês, você prefere trabalhar individualmente ou em dupla? Por quê?;
- 2) O que você achou da atividade que fizemos envolvendo ferramentas tecnológicas? Explique sua resposta;
- 3) Em uma escala de 0 a 10, qual nota você daria para a atividade realizada? Por quê?;
- 4) Você acha que as novas tecnologias (Internet, aplicativos e jogos eletrônicos, por exemplo) podem ajudar, especificamente, no aprendizado da língua inglesa? Explique sua resposta e, em caso afirmativo, indique de que forma isso pode acontecer.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise se dará a partir da organização das opiniões expressas pelos alunos em três categorias, a saber: modo de trabalho, novas tecnologias no aprendizado de língua inglesa e avaliação das atividades. No decorrer da apresentação dessas categorias, fornecerei tabelas e discutirei algumas respostas específicas que merecem atenção pormenorizada. Contribuirão para a análise e discussão trechos das impressões registradas nos diários reflexivos, produzidos ao longo do estágio.

5.1 Modo de trabalho

Os resultados da primeira questão do QP, apresentados na tabela 1, nos revelam a preferência por trabalhar em duplas ou individualmente nas aulas de inglês. Mesmo não

tendo uma relação direta com atividades envolvendo tecnologia, esta questão é importante, pois nos mostra se a turma está aberta ou não ao trabalho coletivo que as novas TICs proporcionam.

Tabela 1 – Questão 1 do Questionário Preliminar

Questão 1 (QP)	9º ano (EF)	1º ano (EM)
Individualmente	50%	28,5%
Em duplas	40%	64,3%
Ambos/Depende	10%	7,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, enquanto no 9º ano a maioria optou pelo trabalho individual em sala de aula, o 1º ano preferiu a companhia de um colega na feitura das atividades. Este resultado está de acordo com minhas anotações nos diários reflexivos, pois a turma de ensino fundamental sempre foi mais introspectiva e a de ensino médio, mais participativa e falante. Seguem dois trechos de meus diários em que traço o perfil de cada grupo antes da atividade com recursos tecnológicos:

O 9º ano é uma turma muito calada, alheia ao que está acontecendo em sala. Quando os alunos conversam, só falam entre si e sobre assuntos pessoais. A professora procura estimulá-los a trocar ideias e a realizar as atividades do livro em conjunto, mas eles relutam em fazê-lo. Preferem parar de conversar a fazer o trabalho com o colega (Diário reflexivo 9 – 9 de junho de 2015).

O 1º ano é uma turma bastante agitada, mas que normalmente está disposta a participar das atividades em sala. Gostam quando a professora regente leva textos para serem discutidos, pois se sentem confortáveis em expressar opiniões. Trocam ideias entre si, mesmo quando a tarefa é sobre algum ponto gramatical (Diário reflexivo 1 – 11 de junho de 2015).

Os alunos que responderam “ambos/depende” são minoria, mas nos levam a uma reflexão importante: será que o tipo de atividade influencia na preferência do modo de trabalho?

“Depende, às vezes eu trabalho melhor individualmente, pois me concentro melhor. Mas também gosto de trabalhar em dupla porque você pode compartilhar seus pensamentos e ouvir os do seu colega” (QP: Alunx 14 – 1º ano).

O fato de as categorias “individualmente” e “em duplas” terem pouca diferença percentual no 9º ano demonstra que as duas formas de realizar as atividades são válidas para os alunos. No 1º ano, no entanto, há uma diferença significativa entre as categorias: a maioria prefere fazer as tarefas com um colega. Creio que, como estão no ensino

médio, a dificuldade das atividades é maior e, por isso, precisam mais da ajuda um do outro. O fato de serem mais velhos também pode ter relação com essa preferência pela colaboração. A maturidade talvez tenha trazido um domínio maior da habilidade de combinar autoaprendizagem e interaprendizagem (Masetto, 2012).

Nas duas turmas, o menor risco de distração durante a tarefa apareceu em destaque entre as justificativas para o trabalho individual. Os alunos explicaram que não conseguem se concentrar na atividade quando têm o colega ao lado, talvez por se sentirem tentados a conversar sobre assuntos paralelos. Uma adolescente do 1º ano afirmou:

“Individualmente, porque eu consigo me concentrar melhor” (QP: Alunx 11 – 1º ano).

A minimização do conflito de ideias também foi justificativa de muitos alunos do 9º ano e do 1º ano. Tais alunos preferem trabalhar sozinhos, porque a dupla oferece outras opções de respostas aos exercícios propostos, o que, para eles, é algo negativo, conforme revelam as respostas abaixo de alunos do 9º ano:

“Individualmente, porque eu não gosto de falar/fazer algo errado e a minha dupla achar que aquilo é o certo, então eu prefiro fazer sozinho” (QP: Alunx 5 – 9º ano).

“Individualmente, pois assim ninguém fica se metendo no que eu estou fazendo” (QP: Alunx 6 – 9º ano).

Todas as justificativas a favor do trabalho individual, de certo modo, giram em torno de alguma dificuldade de interação com o colega. Muitos alunos, portanto, não conseguem enxergar no outro uma oportunidade de parceria para maior aprendizado. Por outro lado, os alunos que preferem trabalhar em duplas ressaltaram como aspectos positivos aquilo que é negativo para os demais colegas.

Nas duas turmas, o trabalho colaborativo com ênfase na troca de ideias foi a justificativa dominante para os que preferem trabalhar em duplas. Diferentemente dos alunos que não percebem como positivo o conflito de opiniões, estes enxergam uma possibilidade de aprender com a parceria e ainda ajudar o colega quando preciso. As respostas abaixo ressaltam essa troca:

“Em duplas, porque às vezes tem [sic] coisas, como palavras, expressões que eu não sei. Trabalhando com outra pessoa você tem chances de aprender coisas que você não sabe ou ajudar a pessoa com o mesmo” (QP: Alunx 9 – 1º ano).

“Em dupla, às vezes quando um não sabe o outro pode ajudar. Mas também quando os dois não sabem e perguntam ao professor os dois entendem juntos e ajuda [sic] na hora de estudar” (QP: Alunx 9 – 9º ano).

“Em dupla, pois às vezes a pessoa pode te ajudar com algum conteúdo que foi esquecido/não entendido bem” (QP: Alunx 8 – 1º ano).

Em se tratando do QF, os resultados da primeira questão revelam uma mudança de comportamento do 9º ano. Inicialmente (cf. Tabela 1), a maioria preferia trabalhar sozinho. Após a realização da atividade, cerca de dois meses depois de responderem o QP, quando perguntados novamente sobre como preferem realizar as tarefas durante as aulas, os alunos apresentaram preferência pelo trabalho em duplas. Isso demonstra que a atividade de produção da tirinha promoveu uma sensibilização para o trabalho colaborativo, confirmando que uma das vantagens de se usar tecnologia no ensino é o estímulo à interação (Mayrink e Albuquerque-Costa, 2015).

A turma de 1º ano, por sua vez, reafirmou sua opinião inicial, preferindo novamente atividades em dupla. Isso revela que a tarefa de criação da capa de revista não teve impacto negativo na percepção de boa parte dos estudantes, ou seja, eles continuaram a enxergar os colegas como parceiros na aprendizagem.

Tabela 2 – Questão 1 do Questionário Final

Questão 1 (QF)	9º ano (EF)	1º ano (EM)
Individualmente	18,2%	16,6%
Em duplas	63,6%	66,8%
Ambos/Depende	18,2%	16,6%

Fonte: Dados da pesquisa

O trabalho colaborativo foi citado como justificativa no QF na maior parte das respostas de alunos que preferem trabalhos em dupla, assim como aconteceu no primeiro questionário aplicado. Isso ratifica que eles, de modo geral, valorizam a troca de opiniões e que podem, ao mesmo tempo, auxiliar e serem auxiliados pelo colega.

“Sim, porque um ajuda o outro quando for preciso.” (QP: Alunx 12 – 1º ano)

Entre as demais justificativas, estão o divertimento de se trabalhar com um colega e a agilidade na realização das tarefas.

“Sim. É mais divertido e mais fácil, pois podemos discutir opiniões e respostas” (QF: Alunx 4 – 1º ano).

“Trabalhar em dupla deixa atividades ‘monótonas’ mais divertidas” (QF: Alunx 7 – 1º ano).

“Sim, pois dá pra acabar as tarefas mais rápido” (QF: Alunx 8 – 1º ano).

5.2 Novas tecnologias no aprendizado de língua inglesa

Na Questão 2 do QP, buscava-se saber a opinião dos alunos sobre o uso das novas TIC para se aprender inglês. Como podemos observar na Tabela 3, todos os alunos de ambas as turmas acreditam que as novas tecnologias auxiliam no aprendizado da língua.

Tabela 3 – Questão 2 do Questionário Preliminar

As novas TIC ajudam no aprendizado de inglês?	9º ano (EF)	1º ano (EM)
Sim	100%	100%
Não	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria das duas turmas citou como justificativa ao ‘sim’ o aprendizado de inglês por meio de séries de TV, vídeos, filmes e jogos. Esse resultado indica que os estudantes associam o aprendizado por meio das novas TIC ao lúdico e à possibilidade de maior liberdade ou autonomia, sem o comprometimento com regras de uso da língua. O fato de terem sido apontadas situações de utilização real da língua inglesa também revela a necessidade de se adotar uma perspectiva discursiva no ensino, conforme orientação da BNCC (Brasil, 2017). Um aluno do 9º ano afirma que os jogos eletrônicos, por exemplo, tornam o aprendizado da língua mais divertido:

“Sim, os jogos ajudam, pois além de estarmos aprendendo, também nos divertimos” (QP: Alunx 1 – 9º ano).

Outra colega da mesma turma também cita a maneira divertida de se aprender inglês jogando *videogame*, além de destacar a importância da possibilidade de pesquisa e de tradução de palavras:

“Sim, pois com a internet podemos fazer pesquisas em inglês, traduzir textos e alguns jogos são em inglês o que pode ser divertido e ao mesmo tempo educativo” (QP: Alunx 10 – 9º ano).

As respostas abaixo, além de estarem de acordo com as anteriores, acrescentam que o inglês já faz parte do nosso cotidiano, principalmente no mundo da tecnologia:

“Sim, como têm muitas pessoas que aprendem inglês vendo séries e filmes, ou com jogos onde [sic] o inglês é muito presente. Se torna um tipo de ‘rotina’ e fica mais frequente aprender o inglês, mais fácil e prazeroso” (QP: Alunx 12 – 1º ano).

“Tanto na Internet quanto em jogos eletrônicos, a maioria das informações é registrada em inglês. Se uma pessoa passa muito tempo nesse meio, ela acaba, até mesmo involuntariamente, aprendendo sobre a língua” (QP: Alunx 1 – 1º ano).

Ainda no campo do aprendizado involuntário acompanhado de diversão, alguns alunos relatam que se sentem estimulados a aprender quando usam tecnologia. Uma adolescente do 1º ano, por exemplo, acha que é mais divertido e rápido:

“Eu acho que sim, ler inglês nos aplicativos e jogos ajuda a aprender mais rápido porque é algo, na maioria das vezes, mais divertido do que assistir a uma aula” (QP: Aluno 9 – 1º ano).

Talvez a diversão esteja relacionada à oportunidade de uso da língua em um contexto real, o que leva o inglês a fazer sentido para o aprendiz (Paiva, 2005). A resposta acima também chama atenção para uma possível necessidade de a escola se modernizar, adaptando as aulas de acordo com a maneira de aprender dos alunos. Alguns, como a adolescente do 1º ano que forneceu o relato abaixo, gostam de praticar e aprender por meio de *sites* e aplicativos:

“Sim. Há vários sites e aplicativos que ensinam a língua inglesa (de forma muito clara), o que só contribui para o aprendizado do aluno” (QP: Alunx 5 – 1º ano).

A Questão 4 do QF é a mesma que a 2 do QP. Assim como as outras questões que se repetem nos dois questionários, o propósito é comparar a impressão inicial dos alunos com a final. Abaixo, a Tabela 4 apresenta os resultados sobre a influência das novas TIC no aprendizado da língua inglesa:

Tabela 4 – Questão 4 do Questionário Final

As novas TIC ajudam no aprendizado de inglês?	9º ano (EF)	1º ano (EM)
Sim	100%	100%
Não	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Novamente, todos os alunos das duas turmas disseram que as novas tecnologias ajudam bastante no aprendizado de inglês. No que tange as justificativas, o aprendizado da língua por meio de séries de TV, vídeos, filmes e jogos e a maior parte do conteúdo on-line em inglês continuam sendo as mais citadas. Não houve, portanto, mudanças em relação às justificativas dadas no QP.

“Sim, assistindo filmes e séries e comentando em redes sociais em inglês me ajudou e ajuda bastante a melhorar meu inglês” (QF: Alunx 9 – 1º ano).

“Sim! Tem muito conteúdo em inglês na Internet. É ótimo para treinar” (QF: Alunx 10 – 9º ano).

5.3 Avaliação das atividades realizadas

Na segunda questão do QF, os alunos avaliaram as atividades envolvendo ferramentas tecnológicas. A crítica dos participantes é fundamental para que percebamos os pontos fracos e fortes das intervenções didáticas. A forma com que o 9º ano classificou a tarefa das tirinhas de Shakespeare deu origem às categorias presentes na tabela a seguir:

Tabela 5 – Questão 3 do Questionário Final (9º ano)

Avaliação da atividade desenvolvida	9º ano (EF)
Avaliação positiva (Legal, interessante etc.)	81,8%
Avaliação negativa (Chata etc.)	18,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Como apresentado na tabela 5, a maioria considerou a atividade ‘legal’, principalmente por causa do uso da tecnologia. Esse resultado mostra que as intervenções didáticas parecem ter cumprido seu papel: os alunos perceberam o aprendizado de língua inglesa por meio das ferramentas usadas como significativo e, portanto, mais interessante e divertido. Muitos ressaltaram que foi bom utilizar ferramentas tecnológicas na realização da tarefa.

“Achei legal, pois utilizamos ferramentas tecnológicas que a maioria gosta na aula de inglês. A atividade deixou a aula interessante” (QF: Alunx 3 – 9º ano).

“Bem interessante e construtiva, pois incentivava os alunos a aprender a língua e mexer com a tecnologia de forma educativa e produtiva” (QF: Alunx 4 – 9º ano).

Uma minoria, no entanto, classificou a atividade como ‘chata’. Uma aluna, por exemplo, não gostou do fato de a tirinha ter de ser elaborada no *site Bitstrips* e não à mão.

“Não gostei, acho que poderia ter a liberdade de desenhar ao invés de [sic] fazer tudo computadorizado” (QF: Alunx 7 – 9º ano).

A preferência por desenhos manuais foi demonstrada durante a aula em que a atividade foi apresentada ao 9º ano. O ocorrido me chamou tanto à atenção que anotei o seguinte no diário reflexivo:

Hoje, ao explicar a atividade das tirinhas ao 9º ano, tive uma surpresa: alguns alunos me perguntaram se poderiam desenhar em vez de utilizar o aplicativo do *Bitstrips*. O argumento mais usado para me convencer foi que ‘desenhar era mais fácil’. O engraçado é que tais alunos me disseram isso com o celular na mão. Incrível como uma geração que não desgruda da tecnologia apresenta resistência a seu uso na escola. Seria o medo de integrar algo que faz parte do lazer às tarefas escolares? (Diário reflexivo 9 – 17 de setembro de 2015).

Além do uso obrigatório do *site Bitstrips*, o fato de a atividade estar vinculada a um tópico gramatical – discurso direto/indireto – também foi um aspecto limitador. Houve a impressão de que a tarefa de criação das tirinhas estava a serviço da gramática, o que prejudicou tanto a professora quanto os alunos.

No 1º ano, no entanto, não havia um ponto gramatical específico a ser trabalhado. Consequentemente, a professora e os alunos se sentiram mais livres durante o processo de realização das atividades.

Tabela 6 – Questão 2 do Questionário Final (1º ano)

Questão 2 - Avaliações sobre a atividade desenvolvida	1º ano (EM)
Avaliação positiva (Legal, interessante)	90%
Avaliação do esforço empreendido (Trabalhosa)	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns apenas disseram que foi ‘trabalhosa’, como o aluno a seguir:

“Deu trabalho, pois eu não tinha computador para fazer o trabalho, eu não gosto só de ajudar” (QF: Alunx 8 – 1º ano).

Os outros estudantes comentaram que a tarefa foi interessante por não seguir as propostas tradicionais de atividade e por estimular a interação.

“Achei muito interessante, pois nenhum outro professor costuma fazer esse tipo de atividade” (QF: Alunx 9 – 1º ano).

“Achei interessante e divertido, o trabalho foi prazeroso porque foi diferente e interativo” (QF: Alunx 1 – 1º ano).

“Achei SUPER legal o uso de tecnologia, me diverti MUITO fazendo a capa, pude ser criativa e adorei :)” (QF: Alunx 7 – 1º ano).

Após perguntar aos alunos o que acharam da atividade desenvolvida, pedi que atribuissem uma nota a ela. Todas as pontuações citadas nas duas turmas estão nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7 – Questão 3 do Questionário Final

Notas atribuídas à atividade (0 a 10)	9º ano (EF)
10	27,2%
9,9	9,1%
8	36,4%
6	9,1%
5	18,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, a nota mais mencionada pelo 9º ano foi oito. Isso indica que muitos gostaram da atividade de criação da tirinha e, portanto, não acharam difícil realizar a tarefa. Abaixo, seguem algumas justificativas dos alunos:

Nota 10: “10, gostei do uso da Internet na aula, gostei da criatividade” (QF: Alunx 3 – 9º ano).

Nota 9,9: “9,9. Porque gostaria de ter mais liberdade de fazer o final da HQ [história em quadrinhos]” (QF: Alunx 1 – 9º ano).

Nota 8: “8, porque apesar de construtiva, a atividade era trabalhosa” (QF: Alunx 4 – 9º ano).

Nota 6: “6, não me atraiu” (QF: Alunx 7 – 9º ano).

Nota 5: “5, porque a minha dupla não ajudou em praticamente nada do trabalho” (QF: Alunx 2 – 9º ano).

Esses comentários foram importantes para perceber os aspectos que precisarão ser melhorados em possíveis futuras replicações da atividade, ainda que em outros contextos: um melhor monitoramento dos trabalhos em dupla de modo a evitar que só um aluno realize a tarefa e a inclusão de mais aulas introdutórias sobre *comic books* inspirados em Shakespeare a fim de buscar desenvolver nos alunos o interesse para a realização da tarefa. Logo, nota-se que é essencial assumir uma postura crítico-reflexiva (Freire, 1979; Mayrink & Albuquerque-Costa, 2013) não só durante a escolha dos

recursos tecnológicos, mas ao longo de todo o processo, principalmente no momento de avaliação do *feedback* dos estudantes para que a prática docente seja aperfeiçoada.

Com relação às notas que os alunos do 1º ano atribuíram à atividade, dez e nove foram as mais citadas.

Tabela 8 – Questão 3 do Questionário Final (1º ano)

Notas atribuídas à atividade (0 a 10)	1º ano (EM)
10	40%
9	40%
9,5	10%
7	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Esse resultado revela que a atividade de criação das capas engajou a maioria da turma. As avaliações positivas dos alunos confirmam a impressão que tive. No dia da aula em que a tarefa foi proposta, foi feita a seguinte anotação no diário reflexivo:

Os alunos do 1º ano ficaram muito animados com a atividade da capa de revista. Após a explicação de todas as etapas do trabalho, pedi para que já se organizassem em dupla e pensassem em *headlines* (manchetes) para incluírem na capa. Temas como gordofobia, feminismo e o preconceito sofrido pelos transgêneros foram discutidos em sala, por sugestão da turma. Isso mostra que estavam preocupados com o conteúdo, não só com a aparência da capa que iriam criar. (Diário reflexivo 1 – 15 de setembro de 2015)

A seguir, um comentário de cada nota mencionada:

Nota 10: “10, pois [a tecnologia] é algo que está presente no cotidiano e é útil.” (QF: Alunx 11 – 1º ano)

Nota 9,5: “9,5. Adorei o uso da tecnologia e AMEI a proposta e o tema.” (QF: Alunx 7 – 1º ano)

Nota 9: “9, 0. Eu gostei bastante pois, além de mexermos com ferramentas tecnológicas, discutimos sobre um assunto super legal e importante.” (QF: Alunx 6 – 1º ano)

Nota 7: “Não fiz [a atividade], mas seria um 7, porque acho legal fazer trabalho no computador, mas não gostei do tema.” (QF: Alunx 5 – 1º ano)

Em geral, todos os comentários foram positivos. Os alunos gostaram de debater sobre os conteúdos que normalmente integram uma edição de revista e de usarem tecnologia para criarem uma capa. Já o estudante que atribuiu nota sete não se identificou com o tema e, por tal razão, preferiu não realizar a atividade. Talvez, por ser um rapaz, não gostou da ideia de criar uma capa de revista adolescente, mesmo que esta

abordasse assuntos de seu interesse. Isso parece sugerir que as revistas voltadas ao público entre 13 e 17 anos estão estigmatizadas como “coisa de garota”.

6 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo verificar os possíveis impactos de duas intervenções didáticas: a primeira realizada em uma turma de 9º ano (ensino fundamental II) e, a segunda, em uma de 1º ano (ensino médio) de um colégio federal. A partir dos resultados encontrados nas análises, é possível afirmar que as mudanças de opinião expressas pela análise dos questionários mostram que, de fato, as atividades cumpriram seu propósito intervencionista em ambas as turmas. Porém, no 9º ano, tais diferenças foram mais fortemente percebidas nas porcentagens e nos depoimentos dos alunos. O próprio perfil da turma – grupo calado que, até então, não interagiu em sala – contribuiu para que esses resultados fossem mais perceptíveis.

Uma das mudanças de opinião mais expressivas ocorridas no 9º ano foi em relação ao trabalho colaborativo em sala de aula. Inicialmente, a maioria da turma disse preferir realizar as atividades individualmente. No entanto, após a intervenção didática, conseguiram enxergar os benefícios da troca de ideias – principal justificativa dada no Questionário Final – e passaram a gostar mais de colaborar com o colega nas atividades.

Na verdade, se considerarmos as ferramentas de busca oferecidas pela tecnologia como um par mais experiente, podemos questionar até que ponto o trabalho individual é, de fato, individual. Nos questionários, a maioria dos alunos de ambas as turmas ressaltaram que recorrem à internet quando estão sozinhos e surge alguma dúvida. Os recursos tecnológicos, por conseguinte, assumem o papel de colega ou professor virtual que está sempre disponível para ajudá-los.

Por serem diferentes e elaboradas de acordo com o perfil das turmas, as intervenções foram aprovadas por grande parte dos alunos. Houve a sensação de que a maioria gostou de sair da zona de conforto e de se tornar mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. As notas atribuídas, tanto no 9º ano quanto no 1º ano, bem como as justificativas, revelam que aliar as novas TIC a propostas didáticas com o intuito de tornar o aprendizado mais significativo pode ser proveitoso.

Acredita-se que a atividade da criação da capa de revista foi mais bem avaliada, ganhando mais notas como nove e dez, porque permitia que o aluno se expressasse mais ao realizá-la. As duplas do 1º ano, por exemplo, tiveram total liberdade para produzir edições que quebrassem paradigmas mantidos por revistas femininas, além de poderem escolher o visual da sua publicação. A proposta de desconstruir o conceito de *teen magazine* os empolgou exatamente por ser um assunto que faz parte da vida adolescente e que afeta a forma como se percebem no mundo.

A atividade do 9º ano, por sua vez, era mais estanque, pois se tratava da recriação do final de apenas uma história de Shakespeare. Para que a liberdade de produção fosse ampliada, seria interessante trabalhar com outras peças ou contos em língua inglesa. Assim, os alunos poderiam escolher com qual enredo se identificavam mais e teriam uma oportunidade maior de se expressarem.

Por fim, como formas de dar continuidade a este estudo, seria interessante replicá-lo a escolas com perfis diferentes e a turmas cujos professores não estivessem acostumados a usar as novas tecnologias a favor do ensino. Outra possibilidade seria desenvolver novamente as atividades propostas nas mesmas séries e no mesmo colégio federal, só que no laboratório de informática. Dessa forma, seria possível verificar se a total realização das tarefas no ambiente escolar impactaria na participação e no engajamento dos alunos.

Referências

- Araújo, F. A. G. et al (2017). Estudo do movimento com o aplicativo vidanalysis : possibilidades no estudo de lançamento de projéteis. *Revista Do Professor de Física*, 1(2), 68–80.
- American Academy of Pediatrics (2015). *Teen Magazines and Their Effect on Girls*. Retirado em 25 de julho, 2015, de: <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/Teen-Magazines-and-Their-Effect-on-Girls.aspx>.
- André, M. E. D. A. (2015). *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas: Papirus.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental". Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental): Língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Understanding Postmethod Pedagogy. In: Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. (pp.23-43). New Haven and London: Yale University Press.
- Leite, B. S. (2020). Estudo do corpus latente da internet sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino das Ciências. *Pesquisa e Ensino, 1*, e202012. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202012>
- Masetto, M. T. (2012). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (pp.133-173). Campinas: Papirus.
- Mayrink, M. F. & Albuquerque-Costa, H. (2013). Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In Mayrink, M. F. & H. Albuquerque-Costa (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. (pp.39-63). São Paulo: Editora Humanitas.
- Mayrink, M. F. & Albuquerque-Costa, H. (2015). Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. In R. R. Borges (Org.). *# Sou + TEC: Ensino de língua(gem) e literatura*. (pp.203-218). Campinas: Pontes Editores.

Menezes, V., Braga, J. & Franco, C. (2012). *Alive!:* inglês, 9º ano. 1. ed. São Paulo: Editora Anzol.

Paiva, V. L. M. O. (2005). Como se aprende uma língua estrangeira? In: Anastácio, E. B. A., Malheiros, M. R. T. L. & Figliolini, M. C. R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. (pp.127-140). Campo Grande: Editora da UNIDERP.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

Rojo, R. (2013). Apresentação. In R. Rojo (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. (pp.7-11). São Paulo: Parábola.

Thiollent, M. (2013). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Van Peer, W., Hakemulder, J. & Zyngier, S. (2007). *Muses and measures: empirical research methods for the humanities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.