

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



**Ferramentas digitais em contexto escolar: produzindo histórias em quadrinhos
em Língua Inglesa**

TANIER BOTELHO DOS SANTOS

Pelotas, 2021

TANIER BOTELHO DOS SANTOS

**Ferramentas digitais em contexto escolar: produzindo histórias em quadrinhos
em Língua Inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras, Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237f Santos, Tanier Botelho dos

Ferramentas digitais em contexto escolar : produzindo histórias em quadrinhos em língua inglesa / Tanier Botelho dos Santos ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2021.

127 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Teoria fundamentada. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Língua inglesa. 4. Ensino fundamental. 5. Ferramentas digitais. I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

TANIER BOTELHO DOS SANTOS

**Ferramentas Digitais em contexto escolar: produzindo histórias em quadrinhos
em Língua Inglesa**

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vilson José Leffa (Orientador)

Prof.^a. Dr^a. Fabiane Villela Marroni

Prof.^a. Dr^a Gabriela Bohlmann Duarte

Prof. Dr^a Karin Claudia Nin Brauer

Prof. Dr^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Aos meus pais, Elci e Iloy, que sempre se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. Quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, ao apoio e à dedicação que vocês sempre tiveram por mim. Graças à união de todos, os obstáculos foram ultrapassados e as vitórias foram conquistadas. Muitíssimo obrigada!

Agradecimentos

Essa conquista não é individual, mas sim coletiva. Por isso, agradeço:

- Antes de tudo, a Deus por ter abençoado todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente;

- À professora Dr^a. Fabiane Villela Marroni pela oportunidade de tê-la como orientadora, pela amizade e por me guiar nos primeiros passos da tese no início do Doutorado;

- Ao professor Dr. Vilson J. Leffa, exemplo de simplicidade e competência, por ter me aceito como orientanda na segunda etapa do Doutorado. Só tenho a agradecer pelos puxões de orelha, ensinamentos e, acima de tudo, pela paciência.

- Às professoras Dr^a. Fabiane Villela Marroni, Dr^a Gabriela Bohlmann Duarte e Dr^a Karin Claudia Nin Brauer, por terem aceitado participar da banca de qualificação, pelas arguições pertinentes e pela leitura atenta da minha investigação;

- À Prof. Dr^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto, pela participação da banca de defesa, pelas excelentes colocações e pelo carinho;

- À minha irmã pela torcida de sempre;

- À minha colega de Doutorado Mairon Rodrigues Dariz pelas horas que passou ao meu lado me ajudando, me ensinando e, acima de tudo, sendo uma amiga com a qual sempre pude contar. Na minha pior fase, não me deixou desanimar. Admiro a profissional que és. Obrigada por tudo!

- Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida.

Chega um momento em sua vida, que você sabe: Quem é imprescindível para você, quem nunca foi, quem não é mais, quem será sempre!

(Charles Chaplin)

Resumo

As práticas sociais estão em um processo de inovação, o que requer a busca por aprimoramento do trabalho pedagógico. A fim de contribuir com os professores de Língua Estrangeira, esta tese, com base na perspectiva da teoria fundamentada em dados (TFD), tem como analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ. Este estudo especificamente se propõe a: 1) identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz; 2) avaliar o nível de satisfação dos alunos com relação ao uso de ferramentas digitais na disciplina de LI. Para atingir tais objetivos, foram coletados dados com o auxílio de três instrumentos investigativos: questionário, notas de campo e HQ produzidas pelos alunos. Os dados coletados foram analisados de acordo com os procedimentos da TFD. A presente pesquisa transcorreu no primeiro semestre de 2017 e foi desenvolvida no contexto da disciplina de Língua Inglesa, em uma escola pública de Santa Maria – Rio Grande do Sul (RS), composta por 500 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental I e II. A referida escola possui duas turmas de 9º anos, no turno matutino, formadas por alunos com idades entre 13 e 15 anos. Ao todo, 48 alunos participaram desta pesquisa, dos quais 25 são da turma 9A e 23 da 9B. Da análise emergiram 6 (seis) pré-categorias e 4 (quatro) categorias globais: motivação, professor como mediador, aprendizagem mediada pela tecnologia e aquisição de vocabulário e gramática. Diante dos resultados obtidos neste estudo, percebeu-se um maior engajamento dos alunos com a produção textual em Língua Inglesa, bem como o aprimoramento de conhecimentos linguísticos, a partir da proposta do uso de ferramentas digitais em sala de aula, pois se observou a aquisição de novos vocabulários e o emprego de conhecimentos adquiridos em aula. Ademais, pôde-se constatar que o aprendizado é mais fácil e motivador quando exposto de maneiras diferentes ao aluno, levando em consideração o processo de aprendizagem individual de cada sujeito. Evidencia-se a importância não somente da existência das ferramentas digitais no contexto escolar, mas também a necessidade do professor planejar atividades que promovam o letramento dos alunos, em um ambiente interativo, contemplando práticas sociais mediadas pelo uso de ferramentas digitais.

Palavras-chave: Teoria Fundamentada. Histórias em Quadrinhos. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Ferramentas Digitais.

Abstract

Social practices are in a process of innovation, which requires the search for improvement of pedagogical work. In order to contribute to foreign language teachers, this thesis, based on the perspective of Grounded Theory (GT), Aims to analyze the influence of these tools in the process of teaching and learning English language in digital environment, during the production of comics. This study specifically proposes to: 1) identify development signs learner's autonomy from the use of digital tools in the context of learning EL; 2) assess the level of satisfaction of students regarding the use of digital tools in the discipline of EL. To achieve these goals, data were collected with the aid of three investigative instruments: questionnaire, field notes and comics produced by the students. The collected data were analyzed according to the procedures of the Grounded Theory. This research took place in the first semester of 2017 and was developed in the context of the English language course, in a public school in Santa Maria city - Rio Grande do Sul (RS) state, composed of 500 students, distributed between Elementary School I and II. This school has two classes of 9th grade, in the morning shift, students aged between 13 and 15 years old. In the total, 48 students participated in this research, of which 25 are from class 9 A and 23 from 9B. From the analysis emerged 6 (six) pre-categories and 4 (four) global categories: motivation, teacher as a mediator, learning mediated by technology and acquisition of vocabulary and grammar. In view of the results obtained in this study, it was perceived a greater engagement of the students with the textual production in English, as well as the improvement of linguistic knowledge, from the proposal of the use of classroom digital tools, as it was observed the acquisition of new vocabularies and the use of knowledge acquired in class. Moreover, it was observed that learning is easier and more motivating when exposed in different ways to the students, taking into account the individual learning process of each subject. The importance not only of the existence of digital tools in the school context, but also the need for the teacher to plan activities that promote the literacy of students, in an interactive environment, contemplating social practices mediated by the use of digital tools.

Keywords: Grounded Theory. Comic books. English language. Elementary school. Digital tools

Lista de figuras

Figura 1 – Pixton	59
Figura 2 – Powtoon	61
Figura 3 – AMIZADE	75
Figura 4 – Descobrindo novos planetas	77
Figura 5 – O Parque	79
Figura 6 – Sobre o amor.....	81

Lista de quadros

Quadro 1 – Análise de dados na TFD	33
Quadro 2 – Perspectiva Straussiana	35
Quadro 3 – Grupos.....	64
Quadro 4 – Codificação Aberta do questionário	72
Quadro 5 – Codificação Axial do questionário.....	72
Quadro 6 – Codificação Aberta Notas de Campo	73
Quadro 7 – Codificação Axial Notas de Campo	73
Quadro 8 – Codificação Aberta história em quadrinhos	74
Quadro 9 – Codificação Axial História em Quadrinhos	74
Quadro 10 – Notas de campo dos grupos.....	82
Quadro 11 – Modelo simplificado de Metodologia da Pesquisa	85
Quadro 12 – Codificação Aberta dos dados.....	86
Quadro 13 – Codificação Axial dos dados.....	87
Quadro 14 – Formação das pré-categorias.....	87

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	Computer Assisted Language Learning
CMC	Comunicação Mediada por Computador
EL	English Language
GT	Grounded Theory
HQ	História em Quadrinhos
IC	Incidentes Conceituais
IP	Incidentes Preliminares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MMC	Método da Comparação Constante
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDA	Assistentes Pessoais Digitais
TDIC	Ferramentas Digitais da Informação e Comunicação
TFD	Teoria Fundamentada em Dados

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA.....	22
3	TEORIA FUNDAMENTADA: BASES CONCEITUAIS	26
3.1	SISTEMAS DE ANÁLISE DE DADOS NA TFD	32
2.1	PERSPECTIVA CLÁSSICA	33
3.2	PERSPECTIVA STRAUSSIANA	34
3.3	PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.....	35
4	TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DA TECNOLOGIA.....	37
4.1	CALL.....	42
4.2	MALL	46
5	HISTÓRIA EM QUADRINHOS E TIRINHAS NA EDUCAÇÃO	49
6	METODOLOGIA DA PESQUISA	56
6.1	MÉTODO	56
6.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
6.3	INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	58
6.3.1	Questionário	58
6.3.2	Notas de Campo	59
6.3.3	Pixton.....	59
6.3.4	Powtoon.....	60
6.4	PRODUÇÃO DOS DADOS.....	61
6.5	ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	65
6.5.1	Método da Comparação Constante (MCC).....	69
7	ANÁLISE DOS DADOS	71
7.1	CODIFICAÇÃO ABERTA DOS DADOS – QUESTIONÁRIO	71
7.2	CODIFICAÇÃO AXIAL DOS DADOS – QUESTIONÁRIO	72
7.3	CODIFICAÇÃO ABERTA DAS NOTAS DE CAMPO	73
7.4	CODIFICAÇÃO AXIAL DAS NOTAS DE CAMPO	73
7.5	CODIFICAÇÃO ABERTA DOS DADOS – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ..	74
7.6	CODIFICAÇÃO AXIAL DOS DADOS – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	74
7.7	DISCUSSÃO DOS DADOS	74
7.8	AS PRÉ-CATEGORIAS DE ANÁLISE	84
7.9	AS CATEGORIAS GLOBAIS GANHANDO FORMA	88
7.9.1	Aprendizagem mediada pela tecnologia	90
7.9.2	Motivação	92
7.9.3	Professor Mediador.....	94
7.9.4	Aquisição de vocabulário e gramática	94
8	RESULTADOS ALCANÇADOS.....	97
8.1	ANALISAR A INFLUÊNCIA DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ANDAMENTO DAS AULAS DE LI DURANTE A PRODUÇÃO DE HQ	97
8.2	IDENTIFICAR INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ A PARTIR DA INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	98
8.3	AVALIAR O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS NO USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS	100
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – HQ1.....	116

APÊNDICE B – HQ2.....	118
APÊNDICE C – HQ3.....	119
APÊNDICE D – HQ4.....	120
APÊNDICE E – HQ5.....	121
APÊNDICE F – HQ6.....	122
APÊNDICE G – HQ7	123
APÊNDICE H – HQ8.....	124
APÊNDICE I – HQ9	125
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO	126
APÊNDICE K – NOTAS DE CAMPO.....	127

1 INTRODUÇÃO

O que eu ouço, eu esqueço. O que eu vejo, eu lembro.
O que eu faço, eu entendo.
(Confúcio)

As discussões sobre ferramentas digitais são inúmeras e, em todos os campos de ensino, encontram-se debates, mas, quando se trata de tecnologia digital e produção de História em Quadrinhos (HQ) na disciplina de Língua Inglesa (LI), essas discussões ainda são incipientes. No decorrer dos anos, diversas tecnologias vêm acompanhando as práticas de ensino, a exemplo do livro, do giz, do quadro negro e de outros recursos. Existe ainda a presença das Ferramentas digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como aporte nas práticas educacionais, que contribuem e causam profundas mudanças em diversos contextos. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, pois pretende tratar da potencialidade das TDIC e das HQ para o ensino de Língua Inglesa.

Grande parte dos professores de língua estrangeira tem constantemente buscado metodologias, materiais didáticos e ferramentas tecnológicas como recursos que possam ajudar no ensino de línguas. A partir da minha experiência de professora de inglês há vários anos em escolas da rede pública, incluo-me nessa classe de profissionais insatisfeitos, que está sempre à procura de alguma inovação para potencializar a aprendizagem dos alunos. Embora, muitas vezes, ciente que estava tentando fazer um bom trabalho, participava inconscientemente do discurso generalizado que não se aprende inglês na escola. Assim, nas muitas idas e vindas de reuniões e formações, nos altos e baixos do meu dia a dia com os alunos, nas muitas tentativas de entender qual era o meu papel como educadora, despontou em mim o interesse acerca do tema que envolve os recursos tecnológicos.

Recordar o passado não é algo simples; vêm à tona diferentes sentimentos, que ficaram guardados lá no fundo, como se fossem “segredos”. Ao trazer de volta essas lembranças, depois de tanto tempo, pude compreender o porquê dessas experiências vividas. Lembro-me que meu primeiro contato com a LI foi na 1ª série do Ensino Fundamental; eu ficava vibrando para assistir às aulas e tinha muita expectativa de que iria falar inglês e manifestava isso para minha família. Nos anos seguintes, o mesmo ocorreu até meus pais me proporcionarem a oportunidade de frequentar cursos de idioma.

Durante o tempo em que fazia o Ensino Médio, sempre observei e admirei a maioria de meus professores. Descobri o encantamento por aprender e também por ensinar. Após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras-Português-Inglês, busquei a experiência prática. Em seguida, fui nomeada em um concurso público e minha primeira experiência em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e Médio, dando início a minha jornada docente.

Quando finalizei a graduação, percebi que possuía uma expressiva bagagem teórica e muita vontade de trabalhar, mas pouca experiência prática. Ao assumir o cargo, encarei a realidade da escola pública, em três turnos (manhã, tarde e noite), com 40 horas semanais. Após o estágio probatório, fui convidada a assumir a vice-direção da escola, que possuía como corpo discente 1.100 alunos, e permanecer 20 horas como regente.

A partir dessa experiência, é possível compreender que ainda há um abismo entre universidade e escola. Conforme afirma Telles (2002), há

dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos nossos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor (TELLES, 2002, p. 92).

A citação de Telles demonstra também a falta de diálogo entre conhecimentos acadêmicos e a prática escolar. A escola e o professor, por vezes, são vistos como vilões, desatualizados, como se as práticas desenvolvidas no contexto escolar fossem dissociadas da formação escolar e universitária que os professores receberam. Paradoxalmente, a escola e o professor também são os “salvadores”, o meio de ascensão social dos estudantes. Na verdade, falta um olhar carinhoso para a escola e para os professores que diariamente tentam dar o seu melhor e aperfeiçoar sua trajetória naquele tempo possível e permitido pela carga horária alta de trabalho.

Durante os anos que se seguiram, participei de congressos e de outros tipos de eventos acadêmicos. Certa vez, uma ex-professora me convidou para fazer parte da coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que aceitei, pois faltava algo para contemplar meus sonhos e objetivos: a oportunidade de retornar aos estudos e fazer o mestrado. Esse trajeto foi fundamental para a escolha do tema desta tese que tem como justificativa a necessidade de

repensar as práticas didático-metodológicas para promover um ensino de LI que possa fazer a diferença na aprendizagem dos alunos.

A realidade vivenciada na rede pública é diferente e, muitas vezes, desafiadora. Em geral, as escolas não possuem um laboratório de tecnologia, de modo que o quadro ou o *Datashow* são os únicos recursos tecnológicos utilizados pelos professores de inglês. Esses professores, por sua vez, não têm a oportunidade de participar de formações continuadas que ofereçam o estudo e a reflexão sobre metodologias para o ensino da disciplina, vivenciando, em consequência disso, uma realidade diferente daquela do ensino básico privado e dos cursos de idiomas.

As escolas de Ensino Fundamental, em sua maioria, não contam com uma infraestrutura adequada, e o corpo docente não dispõe de recursos para auxiliar em seu ofício. Desse modo, durante minha experiência como docente no Ensino Fundamental, meu pensamento girava em torno da aplicação de atividades que pudessem contribuir e motivar os alunos, além de impulsionar a melhoria de sua produção escrita em inglês, ou seja, de modo que os alunos elaborassem e/ou criassem materiais a partir das ferramentas digitais. No papel de professora, o que fazer para tornar as atividades de escrita mais significativas e conscientizar os alunos da importância dos conhecimentos linguísticos?

No decorrer da jornada, minha visão enquanto educadora foi se ampliando quanto ao desenvolvimento de atividades para promover o aprimoramento da escrita dos alunos. Por meio de um curso de Especialização em “Ensino da LI e Novas Tecnologias”, deu-se o início de uma nova percepção e construção de conhecimento através da presença da TDIC na Educação e seu incremento como ferramenta pedagógica. Além da especialização, o estudo da disciplina “Educação e Novas Tecnologias” abriu as portas para a pesquisa de Mestrado, na qual foi desenvolvido um projeto com foco na produção textual em LI, tendo como suporte textual a rede social. Em consonância a isso, o interesse por leituras sobre HQ formou o conjunto que me impulsionou a pesquisar a prática de produção textual, a partir desse gênero textual e de ferramentas digitais.

Por ser uma ferramenta artística, criativa e lúdica, acredito que o ambiente digital, utilizado na pesquisa, possui elementos necessários para contribuir com a produção da linguagem escrita, ou seja, pode ser um dispositivo capaz de ajudar no trabalho com conteúdos linguísticos, de motivar o engajamento dos alunos e de minimizar suas dificuldades no processo de escrita. Sendo assim, esta pesquisa

almeja contribuir com o trabalho de Língua Inglesa, por meio do gênero textual HQ e de ferramentas digitais, a exemplo do *software* HagáQuê com o intuito de facilitar o aprendizado da LI. Pretende, também, promover uma maior interação entre a escola e as ferramentas digitais a fim de beneficiar os alunos, entre a escola e os estudiosos interessados na área da Educação e da Linguística Aplicada, e de outras áreas afins.

Para Leffa (2011), as razões do fracasso da rede pública no ensino da Língua Inglesa se dão pela falta de investimento e pela distância entre o que está no papel e o que realmente é aplicado em sala de aula. O autor procura lançar dois olhares sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública: a primeira procura localizar a origem do fracasso, e o segundo tenta vislumbrar possíveis soluções. Portanto, é possível compreender 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 (LEFFA, 2011) para explicar a ausência de responsabilidade sobre essa triste realidade. Os bodes expiatórios seriam a tentativa de culpar todos aqueles que participam do processo, mas não adianta nos limitarmos a culpar a quem quer que seja. É preciso acreditar que, apesar das dificuldades, superar os desafios e alcançar um ensino de qualidade em nossa sociedade é possível.

A cada dia, tento melhorar, aprender, evoluir e dar sentido à minha existência. O que penso hoje, certamente é diferente daquilo que pensava no passado, tendo em vista que as coisas mudam e a verdade não é única, tampouco absoluta; na verdade, ela é mutável e acompanha novas pesquisas e descobrimentos científicos. Devido a isso, buscar recorrentemente aperfeiçoamento é algo muito importante tanto a nível pessoal quanto profissional. Sendo assim, como pesquisadora, venho realizando meus estudos sobre o uso de ferramentas digitais no ensino da língua inglesa. A busca por metodologias inovadoras parte de uma necessidade vivenciada por mim, diante do contexto digital.

Considera-se que a escola deve aproveitar as inovações tecnológicas como conhecimentos culturalmente construídos pela humanidade e que, portanto, podem e devem ser utilizados. É relevante, nesse sentido, modernizar práticas e propostas de ensino e aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo às novas necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado (AMARAL, 2008).

Vale ressaltar que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) se enfatiza o uso das tecnologias para o ensino de inglês e se reconhece o uso da informática na educação como uma ferramenta para novas estratégias, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 1999).

As orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM,) retomam a reflexão de LE no Ensino Médio e ressaltam sua importância; introduzem as teorias sobre linguagem, as novas tecnologias e, ainda, a noção de cidadania. A partir das OCEM, passa-se a discutir sobre a introdução das TDIC no desenvolvimento de materiais didáticos, a fim de atender às necessidades dos estudantes e às da sociedade. O uso inteligente da tecnologia na escola pode propiciar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e interessante aos alunos, ou seja, como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, é o documento balizador da Educação Brasileira. No âmbito da língua inglesa, a BNCC pouco investiu em sua elaboração para a quebra do estigma negativo que a língua inglesa enfrenta dentro do currículo comum. Dessa forma, o documento propõe que os quatro eixos, a saber: oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural, sejam desenvolvidos em concomitância ao uso das tecnologias.

Entretanto, de um lado, existem inúmeras escolas precárias quanto aos recursos a serem utilizados pelo professor e, de outro, a falta de capacitação do professor, tanto para lidar com os desafios da BNCC quanto para usar instrumentos tecnológicos em sala de aula.

Isso traz outro desafio, o metodológico, uma vez que é imprescindível que o professor trabalhe de outras formas em sala, não somente a partir de uma abordagem tecnicista que focaliza o ensino exclusivo de regras, mas sim funcionalista, focalizando o uso discursivo da língua, com materiais variados e com fim nas diferentes necessidades de seu contexto escolar e social. O trabalho com gêneros, potencializado principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de aprender a língua. Ademais, a tecnologia faz parte do contexto atual e deve ser ressignificada no trabalho pedagógico escolar, porque é parte das práticas de letramento da cultura juvenil e uma ferramenta técnica e didática de trabalho nas aulas de LI (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014).

Em meio à disseminação do uso de mídias na sociedade e no ambiente escolar, os professores e a escola trabalham para conseguir superar desafios com alunos cada vez mais conectados. Segundo Dohme (2003), a aprendizagem se constrói por meio de um processo interno do aluno, fruto de suas próprias pesquisas e experimentações, no qual o professor atua como mediador. Ademais, o presente cenário educacional está em um processo de inovação, o que requer a busca do aprimoramento da prática pedagógica, levando a reflexões e reconstruções das práticas docentes.

Esta pesquisa ocorreu no primeiro semestre do ano de 2017 em uma escola pública Estadual do centro de Santa Maria – RS, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino. Inicialmente, tentamos desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre texto e contexto de produção, registro, com ênfase nas habilidades de desenvolvimento de estratégias de leitura: distinguir fatos e identificar argumentos.

Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ *Pixton* e *Powtoon*, no ensino de língua inglesa, já que esse gênero textual motiva a leitura e a escrita. Além disso, seu processo de produção exige criatividade na elaboração de cenários e personagens que devem ser associados ao texto verbal e não verbal, promovendo relação com o objeto estudado e estimulando a imaginação na aquisição do conhecimento. Assim, o objetivo geral desta tese é analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ, tendo por objetivos específicos:

- 1) identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de ferramentas digitais no contexto de aprendizagem de línguas;
- 2) avaliar o nível de satisfação dos alunos no uso das ferramentas digitais.

Quanto à organização, esta tese se divide em sete capítulos. A seguir, comento em linhas gerais o conteúdo de cada capítulo:

Nas considerações iniciais, destaco o tema e os objetivos deste estudo e exponho as justificativas que sustentam a produção desta pesquisa. No capítulo I, verso sobre a realidade do ensino de Língua Inglesa na escola pública, com o intuito de refletir sobre o seu contexto e de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No capítulo II, abordo os princípios da TFD. Apresento os eixos centrais que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, em subseções:

sistemas de análise de dados na TFD, perspectiva clássica, perspectiva straussiana, perspectiva construtivista. No capítulo III, explico a importância dos avanços tecnológicos de nossa sociedade contemporânea e a relevância do uso dessas tecnologias no mundo *Computer Assisted Language Learning* (CALL) e *mobile assisted learning* (MALL). No capítulo IV, destaco a relevância das HQ, uma vez que tal recurso tem o potencial de beneficiar a produção de conhecimento dentro da realidade financeira das escolas públicas e possibilitar ao professor maior dinamismo em suas atividades, bem como maior interesse dos alunos no processo de aprendizagem. No capítulo V, exponho o percurso metodológico para a obtenção de dados, para o recorte do corpus e para a análise. No capítulo VI, apresento o percurso de análise dos dados gerados e os métodos de codificação que resultaram nas pré-categorias existentes e nas categorias globais. No capítulo VII, retomo os objetivos propostos na tese. Na sequência, realizo as considerações finais sobre o trabalho e sugiro possíveis encaminhamentos de práticas pedagógicas. Por fim, listo as referências bibliográficas e disponibilizo os apêndices e anexos deste trabalho.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

A aprendizagem não depende de edifício, salas de aula, quadro ou giz. Não precisa sequer de aulas no modelo tradicional. A escola é feita de pessoas e é nessas pessoas que todo o sistema de educação deve focar.

- Mariana Tokarnia

No Brasil, o estudo de uma língua estrangeira dentro das escolas públicas foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. De acordo com esta lei, mais conhecida pela sigla Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira deve ser implementada de forma obrigatória a partir do 6º ano de escolaridade, estendendo-se até o Ensino Médio nas escolas públicas, conforme o artigo 26º, 5º parágrafo:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 11).

Com a LDB, em 1996, as escolas públicas passaram a oferecer aos alunos o ensino da Língua Inglesa, porém a qualidade ainda não é suficiente para que os estudantes saiam fluentes após quatro anos de Ensino Fundamental e três anos de Ensino Médio. Bernardo (2007) comenta que “é realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estar estudando inglês pela primeira vez” (BERNARDO, 2007, p. 5). Acredita-se que as escolas públicas ainda não estão prontas para oferecer um aprendizado eficaz da segunda língua e que a falha no ensino envolve vários fatores dentro das escolas brasileiras.

Alguns livros específicos para professores de língua inglesa apontam como causas para a ineficiência do ensino/aprendizagem de inglês os seguintes fatores: (des) motivação, recursos didáticos escassos, classes numerosas, pouca qualificação docente, utilização de metodologias inadequadas e a condição sociocultural do aluno, dentre outros (BERNARDO, 2007, p. 5).

O ensino do inglês constitui um fator importante para que qualquer pessoa possa ter acesso ao mundo tecnológico e cultural. Desse modo, tratar do processo

de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas remete ao pensar sobre o que tem sido feito estrategicamente para que os alunos dessas instituições de ensino se interessem por outro idioma.

Para Siqueira (2005), é público e notório que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea, como chama o autor “[...] o latim dos tempos modernos” (SIQUEIRA, 2005, p. 14). Portanto, não é um fenômeno que vem passando despercebido, pelo contrário, é possível observar que essa língua atingiu um prestígio social, político, econômico e institucional. A língua inglesa se tornou a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, semelhante posição a que o latim ocupava durante o Império Romano. Todos os dias nós convivemos com uma série de palavras em inglês, em que percebemos a importância e a influência que essa língua exerce sobre a nossa cultura. Assim, para termos acesso a objetos culturais e a diversas oportunidades, é preciso nos apropriarmos dessa língua.

Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos: são três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p. 14). A pluralidade de situações em que a sociedade pode se deparar com os discursos construídos em inglês, em diversos meios de comunicação, como a televisão, *internet*, livros e propagandas, ressalta a importância de seu ensino. Dessa forma, concordo com Moita Lopes (2005), quando afirma que a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea. Consequentemente, é de suma importância que a aprendizagem desta língua “se torne um dos interesses cruciais de agências governamentais e não-governamentais para promover a mobilidade social” (MOITA LOPES, 2005, p. 1).

Rajagopalan (2005) comenta que o significado do ensino de inglês se traslada à importância que dão os pais em promover o conhecimento dessa língua estrangeira, colocando-a não somente como uma segunda língua, mas, sobretudo, como um determinante para o crescimento pessoal e profissional de seus filhos. O sistema educacional brasileiro é caracterizado por diversas transformações, a fim de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, visando à preparação para o mundo globalizado.

Com essa intenção, o currículo também sofreu uma série de mudanças em sua estrutura para promover não só um conteúdo de caráter quantitativo, mas também qualitativo. Constantemente revisitado, é muito importante no processo de

aprendizado, porque define aquilo que deve ser ensinado e aprendido, em aspectos teóricos, humanos e sociais, a exemplo de habilidades e valores. Resumindo, o currículo é uma ferramenta de ligação entre escola, cultura e sociedade, por isso, deve acompanhar as transformações do mundo e ser constantemente atualizado.

Entretanto, os recursos didáticos propostos e implantados pelo governo, muitas vezes, não se adequam à realidade que os alunos vivem. A escola pública enfrenta inúmeras dificuldades para ensinar o inglês, muitas relacionadas à falta de material didático e de estrutura física, a exemplo da inexistência de laboratórios adequados para promover um ensino eficaz da LI que abranja suas quatro habilidades comunicativas: fala, escrita, audição e leitura.

Há uma preocupação em nosso país de como ensinar e aprender LI, principalmente quando relacionada às escolas públicas, a fim de aprimorar o aprendizado dos alunos e impactar positivamente a sociedade. Podemos citar diversos mitos que circulam nesse espaço, como o de que é impossível aprender uma segunda língua. No Brasil, a partir da década de 90, o estudo sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tem ganhado cada vez mais espaço na linguística aplicada a partir dos trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Essas pesquisas nos mostram que as crenças são capazes de influenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores.

Leffa (1991), em sua pesquisa, investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993, p. 13) definiu a cultura de aprender “maneiras de estudar e preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas [...], transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente”; Barcelos (1995), por sua vez, utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

De acordo com Perin (2003), os professores de Língua Inglesa da escola pública “não se sentem à vontade para cobrar dos alunos os conteúdos da matéria de forma mais efetiva, por estarem conscientes do provável fracasso deles”. Quanto aos alunos, “apesar de reconhecerem a importância de aprender a [L]íngua [I]nglesa, eles tratam a disciplina ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina em sala de aula” (PERIN, 2003, p. 115). Os alunos parecem trazer consigo a crença de que o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas não é importante como nos cursos de idiomas e, por isso, tornam-se

resistentes ao aprendizado e, assim, valorizam os cursos de línguas oferecidos fora da escola. Se o professor “demonstra não acreditar na importância da LE na escola regular, transmite essa crença por meio de suas atitudes, moldando a crença negativa do aluno” (MELLO, 2008, p. 60).

Assim, é possível verificar alguns dos compromissos que o docente deve assumir no cumprimento da sua profissão na atualidade, pois se espera que ele seja: “reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (LEFFA, 2001, p. 2). Mas, para que seja alcançado esse propósito, Leffa (2001) também recomenda que o professor deva fazer um longo e pesado investimento em sua formação, prerrogativa necessária para obter esse perfil satisfatório.

Não é novidade que o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas vêm enfrentando inúmeros desafios, dentre os quais a discriminação parece ser um dos maiores a ser vencido. Grande parcela da comunidade escolar e em geral não acredita ser possível aprender inglês nessas instituições de ensino. No imaginário do brasileiro, parece muito intensa a crença de que “a escola pública não é o local para se ensinar LI” (COELHO, 2005, p. 43).

Barcelos (2011), em uma revisão de estudos sobre crenças, mostra que “a maioria dos participantes [...] possui a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública e de que o curso de idiomas é o lugar por excelência para se aprender essa língua” (BARCELOS, 2011, p. 149). Essas crenças tão prejudiciais ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública vêm se fortalecendo, em grande parte devido ao estado de abandono que muitas escolas se encontram.

Em sua investigação, Santos e Fermino (2013) coletaram dados tanto em escola pública quanto privada a respeito do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Além de constatar a forte presença de crenças acerca de inglês e trabalho, as autoras concluíram que, apesar das escolas se encontrarem em realidades sociais diferentes, as respostas dos alunos foram muito semelhantes. Esse resultado pode estar relacionado ao fato das duas escolas estarem localizadas no meio urbano. Desse modo, os alunos acabam tendo expectativas semelhantes quanto às oportunidades e ao sucesso profissional. Logo, o estudo de crenças no contexto rural se mostra relevante justamente para descobrir se há um contraste relacionado à realidade dos alunos, pois podem apresentar expectativas diferentes e não se reconhecer em crenças nas quais o inglês é garantia de sucesso e oportunidades.

3 TEORIA FUNDAMENTADA: BASES CONCEITUAIS

Uma Teoria Fundamentalada é aquela derivada indutivamente do estudo do fenômeno que representa. Isto é, ele é descoberto, desenvolvido e provisoriamente verificado por meio de sistemática coleta e análise de dados. Portanto, a coleta de dados, análise e teoria possuem relação recíproca entre si. Não se começa com uma teoria para prová-la. Começa-se com uma área de estudo em que se permite a emergência do que é relevante (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 23).

A Teoria Fundamentalada em Dados (TFD), *grounded theory* (GT) em inglês, ou apenas Teoria Fundamentalada é uma abordagem metodológica que tem suas raízes no interacionismo simbólico e está voltada para conhecer a realidade a partir da percepção ou “significado” que uma pessoa tem de um certo contexto ou objeto. Glaser e Strauss (1967) desenvolveram a TFD na pesquisa em ciências sociais, defendendo a descoberta indutiva de teorias a partir dos dados analisados sistematicamente.

A Teoria Fundamentalada é pouco utilizada nas pesquisas em educação e apresenta diferentes modos de interpretação, de acordo com a vertente (straussiana ou construtivista). Ao iniciar uma TFD, não necessariamente o pesquisador irá fazer uma revisão de literatura para conhecer o estado da arte sobre o tema de estudo. Diferentemente de outras abordagens metodológicas qualitativa e quantitativas, a TFD não exige uma organização teórica antes ou durante a coleta e a análise dos dados, uma vez que emergirá desse processo a necessidade de o pesquisador obter mais informações na literatura. Glaser (2011) defende que a revisão de literatura seja realizada apenas para a discussão dos achados, pois pode influenciar/desviar a percepção do pesquisador na descoberta dos fenômenos emergentes nos dados (GLASER, 2011).

A TFD surgiu nos estudos de Glaser e Strauss (1967), desenvolvendo-se em Glaser (1978) e Strauss (1987), com contribuição substancial de Strauss e Corbin (1998). No entanto, há duas linhas divergentes quanto ao método. Uma delas é defendida por Glaser (1992) e dá ênfase à característica emergente do método e aos processos indutivos desenvolvidos pioneiramente pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Columbia nos anos 50 e 60. A outra linha – considerada por Glaser a antítese da TFD, porque, em sua visão, permite a influência de concepções do

pesquisador – foi desenvolvida por Strauss (1987) e consolidada em Strauss e Corbin (1990), com primeira edição em 1990, livro que tornou o método, suas técnicas e procedimentos populares na comunidade acadêmica.

Apesar das divergências, a TFD é um método científico que utiliza um conjunto de procedimentos sistemáticos de coleta e análise dos dados para gerar, elaborar e validar teorias substantivas sobre fenômenos essencialmente sociais, ou processos sociais abrangentes. Entende-se por teoria “um conjunto de categorias (conceitos) que estão sistematicamente inter-relacionadas através de sentenças de relacionamento [proposições] para formar o esquema teórico que explica um fenômeno social” (STRAUSS; CORBIN, 1997, p. 22).

Para Strauss e Corbin (2008), a TFD trata de um método de investigação qualitativa e quantitativa que busca a criação de uma teoria fundamentada no desenvolvimento de um fenômeno, desvelado pela coleta e análise simultânea dos dados. Esse referencial metodológico é usado para compreender as experiências e os significados que os atores sociais vivenciaram em determinado cenário, investigando as interações, comportamentos e percepções dos indivíduos e seu pensamento em relação a determinado objeto.

A TFD visa compreender determinado processo e, nesse sentido, a compreensão é considerada uma forma de empatia, pois busca a intencionalidade das ações no lugar do outro. Sendo assim, é aconselhável o auxílio de um pesquisador experiente na área para aqueles que optem por utilizá-la pela primeira vez (CHARMAZ, 2009). O motivo dessa preocupação se respalda na necessidade de imersão do pesquisador em um universo de subjetividade, objetividade e sensibilidade que permeia as relações múltiplas entre o pesquisador e os participantes.

A teoria pode ser desenvolvida por meio de raciocínio indutivo ou dedutivo, ou então por uma combinação desses dois tipos de raciocínio, como propõe a teoria fundamentada nos dados. Importante destacar que, independentemente de como for obtida, a teoria permanece como conjectura até ser testada e conformada. Sobre o caráter dedutivo, as teorias aparecem no contexto das explicações e explicar um acontecimento teoricamente equivale a deduzir um enunciado que o descreve, partindo-se de algumas premissas (FIELD; MORSE, 1985).

Trata-se, portanto, de um método de pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa que aplica alguns procedimentos sistemáticos para desenvolver uma teoria, por meio dos métodos dedutivo e indutivo, com base nos dados investigados,

ao invés de testar uma teoria já existente. Essa perspectiva indutiva surgiu, em parte, pela insatisfação dos autores com a predominância das práticas hipotético-dedutivas nas pesquisas sociológicas. Após esse trabalho seminal, vários outros livros e artigos desenvolveram e debateram o método (GLASER, 1978; GLASER, 1992; GLASER, 1994; GLASER, 1998; GLASER e HOLTON, 2004; STRAUSS e CORBIN, 1990; STRAUSS e CORBIN, 1994; STRAUSS e CORBIN, 1997). Algumas características da TFD propostas por Glaser e Strauss (1967) são:

- a proposta principal do método é a construção da teoria e não somente a codificação de dados;
- como regra geral, o pesquisador não deve definir um quadro conceitual que antecede ao início da pesquisa. Essa premissa é definida para garantir que os conceitos possam emergir sem viés conceitual pré-definido. A teoria Fundamentada estuda primeiramente os dados, classifica e sintetiza esses dados por meio da codificação qualitativa e quantitativa. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados;
- a análise e a conceitualização são obtidas por meio de coleta de dados e comparação constante, no qual cada fatia de dados é comparada com construtos e conceitos existentes, em busca de enriquecer uma categoria existente, formar uma nova ou estabelecer novos pontos de relação entre categorias. A teoria fundamentada é um estilo de pesquisa que busca gerar novas categorias globais com base em pré-categorias. A geração e o desenvolvimento desses elementos se dão por intermédio de um processo interativo, ou seja, não são gerados a priori e testados subsequentemente. A ênfase da TFD é o aprendizado a partir dos dados e não a partir de uma visão teórica existente, entretanto é interessante buscar um equilíbrio entre ambos. Além disso, a maior diferença entre TFD e outros métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa é seu foco específico no desenvolvimento da teoria por meio de uma contínua interdependência entre a coleta de dados e a análise.

Enquanto a teoria formal é mais geral e aplica-se a um espectro maior de disciplinas e problemas, a teoria substantiva é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além de sua área substantiva. A essência é que a

teoria substantiva emerge dos dados, ou seja, é uma teoria fundamentada em uma análise sistemática dos dados. Para Strauss e Corbin (1998), a teoria formulada pelo método deve apresentar as seguintes características:

- a) coerência entre os dados e resultados;
- b) compreensão pelos envolvidos;
- c) generalização suficiente para que variações da ocorrência do fenômeno sejam consideradas; e
- d) controle na previsão das ações dos envolvidos. Ademais, deve ser coerente com a realidade da área especificada para o estudo e, como consequência, fornecer sentido para que seja compreendida pelos sujeitos envolvidos e por outros pesquisadores.

Glaser (2011) afirma ainda que o pesquisador deve delimitar o contexto e entrar no campo sem uma questão de pesquisa definida e, assim, permitir que o fenômeno a ser estudado seja inteiramente fiel à realidade dos sujeitos envolvidos. Além disso, admite que os pesquisadores são humanos e inevitavelmente tendem a influenciar a pesquisa de forma não intencional com interpretações pessoais. No entanto, ele argumenta que, se o pesquisador empregar cuidadosamente os procedimentos de codificação e a técnica de comparação constante, bem como abster-se da literatura e coletar grande variedade de dados em diferentes fontes, esse possível viés poderá ser corrigido.

“Ao valorizar a experiência empírica e a análise dos dados, esta abordagem é considerada recomendada para estudo de temáticas novas e com poucas fontes bibliográficas” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2016, p. 110). A Teoria Fundamentada é um método geral de análise comparativa e um conjunto de procedimentos capazes de gerar uma teoria fundada nos dados (GLASER; STRAUSS, 1967).

Conceitos são os componentes da teoria cujos significados, atrelados por definições formais ou pelo uso comum, indicam as representações da realidade, abstrações ou imagens mentais. Três categorias de conceitos são referidas: i) aqueles que podem ser diretamente observados; ii) aqueles que só podem ser observados indiretamente por meio de sinais ou instrumentos; e iii) aqueles que, não podendo ser observados nem direta nem indiretamente, são inferidos (CHINN; JACOBS apud TRENTINI, 1987).

Strauss e Corbin (1990) afirmam que todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados têm o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos. A fim de representar o método dessa abordagem, optei por reunir as etapas apresentadas por Stern (1980), Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1990), quais sejam: coleta dos dados empíricos, procedimentos de codificação ou análise dos dados (codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva).

Assim, segundo Glaser (2011), interpretar a TFD pode ser muito difícil, especialmente quando se desconhecem as diferentes perspectivas do método, que, ao longo do século XX e XXI, evoluíram e se desdobraram em condições metodológicas distintas. Em suma, a vertente clássica da TFD é receptiva aos dados e enfatiza a identificação de padrões de comportamento. De acordo com o autor, o processo de codificação se desdobra em três etapas: codificação aberta, seletiva e teórica (GLASER, 2011).

A codificação ou análise é o procedimento por meio do qual os dados são divididos, conceitualizados e relacionados. Todo o processo analítico que neste momento se inicia tem por objetivos: construir as pré-categorias; dar ao processo científico o rigor metodológico necessário; auxiliar o pesquisador a detectar os vieses; e desenvolver o fundamento, a densidade, a sensibilidade e a integração necessária para gerar categorias globais (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Ao obter os dados, o investigador examina-os linha por linha e recorta as unidades de análise. Desse modo, cada unidade de análise é nomeada com uma palavra ou sentença exprimindo seu significado para o investigador. Os códigos gerados na teoria fundamentada são de dois tipos: os códigos substantivos que conceitualizam a substância empírica da pesquisa e os códigos teóricos aos quais se aplicam esquemas analíticos aos dados para aumentar sua abstração, tendo por objetivo ajudar o pesquisador a se mover de uma estrutura descritiva para uma referencial, favorecendo a abstração sobre os dados.

Durante a codificação aberta, inicia-se o processo de comparar os incidentes aplicáveis a cada pré-categoria (GLASER; STRAUSS, 1967). O investigador codifica os incidentes em tantas pré-categorias quanto possível. Todos os dados são passíveis, neste momento, de uma codificação. A codificação é o processo em que os dados são codificados, comparados com outros dados e designados em pré-categorias.

Assim que as pré-categorias emergirem, o investigador notará dois tipos: aquelas pré-categorias que ele mesmo construiu e aquelas que foram abstraídas da linguagem de pesquisa. Além disso, pode perceber que os conceitos abstraídos das situações tenderão a ser os nomes para os processos e comportamentos que estão sendo explicados, enquanto os conceitos construídos pelo investigador serão as explicações.

Na codificação axial, um referencial conceitual tentativo é gerado tendo dados como referência. O investigador tenta descobrir o principal problema na cena social, do ponto de vista dos atores ou sujeitos participantes do estudo e como eles lidam com o problema. Comparando todos os dados assim que os recebe, o investigador faz uma opção a respeito da permanência relativa dos problemas apresentados na cena em estudo.

A redução, procedimento realizado a seguir, é o processo indutivo de agrupamento dos códigos em pré-categorias. Nele, as pré-categorias já formadas são analisadas comparativamente à luz dos novos dados, com o intuito de identificar referentes mais significativos. Esse processo reduz o número de pré-categorias, pois se tornam mais organizadas. O agrupamento de pré-categorias é uma forma teórica de análise, pois, logo que as integrações emergem, as pré-categorias reunidas formam outras mais gerais. O passo vital é descobrir o principal processo, denominado variável central, que explica a ação na cena social. A codificação axial é o meio que auxilia o pesquisador a realizar a integração das pré-categorias. O objetivo é reunir os dados, elaborando conexões entre elas.

A codificação seletiva reforça todo o processo identificando as categorias globais da teoria, com as quais todas as outras estão relacionadas. As categorias globais devem ser capazes de integrar todas as demais e expressar a essência do processo social que ocorre entre os envolvidos. Ainda na codificação seletiva, categorias mal formuladas são revistas, e falhas na lógica da teoria são resolvidas (GLASER, 1992; STRAUSS; CORBIN, 1998).

Na visão de Chamaz (2009), ao escolher uma vertente, é importante que o pesquisador se mantenha fiel a ela durante todo o percurso metodológico, desde a descrição da perspectiva até o processo de construção da teoria e do modelo teórico. Por exemplo, se o pesquisador se propõe a trabalhar em uma forma mais construtivista que prevê mais liberdade e criatividade na elaboração do modelo teórico, não cabe utilizar a codificação aberta, seletiva e teórica, tampouco apresentar

os resultados estruturados no modelo paradigmático (GLASER, 2011). Considera-se que as perspectivas de desenvolvimento do método são diferentes e essa miscelânea pode interferir na consistência da construção da teoria, bem como na qualidade do estudo desenvolvido.

Visando às diferentes perspectivas, um aspecto que gera dúvida no pesquisador em TFD é a utilização de um referencial teórico. Afinal, a TFD é um referencial teórico e metodológico ou apenas metodológico? Em síntese, é um referencial metodológico que pode ser combinado com um referencial teórico de escolha do pesquisador a partir da análise e interpretação dos dados. Mas será que realmente esse referencial metodológico necessita de um referencial teórico para se sustentar?

Strauss e Corbin (2008), e Charmaz (2008) preveem o contato do pesquisador com a literatura durante o processo de coleta e análise dos dados, porém ressaltam que é preciso cautela para não permitir que os dados da literatura se coloquem entre os dados do estudo e o pesquisador. Em suma, a orientação é ter o mínimo possível de influência durante a construção da teoria. Entretanto, a discussão dos achados com outros estudos é primordial para a validação da teoria.

A coleta e a análise de dados são concomitantes na TFD e devem ser realizadas de forma sistemática, para alcançar significação dos dados; compatibilidade entre teoria e observação; capacidade de generalização e reprodutibilidade (precisão, rigor e verificação). Memorando e diagramas são estratégias para orientar o pesquisador a exercitar as relações conceituais e facilitar a construção das hipóteses e conceitos. Os memorandos são registros analíticos e conceituais que consistem em produtos da análise e têm como objetivo manter a pesquisa embasada nos dados (STRAUSS; CORBINS, 2008). Os diagramas, por sua vez, são representações gráficas de um esquema analítico que têm como fim delinear as relações entre os conceitos e mostrar a densidade da teoria (GLASER, 2011).

3.1 SISTEMAS DE ANÁLISE DE DADOS NA TFD

Na análise de dados, a codificação é o procedimento em que os dados são separados e conceitualizados, com vistas à definição de relações entre eles. Trata-se do primeiro passo para o desenvolvimento da teoria. Em função da influência do marco

filosófico, cada vertente metodológica da TFD preconiza um sistema de codificação e análise próprio, conforme pode ser observado no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – ANÁLISE DE DADOS NA TFD

TIPO	CLÁSSICA	STRAUSSIANA	CONSTRUTIVISTA
Etapas da codificação	1. Substantiva 1.1 Aberta 1.2 Seletiva 2. Teórica	1. Aberta 2. Axial 3. Seletiva/Integração	1. Inicial 2. Focalizada

Fonte: Adaptado de Kenny e Fourie (2015).

2.1 PERSPECTIVA CLÁSSICA

Na análise de dados na perspectiva clássica, a codificação é também conhecida como o sistema de codificação original da TFD e apresenta duas etapas (KENNY; FOURIE, 2015). A primeira é chamada codificação substantiva e a segunda, codificação teórica. A codificação substantiva tem como objetivo a formação de conceitos a partir dos dados coletados. Para isso, desdobra-se em duas etapas: codificação aberta e codificação seletiva.

Na codificação aberta, os dados são analisados linha a linha e cada incidente é codificado com uma palavra-chave, que resume seções de dados (GLASER; HOLTON, 2004). Assim, o investigador codifica abertamente para gerar conceitos e propriedades de conceitos. Sequencialmente, os segmentos de códigos são comparados entre si e agrupados conceitualmente. Esses grupos de dados recebem um título conceitual do pesquisador e são chamados incidentes conceituais. À medida que novas evidências são reunidas, comparadas, analisadas e categorizadas, as pré-categorias tornam-se densas e complexas e suas inter-relações começam a se tornar visíveis.

Conforme Glaser e Holton (2004), categorias globais (ou variável de núcleo) emergirão. Essas pré-categorias representam a preocupação principal do estudo, interage com a maioria das outras em uma capacidade significativa e será suficientemente densa para explicar a complexidade e as nuances dos dados. Nessa etapa, o pesquisador passa a codificar seletivamente em prol das categorias globais relacionadas, de modo que os dados tidos como não relevantes podem ser ignorados.

3.2 PERSPECTIVA STRAUSSIANA

A perspectiva straussiana tem como principais representantes Strauss e Corbin (2008) que definiram novas etapas para o desenvolvimento da TFD com objetivo de tornar a metodologia mais acessível e didática. Essa perspectiva destaca a posição ativa do pesquisador, o qual pode buscar apoio teórico antes e durante a coleta e análise de dados. Nessa vertente, o sistema de análise de dados é dividido em três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A codificação aberta é o primeiro passo analítico, em que o pesquisador deve se fixar nos dados coletados, examinando-os, comparando-os e conceitualizando-os com palavras que transmitam ação. Essa etapa acontece ao analisar cada palavra linha por linha, ou seja, é necessário um exame minucioso.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a codificação axial (segundo passo da análise) é marcada pelo movimento indutivo-dedutivo que demanda sensibilidade teórica e reflexão do pesquisador, o qual busca por respostas para questões, como: Por quê? De que forma? Onde? Quando? e Como? Nesse momento, os dados que foram separados na codificação aberta são reagrupados, a fim de formar explicações sobre os fenômenos em investigação e possibilitar a emergência de pré-categorias. Nessa etapa, utiliza-se de uma ferramenta analítica chamada paradigma da codificação ou modelo paradigmático, que auxilia na codificação axial, ordenando os dados sistematicamente, de forma a integrar estrutura e processo e capturar a dinâmica evolutiva dos fatos.

Com a evolução da vertente straussiana da TFD, o modelo paradigmático passou a ter três componentes, intitulados “3 Cs”: condições, ações-interações e consequência (CORBIN & STRAUSS, 2015). Porém, no Brasil, a obra disponível em português apresenta o modelo composto por “5 Cs”, o que torna esse paradigma o mais conhecido pelos pesquisadores brasileiros. Tal mudança indica a influência do construtivismo e do pensamento pós-moderno contemporâneo nessa perspectiva metodológica da TFD. Na sua obra, os próprios autores reconhecem essa influência e expressam admiração pelo trabalho que tem sido desenvolvido por Charmaz (2009). Esses componentes auxiliam no estabelecimento de relações entre as pré-categorias e na identificação das categorias globais da pesquisa.

QUADRO 2 – PERSPECTIVA STRAUSSIANA

MODELO	COMPONENTE	DESCRIÇÃO
STRAUSS E CORBIN (2008)	Contexto	Local onde o fenômeno acontece e condições que possibilitam o desenvolvimento de estratégias.
	Condições causais	Conjunto de eventos que desencadeiam ou influenciam o desenvolvimento do fenômeno.
	Condições intervenientes	Aspectos que interferem ou alteram o impacto e/ou o desenvolvimento do fenômeno.
	Estratégias	Ações e interações planejadas e desenvolvidas para lidar com o fenômeno.
	Consequências	Resultados atuais ou potenciais das estratégias identificadas no estudo.
CORBIN E STRAUSS (2015)	Condições	Razões dadas pelos informantes para o acontecimento de determinado fato, bem como explicações sobre os motivos pelos quais respondem de uma dada maneira a uma ação.
	Ações-interações	Resposta expressa pelos participantes aos eventos ou a situações problemáticas.
	Consequências/ Resultados	Referem-se aos resultados previstos ou reais das ações e interações.

Fonte: Elaborado com base em Corbin e Strauss (2015) e Strauss e Corbin (2008)

3.3 PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Para Chamaz (2009), a vertente construtivista considera que a teoria é uma construção recíproca entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a investigação tem como foco os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em investigação, os quais são contextuais, isto é, moldados pelas interações sociais e mutáveis ao longo do tempo. Duas etapas principais de codificação são preconizadas: codificação inicial e codificação focalizada.

Na codificação inicial, os dados são fragmentados e analisados com o objetivo de conceitualizar ideias e/ou significados expressos pelos participantes, transformando-os em códigos. Esse processo pode ser realizado palavra por palavra, linha a linha. Para tanto, os pesquisadores podem utilizar perguntas sensíveis (quem são os atores envolvidos no fenômeno); questionários; perguntas teóricas (ajudam a enxergar o processo, as variações e as conexões entre os conceitos); ou perguntas estruturais (auxiliam a desenvolver a estrutura da teoria) (CHAMAZ, 2009).

De acordo com Chamaz (2009), a codificação focalizada (segunda etapa de codificação na perspectiva construtivista) permite separar, classificar e sintetizar grandes quantidades de dados. Nessa etapa, os códigos elaborados são mais direcionados, seletivos e conceituais, pois devem sintetizar e explicar segmentos maiores de dados. Para isso, também podem ser utilizados os códigos mais significativos e/ou frequentes identificados na etapa anterior, a partir da definição pelo pesquisador de quais códigos iniciais possibilitam uma melhor compreensão analítica para os dados.

À medida que determinados conceitos emergem com mais frequência e destaque, geram-se pré-categorias, as quais revelam, por sua vez, as categorias globais da pesquisa. As categorias globais representam o conceito organizador central mais potente analiticamente. A identificação das categorias globais depende da percepção do pesquisador e representa o processo mais relevante na área investigada (CHAMAZ, 2009).

4 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DO USO DA TECNOLOGIA

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. Na educação, por sua vez, a inserção das TDIC acontece de maneira mais frequente e em ritmo acelerado, provocando um redimensionamento da prática educativa, levando os/as educadores/as a refletirem sobre os limites e as potencialidades dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Quando ouvimos falar sobre novas tecnologias, temos a impressão de que estamos nos referindo a algo muito novo em nossa sociedade, bem distante do nosso cotidiano. Mas, se refletirmos sobre a palavra tecnologia, originada da palavra “técnica”, do verbo grego *tictein* que significa “criar, conceber, dar à luz”, percebemos que o termo tecnologia está direcionado à metodologia de produzir coisas ou ações. Tais produções com o tempo são incorporadas ao nosso cotidiano de tal modo que não conseguimos percebê-las como algo que a priori não fazia parte das nossas vidas. No âmbito das tecnologias, Tajra (2012) reflete que:

[a] primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação e não constatamos que o livro é resultado de uma técnica. Por quê? Porque já incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico. [...] tecnologia só é tecnologia quando ela nasce depois de nós. O que existia antes de nascermos faz parte de nossa vida de forma tão natural que nem percebemos que é tecnologia (TAJRA, 2012, p. 37).

Na educação, segundo Almeida (2007), a utilização das tecnologias proporciona um novo contexto de ensino e aprendizagem, diferente do ambiente tradicional. Para a autora, as reais contribuições das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento.

Durante a pandemia de COVID-19, o uso do computador e das tecnologias se tornou mais comum e necessário. Na realidade complexa em que vivemos, essas ferramentas demonstraram também a desigualdade social, o que afetou ainda mais o acesso daqueles que não possuem independência financeira. No entanto, contribuiu para a formação continuada de muitos professores e para o letramento digital da comunidade escolar. Esse processo de constante transformação tecnológica

observado com mais ênfase devido à pandemia trouxe para a escola uma demanda de informações e uma nova postura no ato de pensar e agir.

Percebe-se que ainda alguns professores se mantêm inseguros com a inserção das ferramentas digitais na escola. Como pontuado por Coscarelli (2011), a insegurança do professor frente ao uso do computador em sala de aula reside no conhecimento que o mediador precisa ter da concepção de ensino e aprendizagem que pretende utilizar. Inserir o computador na escola não fará com que o ensino seja algo moderno ou que o do aluno se torne eficiente, mas, se utilizado de forma inteligente, pode se tornar uma ferramenta que auxilia o professor a manipular diversas situações em sala, promovendo uma maior autonomia de seu aluno e contribuindo para a construção de seu conhecimento.

Nas palavras de Coscarelli (2011):

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. É aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento (COSCARELLI, 2011, localização Kindle, p. 260).

Lévy (1993) sistematiza três possibilidades de apropriação do conhecimento chamadas de “Tecnologias Inteligentes”: a linguagem oral, a linguagem escrita e, por último, a linguagem digital, existentes em nossa sociedade e adequadas à intencionalidade comunicativa. No que se refere à linguagem digital, a informática permitiu uma maior interatividade no processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade de caráter tecnológico, denominada por Lévy (1993), como *cibercultura*. As relações sociais e de comunicação não se constroem mais em um único tempo e espaço; ao contrário, a produção do conhecimento é fruto de uma inteligência coletiva que se conecta por meio de redes de informação, desafiando o professor a ressignificar a sua prática, buscando possibilidades de inovação.

Larsen-Freeman (2011) aponta para o fato de que as configurações atuais de sala de aula guiam os alunos a trabalhar independente ou cooperativamente nos computadores, ou ainda, no celular dentro ou fora da sala de aula. O surgimento de um novo discurso de que o aluno é autor ao postar sua mensagem *online*, fazendo uso da linguagem escrita ou oral, tem sido construído em um mundo sem fronteiras, trazendo um novo perfil discente. Documentos oficiais corroboram e defendem a

usabilidade das ferramentas digitais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), as ferramentas digitais da informação e comunicação devem ser adaptadas e utilizadas para fins educacionais,

[...] de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 1996, p. 25).

No contexto escolar, a tecnologia transformou a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos utilizam o computador para preparar os trabalhos, dispõem de *softwares* de apresentação de *slides* para exposição de seminários e podem relacionar os conteúdos trabalhados na escola com as notícias do mundo por meio da *Internet*. Dessa forma, a educação é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias; a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos (KENSKI, 2012, p. 19).

Masetto (2000) descreve as novas habilidades desse professor quanto à mediação do processo de ensino e aprendizagem, no qual se entende que

[o] professor, embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, na maioria das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2000, p. 142).

Para Kenski (2012), os usos do raciocínio pelas sociedades humanas têm garantido diferentes e crescentes inovações que, quando materializadas, dão origem a distintos processos, produtos e instrumentos. A autora define a tecnologia como o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 24).

A partir da articulação de diferentes tecnologias da informação e da comunicação, surge o que Kenski (2012) denomina de híbrido tecnológico. Nessa definição, é incluído qualquer tipo de informação suportada por redes das ferramentas digitais. Para a autora, “as redes, mais do que uma interligação de computadores, são

articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferentes objetivos” (KENSKI, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, a chegada das novas ferramentas digitais tem gerado novas demandas e provocado que a escola deixe de ser um ambiente tradicional. Por vezes, o professor é o centro e o detentor de todo conhecimento e o aluno apenas um agente passivo no processo de aprendizagem. Com o auxílio das TDIC e de uma abordagem metodológica mais adequada, os alunos podem exercer uma atividade mais ativa e significativa. Dessa forma, aprender a utilizá-las requer curiosidade e motivação e, ao ignorá-las, tornamo-nos ultrapassados e excluídos, isto é, ou a escola se apropria dessas tecnologias ou fica fora do diálogo com os estudantes.

Moran (2006) afirma que os professores, em sua maioria, têm dificuldades no manuseio das tecnologias e tentam fazer o máximo que podem. Diante disso, mantêm uma estrutura repressiva, controladora e repetidora. Muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar com segurança. Ainda segundo Moran (2006, p. 32), “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”, mas é preciso mais do que um simples domínio instrumental, ou seja, torna-se necessário um conhecimento das potencialidades proporcionadas por cada tipo de tecnologia, de acordo com cada método de ensino a ser aplicado. Em outras palavras, não basta usar a tecnologia, é necessário saber usar adequadamente.

No contexto pandêmico de COVID-19, durante a adoção de medidas de distanciamento social e da interrupção das aulas por causa da emergência sanitária, os professores se reinventaram. Nesse período, eles precisaram se adequar ao contexto digital: gravar, editar e postar vídeos; produzir slides; trabalhar por meio de plataformas como Google Sala de Aula, *Moodle* e *Google Meet*; criar canais próprios em redes sociais; mudar avaliações; aproximar-se de alunos e de suas famílias para acompanhar mais adequadamente o processo de aprendizagem, por meio de aplicativos.

De acordo com Almeida (2001, p. 43), o professor, ao incorporar as TDIC aos métodos ativos de aprendizagem, além de desenvolver a habilidade de uso das mesmas, “estabelece uma ligação entre esse domínio, a prática pedagógica e as teorias educacionais, refletindo sobre sua própria prática buscando transformá-la”.

Masetto (2012) defende que ainda hoje a utilização das tecnologias não é abordada de forma a tornar o ensino mais eficiente e eficaz. Ele afirma que mesmo

nos cursos superiores a utilização desses recursos não é tão comum, o que contribui para a reprodução das formas de ensinar com as quais esses professores em formação possuem contato, as quais geralmente centralizam a exposição oral do conteúdo pelo professor. Nesse contexto, é importante compreender que as TDIC podem ser entendidas como ferramentas que favorecem a utilização dos recursos tecnológicos, em especial o computador, com o objetivo de aprimorar a prática docente.

De acordo com Goodwin (2012), utilizar tecnologia nas aulas de inglês provê significado interessante para a aprendizagem de língua. A tecnologia motiva os alunos, bem como os aproxima das habilidades da escuta, fala, leitura de forma simples. Entretanto, a tecnologia sozinha não é suficiente para ensinar LE.

O computador é muito útil como ferramenta de aprendizagem, quando utilizado como suporte e não como substituto do professor. Cabe ao docente criar um ambiente completo de aprendizagem com seus alunos, para que eles se envolvam de forma real e autêntica no ambiente de ensino e aprendizagem. Segundo Goodwin (2012), os *smartphones*, *tablets* etc. têm introduzido uma nova geração de ferramentas educacionais, com as quais os estudantes podem acessar inúmeros recursos, independentemente do local e do horário. Essas ferramentas são interativas, capturam a atenção dos estudantes e encorajam a participação.

Goodwin (2012) e Masetto (2012) deixam claro que a formação docente é de extrema relevância para promover espaços de discussões sobre o papel do professor frente às tecnologias educacionais, à medida que ele passa a agir e a ser percebido como construtor de sua prática e de sua profissão, não apenas como alguém que reproduz conhecimentos estáticos. Brauer (2015, p. 70), por sua vez, também ressalta que “por meio da formação tecnológica existe uma oportunidade de observar novas dimensões para a prática pedagógica do professor, que são elaboradas a partir das experiências já desenvolvidas durante a sua formação”.

Em se tratando da aprendizagem dos alunos, as tecnologias já estão inseridas em suas vidas. Cabe à escola apropriar-se desses conhecimentos e desenvolver um trabalho de orientação educacional quanto ao seu uso e às suas possibilidades de interatividade capazes de auxiliá-los nas estratégias de aprendizagem. A tecnologia é uma ferramenta fundamental no mundo do trabalho, pois permite criar e inovar a mediação do conhecimento e, portanto, contribui para a formação dos alunos.

Segundo Leffa (2003, p. 8), “aprender uma língua estrangeira não é fácil. Há um período inicial de entusiasmo, uma espécie de lua de mel com a língua estrangeira quando o aluno começa a estudar, nas primeiras aulas. Passado esse período de lua de mel, o interesse normalmente cai”. A nosso ver, a tecnologia, pela sua relevância no cotidiano do aluno, pode contribuir para a sustentabilidade desse interesse.

4.1 CALL

Com a evolução do ensino de línguas, diversos métodos, abordagens e ferramentas surgiram com o intuito de facilitar e tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Esses métodos e/ou abordagens ganharam forças graças à vinda da tecnologia que contribuiu para a evolução no ensino de línguas em praticamente todo o mundo (LEFFA, 2006). Segundo Leffa (2006, p. 13), “o computador tem provocado muitos debates e gerado inúmeros trabalhos na área do ensino de línguas, mas, apesar de sua complexidade, a ideia que prevalece na área é de que ele seja visto apenas como um instrumento”.

Levy (1997) também se posicionou em relação ao ensino de línguas e a tecnologia. Para ele, o ensino de línguas mediado por computador teve início com o projeto *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (PLATO), em 1960, na Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. “Nesse período, ainda não havia os microcomputadores e as aulas eram realizadas em laboratórios conectados a um grande computador central” (LEFFA, 2006, p. 13).

O CALL é um campo que, em quase quatro décadas de história, revela transformações ligadas tanto ao desenvolvimento de teorias sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas estrangeiras, quanto ao advento de novas tecnologias que aumentam cada vez mais a variedade de funções desempenhadas pelos computadores. Uma vez que a Língua Inglesa e as ferramentas digitais têm assumido um papel importante na contemporaneidade, torna-se essencial o estudo do CALL que tem sido foco de investigação de autores como Levy (2006), Randall (2006), Reis (2008), Beatty (2010), Paiva (2005), Warschauer (2004) e Leffa (2006) no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Egbert (2005) e Levy e Hubbard (2005) concordam que o CALL engloba muitas outras tecnologias do que apenas o computador, pois é uma nomenclatura inclusiva e não exclusiva, cujo foco está na tecnologia e no ensino e aprendizado de línguas. O

CALL emergiu como um campo distinto a partir de conferências e organizações profissionais que acompanharam a disseminação do computador pessoal no início dos anos 80 (HUBBARD, 2009). A aprendizagem de língua assistida pelo computador pode ser dividida em três fases, intituladas por Warschauer de *behavioristic* CALL (behaviorista), *communicative* CALL (comunicativa), e *integrative* CALL (integradora).

A fase behaviorista, idealizada nos anos 50 e implementada nos anos 60 e 70, baseia-se na teoria behaviorista de aprendizagem. Os programas dessa fase se constituem por exercícios repetitivos (*drills and practice*). Esse tipo de prática é baseado no modelo de computador como tutor (TAYLOR, 1989). “No fim dos anos 70 e princípio dos anos 80, o advento do microcomputador possibilitou o avanço nas atividades de aprendizagem, esta deixando de ser apenas estímulo-resposta-reforço” (JULIANO, 2006, p. 71).

A segunda fase do CALL, a comunicativa, baseia-se na abordagem comunicativa, que surgiu nos anos 70 e 80. John Underwood (1984), um dos proponentes dessa abordagem, percebeu que os programas de exercícios repetitivos (*drills and practice*) da década anterior não permitiam uma comunicação autêntica. Era somente uma formação de hábitos e automatismos reforçados. A aprendizagem, por meio do computador na abordagem comunicativa, prioriza o ensino da gramática implicitamente; encoraja os alunos a gerar em sua elocução original e não a manipulada; não julga e avalia tudo que os alunos fazem e nem oferece recompensa com ícones de sinos tocando, dizeres de parabéns etc.; evita dizer aos alunos que eles estão errados e é flexível a uma variedade de respostas.

Em adição ao computador como tutor, atribui-se ao modelo comunicativo, o computador como estímulo, *computer as stimulus* (TAYLOR; PEREZ, 1989). Ao contrário do modelo behaviorista, o aluno é estimulado a discutir, escrever criticamente e não procurar somente por respostas. Ainda nessa abordagem comunicativa, surge o modelo de computador como ferramenta, *computer as a tool*. (BRIERLEY; KEMBLE, 1991; TAYLOR, 1980). Os programas desse modelo não necessariamente fornecem o material, mas habilitam os alunos a usarem ou a compreenderem a língua.

No final da década de 80, muitos educadores viam limitações em CALL e consideravam que suas contribuições ainda eram periféricas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, eram compartimentalizadas, fragmentadas. Precisava-se de algo mais integralizado. O avanço tecnológico, com a chegada da

Internet, e o desenvolvimento de programas voltados para a área educacional proporcionaram, assim, novas oportunidades de aprimoramento da aprendizagem de línguas.

Surge a *Integrative phase*, a fase integradora, com o desenvolvimento dos computadores com multimídia e com *Internet*. A tecnologia de multimídia, há pouco tempo, era exemplificada pelo *CD-ROM*, que permitia uma variedade de meios como textos, gráficos, som, animação e vídeo, entre outros, em uma única máquina. Hoje, podemos encontrar diferentes aplicativos e *softwares* que auxiliam o aprendizado, pois facilitam a interação e a conexão entre os educadores e alunos (envio de mensagens, trabalhos colaborativos e eventos). Incluir a tecnologia na formação é essencial para que o aluno saiba aplicar e dosar seu uso em sala de aula.

Portanto, a tecnologia não é uma ferramenta de distração é mais um recurso produtivo para o desenvolvimento das aulas. Na *Internet*, os alunos encontram as informações muito rapidamente o que é ainda mais produtivo quando feito com a mediação do professor, que pode se aperfeiçoar e avançar. Por isso, o professor deve se aperfeiçoar e avançar junto com relação às ferramentas tecnológicas. O ponto principal é que a tecnologia não substitui o precioso contato do professor com o aluno; a empatia é sempre fundamental para não substituir o convívio no processo de troca inerente à educação.

As vantagens da hipermídia são inumeráveis para o processo de ensino e aprendizagem de línguas: construção de um ambiente mais autêntico, combinando som e imagem em tempo real; integração das quatro habilidades em uma única atividade; controle da aprendizagem pelos alunos sem sacrificar nenhuma das habilidades (ler, falar, ouvir e escrever).

O espaço de laboratório de língua foi revolucionado pelo computador que favoreceu a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de cidadania, a preparação para o trabalho, o estímulo para a participação discente, a interação dos agentes escolares e o *layout*.

Almeida Filho (1993) salienta que os métodos comunicativos de ensino de línguas estrangeiras trouxeram uma mudança no paradigma e no foco da ação pedagógica dos professores de línguas. Conforme o autor, tais métodos enfatizam não apenas a assimilação de elementos estruturais da língua alvo, mas também a expressão de significados e a interação autêntica. Segundo Almeida Filho (1993),

[o] ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Na Abordagem Comunicativa, Juliano (2006, p. 71) ressalta que o computador surgiu como ferramenta, denominado por Brierly e Kemble (1991) e Taylor (1980), como *computer as a tool*. Além disso, salienta ainda que os programas desse modelo não forneciam qualquer tipo de material, porém possibilitavam que alunos se habilitassem ou simplesmente tivessem alguma compreensão da língua.

A visão do computador como um instrumento não diminui sua importância, pois toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem (LEFFA, 2006, p. 12). Graças à comunicação mediada pelo computador, tornou-se viável a tomada de direções na prática de CALL que enfatizam o desenvolvimento de projetos pedagógicos sustentados em perspectivas colaborativas de aprendizagem.

Conforme Moura (2010), “essa nova abordagem, ocorre devido à evolução das tecnologias móveis. Para a autora, o MALL é um subconjunto do *M-Learning* e do CALL, que aproveita as potencialidades oferecidas por dispositivos móveis”, como o PDA ou o telemóvel, para ajudar os alunos acessar materiais de aprendizagem de línguas e comunicar com colegas e professores a qualquer hora e em qualquer lugar. Mas “há diferenças importantes entre o CALL e o MALL, em particular, porque as tecnologias móveis podem ajudar os alunos a encontrar informação no momento em que precisam dela e são adequadas ao seu estilo de vida móvel” (MOURA, p. 59).

4.2 MALL

O uso de dispositivos móveis foi muito questionado no contexto brasileiro e até mesmo proibido em sala de aula. Entretanto, houve avanços, inclusive a nível de documentos norteadores, como na BNCC (BRASIL, 2018), na qual o uso dessas tecnologias é previsto a fim de proporcionar uma formação crítica e responsável de seu uso ao longo da Educação Básica. Além disso, a Base também prescreve o ensino e a aprendizagem de gêneros da esfera digital, como *fanfiction*, vídeo minuto, entre outros.

Os dispositivos móveis desempenham um papel crescente nas comunicações educacionais. *Laptops* e assistentes pessoais digitais agora são complementados por telefones inteligentes com conectividade à *Internet*. O telefone celular pode criar um ambiente melhor para o aprendizado de idiomas, principalmente de inglês como segunda língua (VALARMATHI, 2011).

Para Gonçalves e Silva (2017), os estudos sobre o tema *Mobile Assisted Language Learning (MALL)* mostram que os dispositivos móveis podem ser utilizados como uma alternativa para aumentar o tempo de exposição do aluno a uma língua estrangeira, especificamente neste caso à LI, pois proporciona ao usuário dessas tecnologias experiências de aprendizado de idioma nos mais diferentes contextos, tais como redes sociais e aplicativos de forma especial. Para Sá, Pereira e Carelli (2011, p.8), já

é possível verificar o crescente uso de dispositivos móveis (por exemplo, celulares e *tablets*) para o ensino de línguas, revelando uma nova área de estudo chamada de aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis, em inglês *MALL*, que permite maior liberdade de acesso aos usuários, que é bem retratada com a frase “em qualquer lugar e a qualquer hora”.

O MALL descreve uma abordagem para o aprendizado de idiomas que é assistida ou aprimorada por intermédio do uso de um dispositivo móvel portátil. O MALL é um subconjunto do aprendizado móvel (*m-learning*) e do aprendizado de idiomas assistido por computador (CALL). Uma das tecnologias mais abrangentes em MALL é o *smartphone*, que possui diferentes funções: fazer ligações telefônicas, enviar mensagens, ouvir músicas, ver vídeos, participar de uma videoconferência ou fazer compras. Embora não sejam dispositivos originalmente para o ensino, os

smartphones estão sendo cada vez mais utilizados para fins educacionais, como a aprendizagem de línguas.

De acordo com Miangah e Nezarat (2012, p. 313),

MALL lida com o uso de tecnologia móvel na aprendizagem de línguas. Os estudantes nem sempre estudam uma segunda língua na sala de aula. Eles podem ter a oportunidade de aprender utilizando dispositivos móveis quando desejarem e onde estiverem.

Mais recentemente, o termo foi associado com o *smartphone*. Esses telefones com interfaces amigáveis ao usuário, acesso onipresente e com capacidades melhoradas de armazenamento e recuperação de dados oferecem uma boa plataforma para a aprendizagem (GABARRE, GABARRE, DIN, SHAH, KARIM, 2014; GODWIN-JONES, 2011; MIANGAH, NEZARAT, 2012).

O celular passou a receber importante atenção nas discussões das reuniões pedagógicas das escolas. À medida que evoluiu e obteve uma série de aplicativos de acesso às redes sociais e à *Internet*, tornou-se um vilão no âmbito escolar. Todavia, sabemos que esses mesmos recursos são frequentemente utilizados no mundo do trabalho e, portanto, não podem ficar à margem do processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata de proibir ou não o uso do celular, mas sim utilizá-lo na rotina escolar de forma consciente e educativa.

De acordo com Chinnery (2006), em um contexto de aprendizagem de idiomas, “todos esses recursos permitem a prática comunicativa da língua, a realização de atividades e dão acesso a conteúdo autêntico” (CHINNERY, 2006, p. 10). Dessa forma, os *smartphones* e outros dispositivos móveis, como, por exemplo, *tablets* ou *notebooks*, dão ao professor a possibilidade de propor atividades que podem ser realizadas por meio dos recursos disponíveis nas ferramentas digitais.

Assim, o objetivo geral deste estudo de analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ tendo por objetivos específicos:

- 1) identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de ferramentas digitais no contexto de aprendizagem de línguas;
- 2) avaliar o nível de satisfação dos alunos no uso das ferramentas digitais.

Na próxima seção, abordarei as HQs, na educação, argumentando que, além de facilitar a interdisciplinaridade, esse gênero potencializa a reflexão crítica sobre a linguagem.

5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS E TIRINHAS NA EDUCAÇÃO

As HQ são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor (REZENDE, 2009, p. 126)

O surgimento das HQ pode ter iniciado por meio das pinturas rupestres, usando desenhos como forma de comunicação entre as diversas civilizações. No entanto, como as conhecemos hoje, surgiram na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e de Topffer. No fim desse mesmo século, com o Menino Amarelo (Yellow Kid), desenhado por Richard Outcault e publicado pelo jornal *New York Journal*, surge o primeiro herói em quadrinhos. No século XX, através dos jornais, as HQ circulavam com um bom alcance, escritas em gibis e nos meios virtuais, com temáticas e estilos diversos (MENDONÇA, 2007).

A definição empregada para Histórias em Quadrinhos por Roux, em 1970, é destacada em Anselmo (1975) da seguinte forma: as HQ se situam na categoria da narração figurada, aquela que pode ser pintada, esculpida, gravada, desenhada, bem como impressa ou fotografada. Na atualidade, as HQ estão na literatura e no meio digital, configurando-se como atividade interdisciplinar e como estratégia pedagógica. A experiência de trabalhar com esse gênero na produção de escrita, nesta pesquisa, visa não somente trazer a concepção de seu uso como estratégia de ensino, mas evidenciar a habilidade de escrita como uma atividade comunicativa, não como uma habilidade de reprodução e memorização das palavras ou prática de estruturas gramaticais (OLIVEIRA, 2015). Em suma, as HQ podem ser um recurso lúdico e estimulante para os alunos se expressarem em LI.

A aceitação do trabalho com HQ, em sala de aula, vem aumentando, apesar de um antigo embate entre estudiosos em relação à sua aplicação como instrumento pedagógico. Carvalho (2006, p. 36) relata que “em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam temas estrangeiros prejudiciais às crianças”. É importante, pois, compreender que o pensamento em vigor naquela época não percebia a potencialidade pedagógica das HQ e, por serem inspiradas nas publicações estrangeiras, não aprovava seu conteúdo. De encontro a isso, na

perspectiva de Ramos (2010, p. 13), “[...] os quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há estímulo governamental para que sejam usados no ensino”.

Cabe destacar que o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares para Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), valoriza as charges publicadas em inglês como ferramenta para a ampliação do conhecimento do mundo dos alunos. Os PCN (2000) do Ensino Médio defendem a ideia de que as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais, permitindo o contato com várias culturas e propiciando uma integração em um mundo global. Documentos oficiais ratificam a importância da utilização dos gêneros textuais no ensino de línguas em sala de aula, levando em conta que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia (MARCHUSCHI, 2010). Ademais, os quadrinhos

[...] ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a UNICAMP constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso [...]. Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático (RAMA, 2014, p. 65-66).

As HQ são atividades significativas que podem contribuir no processo de ensino aprendizagem e atender às necessidades dos alunos na aquisição de conhecimento em que ele esteja engajado. Para Silva et al. (2014, p. 2), “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”. Dessa forma, trabalhar com as HQ associadas às TDIC agrega valor à construção de conhecimento, contribuindo para proporcionar um ambiente de interação e o engajamento do aprendiz.

Com esse recurso, o professor de inglês pode apresentar uma maior variedade de contextos, em sala de aula, ao indivíduo. Nos variados contextos, encontram-se as HQ que auxiliarão o processo de formação da identidade do aluno, possibilitando estimular a criatividade suscitada no seu processo de transformação, alimentado pelos aspectos culturais. Santos (2001, p. 46) enfoca o ensino com eficácia pelo uso de HQ, trazendo, para essa discussão, os exemplos do estudo realizado pelo professor holandês Jeroen Klink, o qual adquiriu fluência em português por meio da leitura de HQ de Maurício de Souza. Cita, ainda, o editor chefe da revista Disney e também professor formado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), o Sr. Euclides Miyuara, que ensinava inglês e aplicava o seu talento quadrinista para

ensinar ações e vocabulários que seriam mais facilmente compreendidos, pelos discentes, por meio dos quadrinhos ao invés de somente pela escrita.

Sendo assim, tais contribuições, para o exercício do ensino de LI ou qualquer outra disciplina, colaboram para a produção textual. Um texto que antes seria escrito à mão e, provavelmente, entregue ao professor, hoje pode ser escrito digitalmente e postado no *Facebook*, em uma rede social, enviado por e-mail, escrito por meio de um *chat* ou de outro ambiente tecnológico. Surge, conforme Lévy (1996), o texto contemporâneo que alimenta a correspondência *online*, encontros eletrônicos, um texto dinâmico que corre fluido. Khan (2013), em sua obra *Um mundo, uma escola – A educação reinventada*, afirma que

se quisermos reunir a visão e a vontade para mudar a essência da educação de forma significativa – alinhando o ensino e a aprendizagem com a realidade do mundo contemporâneo –, um dos saltos que precisamos dar é entender que o modelo educacional dominante nos dias de hoje não era, na verdade, inevitável. É uma ação humana. Evoluiu para um determinado caminho, mas outros caminhos também eram possíveis (KHAN, 2013, p. 67-68).

É comum, na educação brasileira, verificar alunos desmotivados e insatisfeitos com o ensino de Língua Inglesa, sob a alegação de que as aulas são monótonas, cansativas e repetitivas. É consenso que o bom resultado de um aluno se deve às estratégias de ensino utilizadas, por isso é necessário o uso de um método que trabalhe com situações reais do próprio cotidiano do aluno, para que ele perceba sentido naquilo que está sendo estudado.

A linguagem não verbal consiste em toda forma não verbal de se comunicar: as ações e os gestos realizados durante uma conversa com alguém é, por si só, um ato comunicativo. Assim, um olhar discreto ou surpreso usado cotidianamente, por exemplo, pode suscitar inúmeros significados e, impreterivelmente, ajuda a compreender o que e como determinado sujeito está querendo comunicar.

O uso desse tipo de linguagem também ocorre em sala de aula de formas e em momentos distintos. Exemplo disso são os episódios em que os professores respondem às dúvidas dos alunos, os alunos perguntam algo e todos interagem ora em momentos de descontração, ora de questionamentos e/ou de explicação de algo. Os gestos exprimem muitos sentidos e, algumas vezes, contradizem aquilo que é dito verbalmente. Tal postura não verbal pode ser explorada em aulas de leitura em língua estrangeira (Inglês), sobretudo quando envolve o gênero textual Tirinhas (BARBOSA, 2014; VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

As tirinhas têm sido denominadas e discutidas a partir de um gênero maior, as HQ. Inicialmente criada nos Estados Unidos, a tirinha ou tira de jornal surgiu devido à falta de espaço nos jornais para a publicação dos passatempos. Por ser de natureza híbrida e curta, isto é, por conter aspectos textuais orais e escritos e ser apresentado de forma sequenciada, esse gênero caiu no gosto dos leitores de jornal. Além disso, ele possui outra característica bem peculiar que atrai seus leitores: humor nas histórias (BARBOSA, 2014; VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

O fato de unir o texto escrito informal com as imagens faz com que esse gênero não somente atraia o público infanto-juvenil, mas também o grupo adulto por apresentar características da realidade por um viés mais humorado. Como Vergueiro e Ramos (2015) explicam, os gêneros híbridos como as Tirinhas, Charges e Histórias em Quadrinhos “são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (RAMOS, 2015, p. 11).

Assim como as HQ, as Tirinhas possuem uma linguagem informal, diálogos curtos e recursos icônicos – verbais próprios (balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas) que possibilitam o leitor unir a imagem ao texto escrito oralizado pelos personagens, facilitando a compreensão da leitura. Além dessas peculiaridades, o conteúdo temático das HQ é bem diversificado e geralmente está associado a questões atuais. Temas como ecologia, reciclagem, proteção ao planeta Terra são abordados nos gibis e/ou HQ da Turma da Mônica, por exemplo (VARGAS; MAGALHÃES, 2011).

De acordo com Ravaglio (2018), as HQ se utilizam tanto de ícones figurativos quanto linguísticos para transmissão de ideias, pensamentos e sentimentos, entre uma ou mais pessoas, a partir de vários suportes, temáticas e estéticas, na forma de texto para uma ampla gama de intencionalidades.

Entendemos que o uso das HQ nas aulas de leitura em LI possui dois objetivos. O primeiro está relacionado à motivação da leitura – por ser um gênero multimodal, apresenta uma variedade de linguagens a ser usada pelo leitor. Isto é, concordando com o que Rojo (2012) explica sobre multiletramentos, o gênero tirinha é híbrido e multimodal por apresentar “textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Na leitura de tirinhas, o aluno/leitor precisa associar a leitura das imagens, cores, movimentos corporais dos personagens ao texto escrito em sequência, de quadro em quadro. Essa leitura sequencial e de modos (linguagens) diferentes permite perceber que um tipo de linguagem pode auxiliar na compreensão da estória como um todo, visto que as duas linguagens se complementam.

O segundo objetivo é associar as habilidades da língua em vários momentos da aula. Em uma aula, por exemplo, o professor pode propor uma atividade de leitura silenciosa e, em seguida, de escrita. A leitura, nesse sentido, é uma motivação para a produção de outras histórias. Em outro momento, o professor pode propor a leitura em voz alta e até mesmo uma dramatização (uma alternativa eficiente para desenvolver a produção oral dos alunos) para trabalhar a pronúncia, entonação dos diálogos e outras habilidades. Por ser um gênero de vários significados, isto é, de linguagens diferentes em um único espaço (ROJO, 2012), a leitura passa a ser vista como um processo que exige do leitor uma capacidade em interagir com o texto.

Os PCN (1998) definem que, norteados pelos gêneros de textos, o ensino de Língua Estrangeira deve desenvolver o letramento crítico dos alunos. O gênero HQ tem sido estudado e trabalhado como um recurso pedagógico em aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira. Por ser multimodal, isto é, por ser constituído de dois signos gráficos (o visual e o linguístico) e por ter grande circulação entre os jovens, é um eficiente recurso pedagógico, porque facilita a compreensão e contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, incentivando o gosto pela leitura.

As HQ é um gênero que pode ser explorado tanto no ensino de LI quanto de outras disciplinas, devido às seguintes características: 1) são fáceis de serem identificadas, por possuírem uma linguagem informal em forma de histórias curtas, proporcionando ao leitor momentos de aprendizagem sobre diversos temas; 2) o material é significativo, pois é um gênero que desperta o prazer de ler.

De acordo com Guimarães (2010), as HQ são uma forma de expressão artística em que há o predomínio estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o espectador utiliza principalmente o sentido da visão para apreciá-las.

Utilizando o gênero HQ para o trabalho em sala de aula como prática pedagógica para o ensino e aprendizagem da LI, Cristóvão (2007, p. 39) considera “a familiaridade dos alunos com esse tipo de gênero em língua materna; o interesse despertado em função do aspecto visual; o uso do humor como componente motivador; e as orientações dos PCN-LE” que prescrevem a consideração do

conhecimento prévio do aluno. Ao se trabalhar com as HQ, segundo Mendonça (2007), contamos com a possibilidade de contextualizar e tornar mais claras as informações implícitas e explícitas no texto.

As HQ podem trazer várias contribuições para o ensino de línguas, a começar pela formação de leitores, conforme Bari (2008). Pelo trânsito natural de informações essenciais para a convivência social nas histórias em quadrinhos, seja com intencionalidade educativa ou voltada para mero entretenimento, sua linguagem atrativa e amigável tem o poder especial de formar suas próprias comunidades de leitores e aprimorar as habilidades e competências deles. Assim, se a significação do ato de ler está contida nas vivências cotidianas, a leitura das histórias em quadrinhos eleva os níveis de significação e a convivência social, ampliando os conceitos fundamentais de seu ato manifesto (BARI, 2008).

Além da questão da leitura, as HQ também podem contribuir com processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, favorecendo o desenvolvimento de diversas competências, a saber: competência leitora; competência oral; competência escrita; comportamento leitor; comportamento escritor; competência argumentativa; senso crítico; imaginação e criatividade (SANTOS, 2003).

A utilização dos quadrinhos, na sala de aula, requer do professor conhecimento das características do gênero e um plano de aula bem elaborado, com objetivos definidos. O segredo está em fazer um bom uso didático dos quadrinhos, atrelando-os aos conhecimentos que se deseja trabalhar com a turma. Assim, acredito que o uso das HQ, como um material de apoio, somado ao conteúdo programático, proporciona maior contato com o uso efetivo da Língua Inglesa e auxilia o aluno a contextualizar a história, refletindo sobre a situação apresentada, de maneira lúdica, tornando as aulas mais interessantes. Além disso, as Histórias em Quadrinhos permitem que o leitor estabeleça uma relação entre contexto e elementos gramático-linguísticos, tornando possível uma experiência multimodal.

Diante do exposto, fica explícita a relevância das HQ no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ressalta-se o papel do docente em estar a par de tais elementos atribuídos a HQ no universo multimodal, devendo ao trabalhar uma atividade com HQ, conscientizar seus alunos para que eles possam atribuir valor significativo à elaboração da atividade proposta.

As HQ nem sempre foram reconhecidas como um gênero capaz de proporcionar conhecimento e de contribuir para o processo educativo. No entanto, a

partir do reconhecimento de gêneros populares/emergentes, passou a ocupar outro *status* em sala de aula, em materiais didáticos e em documentos oficiais. Conforme Ianesko, Andrade, Felsner e Zatta (2017), as HQ são uma ferramenta pedagógica que favorece o processo de ensino e aprendizagem, além de dinamizar o conteúdo e permitir a compreensão de diferentes conceitos, de forma intertextualizada. Ademais, Lavarda (2017) complementa que as HQ permitem que os objetos de conhecimento sejam abordados de forma divertida, o que colabora ainda mais para um processo significativo e prazeroso.

Para a BNCC (2018), o importante “é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BRASIL, 2018, p. 63), ou seja, a linguagem deve estar vinculada ao contexto em que foi produzida.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa. No primeiro momento, destaco o tipo de pesquisa e os elementos que a definem como tal. No segundo, comento acerca do contexto de pesquisa e dos participantes. Para finalizar, apresento os instrumentos e procedimentos empregados para a realização da coleta de dados.

Os procedimentos que nortearam esta pesquisa seguiram o método de TFD, proposto por Charmaz (2009) e dividido em três fases: 1) amostragem, na qual ocorre o estabelecimento de critérios para a escolha de participantes; 2) coleta de dados; e 3) produção de dados, na qual se realiza a codificação dos dados obtidos na segunda fase. A pesquisa contou com o auxílio de três instrumentos: questionário, notas de campo e a produção de HQ.

6.1 MÉTODO

Os dados utilizados no processo da Teoria Fundamentada podem ser provenientes de várias fontes e obtidos tanto de forma qualitativa e quantitativa quanto quantitativa (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2016, p. 92). Um dos elementos mais importantes da coleta de dados é a organização, que passa por um processo de codificação. Essa codificação é, em si, uma forma de análise e consiste em uma sistematização dos dados coletados, de forma a reconhecer os padrões e elementos relevantes para análise e para o problema de pesquisa. “Esse processo deve ser realizado até que os dados passem a ser reconhecidos por categorias, ou ainda, que as categorias emerjam” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2016, p. 92).

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e quantitativa e apresenta processos não matemáticos de interpretação, tendo o intuito de “descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (STRAUSS; CORBIN, 2008).

6.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta investigação tem como objetivos analisar a influência de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; durante a produção de HQ, identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir da integração de ferramentas digitais no contexto de aprendizagem; e avaliar o nível de satisfação dos alunos no uso das ferramentas digitais.

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da disciplina de Língua Inglesa, em uma escola pública de Santa Maria – Rio Grande do Sul (RS), composta por 500 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental I e II. A referida escola possui duas turmas de 9º anos, no turno matutino, formadas por alunos com idades entre 13 e 15 anos. Ao todo, 48 alunos participaram desta pesquisa, dos quais 25 são da turma 9A e 23 da 9B. As aulas de inglês na escola ocorrem duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada. As atividades que compreendem esta pesquisa sobre o uso de ferramentas digitais ocorreram no primeiro semestre de 2017.

Os participantes desta pesquisa são alunos do 9º ano. A escolha desse público se deu pelo fato de ser o último ano do Ensino Fundamental, período em que os alunos estão consolidando o fechamento de um ciclo no processo educacional, e também pelo fato de que as aulas aconteciam no mesmo dia, o que facilitaria os procedimentos adotados neste trabalho. No último ano do Ensino Fundamental, os estudantes precisam ter desenvolvido a sistematização de aprendizagens e habilidades para dar continuidade a seus estudos, na etapa do Ensino Médio.

As atividades começaram a ser construídas no período normal de aula, dentro dos seus respectivos horários de cada turma, e todos os alunos foram envolvidos no processo de pesquisa. Foi realizado o acompanhamento das atividades tanto em sala como no laboratório.

A relevância da pesquisa qualitativa e quantitativa reside na importância que as relações humanas têm dentro da sociedade pela ampliação das esferas de vida (MINAYO, 1999), ou seja, utilizar a pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa faz-se necessário quando trabalhamos com seres humanos e buscamos compreender suas relações sociais, uma vez que questões subjetivas são levadas em consideração no momento da análise dos dados.

6.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Durante o processo de observação, foram realizadas anotações para recolher informações e produzir reflexões, com o intuito de enriquecer e embasar o processo investigativo. De acordo com Lüdke e André (1986), o registro de anotações, observações, possui variadas formas de ser realizado. Os registros aqui descritos decorrentes das observações das aulas foram anotados sistematicamente.

Na primeira etapa, busquei oferecer condições para que os alunos se sentissem seguros para criar sua HQ, por meio de ferramentas digitais, de modo colaborativo. Durante o planejamento dos textos, quando tinham dúvidas sobre vocabulário, alguns alunos me perguntavam, enquanto outros utilizavam a ferramenta *Google Tradutor*. Na segunda etapa, os estudantes começaram a organizar suas ideias e produzir as HQ. Por último, usaram ferramentas *Pixton* e *Powtoon* como facilitadoras do processo de produção, dinamizando as relações.

Os instrumentos investigativos utilizados nesta pesquisa foram: questionário direcionado aos alunos, notas de campo da pesquisadora e as HQ produzidas pelos alunos nos aplicativos. Pensando na possibilidade de uma aprendizagem mais significativa, optei por trabalhar nas aulas de Língua Inglesa com a produção de quadrinhos, por meio do *Pixton* e *Powtoon*. A seguir, descrevo cada um dos instrumentos citados.

6.3.1 Questionário

A ferramenta para coleta de dados é um questionário estruturado composto por cinco questões (Anexo I) acerca de: gênero, idade, importância do estudo de inglês, uso de ferramentas digitais na sala de aula e resultados decorrentes da proposta de trabalho com o *Pixton* e o *Powtoon*. Os questionários foram aplicados em aula, depois das produções das HQ.

6.3.2 Notas de Campo

As notas de campo dizem respeito aos registros das informações referentes às análises das observações realizadas em aula durante a produção das HQ. Conforme Falkembach (1987),

combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que, obviamente, o conjunto de técnicas criadas guarde coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento as práticas sociais em questão (FALKEMBACH, 1987, p. 3).

Segundo a autora, as notas consistem num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para comentários, experiências e reflexões – de uso individual do investigador no seu dia-a-dia.

6.3.3 Pixton

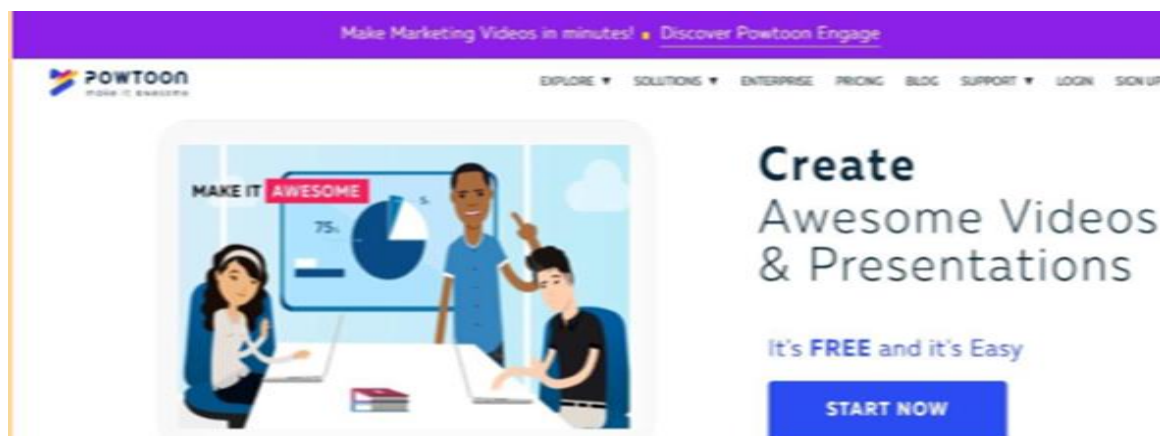
O *Pixton* é um *software online* que permite a edição de tiras em quadrinhos e possui três versões: para diversão, para empresas e para escolas. Os usuários desse programa produzem os quadrinhos a partir de um conjunto de recursos verbais e não verbais disponibilizados quadro a quadro. Esse *software* permite, entre outras coisas, personalizar os cenários, personagens, modificar cores do cenário, expressões faciais, posturas, bem como aproximar e distanciar os elementos que fazem parte de cada cena.

Nesse ambiente, após se registrarem, os usuários podem ter acesso à navegação pela rede que lhes oferece, além da possibilidade de criar quadrinhos, a oportunidade de publicá-los, compartilhá-los via *e-mail*, baixá-los em seu computador, imprimir-los, participar de campeonatos com eles, colaborar na produção de uma HQ de outros autores, dentre outras formas de interagir na *Internet*.

O site do *Powtoon* é apresentado apenas em Língua Inglesa, o que pode ser uma vantagem se houver interesse em ter contato maior com esse idioma. O *Powtoon* está inserido em uma plataforma de uso gratuito que permite a criação de apresentações e vídeos animados. A página oferece tutoriais sobre o uso do aplicativo, além de exemplos de animações.

É exigido um cadastro prévio (*login*) para utilizar a plataforma e todos os trabalhos produzidos poderão ser visualizados *online* no *site* do aplicativo ou até mesmo compartilhados em redes sociais, tais como *Youtube* e *Facebook*. A partir do momento em que o aluno formata na prática o que pensou, surgem desafios, como qual desenho representar em cada etapa, a música de fundo, as imagens, as fontes e os efeitos a serem escolhidos. Recursos multimodais estarão à disposição do aluno. O melhor dessa ferramenta é sua versão gratuita que pode ser utilizada *online*, sem precisar fazer o *download*.

FIGURA 2 – POWTOON



Fonte: Arquivo da Pesquisa

6.4 PRODUÇÃO DOS DADOS

As informações obtidas por meio dos instrumentos (questionário, produção de histórias em quadrinhos e notas de campo) visam auxiliar na obtenção da resposta à questão de investigação desta pesquisa: de analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ. O método é categorizado como pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa, que acrescenta novas peças a um quebra-cabeça, isto é, novos dados podem ser coletados de acordo com a necessidade da investigação, marcada por identificar fenômenos pela observação de situações reais do mundo, para que possam ser compreendidos no contexto em que ocorrem. Assim, os dados são coletados a partir do ângulo dos envolvidos, resgatando a voz do pesquisado. Esse aspecto é ampliado na TFD que possui diretrizes flexíveis, segundo as quais o pesquisador pode circular entre um foco mais amplo e um mais específico.

Conforme Valentin (2012), no âmbito do modelo, a partir da necessidade da investigação, toma corpo o chamado Método de Comparação Constante (MCC), de Glaser e Strauss (1967), que pressupõe o uso sistemático e persistente da comparação nas diversas fases de codificação, como o próprio nome diz. O MCC deriva do fato de que o (a) analista, a todo o momento, é confrontado (a) com a necessidade de focalizar a atenção nos aspectos relevantes do problema, evitando as distorções de interpretação.

Assim, para Strauss e Corbin (2002), o MCC tem como objetivo principal dar consistência e sustentação à teoria emergente dos dados. No que respeita à aplicação, identificamos três tipos de comparações que refletem a evolução do método:

- I) as comparações de incidentes preliminares (IP) com incidentes conceituais (IC) que se estabelecem num nível substantivo, com vistas a descobrir os limites, as variações, as semelhanças e as diferenças entre eles. Nessa etapa, realizei a comparação dos itens “incidentes” que são aplicáveis a cada categoria por meio das codificações aberta e axial. Incidentes são fenômenos que chamaram atenção por influenciar ou contribuir com o andamento das aulas, no que se refere à produção das HQ a partir de ferramentas digitais, notas de campo e questionário. Os incidentes preliminares foram codificados para incidentes conceituais em formato de quadros individuais a fim de favorecer a comparação entre as categorias e os próprios itens, uma vez que consideramos importante alocarmos os incidentes;
- II) as comparações de conceitos com incidentes que se estabelecem num primeiro nível de abstração, com o objetivo de identificar as diferentes propriedades dos conceitos e gerar hipóteses passíveis de verificação no contexto empírico. Desse modo, as pré-categorias começam a emergir tomando forma e autonomia, e a ficar mais explícitas. Elas passam a se integrar cada vez mais, o que conseqüentemente diminui o número de categorias existentes;
- III) as comparações de conceitos com conceitos que se estabelecem com o objetivo de obter o refinamento e o encaixe da teoria emergente. Esta última etapa consiste da obtenção das categorias centrais, levando em consideração as regras que emergiram de cada pré-categorias de análise.

Nessa perspectiva, o principal objetivo da utilização da Teoria Fundamentada para esse estudo foi o desenvolvimento de “uma teoria fundada em dados sistematicamente coletados e analisados” (PINTO, 2012, p. 3). Então, durante a coleta de dados, a professora-pesquisadora reuniu informações sobre o fenômeno¹

¹ O fenômeno pode ser considerado como um evento, um acontecimento ou um incidente por meio do qual um conjunto de ações ou interações é direcionado para o seu gerenciamento (GASQUE, 2007, p. 85).

estudado para verificar o seu desdobramento por meio da análise fundamentada nos dados (PINTO, 2012) coletados durante a condução do trabalho de campo.

Na primeira aula, a proposta de trabalho foi apresentada aos alunos e foi solicitado que propusessem, na aula seguinte, suas ideias quanto à organização, ao tipo de história e aos personagens. A fim de apresentar o gênero, motivá-los, aguçar sua curiosidade e despertar seu processo criativo, foram compartilhadas algumas revistas de HQ da Turma da Mônica, em inglês. Para isso, optou-se pelo ensino implícito, já que os sujeitos possuem conhecimento prévio, considerando que o gênero textual HQ existe nas práticas de LI e que os alunos podem conhecê-lo por influência da família, de amigos etc.

Na segunda aula, houve uma conversa baseada nas revistas que circularam na sala. Essa conversa aconteceu de maneira informal, versando sobre a predileção ou não por HQ, Mangás, HQ no cinema, o que constitui uma HQ, quais os personagens que consideravam mais legais e famosos, dentre outros assuntos. Além disso, as ferramentas digitais (*Powtoon* e *Pixton*) foram apresentadas para que os alunos conhecessem e se familiarizassem com elas.

Na terceira aula, os alunos foram divididos em grupos e cada um recebeu um número. Com o grupo de trabalho, os alunos conversaram sobre o que poderiam escrever e discutiram sobre a HQ a ser produzida, dando início ao processo criativo e, principalmente, valorizando a troca entre pares.

Na quarta aula, os alunos continuaram a produção que ocorreu por meio das discussões sobre o enredo das HQ, desencadeando, conseqüentemente, o processo relativo à produção de ideias e fomentando o processo criativo. Vale salientar que as discussões em grupo foram observadas quanto ao planejamento das cenas e à construção dos diálogos.

Em relação ao trabalho de cada grupo, realizei observações, atuando de forma espontânea na condição de pesquisadora participante (MINAYO, 1999). Por sua vez, os sujeitos participantes solicitaram, em alguns momentos, o esclarecimento de dúvidas, fazendo perguntas, que foram registradas durante a execução da atividade. A seguir, sintetizo as anotações sobre cada grupo:

QUADRO 3 – GRUPOS

Grupos	Notas de Campo
G1	Interação com o grupo, porém os componentes elaboraram a HQ a partir Google tradutor;
G2	Esse grupo pré-elaborou algumas cenas e texto; interação com os colegas dos outros grupos;
G3	Interação na elaboração como um todo e muito criativo;
G4	Dos quatro alunos, somente dois se engajaram na elaboração da HQ;
G5	Grupo avançado na elaboração, como um todo, e fazendo uso de som; motivação;
G6	Três alunas trabalharam como uma equipe engajada;
G7	Alguns componentes demonstraram preocupação com o trabalho e com a produção da escrita;
G8	Interação, dúvidas. Produção da HQ;
G9	Das quatro componentes, três produziram efetivamente a HQ, enquanto o outro participante, inicialmente, não mostrou tanto interesse, embora depois tenham sido notadas mudanças em seu comportamento.

Fonte: Arquivo da Pesquisa

A interface do *software*, de natureza lúdica, provocou a criatividade dos alunos mediante os próprios recursos oferecidos pela interface, os quais fomentaram o domínio da linguagem escrita.

Um dos grandes desafios dos educadores é penetrar no mundo real dos alunos. Isso acontece quando os alunos conseguem acreditar no trabalho docente. Assim, a escola precisa ser um ambiente favorável à aprendizagem, pois

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2002, p. 136).

Explicito abaixo os procedimentos de coleta e análise de dados que compuseram a pesquisa a partir das análises.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Como mencionado na introdução, esta tese tem como objetivo geral de analisar a influência dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em ambiente digital, durante a produção de HQ. Por esse motivo, foi aplicado um questionário, após a finalização da atividade que ajudou a entender como o trabalho com essa metodologia se desenvolveu. Além disso, os alunos produziram histórias em quadrinhos utilizando o *Pixton* e o *Powtoon*. Ressalto que os dados foram coletados em um período anterior à pandemia, ou seja, a situação de ensino remoto em decorrência das medidas sanitárias reforça os aspectos observados, apesar de não ter influenciado na coleta dos dados.

Conforme sugere Strauss e Corbin (2008), a questão inicial deve ser ampla e aberta o suficiente para permitir todo um universo de possibilidades e, progressivamente, tornar-se mais focada durante o processo de pesquisa à medida que conceitos e suas relações são descobertos. Porém, os mesmos autores citam também que a literatura, a experiência e o conhecimento prévio dos envolvidos na pesquisa não devem ser ignorados.

Apesar de ser de cunho qualitativo e quantitativo, esta investigação também utilizou a estatística descritiva para a organização dos dados e das informações coletadas por meio da elaboração de quadros. Assim, a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa e quantitativa proporciona um “maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2007, p. 39). Em suma, a Teoria Fundamentada, de origem qualitativa e quantitativa, também pode ser utilizada com a abordagem quantitativa (GLASER; STRAUSS, 1967).

Os textos extraídos são aqueles produzidos pelos participantes da pesquisa por meio das notas de campo, questionário, isto é, elaborados a pedido da pesquisadora, podendo alternar entre orientações detalhadas e pequenas sugestões. Essa abordagem para coleta de dados tem suas (des) vantagens, que dependem de o participante ter ou não a habilidade de se expressar por meio da escrita e, ao mesmo tempo, tranquilidade para usar esse tipo de recurso. Charmaz (2009) afirma que “[...] os textos extraídos funcionam melhor quando os participantes têm interesse nos tópicos tratados, experiência nas áreas relevantes e quando veem as questões como sendo significativas” (CHARMAZ, 2009, p. 59).

Todos os participantes assinaram um termo de compromisso (apêndice A), no qual se declaram voluntários e cientes de que seus dados seriam utilizados apenas para a pesquisa, bem como de que seus verdadeiros nomes estavam sob sigilo. Além disso, foram explicados o motivo e o objetivo do estudo do qual estavam participando.

Considerando a vivência dos partícipes desta pesquisa, foram coletados dados por meio do questionário a fim de verificar o nível de satisfação dos alunos acerca da integração das ferramentas digitais ao estudo da Língua Inglesa.

Quanto ao perfil dos participantes, 25 alunos são do gênero feminino e 23 do masculino. As idades dos participantes variam entre 13 anos (16), 14 anos (25) e 15 anos (7). O fator idade, portanto, mostrou-se de acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996) – a “educação básica”, que, nos termos do art. 21, inciso I, desta Lei, seria formada pela Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como pode ser constatado, a grande maioria dos estudantes reconhece a importância do estudo de inglês: 50% das respostas o apontam como muito importante e 44% como importante. Já aqueles que reconhecem substancialmente menos, ou em nada, essa importância, 4% dizem que estudar o idioma é pouco importante e apenas 2% pensam ser nada importante. Consequentemente, nesse caso, a falta de consciência dos alunos sobre a importância da disciplina não deve ser o maior problema da aprendizagem.

Em relação ao uso de tecnologias nas aulas de inglês, 50% dos alunos responderam que o uso torna as aulas mais atrativas e motivadoras, enquanto 24% disseram que são ótimas opções, pois despertam o interesse. Já 21% dos alunos responderam que as tecnologias facilitam a maneira de aprender o inglês e 5% acreditam que só se tem a ganhar com o uso de tecnologias, porque elas estão presentes em nossas vidas. De fato, uma grande parcela de alunos se sente motivada pelo uso de tecnologias em sala de aula.

Os usos das novas possibilidades fornecidas pelos avanços tecnológicos, especificamente no ensino da Língua Inglesa, são pródigos em ajudar a superar os desafios e as barreiras, tanto que Finardi e Porcino (2014) afirmam que essas combinações, do ensino de inglês e tecnologias, atualmente são indissociáveis, reforçando a ideia do alcance da cidadania por meio de linguagens que sejam compatíveis com o mundo globalizado, que é digital.

Tornar as aulas de Língua Inglesa mais interessantes faz parte de um dos principais objetivos dos professores. Contudo, para que essa meta seja atingida,

aceitar as mudanças e inovações são essenciais, entendendo que a sala de aula não pode ficar isolada do mundo virtual. Sendo assim, os educadores precisam se adequar a esse novo meio de comunicação que é a *Internet*, para então ampliar e modificar novas formas de ensinar. Segundo Moran (1998, p. 8):

[f]aremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas de mente aberta, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se formos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder (MORAN, 1998, p. 8).

No caso específico do ensino de línguas, busca-se inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre aprendiz e língua estrangeira. Há grande relevância em propor projetos voltados à nova realidade estudantil, pois os alunos são nativos digitais e não se pode negar essa vivência, como ressaltam Sousa e Juliano (2016):

Foi possível notar que as ferramentas usadas, no ensino de inglês tanto na escola regular pública como na privada e no centro de línguas desempenham um papel de facilitar a aprendizagem do discente e seu uso o leva a desenvolver tanto habilidades quanto segurança linguística. É importante ressaltar ainda que necessitamos nos adequar às mudanças, ou seja, realizando cursos de formação continuada para aprimorarmos e nos inserir à nova realidade estudantil de hoje (SOUSA; JULIANO, 2016, p. 5).

Todos nós (professores, diretores, alunos e pais) tivemos que nos adaptarmos com o impacto da pandemia, principalmente, na educação. Diante desse contexto, as mudanças ficaram evidentes: ensino remoto, uso de ferramentas digitais, tanto para as escolas públicas quanto para as privadas, com o intuito de manter o vínculo com a escola. As adaptações ao mundo digital tiveram que ser feitas, e os desafios, apesar de ter passado mais de um ano, ainda continuam.

Quando perguntado aos alunos se conseguiram aprender por meio das tecnologias *Pixton* e *Powtoon*, 20% disseram que aprenderam melhor; 23% responderam que gostaram, pois puderam trabalhar em grupos e trocar ideias; 26% gostaram, porque puderam usar o celular em sala de aula; enquanto 31% consideraram as aulas mais atrativas e motivadoras.

Em resumo, 83% dos alunos responderam que a proposta de trabalho usando as ferramentas digitais *Pixton* e *Powtoon* possibilitou que aprendessem os conteúdos

já estudados em inglês, enquanto 17% disseram que não houve aprendizado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 24), é preciso aplicar as tecnologias da informação e da comunicação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. Entretanto, como ressalta Libâneo (1999, p. 14), “muitos professores [...] se apavoram quando são pressionados a lidar com equipamentos eletrônicos”. Assim, percebe-se a importância da formação continuada para professores.

Com a implementação da BNCC, reforça-se a atualização profissional, já que o documento exige formação continuada e o domínio de conhecimentos específicos, de pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências pautadas pela Base, a exemplo de repertório cultural, cultura digital e trabalho e projeto de vida.

Krashen (1982) defende, em sua teoria de aquisição de segunda língua, que é fundamental levar em consideração, nos processos de aprendizagem, o conhecimento ou as habilidades que os aprendizes já possuem. Reforçando essa ideia, Libâneo (1999) afirma que:

[...] o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (LIBÂNEO, 1999, p. 29).

Dessa forma, fica evidente a importância de professores preparados para lidar com o novo perfil de aluno atualmente encontrado nas escolas. Os novos profissionais da educação precisam ter conhecimento das novas tendências tecnológicas que permeiam a educação e, para isso, é preciso atualização e tornar-se apto a ensinar nestes novos tempos.

Conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020), a pandemia afastou os alunos da educação básica e do ensino superior das salas de aula. Os gestores educacionais ficaram naturalmente atônitos e a reação demorou um pouco a ocorrer. Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, por parte da gestão, dos docentes, dos discentes e de toda a sociedade. A educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos e ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação.

Ainda conforme os autores, em meio a um turbilhão de problemas, a educação é uma potencializadora da esperança humana, capaz de auxiliar na modificação de condutas, sempre em prol do bem da sociedade, em busca de nos fazer sujeitos melhores. Uma crise sanitária é superada, também, por uma maior educação. Os instrumentos tecnológicos estão aí para nos auxiliar e diminuir as distâncias.

Destaco que, durante o processo de codificação aberta, os memorandos (ou memos), isto é, “o registro do pesquisador de análises, pensamentos, interpretações, questões e direções para coleta adicional de dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 111), foram as notas de campo compostas pela descrição do que acontecia no momento e pelas minhas interpretações pessoais.

A codificação axial consiste no “processo de relacionar pré-categorias” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123). A esse tipo de codificação dá-se o nome de axial justamente por ocorrer “em torno do eixo de uma categoria, associando outras ao nível de propriedades e dimensões” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123). Após codificarmos os dados de maneira aberta, as ligações que fizemos entre as pré-categorias que surgiram foram codificações axiais, relacionando ocorrências que se repetiam ou novas ocorrências, de acordo com o dia de descrição das notas de campo, questionário e produção das HQ.

No intuito de compreender o uso de uma ferramenta digital de produção de Histórias em Quadrinhos dos alunos, estabeleci algumas categorias na análise do questionário, notas de campo e HQ coletados. Essas categorias foram sistematizadas em quadros, conforme registrado mais adiante.

6.5.1 Método da Comparação Constante (MCC)

Strauss e Corbin (2008) utilizam apenas a palavra “incidentes” para designar todos os fenômenos relevantes para investigação. O método de comparação constante (MCC), primeiramente, proposto por Glaser e Strauss (1967) e, posteriormente, por Lincoln e Guba (1985), tem sido bastante utilizado em pesquisas ambientadas no ciberespaço, outro fator que justifica nossa escolha por sua utilização.

O método da comparação constante é o coração do processo, habilitando a geração da teoria por meio das codificações e de procedimentos de análise. Primeiramente, o pesquisador compara os dados, objetivando a emergência da teoria. Os resultados da comparação são codificados, identificando as categorias

(equivalente a temas) e as suas propriedades (subcategorias ou pré-categorias) (STRAUSS; CORBIN, 1990). Desse processo, observa-se que, ao codificar, surgem certas proposições teóricas.

As pré- categorias emergem dos dados e o pesquisador procura adicionar à sua amostra dados que aumentem a diversidade, visando desenvolver e fortalecer a teoria emergente. Esse processo (conjunto de princípios) se propõe a guiar os pesquisadores, aproximando a teoria e a pesquisa empírica especialmente no campo das ciências sociais. Ainda mais ousadamente, propicia a geração de novas teorias a partir da pesquisa; teorias sustentadas, fortalecidas e ampliadas pelos dados das pesquisas empíricas, que objetivam sustentar as teorias geradas, mesmo frente a novas fontes de dados.

O MCC consiste em classificar os dados, agrupando-os em pré- categorias, as quais não precisam ser intituladas antes. Durante o processo de seleção, as pré-categorias ficam mais explícitas e, a partir delas, surgem regras de categorização. Para fins de organização, atribuí títulos a cada uma delas. A análise foi realizada a partir do questionário, das notas de campo e das produções de HQ dos alunos, categorias que levassem em conta o uso das ferramentas digitais. Alguns novos conceitos começaram a aparecer a partir do cruzamento dos dados e também do aparecimento de novos conceitos gerados a partir das pré-categorias de análise.

No capítulo seguinte, descrevo a microanálise dos dados, categorizando os incidentes preliminares e conceituais extraídos das informações de nossa investigação, por meio das codificações aberta e axial. As pré-categorias foram acomodadas em formato de quadro, de acordo com a ocorrência de seus incidentes conceituais.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Merriam (1998), a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, que ocorre por meio da consolidação, da limitação e da interpretação daquilo que as pessoas disseram e que o pesquisador viu e leu, isto é, do processo de significação. A análise dos dados é um procedimento complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Esses significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo, dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso dos dados gerados em três partes, correspondendo aos instrumentos de investigação da pesquisa. Os métodos de codificação que resultaram nas pré-categorias existentes serão descritos com detalhes a seguir.

7.1 CODIFICAÇÃO ABERTA DOS DADOS – QUESTIONÁRIO

Silva (2019) afirma que a microanálise nada mais é do que a análise detalhada dos dados para que sejam formadas as categorias iniciais. A partir de uma análise minuciosa, podemos formular categorias organizadas sistematicamente de acordo com os conceitos nos quais os grupos de dados se encaixam. No intuito de facilitar o processo de microanálise, utilizei um questionário investigativo, as notas de campo e as produções de HQ dos alunos.

Algumas questões foram abordadas para conhecer a opinião dos alunos com relação ao uso das ferramentas digitais. O quadro 4 mostra o processo de codificação aberta com relação à análise dos dados qualitativos coletados nas respostas dadas às questões abertas do questionário.

QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO ABERTA DO QUESTIONÁRIO

Dados Brutos Coletados	Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)
Usando as ferramentas digitais <i>Pixton</i> e <i>Powtoon</i> , possibilitou que aprendessem os conteúdos já estudados (3) e (4) Aulas mais atrativas e motivadoras (1) Ótima opção, pois atrai nosso interesse (2) Podemos trabalhar em grupos (5) Aprendemos melhor (1)	(1) Desenvolve o interesse nas atividades por meio da utilização da tecnologia (2) O papel do professor na sala aula (3) Conteúdos relacionados com a matéria (4) Tipos de ferramentas tecnológicas (5) Promove a interação entre os indivíduos

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.2 CODIFICAÇÃO AXIAL DOS DADOS – QUESTIONÁRIO

O quadro 5 mostra o processo de codificação axial com relação à análise dos dados qualitativos coletados nas respostas dadas pelos participantes às questões abertas do questionário.

QUADRO 5 – CODIFICAÇÃO AXIAL DO QUESTIONÁRIO

Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)	Codificação Axial (Incidentes Conceituais)
Desenvolve o interesse nas atividades por meio da utilização da tecnologia O papel do professor na sala aula	Metodologia para o ensino e aprendizagem em inglês
Tipos de ferramentas tecnológicas Promove a interação entre os indivíduos	Dispositivos móveis como ferramentas cognitivas de aprendizagem
Aprendizagem mediada pela tecnologia	Dispositivos móveis como instrumentos mediáticos no ensino e aprendizagem em inglês
Conteúdos relacionados com a disciplina	Dispositivos móveis como ferramentas cognitivas de aprendizagem para explicar os conteúdos

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.3 CODIFICAÇÃO ABERTA DAS NOTAS DE CAMPO

As notas de campo (compostas por descrições e ações dos participantes etc.) foram produzidas durante as aulas de Língua Inglesa. Essas anotações registraram, ao máximo, o que acontecia desde o início da aula. O quadro 6 mostra o processo de codificação aberta com relação à análise dos dados qualitativos coletados nas notas de campo.

QUADRO 6 – CODIFICAÇÃO ABERTA NOTAS DE CAMPO

Dados Brutos Coletados	Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)
Uso de ferramentas (1), (3), (4), (5)	Estimula a produção da escrita (1)
Houve entrosamento do grupo (2), (4)	Promove o aprendizado cooperativo (2)
Uso da gramática estudada (4)	Estimula a motivação e interesse do aluno (3)
Adquire vocabulário (4)	Ajuda no processo de aprendizagem (4)
Despertou a criatividade (3)	Desenvolve competência tecnológica (5)
A turma foi dividida em grupos (6), (2)	O papel do professor na sala aula (6)
A professora ajudou nas dúvidas. (6)	

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.4 CODIFICAÇÃO AXIAL DAS NOTAS DE CAMPO

A seguir, o quadro 7 demonstra o processo de codificação axial com relação à análise dos dados qualitativos coletados a partir das notas de campo.

QUADRO 7 – CODIFICAÇÃO AXIAL NOTAS DE CAMPO

Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)	Codificação Axial (Incidentes Conceituais)
Estimula a produção da escrita Ajuda no processo de aprendizagem Desenvolve competência tecnológica	Metodologia para o ensino e aprendizagem em inglês
Estimula a motivação e interesse do aluno Promove o aprendizado cooperativo	Desafios para a utilização dos dispositivos móveis em sala de aula
O papel do professor na sala aula	Mediação professor e aluno

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.5 CODIFICAÇÃO ABERTA DOS DADOS – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O quadro 8 ilustra o processo de codificação aberta com relação à análise dos dados qualitativos coletados acerca das histórias em quadrinhos.

QUADRO 8 – CODIFICAÇÃO ABERTA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Dados Brutos Coletados	Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)
Histórias em Quadrinhos	Conhecimento do aluno
	Noções básicas de escrita (gramática)
	Ampliação do vocabulário.
	Domínio da ferramenta digital
	Sistematização dos quadrinhos

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.6 CODIFICAÇÃO AXIAL DOS DADOS – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O quadro 9 mostra o processo de codificação aberta com relação à análise dos dados qualitativos coletados acerca das histórias em quadrinhos.

QUADRO 9 – CODIFICAÇÃO AXIAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)	Codificação Axial (Incidentes Conceituais)
Conhecimento do aluno	Metodologia para o ensino e aprendizagem em inglês
Noções básicas de escrita (gramática)	
Aplicação do vocabulário.	
Domínio da ferramenta digital	Desafios para a utilização dos dispositivos móveis em sala de aula
Sistematização dos quadrinhos	

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.7 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9^a ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, com idade de 13 a 14 anos. Levando em consideração que esse ano marca o final do Ensino Fundamental e a passagem para o Ensino Médio, escolhi esse público a fim de contribuir também para o letramento digital dos alunos. Para a obtenção de informações sobre seus conhecimentos, foram aplicados: (1)

questionário para os alunos, (2) produção das histórias em quadrinhos e (3) notas de campo da pesquisadora.

A seguir, demonstro as HQ produzidas pelos alunos e comento acerca de cada uma. O objetivo principal da HQ da Figura 3 é ressaltar a importância da amizade entre humanos e animais. O aluno teve a noção básica de escrita (gramática), o uso correto do verbo na 3ª pessoa do singular (*He starts drinking* - quadrinho nº 2) – conteúdo solicitado pela professora –, bem como o domínio da ferramenta digital, mencionado nas categorias abertas das HQ.

FIGURA 3 – AMIZADE



Fonte: Arquivo da Pesquisa

Tradução:

Cena 1 – Eu quero uma cerveja!! Agora

Cena 2 – Ele começou a beber.

Cena 3 – Uma noite...

Cena 4 – Oh!! Um gato! Eu vou te pegar! Agora, você é meu novo amigo.

Conforme a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 2006), o professor tem autonomia de adotar metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos alunos. Dessa maneira, o docente tem grande versatilidade na hora de elaborar suas aulas. Porém, para o uso dessa metodologia, é necessária uma preparação que inclui ter

conhecimento das facilidades, da linguagem mais adequada e, acima de tudo, saber para qual finalidade será utilizada.

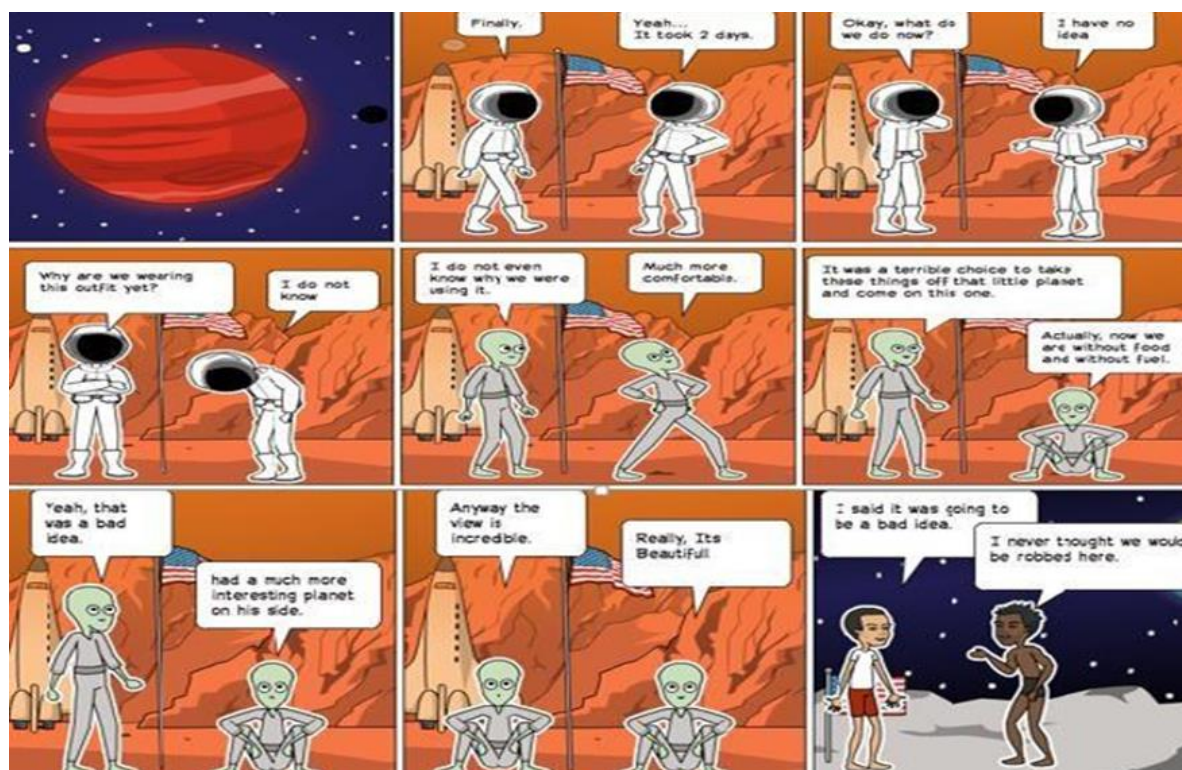
A BNCC (2018), por sua vez, postula a possibilidade de o docente selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, caso necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.

A leitura dos quadrinhos não se baseia apenas no texto e no enredo, visto que é imprescindível levar em conta toda a conjuntura (a estética e a narrativa), explorando de forma adequada o que se pretende. Se o intuito for trabalhar somente compreensão, como forma de problematização, as HQ são utilizadas como ferramenta, mas se o objetivo for produzir HQ, isso se configura como formas de expressão.

Os alunos, na figura 4, relacionaram a situação-problema da HQ com seu cotidiano, a violência urbana, algo que convivemos diariamente em nosso País (*I said it was going to be a bad idea – Eu disse que foi uma má ideia. I never thought we would be robbed here – Eu nunca pensei que nós seríamos roubados aqui – quadrinho nº 9*). Além disso, é possível observar que os alunos têm conhecimento do assunto que foi retratado, pois tentam explicar o tema por meio do enredo. Embora a história em quadrinhos ocorra em outro planeta, a problematização revela a criatividade dos alunos. Também pude observar, na cena 9, a inclusão de palavras novas (*thought – would-said*).

Enquanto construção formal, o quadrinho apresenta boa adequação das técnicas de constituição de uma HQ: a representação da fala e do pensamento das personagens, a forma do balão, a representação da oralidade, o estilo do desenho para enfatizar os aspectos na face das personagens, além da originalidade do tema e da história.

FIGURA 4 – DESCOBRINDO NOVOS PLANETAS



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Tradução:

Cena 2 – Finalmente!

Yeah! Levou dois dias.

Cena 3 – Ok! O que nós vamos fazer agora?

Eu não tenho ideia.

Cena 4 – Por que nós não tiramos essas roupas ainda?

Eu não sei!

Cena 5 – Eu não sei por que estávamos usando.

Muito mais confortável.

Cena 6 – Foi uma escolha terrível tirar essas coisas daquele planeta e vir para esse.

Realmente, agora estamos sem comida e sem combustível.

Cena 7 – Sim, foi uma ideia ruim.

Tem coisas muito mais interessante no planeta ao lado.

Cena 8 – De qualquer maneira a vista é incrível.

Realmente é bonito.

Cena 9 – Eu disse que foi uma má ideia.

Eu nunca pensei que nós seríamos roubados aqui.

As histórias em quadrinhos são narrativas constituídas por desenhos e diálogos, em sequência horizontal. As combinações de cores, figuras e desenhos facilitam a interpretação. Quando se lê um livro, é preciso imaginar os acontecimentos do enredo; já no caso das histórias em quadrinhos, o acontecimento, além de

verbalizado, é também retratado por imagens. Devido à facilidade de comunicação, interpretação e veiculação, os jovens têm demonstrado interesse nesse tipo de leitura. Para Vergueiro (2004),

[...] os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades (VERGUEIRO, 2004, p. 7).

A proposta da história dos alunos, na figura 5, foi baseada nos seriados japoneses. As histórias em quadrinhos estão inseridas na cultura pop brasileira há várias décadas. Elas são consumidas por públicos de diversas faixas etárias, e, conseqüentemente, estão em salas de aula, seja por parte do professor ou dos alunos que as colecionam com carinho e as levam à escola, pois esse tipo de leitura interessa aos adolescentes.

De modo geral, foi possível perceber que os alunos foram capazes de aplicar seus novos conhecimentos usando a ferramenta digital *Pixton* para criação dos personagens. As mais diversas mídias e aplicativos chamam a atenção do público jovem e, portanto, são recursos que podem ser explorados com grande aceitação em sala de aula, uma vez que é de interesse dos alunos. Notei a ampliação do vocabulário e o uso do conteúdo solicitado pela professora, por exemplo, nas cenas 2 e 3:

CENA 2

– *Let's walked and enjoyed the flower?*

(Vamos caminhar e apreciar as flores?)

– *Of course. There are many varieties around here.*

(Com certeza! Existem muitas variedades por aqui).

CENA 3

– *There are few people around here today.*

(Há poucas pessoas aqui hoje)

– *Let's stopped a little.*

(Vamos parar um pouco)

A utilização das histórias em quadrinhos auxilia na formação de alunos capazes de desenhar e produzir sequências narrativas criadoras, favorecendo a maturidade para a leitura e a produção textual. Além disso, ajuda no vocabulário que é fundamental para o aluno desenvolver suas habilidades na Língua Inglesa e, ainda, favorece a criatividade e o envolvimento dos alunos com essas práticas.

FIGURA 5 – O PARQUE



Fonte: Arquivo de pesquisa

Tradução:

- Cena 1 – Oi! Qual o nome desse parque?
É o parque Ashikaga Flower.
- Cena 2 – Vamos caminhar e apreciar as flores?
Com certeza! Existem muitas variedades por aqui.
- Cena 3 – Há poucas pessoas aqui hoje.
Vamos parar um pouco.
- Cena 4 – Você pode ter um café?
Sim
- Cena 5 – Assim, vamos lá comprar.
É claro.
- Cena 6 – Há uma lanchonete por aqui.
Sim! Eu conheço uma legal.

A figura 6 ilustra a HQ de outro grupo, cuja temática é o amor, um tema universal que desperta na adolescência. Nessa história, há uma ruptura das normas tradicionais de HQ, que talvez tenha decorrido da ferramenta utilizada na produção. Carvalho (2006) esclarece que os balões auxiliam a interpretação do leitor com as falas das personagens, para as quais existe uma sequência para ser lida. Eles são representados de acordo com a intenção do autor, entre alguns contornos temos os

ondulados, pontilhados e pontiagudos, o que não impede de novas criações representativas.

A proposta apresentada pelo grupo que produziu este quadrinho pode até não se constituir como uma síntese coerente sobre o tema abordado, até porque foi a primeira produção de HQ realizada no curto espaço de tempo, em que durou esta pesquisa em sala de aula.

Embora os alunos não dominem o conhecimento gramatical, eles utilizam com maestria a ferramenta *Pixton*, empregam novos vocábulos e sistematizam os quadrinhos, como em:

CENA 1

– *We're always been together.*
(Nós sempre estaremos juntos)

CENA 4

– When I realized
(Quando eu percebi)

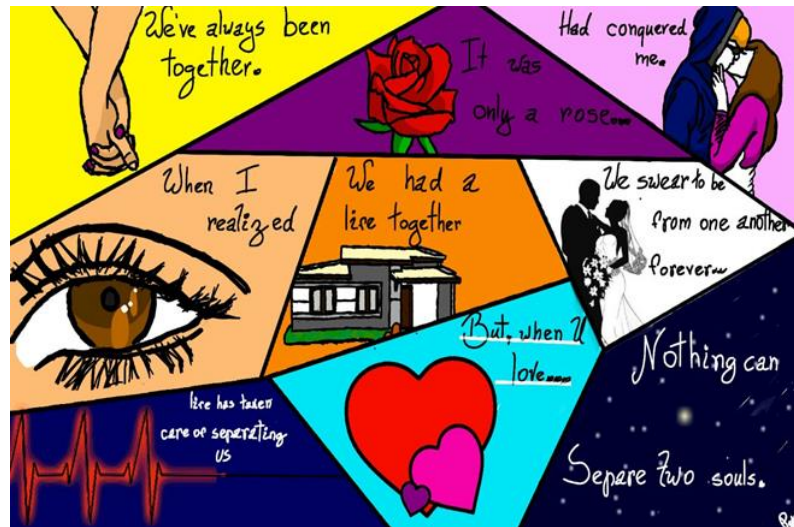
CENA 9

– Nothing can separate two souls
(Nada pode separar duas almas)

A ideia de redimensionar teve como objetivo destacar o uso dos quadrinhos como elemento significativo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na tentativa de despertar nos alunos o interesse pelo estudo dos conteúdos de LI, amplia-se o estudo da língua e, mais do que isso, os alunos participaram ativamente do processo, na medida em que produziram seus próprios quadrinhos, tornando-se produtores autônomos do conhecimento.

A HQ viabiliza a produção de conhecimento do aluno, pois estimula a aprendizagem. Assim, os recursos digitais são vistos como potencializadores por disponibilizar ferramentas para a criação de animações. Desse modo, há a construção de algo novo a partir do que foi desenvolvido durante as aulas, e o aluno deixa de ser apenas um receptor, tornando-se um sujeito autônomo.

FIGURA 6 – SOBRE O AMOR



Fonte: Arquivo de pesquisa

Tradução:

- Quadro 1– Nós sempre estaremos juntos.
- Quadro 2 – Era apenas uma rosa.
- Quadro 3 – Tinha me conquistado.
- Quadro 4 – Quando eu percebi
- Quadro 5 – Nós tínhamos uma vida juntos.
- Quadro 6 – Nós juramos ser um do outro para sempre.
- Quadro 7 – Vivo cuidando de nós para separarmos
- Quadro 8 – Mas, quando eu amo...
- Quadro 9 – Nada pode separar duas almas.

As histórias em quadrinhos nas salas de aulas são uma forma prática de se discutir a cultura visual. Segundo Hernández (2011), não há uma única opção que determine o que é a cultura visual, pois ela é a consideração das práticas artísticas como práticas discursivas e culturais que afetam a maneira de ver e de se ver. Logo, as HQ são códigos visuais pertencentes à cultura visual, carregados de identidades culturais e imagéticas que afetam a forma como o (a) espectador (a) se vê.

Quando questionados “Como você vê o uso das ferramentas digitais na sala de aula?”, a partir das codificações abertas do questionário, obtive as seguintes respostas: 43% dos alunos afirmaram que as aulas foram mais atrativas e motivadoras; 25% que as ferramentas são uma ótima opção, porque atraem o interesse; 22% que houve mais possibilidades de trabalhar em grupos e 10% que puderam aprender melhor.

Com base nesses dados, é possível afirmar que o uso de ferramentas digitais para produzir HQ contribui para a produção de conhecimento na disciplina de LI, pois estimula o conhecimento, facilita a compreensão, estimula a imaginação, além de ser dinâmico e divertido. Sobre a experiência, é interessante observar estes trechos de dois alunos sobre estudar LI através dos quadrinhos: “[...] pude aprender de forma divertida” e “[...] torna a aula mais atraente, motivador e interessante”.

A outra questão se referia ao uso das ferramentas digitais *Pixton* e *Powtoon*. De acordo com os dados, 80% dos alunos respondeu que o uso das ferramentas possibilitou aprofundar o conhecimento dos conteúdos já estudados. Constatamos que a tecnologia, além de contribuir para o ensino, motiva e estimula os alunos, bem como serve para inovar as aulas e para reforçar o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao aprendizado de LI.

Por meio das notas de campo, fica evidente que os alunos, durante a atividade, estabeleceram relações individuais (interpretativas) e coletivas (troca de ideias). Alguns fatores acerca da motivação no processo de ensino e aprendizagem do inglês merecem destaque, uma vez que envolve uma série de circunstâncias e dinâmicas determinantes à conduta de uma pessoa.

A seguir, destaco algumas informações sobre os grupos:

O grupo G2 pré-elaborou algumas cenas e texto e interagiu entre si e com outros grupos. O grupo G3 interagiu na elaboração como um todo e foi muito criativo. O grupo G5 avançou na elaboração, como um todo, e fez uso de outras modalidades, como a oral. Além disso, mostraram muita motivação durante a atividade.

Na grande maioria dos grupos, observei que a interação ou o entrosamento ocorria entre eles com maior e menor frequência. Observei também a reação dos alunos no laboratório e em sala de aula, bem como em relação a mim, professora pesquisadora. Durante toda a produção das histórias em quadrinhos, os alunos permaneceram atentos, inclusive no decorrer do uso das ferramentas tecnológicas.

Segue abaixo observações referentes às notas de campo dos grupos:

Grupos	Notas de Campo
G1	Houve entrosamento do grupo, porém os componentes elaboraram a HQ a partir Google tradutor; Atentos ao trabalho.
G3	Grupo entrosado na elaboração como um todo e muito criativo; Atentos ao trabalho.
G6	Três alunas trabalharam como uma equipe entrosada; Atentos ao trabalho;
G7	Alguns componentes demonstraram preocupação com o desenho e não com a produção da escrita; Interação; Atentos ao trabalho.
G9	Das quatro componentes, três produziram efetivamente a HQ, enquanto os outros participantes, inicialmente, não mostraram tanto interesse, embora depois tenham sido notadas mudanças em seu comportamento.
G11	Grupo entrosado e questionador quanto à possibilidade de escrever, nas cenas, uma narrativa e não somente os diálogos em balões. Atentos ao trabalho.

Fonte: Arquivo de Pesquisa

Por vezes, o ambiente da sala de aula não incentiva a motivação do aluno, ao contrário, acaba gerando desinteresse e desmotivação, o que não estimula o aprendizado de LI. Motivar alguém a fazer algo pode envolver muitos fatores diferentes, desde tentar persuadir uma pessoa diretamente até proporcionar boas oportunidades. Seja qual for a forma, o processo de motivação leva muito tempo; especialmente, em sala de aula, é raro fazer com que os alunos de uma hora para outra fiquem motivados. Não existe um botão mágico para pressionar e fazer com que as pessoas queiram aprender, trabalhar mais e agir com responsabilidade. Da mesma forma, ninguém pode ser forçado a gostar de algo.

Quando se trata da aprendizagem de língua estrangeira, é exigido mais esforço por parte do aluno, uma vez que a língua a ser aprendida não é a sua língua materna e, na maioria dos casos, esse aluno não está inserido em um contexto que facilite o processo de aprendizagem. Acredito que o ensino de Língua Inglesa contribui para o processo educacional como um todo, ultrapassando a mera aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas básicas, ao incluir a produção de textos multimodais.

Além disso, textos multimodais, na esfera digital, permitem também o aprimoramento do letramento dos alunos. Para Coscarelli e Ribeiro (2014), o letramento digital:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

Rojo, em uma perspectiva de Multiletramentos, defende que:

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Propor atividades diferenciadas, no caso a produção de HQ com base em ferramentas digitais, não é tarefa fácil, pois exige do professor um trabalho equitativo, desenvolvendo e aplicando metodologias de ensino que tenham como finalidade construir sua própria aprendizagem e, depois, mediar o processo de letramento dos alunos.

Tendo em vista as aplicações propostas neste trabalho, os alunos aprenderam uma nova perspectiva de aquisição de uma segunda língua. O processo de tornar a metodologia das aulas mais atraentes aos olhos dos alunos foi bem-sucedido no sentido de obedecer aos objetivos da tese. Incentivar o uso de ferramentas digitais e de suas próprias experiências cotidianas se mostrou um recurso de grande valia para compor uma metodologia mais efetiva.

O engajamento dos alunos nas atividades foi crescente a cada etapa que se concluiu. A maior contribuição deste trabalho foi a proposição da produção das histórias em quadrinhos pelos alunos, pois experienciaram o ensino e aprendizagem de LI por uma perspectiva mais interativa e ativa, em que puderam se tornar autores e protagonistas.

Ao longo da dinamização das aulas, notei a capacidade dos alunos de realizarem várias atividades ao mesmo tempo e a autonomia deles no uso das ferramentas disponíveis para a produção da HQ. A seguir, apresento o processo de formação das pré-categorias de análise.

7.8 AS PRÉ-CATEGORIAS DE ANÁLISE

Esta seção apresenta a última fase do processo de codificação de dados proposta pela TFD, denominada de Codificação Seletiva, que visa integrar e refinar

categorias aberta e axial em um grau mais elevado de abstração dos dados (GASQUE, 2007). Neste estudo, o principal objetivo da codificação seletiva foi a determinação de categorias globais por meio da integração e do refinamento das pré-categorias que foram elaboradas com base nas codificações. Então, as categorias globais representam a ideia principal desta pesquisa a partir da formação de um esquema teórico e explicativo amplo, cujos resultados originam a teoria emergente (BAGGIO; ERDMANN, 2011).

É importante ressaltar que a coleta e a análise dos dados foram realizadas simultaneamente durante a condução desta tese (GASQUE, 2007). Inicialmente, os dados brutos foram organizados para se tornarem a amostragem teórica, por meio da qual a professora-pesquisadora anotou as frases linha a linha e parágrafo a parágrafo para possibilitar o surgimento da codificação aberta, permitindo a abstração dos incidentes preliminares em incidentes conceituais.

Essa abordagem possibilitou a interpretação das informações obtidas na análise dos dados brutos da amostragem teórica até que a saturação ocorresse no desenvolvimento do processo analítico (STRAUSS e CORBIN, 1990). Neste trabalho, a saturação teórica dos dados foi verificada a partir da análise das informações obtidas no questionário, na produção dos alunos e nas notas de campo.

Em seguida, os incidentes preliminares foram analisados em profundidade visando à elaboração de incidentes conceituais com a utilização da codificação axial por meio da reorganização desses códigos em um maior nível de abstração. Posteriormente, a codificação seletiva foi realizada com o objetivo de refinar as categorias conceituais determinadas na codificação axial. Assim, as categorias globais foram estabelecidas por meio do agrupamento e da integração dessas categorias (STRAUSS e CORBIN, 1990). O quadro 11 mostra o modelo simplificado da metodologia de pesquisa utilizada neste estudo.

QUADRO 11 – MODELO SIMPLIFICADO DE METODOLOGIA DA PESQUISA

Coleta de dados

Questionário, Notas de Campo, Produção de HQ		
Categorias		
Codificação Aberta	Codificação Axial	Codificação Seletiva

Fonte: Adaptado de Costa (2013)

A análise dos dados coletados no questionário, na atividade proposta e nas notas de campo conduziu a professora-pesquisadora a elaborar 6 (seis) pré-categorias, o que facilitou o desenvolvimento de uma estrutura conceitual e descritiva para auxiliar na determinação da teoria emergente (CASSIANI, 1994). Nesse processo de codificação, a professora-pesquisadora buscou sintetizar, por meio da triangulação de dados, a codificação seletiva para a escolha das categorias globais com a utilização das pré-categorias determinadas pelas codificações aberta e axial, que foram obtidas pela análise dos dados brutos coletados no questionário, na realização das atividades das aulas, nas Notas de Campo e também pelas observações da atividade.

QUADRO 12 – CODIFICAÇÃO ABERTA DOS DADOS

CODIFICAÇÃO ABERTA	
Incidentes Preliminares	Significado
1	Desenvolve o interesse nas atividades por meio da utilização da tecnologia
2	O papel do professor na sala aula
3	Conteúdos relacionados com a matéria
4	Tipos de ferramentas tecnológicas
5	Promove a interação entre os indivíduos
6	Aprendizagem mediada pela tecnologia
7	Estimula a produção da escrita
8	Promove o aprendizado cooperativo
9	Estimula a motivação e interesse do aluno
10	Ajuda no processo de aprendizagem
11	Desenvolve competência tecnológica

Fonte: Arquivo da Pesquisa

O quadro 12 mostra a codificação axial dos dados obtidos pela triangulação das respostas dadas ao questionário, da atividade realizada, das Notas de Campo e das informações obtidas por meio das observações.

QUADRO 13 – CODIFICAÇÃO AXIAL DOS DADOS

Codificação Aberta (Incidentes Preliminares)	Codificação Axial (Incidentes Conceituais)
1. Desenvolve o interesse nas atividades por meio da utilização da tecnologia 2. O papel do professor na sala aula	Metodologia para o ensino e aprendizagem em inglês
3. Tipos de ferramentas tecnológicas 4. Promove a interação entre os Indivíduos	Dispositivos móveis como ferramentas cognitivas de aprendizagem
5. Aprendizagem mediada pela tecnologia	Dispositivos móveis como instrumentos midiáticos no ensino e aprendizagem em inglês
6. Conteúdos relacionados com a matéria	Dispositivos móveis como ferramentas cognitivas de aprendizagem para explicar os conteúdos
7. Estimula a produção da escrita 10. Ajuda no processo de aprendizagem 11. Desenvolve competência tecnológica	Desafio de motivar
9. Estimula a motivação e interesse do aluno 8. Promove o aprendizado cooperativo	Desafios para a utilização dos dispositivos móveis em sala de aula
2. O papel do professor na sala aula	Desafio do professor de ser o mediador

Fonte: Arquivo da Pesquisa

Durante a condução da fase analítica, analisei as informações, interpretando-as com base nos dados brutos que foram categorizados por meio das codificações aberta e axial e também com a utilização do suporte teórico para determinar as pré-categorias emergentes acompanhadas de suas respectivas interpretações.

Tarozzi (2011, p. 78) afirma que é nesta etapa que “a teoria ganha forma, as pré-categorias integram-se e a neblina analítica que acompanha as primeiras fases da codificação [...] começam a deixar espaço a uma coerente teoria interpretativa”. Dessa forma, todas as categorias foram analisadas e interconectadas.

Emergiram 6 (seis) pré-categorias desta pesquisa: aprendizagem mediada pela tecnologia, metodologia, motivação, mediação, formação continuada de professores e aquisição de vocabulário e gramática. Essas pré-categorias são resultados da análise dos instrumentos de investigação. É importante salientar que as codificações abertas e axiais foram comparadas, ou seja, as pré-categorias de análise emergiram de fenômenos representados por vocábulos presentes nos instrumentos de pesquisa. A partir desses itens, uma análise de caráter mais global foi realizada, resultando no surgimento das categorias globais de análise.

QUADRO 14 – FORMAÇÃO DAS PRÉ-CATEGORIAS

1	Aprendizagem mediada pela tecnologia
2	Metodologia
3	Motivação dos alunos
4	Mediação (professor)
5	Formação Continuada para os professores
6	Aquisição de vocabulário e gramática

Fonte: Arquivo da Pesquisa

7.9 AS CATEGORIAS GLOBAIS GANHANDO FORMA

Nesta seção, analiso cada uma das categorias globais que emergiram de nossos procedimentos de análise, relacionando-as aos objetivos que norteiam esta pesquisa. De acordo com Silva (2019), as categorias globais de análise receberam esse nome por serem formadas a partir de pré-categorias, que, até o momento da codificação, foram realizadas individualmente, ou seja, a partir de cada um dos instrumentos. A seguir, cada uma das categorias será examinada com maior profundidade, destacando suas propriedades e dimensões.

A realização da análise proporcionou a construção de categorias globais, consideradas uma síntese da nossa percepção sobre os dados, por meio das notas de campo, do questionário e das histórias em quadrinhos, que permitiram compreender e fundamentar os resultados da pesquisa. Denominam-se como categorias globais, porque envolvem todos os instrumentos utilizados para a geração de dados, dando uma visão global da pesquisa. A partir dessas categorias, obtive etapas substancialmente embasadas, as quais favoreceram a análise das contribuições para o objetivo geral deste estudo (analisar fatores que possam influenciar, positiva ou negativamente, no uso das ferramentas digitais nas aulas de Língua Inglesa).

Das categorias identificadas, 4 (quatro) emergiram por serem formadas a partir das pré-categorias. Assim, delimitei as categorias que se integraram cada vez mais, acarretando na diminuição do número de pré-categorias existentes. Surgiu, então, uma versão final com 4 (quatro) categorias globais, sendo estes os primeiros esboços que fundamentaram a pesquisa:

- 1 Aprendizagem mediada pela tecnologia: a familiaridade que o aluno possui em relação ao uso das ferramentas digitais influencia no processo de ensino

e aprendizagem. Há muitas ferramentas tecnológicas que podem ajudar os professores a simplificar os processos diários e ampliar o ensino ao incorporar o raciocínio crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade à aprendizagem dos alunos, pois “a tecnologia não é tão somente um potente recurso para o aprendizado, mas também uma ferramenta cada vez mais relevante para a vida” (PEDRÓ, 2016, p. 11);

- 2 Professor como mediador: refletir sobre o que se ensina e como se ensina. O objetivo do uso de ferramentas tecnológicas não é transpor conteúdo, mas contribuir para atividades criativas, colaborativas e autorais (SANTANA; SALES, 2020). O professor, como mediador dos processos de ensino, assume um papel que demanda reflexão e respeito pela individualidade de cada aluno, bem como o compromisso de desenvolver práticas colaborativas e significativas, nas quais os estudantes são inseridos em espaços de criação, de diálogo, de interação e de conhecimento (NÓVOA, 2020);
- 3 Motivação: a motivação, de acordo com Dalacorte (2000), pode ser vista como um estado de atividade emocional e cognitiva que gera atos conscientes e que promove um período de esforço intelectual e/ou físico para atingir objetivo (s) preestabelecido (s). Direcionando o foco para o ensino da Língua Inglesa, é preciso ressaltar que a grande maioria dos alunos precisa de motivação para manter o interesse pela língua, o que ficou evidente a partir do entusiasmo manifestado pelos alunos durante as atividades com o uso de ferramentas digitais;
- 4 Aquisição de vocabulário e gramática: o ensino de LI, na grande maioria das escolas, ainda é feito por meio da memorização de regras gramaticais e da prática de exercícios de fixação e tradução, pois se crê que esse seja o método ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, na realidade, a situação é que os alunos estudam gramática sem saber a razão pela qual estudam e sem aprendê-la de fato, pois é desvinculada de situações reais de uso.

Várias correntes teóricas procuram explicar a aquisição de segunda língua, utilizando-se de dois fatores: o valor do *input* recebido pela segunda língua e mecanismos teóricos que facilitem a aquisição. Para Ellis (1985), falar sobre os efeitos do *input* e da interação na aquisição da segunda língua podem existir duas realidades: ambientes naturais e salas de aula.

Em suma, diversos fatores influenciam na aprendizagem do aluno: o ambiente de aquisição, a idade, as interações realizadas, a motivação, entre outros. Como diz Ellis (1985), a aquisição não é um fenômeno uniforme ou previsível, na verdade, é resultado de um nº enorme de fatores, envolvendo tanto as questões do aprendiz quanto a situação de aprendizagem.

Percebe-se que a linguagem não é apenas um conjunto de regras gramaticais que devem ser memorizadas e utilizadas para um “comunicar-se”. No entanto, nos contextos de ensino de LI, é comum vermos um direcionamento pedagógico que prima pela memorização de estruturas, por isso é preciso adotar novas propostas a partir do uso de ferramentas digitais.

A seguir, cada uma das categorias será abordada, destacando suas propriedades e dimensões. As propriedades de cada categoria retratam suas particularidades dentro dos fenômenos investigados. As dimensões equivalem à importância daquela categoria quando alinhada aos objetivos desta pesquisa.

7.9.1 Aprendizagem mediada pela tecnologia

Durante nossas aulas, a aprendizagem foi mediada pelo uso de ferramentas digitais que possibilitaram a interação multimidiática dos alunos com o conteúdo programático da disciplina. Os alunos puderam aplicar todos os conteúdos estudados ao produzirem as HQ, de forma contextualizada e significativa, o que não ocorria em sala de aula convencional. Na minha perspectiva, as descobertas realizadas durante a utilização das ferramentas digitais fizeram com que eles se engajassem nas atividades propostas.

Em concordância a isso, a maioria dos alunos possui algum tipo de ferramenta tecnológica ou dispositivo móvel, como, por exemplo, os telefones celulares e/ou os *smartphones*. Então, é importante que os professores explorem em sala de aula esse tipo de tecnologia, levando em consideração que, por mais que os alunos a conhecem e dominam, precisam desenvolver um senso crítico em relação a esse uso.

Assim, para os membros das gerações tecnológicas, a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis é produtiva e eficiente, pois podem ser facilmente compartilhados (MACHADO, 2010) com o objetivo de promover a interação e a difusão das informações. Nesse aprendizado móvel, as informações são obtidas em recursos

tecnológicos sem fio que disponibilizam o acesso às informações via *Internet*. Essa abordagem possibilita a construção do conhecimento por meio da elaboração de atividades colaborativas que podem auxiliar o processo comunicacional desencadeado em ambientes propícios para alcançar resultados educacionais positivos (CLARKE; FLAHERTY, 2002).

As tecnologias auxiliam no desenvolvimento de novos entendimentos e competências educacionais, pois oferecem as ferramentas que apoiam o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos² dos alunos. Nesse direcionamento, uma importante habilidade que os alunos devem desenvolver para serem participantes ativos da sociedade do século XXI é utilizar os dispositivos móveis disponíveis para realizar pesquisas e buscar informações via *Internet*. Nesse sentido, a maioria dos alunos publica conteúdo em *redes sociais* e compartilha as informações instantaneamente com a utilização do *Twitter*. O principal objetivo é transformar os alunos em pesquisadores, aprendizes ativos e cidadãos conscientes (PRENSKY, 2012).

Dessa maneira, os recursos tecnológicos envolveram os alunos na realização das atividades propostas em sala de aula, pois despertou o seu interesse na busca pela aprendizagem. Ao encontro disso, esses recursos podem ser considerados como ferramentas cognitivas de aprendizagem que sustentam os processos cognitivos dos alunos auxiliando-os na elaboração e na resolução de situações-problema presentes no cotidiano (LAJOIE, 1993).

Como a maioria dos jovens nas sociedades contemporâneas usam dispositivos móveis e outras ferramentas tecnológicas para a realização de suas atividades diárias, é provável que muitos alunos tenham mais experiência do que os seus professores. Nesse sentido, existe a possibilidade de que os professores estejam despreparados para responder os questionamentos relacionados com a exploração de um determinado recurso tecnológico (BORBA; PENTEADO, 2005). Então, a capacitação do corpo docente é uma ação fundamental para proporcionar aos professores conhecimentos aprofundados acerca dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas (MORAN, 2007).

² A metacognição é a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender. Os aspectos conativos (de cognição) estimulam a confiança, a autoestima e o afeto. "A metacognição é um processo de interação, em que os elementos principais são seus próprios processos de aprendizagem que basta o contato com a informação sem necessidade de interagir com ela", (FONSECA, 2008).

7.9.2 Motivação

Guimarães (2001) aponta que a motivação intrínseca, aquela que é inerente ao indivíduo, refere-se à escolha e à realização de determinada atividade por sua própria causa. Um exemplo seria o do aluno que estuda, porque gosta e realiza as atividades por considerá-las interessantes, desafiadoras, ou por satisfação e curiosidade. Ele realiza as tarefas com prazer e, usualmente, não fica satisfeito enquanto não sente que aprendeu o conteúdo. A motivação intrínseca, portanto, parte da própria pessoa, de seu desejo de aprender, de sua vontade de realizar algo, independe de estímulos externos.

Percebemos esse comportamento em alunos que, apesar de distrações em sala de aula, conseguem entender, aprender o conteúdo, realizam as atividades solicitadas pelo professor, demonstrando conhecimento e interesse, ou seja, as adversidades presentes não são obstáculos para o seu aprendizado. Guimarães (2001) comenta que

a exploração da motivação intrínseca, tão ausente em nossas escolas, tem que ser uma preocupação do professor, o qual deve trabalhar destacando o esforço pessoal como superior ao desempenho, apresentando desafios, promovendo a curiosidade, diversificando o planejamento de atividades, propondo fantasia e compartilhando decisões (GUIMARÃES, 2001, p. 37).

Já a motivação extrínseca, segundo Guimarães (2001), ocorre quando o indivíduo busca apenas a obtenção de recompensas materiais, verbais ou sociais. Esse comportamento, em sala de aula, é típico daqueles alunos que constantemente perguntam: “vai valer nota?”. Esse aluno aparentemente só se interessa em realizar as atividades se obtiver uma recompensa, senão ele simplesmente não a realiza, pois o aprendizado, o motivo verdadeiro de se realizar determinada atividade, não é importante para ele. A motivação extrínseca, portanto, depende de alguém que a estimule, ou de algum objetivo pré-estabelecido, como o aluno que quer passar no vestibular ou precisa concluir os estudos para ter um emprego melhor ou um aumento salarial.

Calvin (1991) considera que, em certas situações, é quase impossível declarar qual motivação está presente. As duas formas de motivação seriam, então, a

continuidade uma da outra. Podemos observar esse processo, durante o início do estudo de LI, quando o aluno demonstra interesse, motivação e é participativo, estudioso (motivação intrínseca), mas ao longo dos anos, passa a perder o interesse, a estudar a LI por obrigação, para não reprovar de ano letivo ou somente para ser aprovado no vestibular (motivação extrínseca). Podemos também registrar a situação inversa com aquele aluno que começa a estudar a LI por obrigação, visto que não gosta de estudá-la, porque acha difícil ou não consegue entender o conteúdo. Esse estuda apenas para tirar nota (motivação extrínseca), mas no decorrer dos estudos bem-sucedidos (presença do professor, metodologia, aprender algo novo, oportunidades...), passa a ter interesse e satisfação em aprender a língua (motivação intrínseca).

Levando em consideração a dificuldade de se aprender uma Língua Estrangeira, especificamente a LI, a motivação é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, para aprender, é necessário que o aluno se interesse, envolva-se nas tarefas escolares, seja persistente e esforçado e supere suas dificuldades de aprendizagem.

Conforme afirmação de Gardner e Lambert (1972) para que alguém aprenda é necessário que ele queira aprender. Ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não quer aprender. Por isso é muito importante que o professor saiba motivar os seus alunos. Sendo assim, por meio das análises dos instrumentos investigativos, constatei que a maioria dos alunos se motivou a produzir as HQ. Ou seja, o professor precisa possibilitar situações, pois é ele que conhece os interesses atuais dos alunos, bem como buscar uma motivação eficiente, para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem. Dessa forma, entendo que o professor tem um papel importante na motivação, mas ela não é só influenciada pelo professor. Ele pode buscar temáticas, escolhas, abordagens, etc. para tentar melhorar/aumentar a motivação. Mas não se pode garantir que irá ser efetiva (especialmente em uma turma composta por sujeitos com bagagens diferentes).

Percebe-se que as ferramentas digitais são uma realidade que se faz presente na vida dos alunos, e eles se sentem atraídos por esses recursos. Portanto, o professor precisa tornar suas aulas mais animadas e interessantes, a fim de motivar seus alunos, ou seja, desenvolver práticas mais interativas, integrando as dinâmicas tradicionais com as mais inovadoras.

7.9.3 Professor Mediador

Para Sene (2008), qualquer que seja a definição para nossa sociedade, o fato é que estamos em constante revolução tecnológica. Assim, devem ser considerados os impactos gerados por mudanças em todas as áreas da sociedade, no modo de vida das pessoas, na política, dentre outras questões que passam a requerer a necessidade de adaptação de todos.

Diante do processo de produção da escrita, Brown (2000) aborda a importância do compartilhamento de informação do aluno com o professor na construção da escrita. Essa etapa é importante para a construção da autonomia do sujeito e, também, para a relação professor x aluno.

De acordo com Perrenoud (1999), a prática pedagógica depende de toda a equipe envolvida, em um trabalho coletivo, pela busca de diversas estratégias consideradas necessárias para o desempenho do exercício da educação, criando o que denomina “revolução de competências”, a qual, segundo esse autor, só acontecerá se os futuros e atuais docentes experimentarem-na pessoalmente durante sua formação. Assim, o nosso problema passa a encarar uma nova realidade, o que exige maior comprometimento e reflexão no fazer pedagógico do professor, pois a realidade nos leva a repensar constantemente os modelos de aprendizagem. Ensinar e aprender utilizando as ferramentas digitais é um desafio que deve ser encarado com afinco.

Diante do atual contexto, faz-se necessário que o professor aborde de forma diferente os objetos de ensino, pois os alunos vêm se tornando muito mais proativos nos últimos anos. Conforme Koscheck (2001), o professor se torna o mediador entre o aluno e o conhecimento (objeto a ser aprendido). A mediação é uma tarefa bem complexa que exige criatividade, atenção e preocupação com cada aluno e com a caminhada da turma. Educar é transformar, mas, antes de transformar os alunos, é necessário que o educador/professor transforme a sua forma de agir e de pensar.

7.9.4 Aquisição de vocabulário e gramática

Durante as aulas ministradas, um dos pontos ensinados foram os tempos verbais. Na análise das HQ, observei o uso adequado dos verbos e de um vocabulário diferenciado. A atividade de produção de HQ ultrapassa a memorização de regras,

pois os alunos aplicaram seus conhecimentos de modo contextualizado e coerente. Isso demonstra que, pelo viés dos gêneros textuais, como a HQ, a produção da escrita se torna mais significativa, porque, além de ser uma prática contextualizada, os aprendizes são estimulados a utilizar os conteúdos linguísticos por meio de uma atividade lúdica e pedagógica, fugindo das atividades tradicionais de escrita. Assim, no processo de produção, os alunos precisaram mobilizar e aplicar seus conhecimentos sobre a gramática e o vocabulário da Língua Inglesa, bem como criar elementos semióticos para compor a HQ, atingindo domínios mais complexos do conhecimento.

Conforme Marzária e Maria (2015), é importante considerar que a gramática e o vocabulário constituem grande parte da estrutura de uma língua, o que dará base para a performance do aluno. Leffa (2000, p. 17) complementa que o vocabulário é o elemento central na aprendizagem de um idioma. Para ele, “(...) a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”.

Souza (2019) defende que a aquisição de uma segunda língua envolve uma boa didática e o uso correto de ferramentas digitais que facilitem a aprendizagem. O ensino da Língua Inglesa na última década conta com diversos recursos tecnológicos, principalmente os baseados em Comunicação Mediada por Computador (CMC) que passaram a integrar o cotidiano dos alunos. Sabe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas ainda sofrem com a falta de investimento, mas o ensino remoto já provocou algumas mudanças.

Souza (2019) salienta que, para o melhor desenvolvimento dessas competências, a mera transposição do ensino para os recursos tecnológicos não poderia abarcar a dimensão de interação e enriquecimento da aprendizagem por meio das trocas e compartilhamentos e do contato motivado que os recursos podem proporcionar. Acredita-se que as ferramentas digitais disponíveis podem ser utilizadas de diversas formas, mas precisam ser devidamente conhecidas para que sejam aplicadas nos contextos mais propícios.

Entende-se que as ferramentas podem ser benéficas nas propostas pedagógicas no ensino e aprendizagem da LI, pois deixam o contato com a língua, mais interativo e permitem o fortalecimento da autoaprendizagem, uma vez que os alunos se tornam também responsáveis pelo comando de sua prática dentro desse processo de construção da autonomia e são capazes desenvolver as habilidades na língua.

Assim, a utilização pedagogicamente correta do recurso tecnológico escolhido significa levar em conta, principalmente, que educar com tecnologia é fazer uso proficiente das melhores ferramentas educacionais de que se dispõe no tempo em que se ensina, mantendo sempre os olhos voltados para o tempo que virá (SOUZA, 2015, p. 40).

Quanto ao ensino de LI, uma das dificuldades enfrentadas na escola ainda está relacionada ao ensino de gramática, geralmente associado à memorização de regras, tendo como único objetivo decorar e classificar estruturas linguísticas. A respeito disso, debate-se muito acerca da aplicabilidade da gramática e, de acordo com Paiva e Figueiredo (2005), também há uma indagação se a gramática que ensinamos e como ensinamos contribui para que nossos aprendizes aprendam a língua de forma significativa.

Assim retomo meus objetivos a partir das quatro categorias globais de análise mencionadas acima, para comentá-las com base nas análises e nos resultados apresentados durante o trabalho.

8 RESULTADOS ALCANÇADOS

Com o intuito de chegar ao objetivo geral deste trabalho, destaco que depois da análise de cada instrumento utilizado a partir da metodologia da TDF, emergiram seis pré-categorias e quatro categorias globais: motivação, professor como mediador, aprendizagem mediada pela tecnologia e aquisição de vocabulário e de gramática, com as quais podemos chegar aos objetivos propostos na tese.

8.1 ANALISAR A INFLUÊNCIA DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ANDAMENTO DAS AULAS DE LI DURANTE A PRODUÇÃO DE HQ

Diante dos resultados obtidos neste estudo, percebi o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos dos alunos por meio da proposta do uso de ferramentas digitais. Por outro lado, constatei que é mais fácil e motivador para o aluno o aprendizado quando o processo de ensino e aprendizagem envolve outras metodologias e um ambiente mais interativo e colaborativo. Isso foi comprovado no engajamento crescente dos alunos a cada etapa da atividade, pois, ao produzirem as histórias em quadrinhos digitalmente, os alunos tornaram-se autores e protagonistas de uma prática de letramento.

Entretanto, alguns dos fatores negativos que fazem parte de um desafio constante para professores e instituições responsáveis pela educação no Brasil, são a falta de recursos estruturais na escola, a pouca oferta de formações continuadas e os problemas socioeconômicos vivenciados pelos alunos que têm pouco contato com o contexto tecnológico digital. Essa desigualdade social inviabiliza o trabalho com dinâmicas que propiciem o desenvolvimento de habilidades a partir da integração das ferramentas digitais, assim como o letramento digital dos estudantes e o pertencimento a uma sociedade conectada.

Em 2020, a pandemia do novo coronavírus mudou a dinâmica das escolas, que passaram a realizar atividades de forma remota. Essa mudança exigiu que educadores adaptassem sua rotina doméstica à nova forma de trabalho, o que nem sempre é fácil. Muitas escolas, para evitar que os alunos fossem prejudicados, utilizaram plataformas e estratégias de ensino a distância para que todos pudessem manter seus estudos e a medida sanitária de distanciamento social.

Porém, surgiram algumas “pedras no meio do caminho”, a começar pelo contato com as famílias. Às vezes, foi necessário bater de porta em porta, para chegar até os alunos, visto que muitos não tinham Internet e nem sequer como colocar crédito no celular para acessar as aulas. A grande maioria dos estudantes da escola pública não possui *notebook* ou computador, apenas um celular com dados móveis, que é geralmente dos pais. Assim, adotou-se a forma impressa para que os alunos pudessem buscar o material na escola, em uma tentativa de diminuir a desigualdade de acesso à educação.

7.2. IDENTIFICAR INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ A PARTIR DA INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Analizando as produções dos alunos, a partir das produções de HQ, ficou evidente que houve um aprimoramento das práticas de escrita dos alunos. Ademais, notei uma mudança de comportamento da turma quando comparada com as aulas em sala convencional. Para contribuir com esse desenvolvimento, atuei como mediadora na área tecnológica e na área pedagógica, deixando, aos poucos, os alunos mais à vontade para atuarem conforme desejavam.

Conforme Freire (2010), o professor deve exercer a prática docente de uma maneira que os alunos tenham autonomia para aprender sem pressões. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve aguçar a curiosidade dos alunos, principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. No ensino e aprendizagem por meio das atividades lúdicas, o conteúdo interage com os objetivos a serem trabalhados no momento oportuno.

Na troca de saberes entre professor e educandos, estes constroem e reconstroem seus saberes, desenvolvendo sua autonomia. Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem”, Freire (2010) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2010, p. 26).

Os temas das HQ foram escolhidos pelos estudantes livremente, assim como a escolha da ferramenta mais adequada, provocando a reflexão e a tomada de posição dos alunos. Outro ponto destacado nas anotações de campo foi a troca entre eles, seja do grupo ou de grupos distintos, quando queriam compartilhar algo ou

perguntar alguma coisa. É preciso ressaltar que o papel principal do mediador é o de incentivar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, dentro e fora do contexto de ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a se tornarem cada vez mais competentes na língua.

Miranda (2015) discorre sobre autonomia na perspectiva da complexidade que esses recursos podem trazer para o desenvolvimento dos alunos, o que pode ocorrer individual ou colaborativamente, dependendo de fatores como a vontade e a intenção dos envolvidos. Portanto, o uso dos recursos tecnológicos para o ensino da Língua Inglesa não basta por si só, mas envolve outros fatores de motivação.

É indiscutível que as ferramentas digitais não param de se multiplicar. Devido a isso, sugiro que o professor defina o objetivo e quais habilidades ele pretende alcançar para poder inserir as ferramentas digitais em suas aulas, considerando o que pode ser o melhor suporte na atividade específica. Com criatividade, toda tecnologia pode ser usada a favor do nosso planejamento. Acredito que, de fato, o mais difícil é o “como usar” e não “o que”.

Leffa (2003) comenta que, na aula autônoma, qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente do professor. A aprendizagem que realmente interessa é aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas a criação de algo novo, de progresso e avanço, só possível a partir de uma postura ativa e protagonista.

Entende-se que as ferramentas digitais se tornaram grandes aliadas em sala de aula, especialmente para produzir significados, de modo colaborativo. As práticas pedagógicas precisam reconhecer e acolher essas transformações. É possível ao professor estabelecer pontes para que isso ocorra, inserindo os equipamentos em suas aulas para fins pedagógicos, da maneira que ele achar necessário.

8.2 AVALIAR O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS NO USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Para avaliar o nível de satisfação dos alunos no uso das ferramentas digitais na disciplina de LI, parti da análise dos dados obtidos nos instrumentos investigativos: respostas dos alunos ao questionário e observações contidas nas notas de campo. Em relação ao uso das ferramentas digitais, os alunos registraram que as aulas se tornaram mais atrativas e motivadoras, despertando o interesse e facilitando a aprendizagem de inglês, como se observa nos seguintes dados: 43% consideram as aulas mais atrativas e motivadoras; 25% encaram as ferramentas como uma ótima opção, porque atraem o interesse; 22% acreditam no aumento da possibilidade de trabalhar em grupos e 10% defendem que aprendem melhor.

De fato, pelas notas de campo, percebi que grande parte dos alunos se motivou na atividade pelo uso das ferramentas digitais em sala de aula. Ainda assim, para que a tecnologia não se torne um fim em si mesma, é preciso estudar as melhores formas de empregá-la com o intuito de trazer benefícios para os alunos, aumentando a motivação de ambos em sala de aula e a rede de colaboração entre pares por meio de trabalhos em grupo.

De forma resumida, afirmo que os objetivos traçados no início do trabalho foram alcançados por meio da TDF, metodologia aplicável tanto a estudos qualitativos quanto a quantitativos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa transcorreu no primeiro semestre de 2017 e foi desenvolvida no contexto da disciplina de Língua Inglesa, em uma escola pública de Santa Maria – Rio Grande do Sul (RS), composta por 500 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental I e II. A referida escola possui duas turmas de 9º anos, no turno matutino, formadas por alunos com idades entre 13 e 15 anos. Ao todo, 48 alunos participaram desta pesquisa.

A fim de contribuir com os professores de Língua Estrangeira, esta tese teve como objetivo geral analisar a influência do uso de ferramentas digitais no andamento das aulas de Língua Inglesa, envolvendo a produção de HQs. Este estudo especificamente se propôs a: i) identificar indícios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz a partir do uso de ferramentas digitais no contexto de aprendizagem de LI; e ii) avaliar o nível de satisfação dos alunos com relação ao uso de ferramentas digitais na disciplina de LI.

Neste estudo, procurei descrever as etapas de codificação preconizadas para a análise de dados nas diferentes perspectivas metodológicas da TFD. Como definir qual perspectiva metodológica da TFD adotar em uma pesquisa? ” e/ou “Qual é a melhor forma de analisar os dados para o desenvolvimento de uma TFD?”. Não existe uma única resposta para essas perguntas, e as discussões sobre esses tópicos não se encerram com este trabalho.

Os desafios encontrados durante a condução desta pesquisa relacionam-se ao uso da metodologia e teoria da TFD, pois existe uma carência de trabalhos que mostrem a aplicação do desenvolvimento dessa metodologia na área da educação. Outro desafio foi o processo de análise dos três instrumentos de pesquisa e, posteriormente, o processo de codificação. Em relação à codificação, utilizei o chamado Método de Comparação Constante (MCC), de Glaser e Strauss (1967), que pressupõe o uso sistemático e persistente da comparação nas fases de codificações.

Para atingir os objetivos propostos, foram coletados dados com o auxílio de três instrumentos investigativos: questionário, notas de campo e HQ produzidas pelos alunos. Os dados coletados foram analisados de acordo com os procedimentos da Teoria Fundamentada em Dados; ademais, no intuito de sistematizar melhor, estabeleci algumas categorias na análise.

Strauss e Corbin (2008) utilizam apenas a palavra “incidentes” para designar

todos os fenômenos relevantes para a investigação. Utilizei nesta investigação o método de comparação constante (MCC), que tem sido bastante utilizado em pesquisas, por meio das codificações e de procedimentos de análise.

Primeiramente, os dados brutos (incidentes preliminares) foram coletados a partir do questionário, das notas de campo e das histórias em quadrinhos. Esses dados foram transformados em codificação aberta a partir do método de comparação constante. Após, realizei a codificação desses incidentes em processo de codificação axial (incidentes conceituais) com relação à análise dos dados qualitativos coletados. A última fase do processo de codificação de dados proposta pela TFD é denominada de Codificação Seletiva, a qual visa integrar e refinar categorias aberta e axial em um grau mais elevado, ou seja, através da codificação seletiva determinei as categorias globais por meio da integração e do refinamento das pré-categorias que foram elaboradas com base nas codificações.

Após a triangulação da análise emergiram seis pré-categorias: aprendizagem mediada pela tecnologia, metodologia, motivação, mediação, formação continuada de professores e aquisição de vocabulário e gramática. Essas pré-categorias são resultados da análise dos instrumentos de investigação. É importante salientar que apenas as codificações abertas e axiais foram comparadas, ou seja, as pré-categorias de análise emergiram de fenômenos representados por vocábulos presentes nos instrumentos de pesquisa.

A partir desses itens, outra análise foi realizada, resultando no surgimento das categorias globais. Das categorias identificadas, quatro emergiram por serem formadas a partir das pré-categorias. Assim, delimitei as categorias que se integraram cada vez mais, acarretando na diminuição do número de pré-categorias existentes. Surgiu, então, uma versão final com quatro categorias globais que fundamentaram a pesquisa: aprendizagem mediada pela tecnologia, professor como mediador, motivação e aquisição de vocabulário e gramática.

Diante dos resultados obtidos, percebi o aprimoramento dos letramentos dos alunos, tanto em relação à Língua Inglesa, quanto ao universo digital. Ademais, as práticas pedagógicas adotadas durante essa experiência contribuíram para tornar o contexto de sala de aula mais interativo e colaborativo, motivando e incentivando os alunos a aprenderem uma língua estrangeira de modo contextualizado e significativo.

Como resultado, notei que os alunos aplicaram conhecimentos previamente estudados na disciplina e aprenderam novos vocabulários, ao longo da produção das

HQ a partir das ferramentas *Pixton* e *Powtoon*. É imprescindível que todos se conscientizem da importância não somente das ferramentas digitais, mas do professor como mediador e como planejador de atividades que viabilizem o uso autêntico da língua.

Acreditar no uso de ferramentas digitais no ensino já é requisito, ainda mais com todas as mudanças que o ensino está sofrendo devido à pandemia. Mas, para que a tecnologia seja significativa, é preciso estudar as melhores formas de empregá-la a fim de trazer benefícios ao aprendizado dos alunos, aumentando a motivação em sala de aula. Por fim, é necessário também que a escola tenha a adesão da comunidade, o envolvimento dos pais e o apoio do governo, todos empenhados em proporcionar recursos materiais e humanos mais adequados à formação autônoma do aluno, como sujeito de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: **Anais do Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação**, 2007. Acesso em: 18 jan. 2021.

AMARAL, L.H, AMARAL, C.L.C, Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: Sueli Cristina Marquesi; Vanda Maria da Silva Elias; Ana Lúcia Tinoco Cabral. (Org.). **Interações Virtuais: Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa a Distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, v.1, p.11 - 20.

ANSELMO, Z. A. **História em quadrinhos**. São Paulo. Vozes, 1975.

BAGGIO, M. A.; ERDAMNN, A. L. Teoria fundamentada nos dados ou Grounded Theory e o uso na investigação em enfermagem no Brasil. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 3, 177-185, 2011. Disponível em: <http://www.index-f.com/referencia/2011pdf/33-177.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BARBOSA, A. et al. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Acesso em: 22 jan. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im) possíveis de se aprender Inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, Múltiplos olhares**. Ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 14-158.

BARI, V. A. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP, 2008. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/ptbr.php>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BEATTY, K. **Teaching and researching computer-assisted language learning**. New York: Longman, 2010.

BERNARDO, A. C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar**, Aracaju, v. 4, n. 4, p. 94-105, dez. 2007.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

2008. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias-Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002. 148 p.: il.: v. 1.

BRAUER, K. C. N. **Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês do Ensino Médio em ambiente on-line sob o viés da complexidade**. Tese (Doutorado). LAEL. PUC/SP, 2015.

BRIERLEY, B.; KEMBLE, I. **Computers as a tool in language teaching**. New York: Ellis Horwood, 1991.

BRIERLY, B.; KEMBLE, I. **Computers as a tool in language teaching**. New York: Ellis Horwood, 1991.

BROWN, H.; DOUGLAS. **Princípios da Aprendizagem de Língua e Ensino**. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

CALVIN, C. J. **A reappraisal of motivation: the cornerstone of L2 learning**. Revista Alcalina de Estudos Ingleses, 4, 1991, p.11-23.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas, S.P: Papirus, 2006.

CASSIANI, S. H. B. **Buscando significado para o trabalho: o aperfeiçoamento profissional sob a perspectiva de enfermeiras**. Ribeirão Preto, 1994. 156p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Disponível em: encurtador.com.br/uBXZ6. Acesso em: 13 fev. 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile-Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, Michigan, v. 10, n. 1, p. 09-16, janeiro, 2006.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. de. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. **III Jornada de didática: desafios para a docência e II seminário de pesquisa do CEMAD**. 2014.

CLARKE, I.; FLAHERTY, T. B. **Journal of Marketing Education**, v. 25, n. 2, 118, 2003.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender Inglês na escola?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado) – UFMG, 2005.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory**. California: SAGE; 2015.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**, 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011 (localização kindle 234-450).

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. História em Quadrinhos em Inglês e Espanhol: Um Gênero a Ser Desconstruído e Descrito. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina, PR: UEL, 2007.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia, Editora UFG, 2000. p. 39-62.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O inglês na escola pública: vozes dos pais e alunos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p.107-128.

DOHME, V. D. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

EGBERT, J. L. **CALL Essentials: Principles and Practice in CALL classrooms**. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2005. 206 p.

ELLIS, Rod., 1985. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/356583397/>

RodEllis-The-Study-of-Second-Language-Acquisition-Oxford-Applied-Linguistics-pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.FIELD, P. A.;

MORSE, J. M. **Nursing research: the application of qualitative approaches**. Maryland: Aspen Publication, 1985. 169 p.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impacto da Globalização e da Internacionalização**. Ilha do Desterro 66, 2014, p. 239-282.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

FREEMAN, D. L.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Inglaterra: Oxford University Press, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GABARRE, C.; GABARRE, S.; DIN, R.; SHAH, P. M.; KARIM, A. A. **iPads in the foreign language classroom: A learner's perspective**. Southeast Asian Journal of English Language Studies, v. 20, n. 1, p. 115-127, 2014.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In MUELLER, S. P. M. (org.). **Métodos para a pesquisa em ciência da informação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GLASER, B. **Basics of Grounded Theory analysis**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

GLASER, B. **Theoretical sensitivity**. Mill Valley, CA: Sociology Press; 1978.

GLASER, B. **The Grounded Theory perspective: conceptualization contrasted with description**. Mill Valley: Sociology Press; 2011.

GLASER, B.; HOLTON J. Remodeling grounded theory. **FQS Forum Qual. Soc. Res.** [Internet] 2004, maio, v. 5, n. 2. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>. Acesso em: 1 mar. 2020.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.

GONÇALVES, J.; SILVA, V. Inglês na palma da mão: possibilidades de aprendizagem através dos dispositivos móveis conectados à internet. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. ed. 7, n. 1, ago. 2017.

GOODWIN, K. **Use of tablet technology in the classroom**. South Wales, Sydney: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre, 2012.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage, 1989.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia: Contexto e Perspectiva de Professores e alunos como sujeitos socioculturais. **Olhares e Trilhas** – Revista de Ensino de Geografia e áreas afins, Uberlândia, n. 1, p.8-39, 2010.

GUIMARÃES, S. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea (p.78-95). Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIMARÃES, S. **Uma caracterização ampla para a História em Quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão**. 2010. Disponível em: <http://klicarte.no.sapo.pt/historiaeartes.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

HERNÁNDEZ, F. C. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.

HUBBARD, P. General introduction. In: **Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics**. London: Routledge, 2009. p. 1-20. Disponível em: encurtador.com.br/byCHU. Acesso em: 19 out. 2020.

IANESKO, F.; ANDRADE, C. K.; FELSNER, M. L.; ZATTA, L. Elaboração e aplicação de história em quadrinhos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 5, 2017
Disponível em? http://if.ufmt.br/eenci/artigos/ArtigoID382/v12_n5_a2017.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

JULIANO, S. M. T. **O computador no ensino de língua inglesa e os desafios à formação docente**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2006. Disponível em: www.uniube.br/infois/base/teses/BU000106248.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

KENNY, M.; FOURIE, R. Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. **Qual Rep** [online]. 2015, v. 20, n. 8, p. 1270-89. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>. Acesso em: 18 set. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**. Tradução de George Schlesinger, RJ: Intrínseca, 2013.

KOSCHECK, A. A construção do conhecimento e as implicações da mediação pedagógica. **Revista Gestão Universitária**, 2001. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-e-as-implicacoes-da-mediacao-pedagogica>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. **California**: Pergamon Press Inc., 1982.

LAJOIE, S. P. Computer environments as cognitive tools for enhancing learning. In: LAJOIE, S. P.; DERRY, S. J. (eds.). **Computers as cognitive tools**. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 261-288.

LAVARDA, T. C. F. da S. Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático. **Anais... Educere**. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente. Disponível em: encurtador.com.br/jpCPX.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, jan./jun. 1991, p. 57-65.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: VILSON, J. L. (org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**. Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 15 - 44.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. v. 1 Pelotas, 2001. p. 333-355.

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, 2011.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V.

(org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (orgs). **Psicologia e Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEVY, M.; HUBBARD, P. **Why call CALL “CALL”? Computer Assisted Language Learning**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 143-149, jul. 2005.

LEVY, M. Effective use of CALL Technologies: finding the right balance. In: RANDALL, D. P.; HAGGSTROM, M. A. (org.). **Changing language education through CALL**. New York: Routledge, 2006.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa e quantitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, J. L. de A. **Celular na sala de aula**: O que fazer? Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=1621>. 2010. Acesso em: 25 fev. 2021.

MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros textuais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARZÁRIA, G. Q.; MARIA, A. P. Estratégias de Aquisição de Vocabulário Adotadas por Alunos de Letras na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. **Nova Revista Amazônica**, v. 1, n. 1, jan./jun., 2013, 68-90. PPG Linguagens e Saberes da Amazônia, Bragança, Pará. Acesso em: 28 mar. 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 9-26.

MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2008. Acesso em: 19 jan. de 2021.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-Assisted Language Learning. **International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)**, v. 3, n.1, jan. 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MIRANDA, M. de A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. **Simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades socais por meio da educação**. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, abr. 2005, p.1-15.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. I.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal**. Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MOURA, A. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho. Instituto de Educação. 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183> .Acesso em: jul. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: jan. 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PASINI, C. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2020.

PEDRÓ, F. **A tecnologia e a transformação da educação**. Documento básico. Tradução de Maria Alicia Manzone Rossi. Fundação Santillana. 2016.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**. Maringá, v. 5, n. 1, 2003, p. 113 -118.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, C. M. A. Teoria fundamentada como método de pesquisa. **XII Seminário Internacional de Letras**, jun. 2012. Pelotas, RS: IFF, 2012.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: http://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_inten-Coes/nativos.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v. 22. n. 2, p. 91-101, 2005.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; RAMOS, P. (orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

RAMOS, P. (orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RANDALL, D. P.; HAGGSTROM, M. A. **Changing Language Education Through CALL**. New York: Routledge, 2006.

RAVAGLIO, M. de S. **Histórias em Quadrinhos**: gênese e estrutura-um estudo em perspectiva comparada. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018. Acesso em: 27 jul. 2021.

REIS, S. C. As tendências teóricas em estudos de CALL no Brasil: identificando o estado da arte. CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – XII ENCONTRO 2016. **Anais do CESUL**. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/747/2019/09/ebook_celsul_270916.pdf. Acessado em: 29 jul. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.).

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11- 31.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, ferramentas digitais e pandemia covid-19. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS, C. da S.; FERMINO, M. A. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**: um estudo de crenças. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Acesso em: 3 dez. 2020.

SANTOS, R. E. **A história em quadrinhos na sala de aula**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte, MG. Anais [...]. Belo Horizonte: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

SANTOS, R. E. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA-USP, n. 22, p. 46-51, set. /dez. 2001.

SENE, E. **A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais**. 2008. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/91.htm>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, A. L. S. da. et al. A Realidade do Educando a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. In: **XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul**, UNICRUZ, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-realidade-do-educando-a-partir-da-teoria-da-aprendizagem-significativa-de-davi>. Acesso: 4 jan. 2017.

SILVA, C. M. R. **O uso da internet como ferramenta para produção textual na escola**. p. 219-280. 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47474/3/2019_tese_cmrsilva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005.

SOUSA, M. E. C.; JULIANO, S. M. T. Recursos educacionais tecnológicos no ensino de língua estrangeira: desafios e perspectivas. Uberaba, **FAZU em Revista**, 2016, p.98-102. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_unioeste_marlidominguesdasilva.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

SOUZA, A. L. A. Tecnologia Educacional, Aquisição do Inglês como Segunda Língua e os Recursos Tecnológicos Digitais on-line. **V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, out. 2019, Joinville/SC, Brasil. Acesso em: 17 jan. 2021.

SOUZA, C. F. de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de Língua inglesa. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, v. 8, n. 1, p. 39-50, 2015.

STERN, P. N. Grounded theory methodology its uses and processes. **Image**, v. 12, n. 1, p. 20-23, 1980.

STRAUSS, A. L. **Análise qualitativa e quantitativa para cientistas sociais**. Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 267 p.1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002. (Coleção Contus).

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa e quantitativa e quantitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

TAROZZI, M. **O que é a grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAYLOR, M. B.; PEREZ, L. M. Something to do on Monday. **La Jolla**, CA: Athelstan. 1989.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRENTINI, M. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Rev. Escola Enfermagem – USP**, v. 21, n. 2, p. 135-143, São Paulo, ago. 1987.

VALARMATHI, K. E. Mobile assisted language learning. **Journal of Technology for ELT**. n. 1, v. 2, 2011.

VALENTIM, M. L. P. (org.). **Estudos avançados em Arquivologia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 318 p.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, 2011.

VERGUEIRO, W. Uso das HQ no ensino. In: VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, W.; RAMA, A.; VILELA, T.; RAMOS, P.; BARBOSA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2. reimp., São Paulo: Contexto, 2015.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (eds.). **New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language**

APÊNDICES

APÊNDICE A – HQ1



Tradução:

Cena 1 – Eu quero uma cerveja! Agora!

Cena 2 – Ele começou a beber.

Cena 3 – Uma noite...

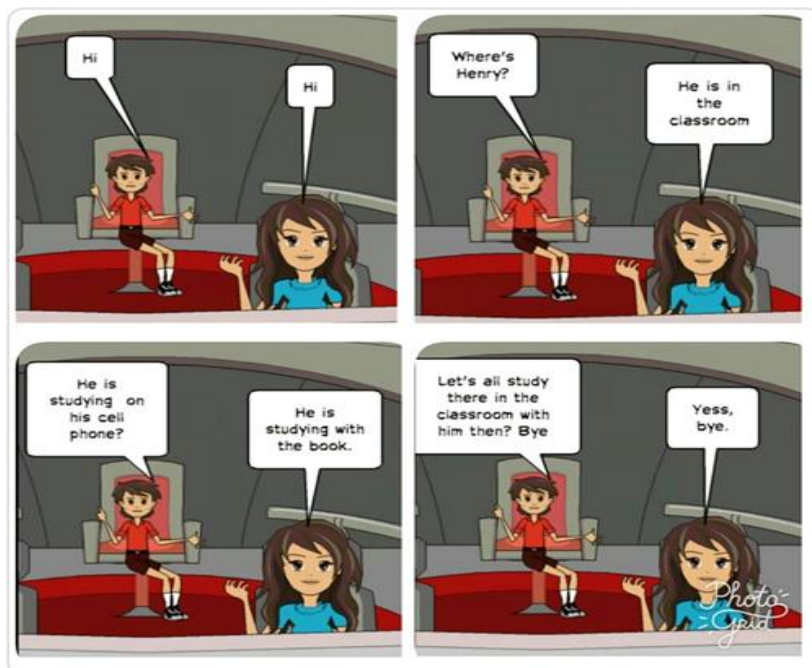
Cena 4 – Oh! Um gato! Eu vou te pegar! Agora, você meu novo amigo.



Tradução:

- Cena 1 – Bob tem uma boa esposa.
 Cena 2 – Ele ama seu animal de estimação.
 Cena 3 – e seu melhor amigo é seu gato, Pluto.
 Cena 4 – Bob está muito feliz.
 Cena 5 – Após vários anos...

APÊNDICE B – HQ2



Tradução:

Cena 1 – Oi!

Oi!!

Cena 2 – Onde está o Henry?

Ele está na aula.

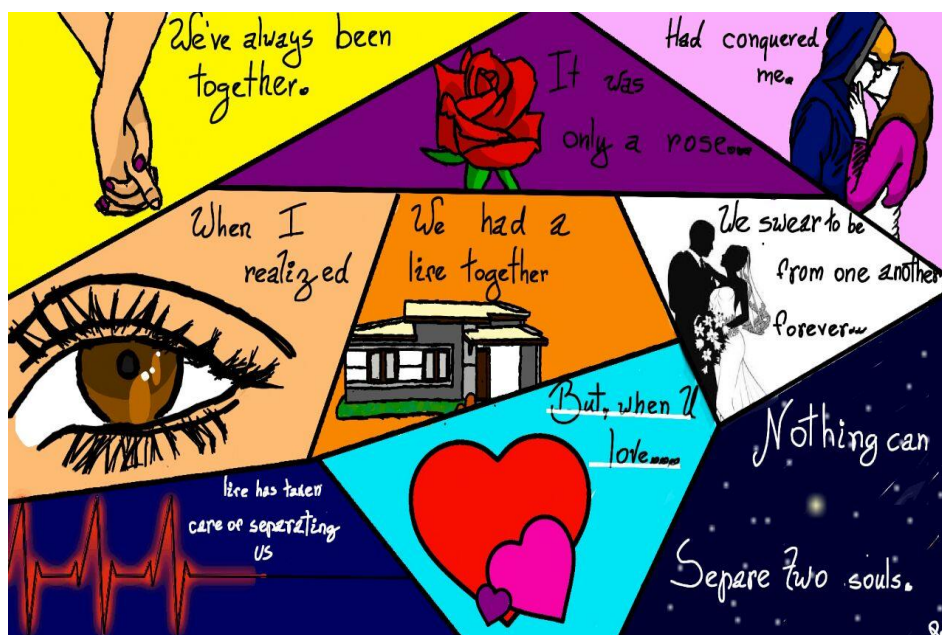
Cena 3 – Ele está estudando em seu celular?

Ele está estudando no seu livro.

Cena 4 – Vamos todos estudar na aula com ele? Bye

Sim! Bye.

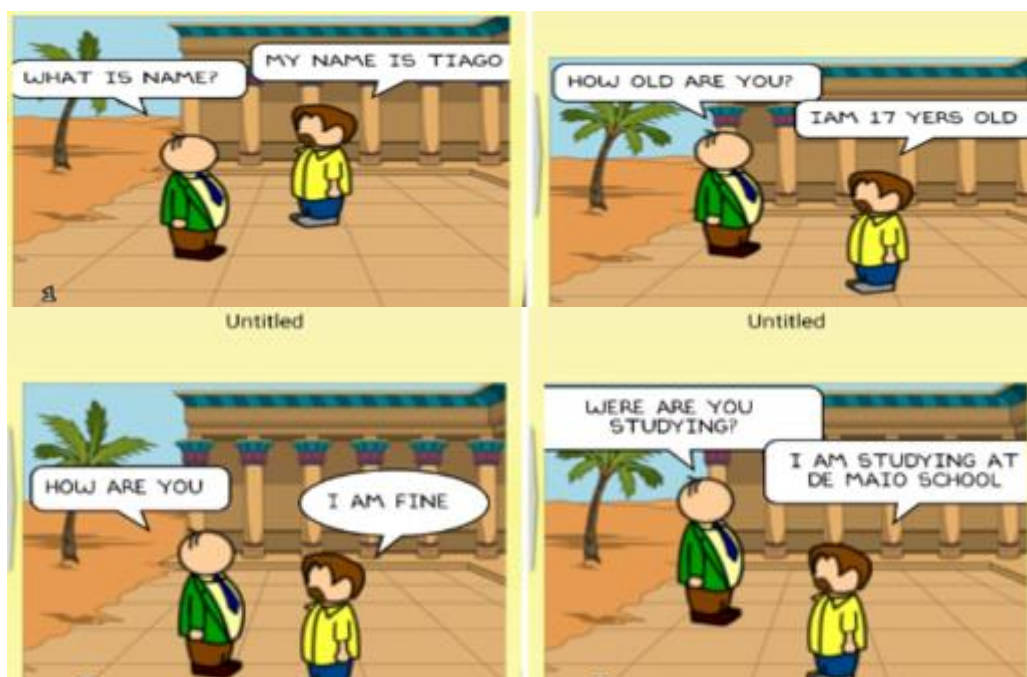
APÊNDICE C – HQ3



Tradução:

- Cena 1 – Nós sempre estaremos juntos.
 Cena 2 – Era apenas uma rosa.
 Cena 3 – Tinha me conquistado.
 Cena 4 – Quando eu percebi
 Cena 5 – Nós tínhamos uma vida juntos.
 Cena 6 – Nós juramos ser um do outro para sempre.
 Cena 7 – Vivo cuidando de nós para separarmos
 Cena 8 – Mas, quando eu amo...
 Cena 9 – Nada pode separar duas almas.

APÊNDICE D – HQ4



Tradução:

- Cena 1 – Qual o seu nome?
Meu nome é Tiago.
- Cena 2 – Qual a sua idade?
Eu tenho 17 anos de idade.
- Cena 3 – Como você está?
Eu estou bem.
- Cena 4 – Onde você está estudando?
Eu estou estudando na escola Maio.

APÊNDICE E – HQ5



Tradução:

- Cena 1 – Oi!
Como você está?
- Cena 2 – Eu estou bem e você
Bem! Você fala inglês?
- Cena 3 – Um pouco.... Você é americano?
Eu sou. Canadense!
- Cena 4 – De onde você é?
Eu dou da Filadélfia
- Cena 5 – Prazer em conhecer você.
Prazer em conhecer você, também!

APÊNDICE F – HQ6



Tradução:

Cena 1 – Oi! Qual o nome desse parque?

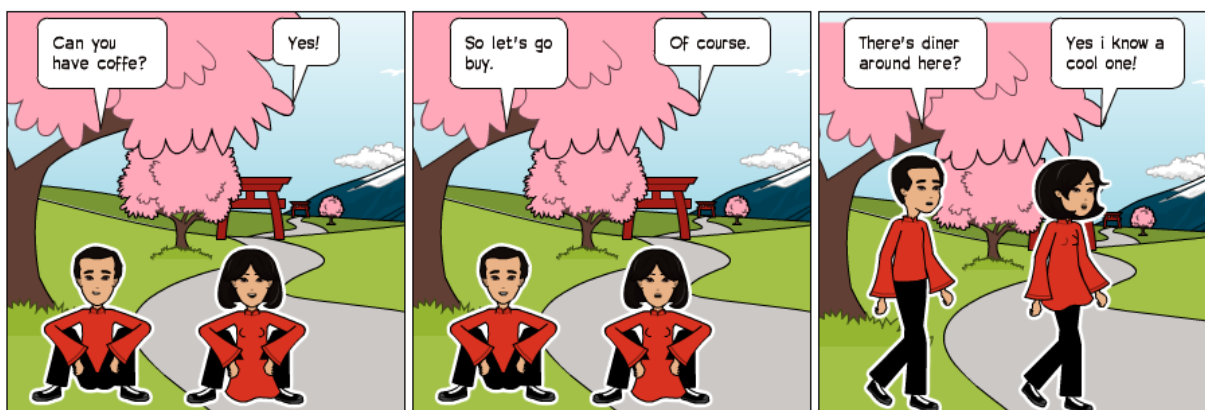
É o parque Ashikaga Flower

Cena 2 – Vamos caminhar e apreciar as flores?

Com certeza! Existem muitas variedades por aqui.

Cena 3 – Há poucas pessoas aqui hoje.

Vamos parar um pouco.



Cena 4 – Você pode ter um café?

Sim

Cena 5 – Assim, vamos lá comprar.

É claro.

Cena 6 – Há uma lanchonete por aqui.

Sim! Eu conheço uma legal.

APÊNDICE G – HQ7



Tradução:

Cena 1– Oi! Como você está?

Oi! Eu estou bem e vocês?

Cena 2 – Eu estou bem também!

Feliz! Você está ok! Você sabe quem perdeu esta boneca?

Cena 3 – Eu não sei quem sabe alguma criança perdeu.

Sim. Eu acho que é aquela garota ali.

Cena 4 – Sim.

Oi. Garotinha. Está boneca é sua?

Cena 5 – Muito Obrigada. Eu estava procurando por ela. Eu não posso falar com estranhos. Minha mãe não irá deixar.

Cena 6 – Bye garotinha.

Que obediente

Cena 7 – Poucas crianças são tão obedientes.

Yeah!

APÊNDICE H – HQ8



Tradução:

Cena 1 – Oi! Posso ajudar você?

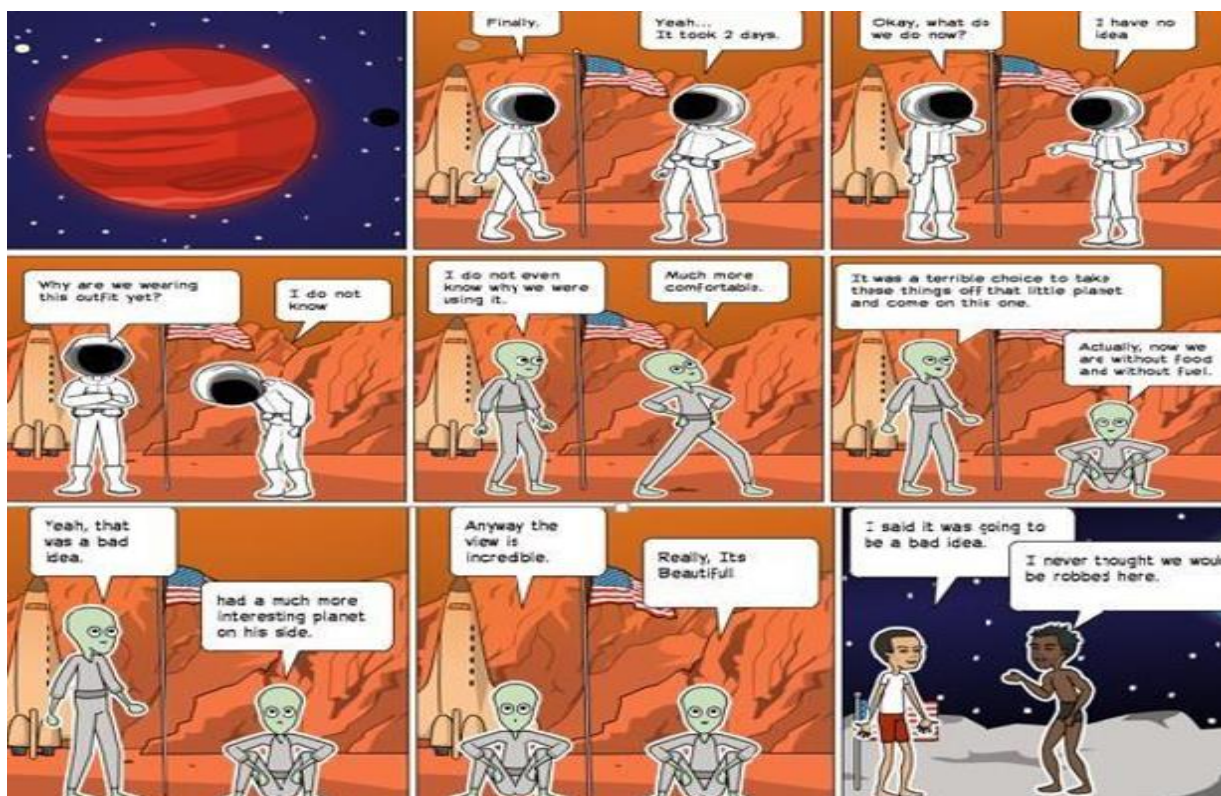
Oi!

Cena 2 – A prova estava muito difícil?

Um pouco, para aqueles que não estudaram.



APÊNDICE I – HQ9



Tradução:

Cena 1 – Finalmente!

Yeah! Levou dois dias.

Cena 2 – Ok! O que nós vamos fazer agora?

Eu não tenho ideia.

Cena 3 – Por que nós não tiramos essas roupas ainda?

Eu não sei!

Cena 4 – Eu não sei porque estávamos usando.

Muito mais confortável.

Cena 5 – Foi uma escolha terrível tirar essas coisas daquele planeta e vir para esse.

Realmente, agora estamos sem comida e sem combustível.

Cena 6 – Sim, foi uma ideia ruim.

Tem muito mais interessante no planeta ao lado.

Cena 7 – De qualquer maneira a vista é incrível.

Realmente é bonito.

Cena 8 – Eu disse que foi uma má ideia.

Eu nunca pensei que nós seríamos roubados aqui.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO

Questionário

Prezado aluno, estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo avaliar o uso de uma ferramenta digital de produção de histórias em quadrinhos, *Pixton* e *Powtoon.*, no ensino de língua inglesa uma escola pública e gostaria muito de saber a sua opinião sincera sobre os tópicos abaixo. O objetivo é compreender os interesses e motivação para estudar inglês, de forma que conhecendo melhor os alunos possamos ter condições de oferecer um ensino que satisfaça os interesses e necessidades de todos. Muito obrigada!

Nome: _____ Turma: _____

1.Gênero: () F () M

2.Idade: _____

3.Marque a Importância do estudo de inglês.

() Muito Importante () Importante
() Pouco Importante () Nada Importante

4.Como você vê o uso das ferramentas digitais na sala de aula?

5.Na sua opinião, as propostas de trabalho usando as ferramentas digitais *Pixton* e *Powton*, possibilitaram que você aprendesse os conteúdos já estudados?

() Sim () Não Por quê?

APÊNDICE K – NOTAS DE CAMPO

NOTAS DE CAMPO

Grupos	Notas de Campo	Percepção Geral
G1	Interação do grupo, porém os componentes elaboraram a HQ a partir Google tradutor;	Trios ou Quartetos Atentos Interação Conversaram Imagens Busca online google tradutor Traduziram Dúvidas Atenção Músicas Criatividade Engajamento Ajudaram-se
G2	Esse grupo pré-elaborou algumas cenas e texto;	
G3	Interação na elaboração como um todo e muito criativo;	
G4	Dos quatro alunos, somente dois se engajaram na elaboração da HQ;	
G5	Grupo avançado na elaboração, como um todo, e fazendo uso de som; motivação	
G6	Três alunas trabalharam como uma equipe engajada;	
G7	Alguns componentes demonstraram preocupação com o desenho e não com a produção da escrita;	
G8	Interação, dúvidas. Produção da HQ;	
G9	Das quatro componentes, três produziram efetivamente a HQ, enquanto os outros participantes, inicialmente, não mostraram tanto interesse, embora depois tenham sido notadas mudanças em seu comportamento.	