

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS

Demétrius Faria dos Santos

O USO DE DISPOSITIVOS E APLICATIVOS MÓVEIS EM
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
AGÊNCIA E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Belo Horizonte
2019

Demétrius Faria dos Santos

**O USO DE DISPOSITIVOS E APLICATIVOS MÓVEIS EM
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
AGÊNCIA E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga

Belo Horizonte
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PostLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

O USO DE DISPOSITIVOS E APLICATIVOS MÓVEIS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AGÊNCIA E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

DEMÉTRIUS FARIA DOS SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga - Orientadora
UFMG


Prof(a). Sérgio Gartner Pais de Oliveira
CEFET-MG


Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior
UFMG

Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2019.

RESUMO

Esta dissertação tem como questão central a aprendizagem móvel na escola pública e as percepções sobre o uso de aplicativos móveis no contexto de língua inglesa, partindo da premissa de que os dispositivos móveis têm potencial para expandir as atividades de sala de aula, considerando sua utilização no dia a dia dos estudantes, que estão sempre conectados à rede via smartphones, acessam seus sites e aplicativos favoritos na escola e em diversos contextos. A aprendizagem móvel pode oferecer oportunidades exclusivas para o desenvolvimento de pedagogias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes (CROMPTON, 2013), podendo influenciar no desenvolvimento e na configuração de práticas pedagógicas que favorecem a agência (VAN LIER, 2010) e alterando a maneira como os estudantes se apropriam dos benefícios que as tecnologias disponíveis oferecem em uma comunidade escolar. Considerando que as sequências didáticas são formas criativas de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática (XAVIER; URIO, 2006), a pesquisa propõe sua utilização aliada à aprendizagem móvel, por possibilitar práticas mais significativas, motivadoras e contextualizadas, ensinando a língua inglesa de modo localmente situado e criticamente balizado. Os estudos e leituras preliminares apontam que “Mobile Learning” é uma área de conhecimento bastante promissora, entretanto as escolas ainda não acolhem essa metodologia como ensino realizado no espaço escolar, o que pode causar estranhamento no contexto da escola pública, portanto a proposta de desenvolver uma sequência didática como instrumento de expansão da sala de aula pode ser uma solução a esses desafios, capaz de alinhar a escola com o ambiente extraclasse. A sequência didática pretende contribuir como veículo de ligação entre aprendizagem de inglês dentro de sala de aula e outros contextos, de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual, em que os alunos, suas tecnologias portáteis, seus estilos de aprendizagem e anseios são considerados. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Aarão Reis, localizada em Belo Horizonte-MG (turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em parceria com membros da comunidade e equipe gestora). A coleta de dados segue a metodologia qualitativa, análise exploratória descritiva que inclui a aplicação de questionários, criação de grupo de WhatsApp (BRAGA *et al.* 2017; BOUHNİK; DESHEN 2014; LOPES; VAZ 2016), buscando compreender como a sequência didática contribui para

o exercício de agência a partir de análises de contribuições dos estudantes no seu desenvolvimento. Com base nessas questões, as perguntas da pesquisa foram: 1. De que maneira os dispositivos móveis e seus aplicativos podem servir de fio condutor para ampliar o contato dos alunos com a língua inglesa? 2. De quais recursos eles se apropriam para aprender inglês via esses dispositivos e aplicativos? 3. É possível observar indícios de exercícios de agência durante a apropriação desses dispositivos e o desenvolvimento da sequência didática? Foi possível perceber que a aprendizagem móvel aliada ao uso de sequência didática pode influenciar o exercício da agência dos estudantes, trazendo experiências oportunizadas pela integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa, e que aplicativos, jogos, ferramentas e outros dispositivos interferem no exercício da agência, especialmente na aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Aprendizagem móvel; sequências didáticas; contextualização; agência.

ABSTRACT

This dissertation focuses on mobile learning in the public school and perceptions about the use of mobile applications in the context of English language, starting from the premise that mobile devices have the potential to expand classroom activities, considering their use in the students who are always connected to the network via smartphones, access their favorite sites and applications in school and in various contexts. Mobile learning can offer unique opportunities for the development of student-centered teaching-learning pedagogies (CROMPTON, 2013), and can influence the development and configuration of pedagogical practices that favor the agency (VAN LIER, 2010) and changing the way students take ownership of the benefits that the available technologies offer in a school community. Considering that didactic sequences are creative ways of linking and articulating the different activities along a didactic unit (XAVIER; URIO, 2006), the research proposes its use allied to mobile learning, by enabling more meaningful, motivating and contextualized practices, teaching the English language locally situated and critically marked. Preliminary studies and readings indicate that Mobile Learning is a very promising area of knowledge, but the schools do not yet accept this methodology as teaching in the school space, which can cause strangeness in the context of the public school, therefore the proposal to develop a didactic sequence as an instrument of classroom expansion can be a solution to these challenges, capable of aligning the school with the extra-class environment. The didactic sequence aims to contribute as a link between learning English in the classroom and other contexts, in a way that is more compatible with the needs of today's society, where students, their portable technologies, their learning styles and their desires are considered. The research was carried out at the Aarão Reis State School, located in Belo Horizonte-MG (9th grade elementary school, in partnership with community members and management team). The collection of data follows the qualitative methodology, descriptive exploratory analysis that includes the application of questionnaires, creation of a WhatsApp group (BRAGA *et al.*, 2017; BOUHNİK; DESHEN 2014; LOPES; VAZ 2016), seeking to understand how the didactic sequence contributes to the agency exercise based on analyzes of students' contributions in their development. Based on these questions, the research questions were: 1. How can mobile devices and their applications serve as a guideline to broaden student contact with the English language? 2. What

resources do they appropriate to learn English via these devices and applications? 3. Is it possible to observe evidence of agency exercises during the appropriation of these devices and the development of the didactic sequence? It was possible to see that mobile learning coupled with the use of didactic sequence can influence the student agency exercise, bringing experiences to the integration of mobile digital technologies in the English language classroom, and that applications, games, tools and other devices interfere in the practice of the agency, especially in English language learning.

Keywords: Mobile learning; didactic sequences; contextualization; agency.

DEDICATÓRIA

Aos estudantes da Escola Estadual Aarão Reis, meus amigos e familiares, que sempre estiveram comigo, apoiando-me e participando da elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui.

AOS meus pais, Walter Delcínio dos Santos e Eva Faria dos Santos, por toda a dedicação, amor e cuidado durante todas as fases de minha vida.

À minha amada irmã, professora doutora Elizângela Maira dos Santos, por toda a inspiração, fé, confiança e força de vontade que ela sempre me transmite, e ao meu cunhado e irmão Igor Martins da Silva.

À minha amada sobrinha, Joana Maira Silva, por toda a sua graciosidade e ternura, espero que esta obra lhe sirva de inspiração um dia.

Aos meus tios Júlio Maria de Cerqueira e Marlene Faria de Cerqueira por todo o amor, carinho e apoio.

Ao meu companheiro, Michel do Carmo Almeida Pinto, por toda a dedicação, apoio, amor e paciência, contribuindo diretamente para que eu pudesse ter um caminho mais prazeroso durante esses anos.

À professora doutora Adriana Teixeira, pela amizade, dedicação e empenho para que eu pudesse realizar este trabalho.

À professora doutora Júnia de Carvalho Fidelis Braga, pela inspiração, orientação, paciência e dedicação.

A todos os professores e estudantes da Escola Estadual Aarão Reis, às diretoras Weridiany Almeida Pontes, Maria de Lourdes Araújo de Paula e à especialista Alinete Catão.

A todos os professores do Poslin, especialmente o professor doutor Ronaldo Correa Gomes Junior, a professora doutora Andréa Machado de Almeida Mattos, a professora doutora Carla Viana Coscarelli e a professora doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Agradeço também à Universidade Federal de Minas Gerais, por ter me dado a chance e todas as condições que permitiram chegar hoje ao fim desse ciclo de maneira satisfatória.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– Fotos da aula 1.....	60
FIGURA 2 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (a).....	61
FIGURA 3 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (b).....	62
FIGURA 4 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (b).....	63
FIGURA 5 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (c).....	64
FIGURA 6 – FIFA World Cup 2018.....	64
FIGURA 7 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (a).....	65
FIGURA 8 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (e).....	65
FIGURA 9 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 4, semana 2...	66
FIGURA 10 – Interação via grupo de WhatsApp, aula 5.....	67
FIGURA 11 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 7, semana 4 (a).....	68
FIGURA 12 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 7, semana 4 (b).....	69
FIGURA 13 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 9, semana 5.....	69
FIGURA 14 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na semana 4.....	70
FIGURA 15 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (c).....	71
FIGURA 16 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 6, semana 3.	71
FIGURA 17 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (e).....	72
FIGURA 18 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (f).....	73
FIGURA 19 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (a).....	73
FIGURA 20 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (d).....	74

FIGURA 21 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (a).....	75
FIGURA 22 – Interações no grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2 (a).....	76
FIGURA 23 – Interações no grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2 (b).....	76
FIGURA 24 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (a).....	77
FIGURA 25 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 7, semana 4 (a).....	78
FIGURA 26 – Meme, aula 5.....	80
FIGURA 27 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (b).....	80
FIGURA 28 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (d).....	81
FIGURA 29 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (c).....	81
FIGURA 30 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (b).....	82
FIGURA 31 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (c).....	83
FIGURA 32 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (d).....	84
FIGURA 33 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (c).....	84
FIGURA 34 – Aluno pede ajuda pelo WhatsApp para realizar tarefa.....	85
FIGURA 35 – Interações via grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2.....	85
FIGURA 36 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 8, semana 4.	86
FIGURA 37 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (d).....	86
FIGURA 38 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (b).....	87

FIGURA 39 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 7, semana 4 (b).....	88
FIGURA 40 – Interações via grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 1.....	88
FIGURA 41 – Foto do caderno de aluno (a).....	89
FIGURA 42 – Foto do caderno de aluno (b).....	90
FIGURA 43 – Foto do caderno de aluno (c).....	90
FIGURA 44 – Fotos do caderno de alunos (d).....	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Aula 1 – TechnoWorld.....	49
QUADRO 2 – Aula 2 – Goal-line Technology.....	50
QUADRO 3 – Momento de Aprendizagem Móvel 1.....	51
QUADRO 4 – Aula 3 – Quizz FIFA World Cup.....	51
QUADRO 5 – Aula 4 – Desafio de <i>listening</i>	51
QUADRO 6 – Momento de Aprendizagem Móvel 2.....	52
QUADRO 7 – Aula 5 – Memes.....	52
QUADRO 8 – Momento de Aprendizagem Móvel 3.....	52
QUADRO 9 – Aula 6 – Outros esportes, outros torneios.....	53
QUADRO 10 – Aula 7 – Outros esportes, outros torneios.....	53
QUADRO 11 – Momento de Aprendizagem Móvel 4.....	53
QUADRO 12 – Aula 8 – Outros torneios, Harry Potter.....	54
QUADRO 13 – Aula 9 – Harry Potter.....	54
QUADRO 14 – Momento de Aprendizagem Móvel 5.....	55
QUADRO 15 – Aula 10 – Harry Potter e o cinema.....	55
QUADRO 16 – Aula 11 – Cinema.....	55
QUADRO 17 – Momento de Aprendizagem Móvel 6.....	56
QUADRO 18 – Aula 12 – Filmes, música e celebridades.....	56
QUADRO 19 – Aula 13 – Filmes, música e celebridades.....	56
QUADRO 20 – Momento de Aprendizagem Móvel 7.....	57
QUADRO 21 – Aula 14 – Filme Extraordinário e o Bullying.....	57
QUADRO 22 – Aula 15 – Filme Extraordinário e o Bullying.....	57
QUADRO 23 – Momento de Aprendizagem Móvel 8.....	57
QUADRO 24 – Agrupamentos e Descritores de tipos de Agência observados....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS.....	16
1.1.1 Objetivo Geral.....	16
1.1.2 Objetivos Específicos.....	16
1.1.3 Justificativa.....	17
1.1.4 Organização do Trabalho.....	17
2 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS.....	18
2.1 Aprendizagem Móvel.....	18
2.2 Aprendizagem Móvel e o Uso do Aplicativo WhatsApp.....	26
2.2.1 Aprendizagem Móvel e Sequência Didática.....	28
2.3 Sequências Didáticas.....	30
2.4 Agência.....	38
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	42
3.1 Escolha da Metodologia.....	42
3.2 Contexto da Pesquisa.....	43
3.3 Geração e Levantamento dos Dados.....	45
3.4 Sequência Didática com Suporte de Aplicativos Móveis.....	46
3.5 Procedimentos da Sequência Didática em Sala de Aula.....	49
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE 1 – QUIZZ.....	102
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	111
APÊNDICE 3 – TERMO DE COMPROMISSO COM A ESCOLA ESTADUAL AARÃO REIS.....	114
APÊNDICE 4 – TERMO DE COMPROMISSO (DIRETORA).....	116
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117

1 INTRODUÇÃO

Os professores de língua inglesa enfrentam grandes desafios para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Além de compreender as necessidades dos estudantes, suas especificidades tecnológicas e estilos de aprendizagem, precisam elaborar tarefas que se adaptem aos planos de ensino do contexto em que atuam, principalmente desenvolvendo atividades de interesse dos alunos.

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras apresenta desafios ainda maiores: os professores estão limitados no tempo das aulas, (a uma ou duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada uma), no ambiente em que elas ocorrem (espaço restrito da sala de aula) e na disponibilidade de recursos audiovisuais. Nesse contexto, pode-se entender que uma das formas de superar os limites do ambiente escolar seria utilizar outros espaços para a construção do conhecimento, sendo uma das possibilidades a integração das tecnologias móveis como recurso pedagógico.

Segundo Crompton (2013), a comunicação e conversação características da mobilidade constituem oportunidades de criação de múltiplos contextos que podem englobar o ambiente dentro e fora da sala de aula, formal e informal, que caracterizam algumas formas de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem móvel pode expandir a oportunidade de os alunos conhecerem e produzirem mais insumos da língua inglesa, mostrar suas realizações, seus registros, que poderão ser utilizados como motivadores para ensino e aprendizagem na sala de aula. Os alunos gravam, registram, constroem conhecimentos pensando criticamente para se comunicar e solucionar problemas, o que pode proporcionar aquisição de conhecimentos por meio da interação social.

Assim, baseado nos preceitos de Crompton (2013) e Traxter (2011), parto do pressuposto de que a aprendizagem móvel pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento de pedagogias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes – além de influenciar no desenvolvimento e na configuração de diversas práticas pedagógicas, podendo complementar as diversas tarefas propostas em sala de aula, facilitando, assim, a árdua tarefa diária do professor.

Em minha vivência docente, tive a oportunidade de estruturar minhas aulas baseando-me em algumas tecnologias que as tornaram mais interessantes e

motivadoras para os educandos. A inserção de tecnologias foi, porém, uma série de eventos esporádicos, constituindo-se em momentos separados do fluxo das aulas mas, dado ao bom resultado dessa inserção em minhas aulas, considero que o uso de aplicativos móveis orientado por sequências didáticas bem-estruturadas poderá trazer para o cotidiano da sala de aula mais motivação na busca pela construção de conhecimentos da língua.

É importante apresentar minha compreensão de sequência didática: entendo por sequência didática o planejamento do conjunto de atividades pedagógicas que o professor utiliza para contextualizar suas aulas, de acordo com as necessidades e interesses apresentados por seus alunos. Assim, a proposta de elaboração de sequências didáticas que contemplem dispositivos móveis visa aproximar o docente do cotidiano do aluno, de tal modo que surjam oportunidades de ensino-aprendizagem que despertem o interesse e a motivação dos estudantes pelo que lhes é ensinado.

Em função da realidade apresentada e de minha experiência pessoal, pretendo investigar como a integração da aprendizagem móvel, aliada ao uso de sequências didáticas para o ensino de língua inglesa, pode contribuir para o exercício da agência dos estudantes. Compreender a realidade da sala de aula, as possibilidades educacionais dos dispositivos móveis, as produções de sequências didáticas que atendem às demandas dos estudantes, apoiando o exercício de sua agência são elementos que impulsionam esta investigação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Buscar um melhor entendimento a respeito do potencial da aprendizagem móvel, aliada ao uso de sequências didáticas, e de que maneira a integração desses recursos pode influenciar o exercício da agência de estudantes de inglês.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Identificar de que maneira a integração de dispositivos móveis na sala de aula de língua inglesa pode oferecer experiências de aprendizagem, baseadas em sequências didáticas, centradas nos estudantes.

2. Buscar indícios de exercício de agência do aprendiz a partir da integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa.
3. Compreender os usos práticos dos dispositivos móveis como ferramenta educacional.
4. Apoiar o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de sequências didáticas em aplicativos de dispositivos móveis.

1.1.3 Justificativa

De acordo com as leituras preliminares, existem poucos estudos voltados para a integração da aprendizagem móvel e o uso de sequências didáticas como formas de estimular o exercício da agência dos estudantes e ampliação da sala de aula de inglês no ensino fundamental.

Assim, ao propor uma pesquisa que investiga como a aprendizagem móvel e uso de sequências didáticas na contextualização do ensino de língua inglesa podem favorecer o exercício da agência dos estudantes, pretendo contribuir com materiais que possam ser utilizados como ponto de partida para outros professores elaborarem seus próprios objetos de aprendizagem de língua inglesa em seus contextos de atuação.

Além disso, os resultados esperados podem balizar outras pesquisas em educação e ensino de língua inglesa sobre metodologias de ensino em plataformas tecnológicas móveis como ferramentas pedagógicas para a sala de aula do ensino fundamental.

1.1.4 Organização do Trabalho

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro contém a Introdução e a temática de pesquisa, os Objetivos geral e específicos, a Justificativa da pesquisa e a Organização do trabalho. O segundo apresenta as Conceituações teóricas que dão suporte à pesquisa, dividido em cinco subseções: Aprendizagem móvel, Aprendizagem móvel e o uso do aplicativo WhatsApp, Aprendizagem móvel e sequência didática, Sequências didáticas e Agência. O terceiro capítulo aborda a Metodologia de pesquisa, com os itens Escolha da metodologia, Contexto da

pesquisa, Geração e levantamento dos dados, Sequência didática com suporte de aplicativos móveis e Procedimentos da sequência didática em sala de aula. O quarto capítulo apresenta a Análise dos dados, contando com itens que abarcam as contribuições dos estudantes na perspectiva do exercício de sua agência. O quinto e último capítulo remete às Considerações finais da pesquisa. Por fim, apresentam-se as Referências que embasaram a pesquisa e os Apêndices.

2 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS

Apresento a seguir uma revisão preliminar dos aportes teóricos e alguns conceitos chave que nortearão a pesquisa, incluindo algumas discussões pertinentes sobre aprendizagem móvel, o uso de sequências didáticas e agência.

2.1 Aprendizagem Móvel

Crompton (2013) afirma que os dispositivos digitais portáteis desenvolveram-se rapidamente desde seu surgimento no mercado, na década de 1970, até os dias atuais, de tal modo que as tecnologias vêm progredindo e se aproximando da realidade, crescendo em poder, velocidade, memória e funcionalidades, e reduzindo, de modo inversamente proporcional, seu tamanho e custo. Uma evolução que parece tender, por vezes, a dominar os comportamentos sociais e que oferece oportunidades interessantes para pedagogias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes.

De acordo com a autora, seguindo a evolução das tecnologias pessoais, as instituições de ensino nos anos 1980 procuraram maneiras de se conectar às abordagens de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes, tendências que vinham se desenvolvendo desde a década anterior. Assim, com os avanços tecnológicos ocorridos na década de 1990, com a invenção da internet e dos aparelhos celulares, pesquisadores argumentam que a adoção das tecnologias vêm transformando a forma como as pessoas aprendem.

Esse período, em que o movimento pedagógico, centrado nos estudantes, estava sendo estabelecido nas escolas e as tecnologias haviam se tornado mais avançadas, personalizáveis e de fácil reconhecimento e manuseio por mais pessoas, foi um momento de expressiva adoção do aparato tecnológico básico no sistema

educacional (CROMPTON, 2013). Isso se deu de tal forma que a autora afirma que aprendizagem e tecnologia se interconectam e se reconhecem.

O que nos sugere o surgimento das primeiras câmeras digitais, programas de instruções assistidos por computador, Web Browser, calculadora gráfica, calendários, testes, contatos, memes, fotos, notepads etc., que Soloway, Guzdial e Hay (1994) já consideravam o fato de que as tecnologias deveriam ser favoráveis ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas centradas nos estudantes, prevendo a criação de interfaces tecnológicas que seriam suporte para o aprendiz e para a aprendizagem.

Bárcena *et al.* (2015) identificam como as tecnologias móveis podem ser capazes de influenciar nas práticas de ensino e estudos de línguas. Além disso, o recente crescimento da aquisição de dispositivos móveis pela população de estudantes possibilitou a ampliação do acesso a conteúdos e recursos *on-line*, especialmente com a utilização dos aplicativos móveis (apps), que são capazes de desenvolver e potencializar a aprendizagem de línguas.

Os autores identificam que no ano de 2015 já estavam disponíveis para *download* aproximadamente 1,5 milhão de apps diferentes via lojas virtuais, como Google Play e iTunes. Assim, instituições, instrutores e estudantes têm a oportunidade de aplicar novas formas de aprendizagem móvel em seus contextos, que vêm sendo descobertas pelas comunidades de pesquisas.

De modo análogo, Burston (2015) identifica algumas publicações dos últimos 20 anos sobre aprendizagem móvel e cita algumas contribuições (CHINNERY, 2006; KUKULSKA-HULME, 2008; SHIELD, 2008; e BURSTON, 2015) que investigam benefícios para a aprendizagem a partir da implementação de projetos com uso de aprendizagem móvel.

Crompton (2013) afirma que o reconhecimento do termo aprendizagem móvel ocorreu no ano 2005, baseada nas pesquisas de Laouris e Eteokleus (2005), que acompanharam a evolução dessa definição no período de seis meses por intermédio de buscas na plataforma Google. Crompton também cita Quinn (2000) e Soloway (2001), que definiram a aprendizagem móvel como a aprendizagem disponível na palma das mãos, termo desenvolvido por Sharples, Taylor e Vavoula (2007) e Traxler (2009). A autora formula suas hipóteses a partir, também, das contribuições de O'Malley (2003), que definiu a aprendizagem móvel como qualquer tipo de

aprendizagem ocorrida em qualquer contexto, quando o aprendiz aproveita a oportunidade que as ferramentas tecnológicas lhe oferece.

Da mesma forma, Pegrum (2014), baseado nas pesquisas de Meeker (2012) e em dados obtidos no jornal *The Economist* (2012), define a era móvel como a era dos smartphones e tablets, por sua ampla abrangência social. Isso devido aos avanços em tecnologia móvel global, à aprendizagem móvel e ao desenvolvimento das telecomunicações internacionais, ocorridos com a proliferação de plataformas móveis digitais. O autor identifica também a natureza informal e contingente da aprendizagem móvel.

Segundo define Crompton (2013), baseada em diferentes abordagens, a aprendizagem móvel ocorre em múltiplos contextos, por meio das interações sociais e de conteúdo, utilizando aparelhos eletrônicos pessoais. A autora define também contextos que englobam o ambiente dentro e fora da sala de aula, conscientes e os neutros, formal e informal, auto direcionado ou não, que caracterizam a aprendizagem espontânea.

Braga (2017) aponta que a aprendizagem móvel ainda conta, atualmente, com tentativas de definição, sendo que as primeiras delas são mais voltadas para a tecnologia em si, como no caso de Traxler (2005, p.36.), quando afirma que “qualquer modalidade educacional na qual as tecnologias dominantes são aparelhos de bolso, conhecidos como handheld ou palmtop”. Ou Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 36), ao assegurarem que “à medida que os dispositivos móveis foram incorporados em nosso dia a dia, práticas educacionais via dispositivos móveis passaram a ser discutidas a partir de um novo conceito denominado aprendizagem móvel (m-learning)”. A aprendizagem móvel passa a ser uma alternativa de mediação que, além de acolher diferentes tipos de abordagens, pode circular em diversas práticas educacionais, formais e informais, de modo situado. A partir desses novos usos da tecnologia e baseados nos construtos dispositivos móveis, contexto e interação social, Crompton, Muilenburg e Berge (2013, p. 4) definem aprendizagem móvel como “aprendizagem em múltiplos contextos e por meio de interações sociais e de conteúdo que utilizam dispositivos eletrônicos pessoais”.

Braga *et al.* (2017) ao fazer uma revisão bibliográfica das pesquisas em aprendizagem móvel (PEGRUM, 2014; PUENTEDURA, 2012; KUKULSKA-HULME, 2013; TRAXLER, 2005) reforçam as características da mobilidade dos dispositivos, podendo ser utilizados em qualquer lugar, nos conectando de forma

espontânea a diferentes contextos e em redes, ou utilizando mídias *off-line* para aprendermos uma língua adicional. De tal forma que a aprendizagem torna-se passível de ser personalizada, situada, formal ou informal, apresentando-se, assim, como um construto paradoxal, que é individual e, ao mesmo tempo, social. Os autores evidenciam essa relação que envolve o pessoal e o social não apenas de forma mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis.

Segundo Braga (2017), a aprendizagem móvel pode empoderar indivíduos, que passam a ser agentes e co-designers de sua própria aprendizagem. A autora cita as contribuições de Pegrum (2014), apontando que a aprendizagem móvel é sob demanda: agora! (*just in time*) e composta por mensagens curtas (*bite-sized*). A essência de uma aprendizagem nesses moldes envolve quando (agora!), quem, o que e por que, combinados com brevidade, em certo equilíbrio de nem muita e nem tão pouca informação.

Segundo Braga *et al.* (2017), a aprendizagem móvel pode ser assistida pela aprendizagem ubíqua, uma abordagem por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação móveis, dos sensores e dos mecanismos que colaboram para a integração do aprendiz ao contexto em que ele está inserido, possibilitando a convergência de mídias e, conseqüentemente, a formação de redes, objetos, situações e eventos, citando as contribuições de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011). Segundo os autores, a aprendizagem móvel pode ser assistida pela aprendizagem *seamless*, uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem por meio de uma combinação de localidades, tempos, tecnologias ou cenários sociais, podendo ser mediada por dispositivos móveis pessoais.

Segundo Crompton (2013), a reunião de grupos e cenários sociais pode ser observada nas definições de Boyd e Ellison (2007), que reconhecem a revolução sociocultural ocorrida com o avanço das tecnologias móveis, não limitada à educação, analisando redes sociais existentes na década de 1990, que deram origem a muitas redes sociais utilizadas atualmente, como LinkedIn, Facebook e Twitter. A autora também se baseia nas pesquisas de Haythornthwaite (2005), que demonstra como essas redes sociais permitem o estabelecimento de conexões atemporais, de novas possibilidades *on-line* além do mundo físico.

A autora cita o projeto Common Core State Standards Initiative (2010);¹ Greenhow e Robelia (2009); Jonassen, Howland, Marra e Crismond (2008), como alguns dos educadores e governistas pesquisadores que defenderam reformas educacionais pertinentes à utilização de tecnologias durante os processos de ensino-aprendizagem – considerando o potencial dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de vários estilos de aprendizagem, como particular, diferenciada, autodidata, etc.

Crompton (2013) defende, por fim, que a aprendizagem móvel insere-se nas pedagogias dos anos 2000 a partir da consciência dos pesquisadores e profissionais de que os contextos exercem influências sobre os processos de construção do conhecimento, considerando o envolvimento autônomo dos estudantes, suas interações com o ambiente e sociedade, gerando novas possibilidades de aprendizagem.

A ênfase no contexto também pode ser observada em Dutra (2008), que compreende a aprendizagem contextualizada como aquela capaz de veicular práticas mais significativas, motivadoras, contextualizadas, ensinando a língua inglesa de modo localmente situado e criticamente balizado. O mesmo é afirmado por Pegrum (2014) ao citar iniciativas pedagógicas que utilizam a conectividade das tecnologias móveis para promover atividades localmente situadas e globalmente informadas – globalmente comunicadas, ponderando, assim, sobre a necessidade de uma estruturação de planejamento de ensino-aprendizagem informal. A ênfase na aprendizagem focada nos usuários é compartilhada por Crompton (2013), que evidencia o aumento das pesquisas e pedagogias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes. Pegrum (2014) ressalta ainda os benefícios da aprendizagem móvel que permitem com que os estudantes revejam e reconceituem paradigmas em interação com professores e colegas. É uma maneira de explorar meios fortuitos de conexão entre as aprendizagens formal e informal.

Segundo alguns autores (como BRAGA *et al.*, 2017 e CHINNERY, 2006), as tecnologias móveis têm caráter instrumental e desafiador que oferecem aos sujeitos condições favoráveis para a aprendizagem em geral e de línguas em especial. Eles entendem que as tecnologias já não funcionam mais como simples instrutores

¹ Common Core State Standards Initiative (CCSSI) é um projeto conjunto da National Governors Association (NGA) e do Conselho de Diretores Escolares Estaduais (CCSSO), Estados Unidos, para desenvolver padrões comuns de leitura e matemática do ensino médio destinados a preparar os estudantes para a faculdade e para o mercado de trabalho (nota do autor).

eletrônicos, mas como ferramentas que permitem a aplicação reflexiva de práticas pedagógicas contextualizadas. Essa ideia é compartilhada por Sharples (2005), que analisa as relações estabelecidas entre as influências tecnológicas de uma cultura e as tendências pedagógicas de aprendizagem, observando a convergência produtiva mútua existente entre elas, que influencia as teorias e práticas educacionais. Goh e Kinshuk (2006), entretanto, apontam a necessidade de pesquisas mais aprofundadas para que possamos compreender melhor a aprendizagem móvel.

Chinnery (2006), ainda, descreve alguns benefícios, desafios e exemplos de utilização das tecnologias no ensino por meio de plataformas digitais móveis, como aparelhos celulares, Assistentes Pessoais Digitais (PDAs), iPods, Reprodutores de Mídia Portáteis, etc. O autor complementa suas ideias apresentando as características e potencialidades dos telefones celulares: como seu uso possibilita a prática comunicativa de aprendizagem de línguas, o acesso a conteúdos autênticos e permite a concretização de tarefas propostas em sala de aula fora do ambiente escolar. Observamos ideias similares na abordagem reflexiva de Sharples, Taylor e Vavoula (2007), em Traxter (2009) e no modelo reflexivo de O'Malley (2003), que definem a aprendizagem móvel e sua relação com o contexto.

Considero que as plataformas móveis tecnológicas digitais de uso social aproximaram-se expressivamente dos computadores em capacidade e desempenho tecnológico, permitindo que a aprendizagem móvel evoluísse de acordo com os recursos desenvolvidos, uma vez que as pesquisas e pedagogias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes tornaram-se ainda mais evidentes.

Pegrum (2014) identifica as vantagens desses aparelhos para a aprendizagem por oferecerem maior capacidade de mobilidade e flexibilidade, entre recursos que incluem possibilidades de novas práticas pedagógicas, possibilitando novos métodos de ensino-aprendizagem com a adoção de uma pedagogia personalizada, contextualizada e colaborativa, em que a acessibilidade, flexibilidade e conveniência são consideradas.

O autor aponta que o mundo está ficando cada vez mais conectado e as informações e o acesso encontram-se disponíveis em quase todos os lugares, para as pessoas se conectarem e comunicarem, compartilhando mídias. Ainda complementa suas ideias identificando a questão da acessibilidade do modelo pedagógico do Bring Your Own Device (BYOD), uma modalidade de ensino em que os alunos trazem para a sala de aula seus dispositivos eletrônicos pessoais, sendo protagonistas, ao trazerem

seus próprios recursos para a sala de aula. Pegrum (2014) revela, ainda, a necessidade de compreendermos os desafios e discutirmos maneiras de produzir acessibilidade social e educacional com a utilização de plataformas de aprendizagem móvel, de sabermos aproveitar os benefícios das ferramentas e conectividade dos aplicativos. O autor expõe a necessidade de uma estruturação de planejamento de ensino-aprendizagem informal que guie e apoie a aprendizagem formal, bem como os sistemas de acesso, e assegura que isso tem se tornado possível com a criação de Plataformas Pessoais de Aprendizagem em Rede (PNLs) e Ambientes de Aprendizagem Pessoal (PLEs), que permitem que a aprendizagem seja controlada pelos usuários. Ressalta, ainda, os benefícios da aprendizagem móvel que permitem com que os estudantes revejam e reconceituem aprendizagens em interação com professores e colegas. De modo similar, Burston (2015) aponta a carência de estudos que investiguem a implementação de projetos sobre aprendizagem móvel. Este trabalho se insere no preenchimento de algumas dessas lacunas.

Chinnery (2006) explica que, assim como outras plataformas tecnológicas, as plataformas móveis também oferecem a configuração de ambientes de aprendizagem personalizáveis, podendo se configurar face a face, a distância ou *on-line*, e em formatos que podem ou não seguir a ordem cronológica das atividades em formato de calendário.

O autor faz um levantamento de pesquisas na área e elenca algumas que considera mais relevantes, como as contribuições de Belanger (2005), Kim (2004) e Logan (2004), para demonstrar como o uso educacional das tecnologias evoluiu na história, com o surgimento de iniciativas inovadoras que têm desenvolvido os processos de ensino-aprendizagem, criando condições para a capacitação e desenvolvimento profissional docente. Noção similar é encontrada no trabalho de Zhao (2005) a respeito de algumas das tecnologias disponíveis para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, como mp3 players e dicionários *on-line*.

Chinnery (2006) cita também Copaert (2004), que descreve a importância do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem de línguas que enfatizem primeiramente os sujeitos, suas habilidades e talentos, antes de decidir o papel que as tecnologias móveis deverão desempenhar nas discussões e reflexões que vão além do uso da tecnologia. A argumentação contra o desenvolvimento de pedagogias centradas apenas no uso das tecnologias também pode ser encontrada, segundo

Chinnery (2006), em Salaberry (2001), que sugere que algumas práticas tradicionais importantes, como a instrução escolar, sustentam inúmeros benefícios pedagógicos, e que apesar do status revolucionário que as tecnologias inauguram, não puderam superar ou substituir. Salaberry também traça um panorama histórico sobre o uso das tecnologias disponíveis em contextos educacionais de aprendizagem, desde o surgimento dos primeiros recursos audiovisuais que capturam linguagem simples e fornecem exemplos autênticos de uso da língua até o desenvolvimento da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (CALL).

Beatty (2003) considera que os professores devem estar cientes de que irão investir tempo e dinheiro no uso das tecnologias no ensino-aprendizagem, pois seus resultados ainda não são tão evidentes, uma vez que a Mobile Assisted Language Learning (MALL) se configura como campo de estudos e experimentos recentes.

A respeito das aplicações dos termos MALL (Mobile Assisted Language Learning), uma subárea da CALL (Computer Assisted Language Learning), muitas vezes utilizados de forma intercambiável com o termo Aprendizagem Móvel, Chinnery (2006) aponta que a MALL vem expandindo alguns benefícios de inclusão social e aprendizagem, desenvolvendo aplicações inovadoras, e que a configuração de ambientes de aprendizagem de línguas personalizáveis pode ser aplicada em benefício da inclusão social, assim como acontece com o uso de outras tecnologias emergentes.

Braga *et al.* (2017) defendem que CALL e MALL são dois campos de estudos que tendem a crescer consistentemente, devido à multiplicidade e expansão de recursos e aplicativos que surgem no dia a dia. Junto com esse desenvolvimento, a expansão de novos modelos de ensino com a utilização de suportes tecnológicos poderá oportunizar aos professores novas maneiras personalizáveis de organizar o currículo e os conteúdos a serem ensinados.

Aprofundando as possibilidades que a aprendizagem móvel oferece, Traxler (2007) identifica as seguintes vantagens e oportunidades:

1. Aprendizagem contingente, que possibilita novos métodos de ensino-aprendizagem com a adoção de uma pedagogia personalizada, contextualizada e colaborativa, permitindo aos estudantes responder e reagir ao ambiente, trocando experiências.
2. Aprendizagem local, situada, que utiliza o ambiente próximo como fonte de informações. Em quase todo lugar, a tecnologia móvel possibilita a

conexão, a comunicação e o compartilhamento de mídias, dando acesso a conteúdos de aprendizagem.

3. Aprendizagem autêntica, com insumos e estímulos oriundos do dia-a-dia.
4. Consciência de aprendizagem contextualizada, esclarecida pela história e envolvimento dos estudantes no processo.
5. Aprendizagem personalizada, customizada de maneira a considerar os vários estilos de aprendizagem. Cada estudante é único em termos de habilidades, interesses e preferências.

Tais vantagens apresentam-se como relevantes nesta pesquisa.

2.2 Aprendizagem Móvel e o Uso do Aplicativo WhatsApp

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma disponível para smartphones, de *download* gratuito, que, entre algumas de suas funcionalidades, oferece a troca de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Além de mensagens de texto, os usuários do WhatsApp podem enviar imagens, vídeos, links de páginas e documentos em JPEG e PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Braga *et al.* (2017) apontam que o uso cotidiano do WhatsApp pode facilitar para os docentes a adoção do aplicativo como suporte pedagógico. Pode-se considerar que o conhecimento das funcionalidades do WhatsApp nos permite perceber algumas potencialidades e limitações dos dispositivos para o contexto de aprendizagem de línguas.

Com a criação de um grupo de WhatsApp com alunos do ensino fundamental, acredito estar adotando, conforme pressupostos de Traxler (2007), características de uma aprendizagem contingente, na medida em que os estudantes poderão responder e reagir ao ambiente, trocando experiências. De modo análogo, observo que o grupo proporcionará a aprendizagem local, já que oferecerá acesso a conteúdos em quase todos os lugares.

A aprendizagem autêntica também foi observada nesta pesquisa. As atividades propostas ao grupo foram desenvolvidas de acordo com sequências didáticas que utilizam insumos do dia a dia para contribuir com o ambiente formal da sala de aula (detalhes sobre esse tema serão abordados na seção seguinte). Com essa proposta, o objetivo é desenvolver tanto a consciência da aprendizagem contextualizada, já que as contribuições dos alunos e sua história foram consideradas em todos os momentos,

quanto a aprendizagem personalizada, pois foi dada aos alunos a combinação do que mais gostam nos ambientes informais com o que aprendem nos ambientes formais das salas de aula. Foram utilizados diferentes aplicativos disponíveis nos dispositivos móveis para identificar e favorecer algumas instâncias de agência. Um desses aplicativos foi o WhatsApp, por ser um recurso que favorece o desenvolvimento de tarefas em contextos fora de sala de aula.

O uso do WhatsApp, um recurso amplamente utilizado no dia a dia, pode viabilizar a conexão do mundo digital com o conteúdo da sala de aula, oportunizando a chamada “Seamless Learning”, que seria caracterizada pela conexão entre as tecnologias digitais e o mundo físico da sala de aula (WONG *et al.*, 2015; ILLERIS, 2009). Os autores distinguem três elementos que se relacionam: a) os recursos disponíveis; b) as transições e conexões entre eles; c) as propostas de sua utilização na aprendizagem.

A escolha do aplicativo WhatsApp se justifica em função de suas características. Segundo Bouhnik e Deshen (2014, p. 218), o WhatsApp “permite às pessoas acessar uma grande quantidade de informações rapidamente, tornando-se um programa acessível a uma variedade de pessoas de diferentes idades e conhecimentos”. Além da praticidade, por ser um aplicativo multiplataforma, o WhatsApp alinha a estrutura de uma rede social constituída à possibilidade de criação de múltiplas redes a partir dela. Assim, para muitos autores, o WhatsApp é uma rede social, assim como o Facebook ou LinkedIn; no entanto, adotarei a ideia de Lopes e Vaz (2016) que apontam o WhatsApp não como uma rede social, apesar de sua estrutura ser compatível com a definição de mídia social, uma vez que esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais por meio da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos. Assim, entendo que a ferramenta, em si, não é uma rede social, apesar de oferecer espaço para que indivíduos – quando organizados em grupos – possam manter redes sociais a partir desse aplicativo.

Nessa perspectiva, é importante fazer a distinção entre contextualização tecnológica e conectividade nas propostas e processos que permitam potencializar a aprendizagem que ocorre por intermédio de múltiplos contextos e relações, o que será feito no item a seguir.

2.2.1 Aprendizagem Móvel e Sequência Didática

Relacionando os avanços tecnológicos com as práticas educacionais, percebe-se algumas perspectivas para o futuro na educação. O principal desafio é conectar adequadamente a realidade das salas de aula com o mundo virtual, de modo que novas propostas pedagógicas possam emergir, sem correr o risco de reproduzir conteúdos que não contemplem as habilidades e competências oportunizadas por uma postura crítico-reflexiva de uso das tecnologias disponíveis.

Dias (2004) aponta como as novas tecnologias no ensino de língua inglesa oferecem acesso a uma grande variedade de materiais autênticos e atuais. A autora identifica que grande parte dos alunos do ensino fundamental já pertence à era do ciberespaço: eles fazem *downloads*, conversam nas salas de bate-papo *on-line*, enviam e recebem mensagens, montam seus álbuns de fotografia e criam suas próprias *homepages*. A autora também evidencia a importância dos livros didáticos do PNLD, que já estão incorporando os objetos educacionais digitais, e já podem ser acessados *on-line*.

Nessa perspectiva, procuro considerar os contextos existentes dentro e fora da sala de aula, compostos de relações fluidas entre alunos e professores, mediadores de conhecimentos, de acordo com uma prática pedagógica contextualizada, pelo uso de atividades sequenciadas bem estruturadas.

Wong e Milrad (2015) definem a aprendizagem “contextualizada” como aquela em que o estudante pode aprender sobre o que ele tiver curiosidade, numa variedade de cenários e ambientes em que eles se deslocam de um para outro facilmente e rapidamente, utilizando a plataforma digital móvel como um mediador. Os autores defendem que essas interações devem começar face a face, sendo mantidas *on-line* e tornando-se gradativamente mais sofisticadas. Com o atendimento dessas condições, com os professores interconectados, o modelo de sala de aula poderá se desenvolver, ampliando o número de conexões existentes entre o mundo físico da sala de aula, entre lar e escola e a sociedade da aprendizagem *on-line*.

Entre alguns dos exemplos de perspectivas pedagógicas na estruturação da aprendizagem móvel contextualizada, Wong e Milrad (2015) citam a conversação *on-line*, conteúdos interativos de blogs, páginas da internet, dicionários, aplicativos de reconhecimento de sons, imagens, etc., que podem ser acessados até mesmo quando estamos sentados no ônibus ou trem, no caminho para casa. Defendem, também, a

ideia de que para a elaboração dos princípios da aprendizagem contextualizada é necessário analisá-la a partir de três perspectivas: contexto, natureza da aprendizagem e constelação tecnológica.

Wong e Milrad (2015) defendem que é possível enfrentar esses desafios conectando as pessoas, a sociedade da aprendizagem em rede e o mundo real das salas de aula, professores e familiares. Afirmam, ainda, que as tecnologias permitem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem efetivos, em termos de desempenho, e mais engajados, porque a maioria das atividades nessa proposta é centrada nos estudantes.

Em relação à natureza da aprendizagem, esta deve ser colaborativa, acordada nas relações que mantêm credibilidade e mutualidade, entre as potencialidades tecnológicas, e processos que desenvolvem essas potencialidades. Para motivar os estudantes e efetivar o engajamento, deve-se levar em conta o que eles trazem na bagagem cultural, e o que pretendem aprender. Ou seja, o programa de ensino-aprendizagem deve ter credibilidade, de acordo com as propostas dos estudantes e ser baseado na reciprocidade.

Ainda sobre a natureza da aprendizagem, Wong e Milrad (2015) apontam que os professores precisam desenvolver projetos seguros de espaços da aprendizagem, negociar as propostas com os estudantes, verificar disponibilidade das ferramentas móveis disponíveis e pesquisar aplicativos móveis para aprendizagem, compreender as funcionalidades de múltiplas plataformas e assegurar que os materiais estejam disponíveis para os estudantes em seus contextos de mobilidade, ensinando explicitamente o uso das ferramentas e a constelação tecnológica.

A pesquisa tem como questão central a aprendizagem móvel e contingente na escola pública, com o uso do WhatsApp no contexto de língua inglesa para expandir a sala de aula, com o suporte de atividades sequenciadas que justifiquem cada postagem, criando uma linha de aprendizagem, que pode ser flexível o bastante para ser configurada por cada aluno. Segundo Dias (2004), para que esse potencial de uso das tecnologias no ensino se concretize, é necessário que investimentos financeiros sejam feitos para equipar as escolas, de modo a assegurar, de forma democrática, um ensino de língua estrangeira de qualidade a todos os alunos da escola pública. Sugiro nesta pesquisa que o uso da aprendizagem móvel pode ser uma iniciativa que independe de um maior investimento financeiro, devido ao fato de os alunos e

professores já estarem conectados via dispositivos móveis, para concretizarmos esse potencial.

Dias (2004) aponta que a aprendizagem pode se tornar mais motivadora e desafiadora caso o professor possa vir a capitalizar esses contextos e interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. A seguir apresento algumas definições e conceitos sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa.

2.3 Sequências Didáticas

Em um primeiro momento, é importante apontar que considero sequência didática como uma ferramenta metodológica de ensino e não uma teoria em si. Porém, como seu uso é amparado por referenciais teóricos, essa seção destina-se a apresentar o arcabouço teórico que sustentou a construção das atividades sequenciadas utilizadas nesta pesquisa. Em um primeiro momento é importante apresentar as definições de sequência didática.

Araújo (2013) define sequência didática como um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais, ou seja, é um trabalho pedagogicamente bem orientado, no qual o professor é o centro desencadeador das ações e mediador da aprendizagem, que atua em um tipo de procedimento sistemático, em que o desenvolvimento das ações de produção de linguagem acontece em diferentes situações de interação. A autora aponta que, para a aplicação desse modelo, o professor deve estar ciente de que há uma inversão na tradição de ensino, pois, ao adotar a sequência didática, passa a considerar as ações dos estudantes, que podem realizar tarefas a partir da contextualização social, para uso e aplicação de suas próprias experiências na sequência didática. Segundo a autora, adotar esse modelo requer adaptações nas estratégias e no trabalho didático, já que a produção de sequências didáticas é uma tarefa processualmente elaborada. Embora tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser utilizado para o ensino de leitura, produção textual e de análise linguística. Já Zabala (1998) considera as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, como maneiras de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

A importância da criação de sequências didáticas pode ser observada no trabalho de Dolz (2016), que apresenta as linhas de base da engenharia didática como campo particular da didática das línguas. Ele apresenta e defende uma engenharia didática pós-moderna, que articula a razão instrumental ao uso das possibilidades abertas pelas novas tecnologias da comunicação com a razão educativa de caráter humanista. Diferentes concepções teóricas do exercício escolar são discutidas por Dolz (2016) para mostrar a especificidade vygotskiana das atividades de aprendizagem das sequências didáticas. O autor aponta que a questão da eficácia e dos limites dos exercícios de línguas nas aulas tem sido objeto de uma preocupação importante tanto de professores quanto de pesquisadores. Essa questão gera outras perguntas pertinentes às práticas desenvolvidas em classe, por exemplo: precisamos de atividades escolares particulares? Que funções têm os exercícios nas práticas do ensino de línguas? Como podemos participar no processo de pesquisa e desenvolvimento de inovações técnicas dos livros didáticos e de novos materiais escolares? Como aproveitar os aportes da tecnologia, evitando as derivas tecnicistas da sociedade tecnoindustrial? O autor apresenta uma visão geral das contribuições da engenharia didática na elaboração de livros didáticos, de produtos, de objetos, de ferramentas profissionais e de atividades escolares destinadas ao ensino e à aprendizagem das línguas. Dolz (2016) situa a engenharia didática no marco da didática das línguas, uma vez que a noção de sequência didática é construída a partir de uma primeira geração de pesquisas desenvolvidas em engenharia didática.

O autor aborda as diferentes concepções do exercício escolar, exemplificando e defendendo os princípios para a elaboração ou construção de novas atividades escolares, que considerem os resultados das pesquisas em didática das línguas. Discute, ainda, o interesse de uma engenharia didática pós-moderna, que articula a razão instrumental ligada às possibilidades para o desenvolvimento da linguagem das novas tecnologias com a razão educativa, citando as contribuições dos trabalhos em Didática das Línguas, que se direcionam aos estudos dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola, aperfeiçoamento das ações e das intervenções, Bronckart e Schneuwly (1991); Bronckart e Chiss (2002); Dolz, Gagnon e Decândio (2009); Simard, Dufays, Dolz e Garcia-Debanc (2010).

Progressivamente, os pesquisadores em didática desenvolveram métodos para observar e compreender o desenvolvimento da linguagem nas aulas, tanto do ponto de vista teórico e compreensivo quanto de suas dimensões estritamente práticas. Essas

pesquisas respondem a questões que são fonte de todo projeto didático, como “onde e quando ensinar”, “a quem se dirige o ensino”, e quais “competências, intervenções e estratégias” o professor deve saber utilizar na sua profissão.

Para Dolz (2016), em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sociocognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar. As três problemáticas evocadas estão intimamente relacionadas e correspondem aos três polos do “triângulo didático” (saber, alunos e professor), os quais estão presos em um contexto que Dolz divide em três campos: “o meio educacional”, “o meio científico” e “o meio social”. Segundo ele, essas são zonas em interação, que exercem uma influência convergente ou divergente ao funcionamento do triângulo didático.

Tais pressupostos estão contidos na pesquisa de Cristovão *et al.* (2011) sobre o ensino de línguas no Paraná. O projeto teve como objetivo principal oferecer condições de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a professores e alunos da rede pública por meio da produção de materiais didáticos coerentes com as orientações oficiais para o ensino de língua estrangeira (PCN-LE, OCEM e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) e com o contexto local. Os resultados apontam saldos positivos do envolvimento dos alunos na escolha do material, das atividades e do contexto. A pesquisa conclui que o uso de sequências didáticas possibilita a transformação tanto de docentes quanto de discentes, proporcionando interação social e um resultado positivo para a competência discursiva dos alunos.

A elaboração de atividades sequenciadas para o ensino de línguas coaduna com o que Leffa (2007) identifica a respeito da produção de materiais de ensino, sendo uma área essencialmente prática. A teoria é importante, na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, e não a teoria. A teoria dá segurança ao que é elaborado, permitindo inovações e até ousadias. As atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (i) fala,

(ii) escuta, (iii) leitura e (iv) escrita. Nesta pesquisa, o material é preparado de modo a integrar todas essas competências e habilidades, incluindo duas ou mais nas tarefas da sequência didática. Se forem feitos alguns recortes na sequência didática, pode-se perceber como ela é composta por atividades que podem ser utilizadas para a prática de produção oral, escuta, leitura e escrita.

Leffa (2007) identifica que a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (i) análise, (ii) desenvolvimento, (iii) implementação e (iv) avaliação. Idealmente, essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, em que a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. Leffa (2007) cita, ainda, as contribuições de Fardouly (2002) sobre a importância do planejamento, e aponta que a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada. Na extremidade mais simples está o resumo esquemático dos cursos, e na extremidade mais complexa podem ser listados os projetos envolvendo o uso de recursos suplementares como tecnologias, vídeos ou multimídias interativas, o que exige um planejamento mais detalhado para o ensino de línguas. Por fim, o autor aponta que quando se fala em produção de materiais tem se privilegiado o ensino baseado nas tarefas. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é de que um aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua, como ela é realmente usada fora da sala de aula, pois muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil, sendo assim, O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem.

Segundo Leffa (2007), essa transferência parece estar apoiada em um paradoxo de difícil solução: (i) para sobreviver no mundo real, o aluno precisa ser preparado pela escola; (ii) para ser preparado, de modo que a aprendizagem faça sentido, o aluno precisa conhecer o mundo real. Proponho a utilização de um grupo de WhatsApp, que seja capaz de reduzir as distâncias entre os ambientes dentro e fora da sala de aula, como algumas das iniciativas de enfrentamento a esse desafio. O autor cita as contribuições de Carroll (1990) e sua ideia de que o tempo entre o

investimento inicial do aluno na aprendizagem e o retorno pelo esforço despendido seja o mais breve possível, o que pode ser facilitado se o aluno for solicitado desde o início a realizar tarefas significativas e próximas do mundo real. Com base nesse pressuposto, utilizo o celular como ferramenta de ensino e aprendizagem, e o grupo de WhatsApp como plataforma de compartilhamento de informações *bit-sized*, e *just-in-time*, em que os alunos apresentam suas contribuições para um público mais amplo, que inclui não só o professor, mas também todos os seus colegas de turma.

Baseando-se nos nove eventos instrucionais de Gagné, Leffa (2007) descreve uma maneira geral e mais ampla de ordenar as atividades que (i) garanta atenção (despertar a curiosidade do aluno pelo tópico da atividade); (ii) informe os objetivos (deixar claro o que eles vão aprender); (iii) acione o conhecimento prévio (fazer com que os alunos pensem sobre o que eles já sabem); (iv) apresente o conteúdo (pontos mais importantes e técnicas de compreensão); (v) facilite a aprendizagem (orientando, esclarecendo, dando exemplos); (vi) solicite desempenho (manter participação ativa na execução de tarefas, perguntando, discutindo); (vii) forneça *feedback* (esclarecimento, acompanhamento); (viii) avalie o desempenho (avaliação contínua); e (ix) ajude na retenção e transferência (lembrança e aplicação de novos conhecimentos).

Observamos que outra contribuição do trabalho de Leffa é a questão da motivação antes e após a realização das atividades, que, segundo ele, tem sido uma das grandes metas da educação e preocupação básica na produção de materiais. Segundo o autor, a atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado, como descreve o modelo mais conhecido de incorporação de técnicas de motivação, criado por John Keller, que Leffa denomina ARCS (sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação). A teoria básica sobre a qual se apoia o modelo de Keller é a expectativa de valor, segundo a qual a motivação é medida pelo esforço demonstrado na execução de uma tarefa. Para que haja esforço, a pessoa deve acreditar que é capaz de executar a tarefa, e que a tarefa seja importante, citando as contribuições de Vroom (1964), Porter e Lawler (1968) e Tomlinson (1998).

O modelo ARCS identifica quatro estratégias básicas para sustentar a motivação: (i) estratégias de atenção (despertar curiosidade, interesse); (ii) estratégias de relevância (mostrar a utilidade das tarefas, objetivos e métodos úteis para a vida dos estudantes, seus interesses e necessidades); (iii) estratégias de confiança (ajudar

os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso, reconhecendo o esforço pessoal e acertos); e (iv) estratégias de satisfação (reconhecimento dos esforços intrínsecos, satisfação pela própria aprendizagem, e extrínsecos, *feedbacks*, diplomas, homenagens e premiações dos alunos).

Segundo Leffa (2007), os dois critérios básicos para o ordenamento das atividades são facilidade e necessidade. Pelo primeiro critério, inicia-se pelo que é mais fácil e simples, progredindo para o que é mais difícil e complexo. Pelo critério da necessidade, começa-se pelo que é mais necessário e útil para o aluno, com retorno mais imediato. Esta pesquisa teve como objetivo unir os dois critérios.

A proposta de aprendizagem móvel e a elaboração de atividades sequenciadas se baseiam no que Leffa (2007) aponta como a definição dos recursos, que envolve basicamente o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno. Tradicionalmente, o suporte mais comum tem sido o papel, que por sua vez pode ser subdividido em muitos outros (livro, jornal, revista, revista em quadrinhos, revista acadêmica, etc.). Com o desenvolvimento e barateamento das tecnologias de comunicação, outros suportes tornaram-se populares, incluindo fitas de áudio, fitas de vídeo e, mais recentemente, o computador e a Internet. Entre os recursos disponíveis, defino ainda o suporte didático dos aparelhos celulares, seus recursos e o conteúdo do grupo de WhatsApp para apresentar a língua.

De acordo com Leffa, a utilização das tecnologias no ensino parece demandar novos letramentos, com a exigência de novas competências, incluindo a capacidade de trabalhar com arquivos eletrônicos (saber como criar, copiar e salvar um arquivo, compartilhar no grupo, etc.) e com textos, imagens, sons e movimentos convergentes das diferentes tecnologias. O autor conclui que, para quem tem as competências pressupostas por esses novos letramentos, estão disponíveis uma gama variada de recursos que podem ser utilizados facilmente para o desenvolvimento de materiais de aprendizagem.

Além da definição de sequência didática, é relevante para esta pesquisa a integração entre as atividades e a tecnologia. Para essa discussão, faz-se necessário observar o documento norteador das orientações curriculares e planejamentos das escolas estaduais, contexto da presente pesquisa, e a articulação das tecnologias como um caminho possível de superação, independente de maiores investimentos financeiros, na execução do planejamento a partir da utilização da aprendizagem móvel, e dos recursos disponíveis para ensino-aprendizagem (DIAS, 2004). Tais

discussões encontram-se também presentes em Leffa (2007) e Dolz (2016). Já Xavier e Urió (2006), utilizando conceitos similares, investigam as influências dos recursos didáticos suplementares no ensino de língua inglesa, como estes devem acompanhar os livros didáticos e planejamentos adotados nas instituições de ensino, e como são capazes de contextualizar as produções de acordo com os recursos pedagógicos disponíveis para a complementação das atividades.

Dias (2004) sugere que para a complementação e expansão dos assuntos discutidos em sala de aula sejam utilizados diversos recursos da internet, que podem ser particularmente úteis no desenvolvimento da aprendizagem. A autora apresenta o potencial das tecnologias para o contexto das interações reais em língua estrangeira. Cita, também, alguns benefícios dos sites dedicados a jogos, quizzes e músicas que podem ser integrados aos módulos de ensino e serem discutidos em sala de aula, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua inglesa. A autora defende que, se incorporados ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais.

No caso desta pesquisa, não me refiro a qualquer tecnologia, mas ao suporte da aprendizagem móvel como ferramenta pedagógica. Assim, observa-se que o ensino de língua inglesa com o suporte da aprendizagem móvel deve ser estabelecido a partir de objetivos bem definidos, incluindo conexões preestabelecidas com as plataformas tecnológicas digitais móveis e os demais atores sociais encarregados do processo ensino-aprendizagem. Dias (2004) nos orienta sobre a necessidade de critérios nas escolhas feitas pelo professor, tendo em vista o contexto educacional em que atua, dos vários propósitos e possibilidades de integração de sites e recursos da internet ao processo de aprendizagem. Aponta, além disso, que com a ajuda de ferramentas de busca (www.google.com; www.yahoo.com), é possível encontrar sites relacionados aos assuntos desejados em língua inglesa para organizar as atividades de ensino. Nos CBCs, a autora sugere que os alunos devem tornar-se também capazes de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, de modo que possam ter ampliadas as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação, num trabalho em colaboração com colegas e amigos.

Leffa (2002) cita as contribuições de Lévy (1999), que identifica a rapidez e facilidade de transmissão de informações na comunidade virtual, sem limites geográficos, afinada em seus interesses específicos. O virtual possibilita o prazer de

se trabalhar em grupo, pois a inteligência de cada um se soma à inteligência do outro. É o que Lévy (1999) chama de “sinergia de competências”, um trabalho coordenado de forças em que o todo é maior do que a soma das partes. O desafio da geração do conhecimento sugere que o professor deve não apenas “passar” o saber, mas também produzi-lo. A sociedade precisa de novos conhecimentos para enfrentar os inúmeros desafios do dia a dia, e o professor é o profissional que, por excelência, tem condições de suprir essa necessidade. A mundialização, aliada à necessidade de acesso a um saber cada vez mais dinâmico, torna o trabalho do professor imprescindível na sociedade atual. Isso pode ser confirmado, por exemplo, pela importância que se tem dado ao conhecimento, que precisa ser constantemente renovado.

Partindo dos mesmos pressupostos, esta pesquisa pretende contribuir com a análise sobre o encadeamento e articulação entre os conteúdos curriculares de língua inglesa, apresentados em atividades sequenciadas, autênticas, colaborativas e contextualizadas, e o uso de dispositivos digitais móveis, que favorecem a aprendizagem em diferentes contextos, inclusive informais, apoiando o exercício da agência dos estudantes. Esta pesquisa também se baseia em Leffa (2002) e nas contribuições de Lévy (1999), ao produzir atividades sequenciadas com uso da aprendizagem móvel como mobilizadora da inteligência coletiva, valorizando a utilização otimizada e a colocação em sinergia das competências, imaginações e energias intelectuais, independentemente de sua diversidade qualitativa (níveis de proficiência em língua inglesa) e de sua localização (acesso na escola, em casa, nos trajetos, etc.).

Nesta pesquisa utilizo o WhatsApp como ferramenta suplementar para mobilizar a turma, valorizando as respostas de todos nas atividades propostas, buscando o desenvolvimento de uma consciência coletiva. Considero que ao compartilharem suas produções os alunos também aprendem a produzir a partir da postagem e colaboração dos outros colegas, o que pode contribuir para o sucesso do grupo, efeito das práticas colaborativas que caracterizam o uso da inteligência coletiva em interação no grupo e na resolução das atividades da sequência. Entrarei em detalhes do modo como estruturei minhas atividades para o desenvolvimento desta pesquisa no capítulo dedicado à metodologia.

2.4 Agência

Em complemento ao que foi discutido anteriormente, é necessário debater alguns conceitos-chave para este trabalho, que se relacionam diretamente com a proposta de uso de algumas das especificidades da aprendizagem móvel e elaboração de atividades sequenciadas. Um deles é o conceito de agência.

Carson (2012) define o conceito de agência como a capacidade individual de autopercepção e autodeterminação dos estudantes. Ele observa, por exemplo, a tomada de decisões, a habilidade de interagir e resistir às mudanças e a capacidade de se responsabilizar por suas ações. De modo similar, a definição adotada por Brown (2014) considera a agência como sendo os esforços dos estudantes em aliar os objetivos às direções tácitas de envolvimento na aprendizagem.

Van Lier (2010) define agência como o movimento, mudança de estado ou direção, ou até mesmo a falta do movimento no caminho da vida e do crescimento. Segundo ele, agência é um conceito central na aprendizagem, que se manifesta sob diferentes níveis, podendo ser relacionada à autonomia, motivação e investimento.

Assim, para o autor, a agência é a maneira pela qual as pessoas encontram-se motivadas, influenciadas ou igualmente decididas a participarem de seu processo de aprendizagem. Van Lier (2010) sugere três características fundamentais para agência, relevantes para a aprendizagem nas salas de aula de línguas: autorregulação, interdependência e consciência de responsabilidade nas ações colaborativas. Por autorregulação entende-se a capacidade do aluno de mover-se para uma aprendizagem mais duradoura, não sendo mero receptor no processo ensino-aprendizagem, buscando fazer escolhas que o direcionem para além do minimamente necessário. Interdependência é a relação entre o indivíduo e o ambiente, que possibilita as escolhas individuais dos alunos e os diferentes níveis de manifestações de agência – mais criativa ou rotineira, divertida ou mais séria, mais individual ou social, por exemplo, uma vez que nem toda agência é igual. A consciência de responsabilidade nas ações colaborativas remete a respostas dos alunos que, ao serem inseridos em um ambiente que abrange uma variedade de expressões para que as agências possam emergir, se sentem motivados a participar do grupo e contribuem nas ações colaborativas, fortalecendo as interações entre si e entre eles e o professor. Segundo Van Lier (2010), a agência é conscientemente exercida pelos indivíduos nos grupos e pode influenciar no curso e nas circunstâncias de aprendizagem.

Mesmo sendo fator inerente à aprendizagem, a agência pode ser observada nos estudantes de diferentes formas. Conforme a classificação de Entwistle (2002, *apud* BASHARINA, 2009), ela pode ser manifestada por meio de uma abordagem profunda, superficial ou estratégica na aprendizagem – de tal modo que os alunos que utilizam a agência profundamente adotam estratégias de aprendizagem mais efetivas e podem se beneficiar mais da aprendizagem, pois a relacionam com seus conhecimentos prévios e experiência de mundo. Os alunos que utilizam uma agência estratégica se mantêm nos padrões pedidos pelos professores, limitando-se a responder às solicitações. Já o que mantém uma agência superficial, adota uma postura de cópia das atividades e padrões de resposta, não questiona o aprendido ou reflete sobre ele.

Ahearn (2001) enfatiza a importância de observarmos atentamente a linguagem e a construção dos significados para compreendermos a agência humana, e defende que as questões das formas linguísticas e agência são relevantes tanto para a Antropologia como para diferentes áreas de pesquisas. Segundo a autora, as pessoas produzem coisas novas com as palavras, sendo a língua uma forma de ação social e a agência a construção de significados, caracterizando a ação social em práticas de relações socioculturais que constituem a linguagem, cultura e sociedades, mutuamente constituídas com suas responsabilidades e dinâmicas de poder de construção de algum significado social.

Ahearn (2001) identifica três tipos de agência: consciente, intencional e efetiva, considerando as contribuições de Karp (1986), que diferencia o “ator” do “agente” – o agente se refere à pessoa engajada no exercício do poder e no senso de habilidade, ou seja, sua capacidade de produzir efeitos que podem reconstituir o mundo real. A autora cita as contribuições de Ortner (2001), propondo a diferenciação entre diversos tipos de agência, como “agência do poder” e “agência da intenção”, mesmo estas sendo inseparáveis na prática; de Wertsch *et al.* (1993), que propõem uma noção não individualista de agência; de Vygotsky (1978, 1987) e de Bateson (1972), que defendem que a agência “se estende além da pele”, por ser frequentemente uma propriedade dos grupos sociais, que envolve a produção de “significados mediados”, como a língua e as ferramentas; de Jackson e Karp (1990), Skinner *et al.* (1998), que defendem que as concepções de agência diferem-se de uma sociedade para outra, e que essas concepções estão relacionadas às noções de individualidade e causalidade, em que os indivíduos apresentam diferentes culturas e

formas de lidar com o mundo material, que configuram diferentes capacidades de ação; de Desjarlais (1997), que identifica agência em contexto sociocultural específico, conduzido e influenciado pelo âmbito social, político, de dinâmicas de tempo e espaço que produzem significados reconstituídos historicamente no tempo.

Ahearn (2001) identifica tendências mais comuns em discussões de agência que a tratam como sinônimo de livre-arbítrio, conceituação que ela refuta. De modo análogo, tratar agência como sinônimo de resistência às dominações seria desconsiderar a multiplicidade de motivações existentes por detrás das ações humanas, as complexidades, ambiguidades e contradições da agência, que nos fazem aceitar o papel de vitimização e subordinação dos indivíduos que apenas se acomodam, ignoram, resistem ou protestam.

A respeito da ausência de agência, Ahearn (2001) cita as contribuições de Foucault (1978), que propõe um modelo de agência que “materializa a pluralidade, mobilidade e conflito”, apontando uma relação da situação dinâmica existente entre a agência e a possibilidade de ação que seria oportunizada pela interação social, reproduzida e transformada, caracterizando agência como sinônimo de resistência e exercício de poder.

A teoria de prática considera as relações existentes entre as estruturas sociais e cultura, e a influência que exercem na natureza da ação humana. Ahearn (2001) aponta a relação existente entre as estruturas sociais e a cultura na natureza da ação humana com o outro, uma vez que a ênfase na teoria de prática está contida nas influências sociais que possibilitam o exercício da agência, pois as ações humanas são centrais e nunca consideradas em práticas isoladas das estruturas sociais que as constituem.

Na perspectiva dialógica, linguagem, cultura e agência estão intrínsecas nas interações entre as pessoas, assim como nas interações culturais e linguísticas. Situar os indivíduos em ambientes socioculturais significa considerar a fluidez dos processos de interação entre as pessoas, usos da linguagem e agência. Ahearn cita as contribuições de McDermott e Tylbor (1995), que identificam linguagem e agência como as maneiras como os membros de um grupo social constantemente ajudam uns aos outros na escolha do melhor posicionamento para a ação social e elaboração de procedimentos em grupo, ou seja, a coconstrução de significados e os desdobramentos de ações configuram para os autores o significado mais representativo de agência.

A autora acredita, portanto, que o termo agência deve ser definido cuidadosamente, referindo agência à capacidade dos indivíduos de agir mediados pelos aspectos sociais e culturais, tentando responder a questões importantes como onde essa agência está localizada, se é agência humana, individual, coletiva, intencional ou consciente. Alguns estudos de agência reforçam as noções do individualismo, enquanto outras negam agência aos indivíduos e a condicionam aos determinismos das forças sociais.

A conceitualização de agência passa também pela construção de modelos de análise, como é o caso do trabalho de Emirbayer e Mische (1998). Os autores definem agência a partir de um modelo tríade composto por três elementos analíticos distintos: interação, projeção e avaliação prática (orientados variavelmente a partir das dimensões ancoradas no passado, futuro e presente). Segundo Emirbayer e Mische (1998), vários elementos componentes de agência são inter-relacionados empiricamente, um processo temporário imbuído de engajamento social interpenetrado às estruturas, informado pelo passado (em seu aspecto interacional, ou habitual), como também orientado para o futuro (como projeção, capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e para o presente (como uma avaliação prática, capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros com as contingências do momento presente). Para eles, o termo tem sido associado a escolhas individuais, motivações, desejos, propostas, intenções, escolhas, iniciativas, liberdade e criatividade. Essas diferentes dimensões teóricas distinguem agência como categorias analíticas representativas de variadas manifestações sociais temporárias. São diferentes modalidades em que a agência configura a ação social.

Adoto nesta pesquisa o conceito de agência de Van Lier (2010) como sendo o movimento, mudança de estado ou direção, ou até mesmo a falta do movimento no caminho da vida e do crescimento. Acredito que podemos relacionar e aplicar os modelos de agência apresentados nesta pesquisa, observando e registrando indícios que emergiram da observação feita em sala de aula durante as atividades propostas e das tarefas postadas no grupo de WhatsApp. Vale ressaltar que esta dissertação trata de vários elementos comuns à sala de aula de línguas, como compartilhamento de informações, reflexões críticas, pedidos e solicitações, dentre outros. Além disso, observo tanto o ambiente *on-line* síncrono quanto o assíncrono e as interações tanto no ambiente virtual quanto no ambiente da sala de aula.

Algumas funcionalidades dos dispositivos móveis contempladas na sequência didática podem oferecer oportunidades relevantes para a pedagogia de ensino-aprendizagem centrada nos estudantes. A mobilidade dos smartphones como um dos pilares da aprendizagem móvel aponta, principalmente, como o uso desses dispositivos pode alterar a forma de as pessoas construir e produzir conhecimento, podendo favorecer algumas instâncias de agência. A sequência didática desenvolvida para esta pesquisa prevê a utilização de diferentes suportes e aplicativos disponíveis nos dispositivos móveis, especialmente para poder oportunizar a prática pedagógica que possibilite ao aluno buscar e construir os conhecimentos de forma autônoma. Detalharei como observei os indícios de agência na análise dos dados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo será dividido em cinco partes. A primeira identifica a escolha da metodologia; a segunda descreve o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida; a terceira discorre acerca da metodologia para geração e levantamento dos dados; a quarta aborda atividades sequenciadas com suporte de aplicativos móveis; e, por fim, a última fornece uma descrição sobre os procedimentos das atividades em sala de aula.

3.1 Escolha da Metodologia

Esta pesquisa coaduna com os preceitos de Denzin e Lincoln (2006), que afirmam ser a pesquisa qualitativa um campo em que se encontram estudos de caso, política e ética, investigação participativa, entrevista, métodos visuais e análise interpretativa. Para eles, os pesquisadores qualitativos assumem múltiplas imagens e marcas de gênero, ressaltam a natureza da sociedade, buscando soluções para as questões sociais e identificam a relação existente entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos na pesquisa, analisando questões éticas, de responsabilidade social e política na descrição e representação dos sujeitos.

A participação no grupo nos remete a Bortoni-Ricardo (2008), que aponta para o pesquisador como coparticipante, expondo quais são as rotinas que integram o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, observando o que já se tornou invisível

e rotineiro, iniciando para tanto com perguntas exploratórias que apontem para um problema em potencial, os objetivos, as asserções, a coleta e análise de dados, bem como a ética na conduta, sobre como evitar juízo de valor nesse momento e os elos entre as asserções e os dados obtidos. O presente estudo se encaixa no paradigma da pesquisa qualitativa, na medida em que utiliza um tipo de método de investigação de caráter exploratório de cunho descritivo.

3.2 Contexto da Pesquisa

Recém-ingresso na Escola Estadual Aarão Reis como professor efetivo de língua inglesa, e com uma experiência de dez anos em docência na rede estadual, identifiquei algumas questões que nortearam a iniciativa de desenvolver uma sequência didática voltada para a turma de 9º ano – anos finais do ensino fundamental. Com o intuito de desenvolver uma intervenção que visasse à melhoria da qualidade do ensino ofertado na escola pública, inicialmente pude perceber que a comunidade de estudantes compunha um campo fértil para adoção de fundamentos teóricos e práticos da aprendizagem móvel na elaboração do meu planejamento didático, e enxerguei ali a possibilidade de instrumentalizar minhas aulas com tarefas organizadas em uma sequência didática bem estruturada com uso dos dispositivos móveis presentes em sala de aula.

A Escola Estadual Aarão Reis merece destaque em relação ao seu espaço físico privilegiado e ótima localização. Localizada na primeira edificação de uma área escolar no bairro Madre Gertrudes, a escola possui amplo espaço com diversas salas de aula, uma biblioteca, uma horta, uma quadra e excelente espaço físico, com verde, árvores e pátio. São aproximadamente 200 alunos matriculados em 12 turmas no Ensino Fundamental II no turno da manhã. As salas de aula têm em média 35 a 40 alunos cada uma. O espaço das salas de aula é restrito a uma cadeira e mesa individual para cada aluno, distribuídas em fileiras e, na frente, há a mesa e a cadeira do professor. Como apoio para as aulas, o professor tem o quadro branco e marcador, e um computador conectado à internet para exibição em data-show na sala de vídeo.

A escolha do 9º ano para esta pesquisa se deu devido ao fato de ser o último ano de escolaridade oferecido pela instituição, como forma de oportunizar o encerramento dessa fase de estudos com algumas iniciativas de melhorias na qualidade do ensino ofertado e especialmente valorização dos estudantes a partir do

componente curricular língua inglesa, como também preparação para o melhor ingresso no ensino médio. São duas turmas de 9º ano, assim, realizei o mapeamento do contexto das duas turmas, no que se refere ao uso e disponibilidade individual de celulares para participarem dos grupos e escolhi para participar do projeto a turma que apresentou maior disponibilidade do aparelho celular e de acesso aos dados de internet. Na sala escolhida, existem 35 alunos, dos quais 20 são meninas e 15 são meninos, na faixa etária entre 13 e 14 anos. Aproximadamente, 30 dos alunos possuem aparelho celular e os levam para as aulas – destes, 12 possuem, pelo menos, 3G nos aparelhos. A escola também possui e disponibiliza uma conexão com a internet, mas um pouco lenta.

Inicialmente, pude observar que nem todos os alunos das turmas de 9º ano vieram da mesma escola. Após conhecer um pouco mais sobre os alunos, pesquisei quais eram os materiais disponíveis no contexto para ensino do componente curricular língua inglesa. O livro didático *Alive! 9º ano* foi distribuído a todos os estudantes no início do ano letivo, e a minha prática pedagógica teve início com a sua utilização (reconhecimento do título, autores, mensagem aos estudantes, seções do livro, palavras transparentes, *skimming*, *scanning*, etc.). Realizei uma avaliação diagnóstica na segunda semana de aula, quando pude identificar diversos níveis de proficiência em língua inglesa, uns alunos que sabiam muito e outros que não sabiam quase nada no que se referia às habilidades e competências dos anos anteriores (6º ao 8º anos). Diante desses desafios, conhecendo um pouco mais sobre os alunos a partir de uma análise inicial diagnóstica, me propus a desenvolver uma sequência didática como recurso para acomodar, acolher e aprimorar a diversidade linguística presente em sala de aula.

No início do 1º bimestre, já havia observado que alguns estudantes estavam utilizando o celular, criando grupos de WhatsApp para a turma e perguntando se poderiam utilizar dispositivos móveis nas pesquisas em sala de aula, e outros que já até utilizavam *games* em sala sem pedir permissão. Daí minha ideia de adotar os pressupostos da aprendizagem móvel no ensino fundamental como forma de aproveitar os benefícios dos dispositivos móveis presentes em sala de aula.

Iniciei minha pesquisa permitindo o uso dos aparelhos em sala. Os alunos apresentaram uma reação positiva em relação ao uso dos aparelhos celulares, pediam para acessar dicionários *on-line* e o Google Tradutor como auxiliares nas tarefas propostas nas aulas e uso do livro didático. Tive então a ideia de criar a sequência

didática e um grupo de WhatsApp como momento da aprendizagem móvel para a turma realizar atividades e cumprir tarefas, e como fator de aproximação entre os alunos.

Levantei as características da turma em relação à disponibilidade para participarem do grupo de WhatsApp, realizei a assinatura do termo de compromisso de pesquisa com a Escola Estadual Aarão Reis e encaminhei o termo de autorização de pesquisa aos responsáveis pelos alunos. Dos 35 alunos, 20 tinham telefone próprio, e três alunas pediram pra participar do grupo utilizando o celular dos pais ou responsáveis.

Criei o grupo de WhatsApp a partir dos telefones coletados na fase de mapeamento. Os alunos foram convidados a participar e inseridos no grupo, como parte não obrigatória das atividades de aula e, em correspondência enviada aos pais e responsáveis, juntamente com a autorização de pesquisa, solicitei o apoio deles para que os filhos participassem das atividades. O aplicativo WhatsApp foi adotado como um instrumento capaz de ampliar os limites da sala de aula, facilitando as tarefas dos alunos e do professor.

3.3 Geração e Levantamento dos Dados

Para iniciar a geração e coleta de dados, busquei algumas informações complementares com os participantes. Apliquei um questionário inicial e compartilhei no grupo para diagnosticar quais os aplicativos que mais interessavam aos alunos para, quando possível, utilizá-los nas tarefas.

Realizei a estruturação de atividades sequenciadas das aulas de modo que os conteúdos do livro didático, os resultados do questionário inicial e uso dos dispositivos móveis fizessem parte do cotidiano escolar. Observei as respostas do questionário que serviram de apoio na criação das atividades da sequência. Fiz um levantamento de aplicativos móveis que os estudantes possuíam familiaridade, quais recursos desses aplicativos que eles mais utilizavam e para qual finalidade eles costumavam utilizá-los. Além disso, os aplicativos móveis foram introduzidos em sala durante as atividades cotidianas, mesmo que a tarefa não estivesse baseada neles. Os aplicativos mais utilizados foram WhatsApp, navegador Chrome, Google Tradutor e Youtube.

Depois, criei um diário das aulas no qual foram colocadas todas as observações do uso do dispositivo móvel pelos alunos no horário das aulas. Em terceiro lugar, observei as interações de cada participante do grupo ocorridas no aplicativo WhatsApp durante as atividades sequenciadas. O grupo recebeu entre oito e 10 atividades/tarefas que foram desenvolvidas durante 10 semanas, período em que ocorreu o levantamento de dados.

De modo esquemático, podemos dizer que a pesquisa seguiu os seguintes passos para a geração dos dados:

1. Foi mapeado o contexto de uma turma de 9º ano no que se refere ao uso e disponibilidade individual de celulares para participarem dos grupos. Cada aluno apresentou sua disponibilidade do aparelho e de acesso aos dados de internet. Questionário Inicial (vide APÊNDICE 2).
2. Foram levantadas as características da turma, sendo realizada a assinatura do Termo de Compromisso de Pesquisa com a Escola Estadual Aarão Reis, (vide APÊNDICE 3), ao mesmo tempo em que foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual está também a Autorização de Participação da Pesquisa, aos responsáveis pelos alunos (vide APÊNDICE 5).
3. Foi criado o grupo a partir dos telefones coletados na fase de mapeamento. Os alunos foram inseridos no grupo como parte das atividades de sala de aula, sendo enviada correspondência aos responsáveis solicitando o apoio para a participação do filho nas atividades.

3.4 Sequência Didática com Suporte de Aplicativos Móveis

A seguir apresento a sequência de atividades que foram desenvolvidas para esta pesquisa.

Período: de 02/2018 a 08/2018.

Duração: 15 aulas presenciais de 50 minutos e oito semanas de atividades via grupo de WhatsApp distribuídas em intervalos de sete dias para cada atividade.

Tópico: Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Atividades sequenciadas baseadas em materiais autênticos estudados de modo contextualizado, de tal forma que os aspectos sintáticos, fonológicos e o vocabulário foram abordados a partir do eixo temático escolhido para cada aula. Como instrumentos educacionais

complementares ao livro didático foram utilizados os dispositivos móveis, presentes em pesquisas na sala de aula e nas interações via grupo de WhatsApp.

Perfil/características do aluno alvo: o aluno capaz de desenvolver diálogos e fazer associações com seus conhecimentos prévios, utilizar as ferramentas do aparelho celular, Web e aplicativo WhatsApp na busca por conhecimentos interdisciplinares, utilizando insumos da língua inglesa, como áudios, imagens, infográficos, vídeos, pôsteres, entre outros.

Conteúdo geral das atividades: as atividades sequenciadas tiveram início com a ambientação dos alunos ao uso do celular como instrumento pedagógico. Trabalhei com pesquisas sobre tecnologias, até chegar ao uso dos dispositivos móveis em todas as aulas. Os alunos aprenderam sobre o tema do mundo das tecnologias e as atividades propostas trouxeram para primeiro plano a experiência dos alunos com o uso do livro didático e das tecnologias da informação e comunicação.

A partir de um trabalho interdisciplinar sugerido pela coordenação da escola, “Copa do Mundo da FIFA Rússia 2018”, a língua inglesa, como língua oficial da Copa, desempenhou um papel importante neste trabalho. Os alunos tiveram acesso a vídeos e áudios em língua inglesa, durante as narrativas da Copa, um material original e autêntico disponibilizado em tempo real durante os jogos.

O foco do professor durante o trabalho interdisciplinar foi no vocabulário da Copa do Mundo 2018 da FIFA, e na produção colaborativa com uso do celular, e produção do gênero multimodal memes.

A partir da elaboração e divulgação dos memes produzidos pelos alunos, e compartilhados no grupo de WhatsApp com a turma, as atividades sequenciaram o trabalho interdisciplinar com a pesquisa sobre outros torneios esportivos mundiais. Ao buscar comparar outros torneios com os da FIFA, o tema seguinte foi introdutório ao conteúdo da Unidade 1 do livro didático: “Cinema”.

As aulas 8 a 11 objetivaram contextualizar o tema “Harry Potter e o Cinema” e consolidaram o vocabulário esportivo, dando continuidade ao conteúdo trabalhado na aula anterior, com a pesquisa sobre outros torneios importantes. A série de filmes Harry Potter foi escolhida como tema introdutório para estímulo à leitura do livro didático com auxílio do celular para produção textual, com a criação de personagens e diálogos da série compartilhados no grupo de WhatsApp.

Nas aulas 12 a 15, com uso do livro didático e celular, o objetivo foi identificar os tipos de filmes existentes no mundo do cinema e incentivar a elaboração

de sinopses em inglês, para sequencialmente demonstrar como a música, o mundo das celebridades e o cinema se relacionam, e como ambos são fontes de aprendizagem da língua inglesa.

As atividades sequenciadas foram finalizadas com o tema “Bullying e o Cinema”, buscando desenvolver progressivamente o uso do livro didático e do celular, ampliando a sala de aula com o grupo de WhatsApp e uso dos dispositivos móveis como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Nível: Educação Básica (9º ano do Ensino Fundamental).

Objetivos para os estudantes:

- Possibilitar o exercício da agência dos alunos em um ambiente que possibilite e incentive a sua participação ativa.
- Desenvolver uma visão geral dos conceitos de tecnologia, aprender palavras novas e formação de expressões que fazem parte desses conteúdos; a introdução do estudo de tecnologias ambientou a turma para a utilização do grupo de WhatsApp como instrumento pedagógico.
- Compreender os usos práticos dos dispositivos móveis como ferramenta de pesquisa e criação.
- Experimentar técnicas de ensino de língua inglesa baseadas em uso de dispositivos móveis.
- Desenvolver competências linguísticas utilizando habilidades integradas.
- Compreender as suas tarefas e deveres para participar das aulas ativamente.

Principais recursos utilizados:

- livro didático;
- quadro e projetor;
- apresentação em slides;
- datashow;
- celulares; impressos de textos e atividades;
- vídeos e formulários Google.

Suporte teórico do professor: aprendizagem móvel e exercício da agência dos estudantes.

- Oportunidades oriundas da aprendizagem com suporte de dispositivos móveis baseado na tipologia de Traxler (2007): Aprendizagem Contingente, Aprendizagem Local, Aprendizagem Autêntica, Consciência de

Aprendizagem, Consciência de Aprendizagem Contextualizada e Aprendizagem Personalizada.

- Exercício da agência dos alunos. Entendendo-a como um conceito central para a aprendizagem, conforme Van Lier (2010).

Adaptações: essa sequência pode ser adaptada se existirem estudantes com necessidades especiais, com a disponibilização de diferentes estratégias. Também para os alunos que não possuem recursos tecnológicos disponíveis, poderiam ser realizadas adequações, como a utilização dos computadores da escola para a realização das pesquisas e a disponibilização de fontes impressas, garantindo, assim, o cumprimento das legislações educacionais vigentes nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), disponível em www.educacao.mg.gov.br e www.mec.gov.br.

3.5 Procedimentos da Sequência Didática em Sala de Aula

QUADRO 1– Aula 1 – TechnoWorld

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Tecnologias	Familiarizar os	Apresentação da	Toda a turma	Livro	50 min
Atividades do livro didático.	estudantes com os procedimentos da	estrutura das aulas com uso do celular.	em interação na sala de aula.	Didático (páginas 76 e 77),	
Atividade prática usando um aplicativo de dicionário no celular.	sequência didática e objetivos das aulas. Oferecer oportunidades de articular conhecimentos	- Atividades dos Quadrinhos HQs, página 76.	Fala	celulares, projeção do WhatsApp Web.	
Explicitando instruções pela linguagem.	prévios dos alunos com as tarefas.	- Navegador Chrome, celular e/ou <i>download</i> de um aplicativo de dicionário gratuito disponível.	Leitura	Questionário inicial via Google Docs.	
Questionário Inicial.	Introduzir definições do termo tecnologias.		Escuta		
Atividade prática com uso das tecnologias.	Exemplificar os conceitos relacionados aliados ao contexto.	- Criação de grupo no aplicativo WhatsApp.	Compartilhamento de informações.	Videos Goal Control.	
Atividade de Listening: Videos Goal Control.	Despertar o interesse dos estudantes.	- Questionário Inicial via Google Docs.	Interações no grupo de WhatsApp.		
	Oferecer ambiente para interação.	Apresentação das contribuições dos grupos de alunos (imagens pesquisadas no celular), via WhatsApp Web.	Questionário inicial.		
	Ter a experiência de utilizar o celular e aplicativos de	- Apresentação dos	Listening: Atividade em duplas.		

dicionário na sala de aula.	vídeos dos gols filmados pelo programa Goal Control, enviados ao grupo de WhatsApp e disponibilizados para toda a turma via WhatsApp Web.
Dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o livro didático.	
Observar práticas de uso das tecnologias.	Motivação para que os alunos se posicionem sobre os vídeos.
Utilizar um aplicativo para inserir conhecimentos.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 2 – Aula 2 – Goal-line Technology

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Tecnologias	Contribuir com o projeto interdisciplinar da escola.	Vocabulário e compreensão do <i>listening</i> dos vídeos, que auxiliará na atividade de leitura.	Toda a turma em interação na sala de aula.	Texto base Goal Control handout.	50 min
TechnoWorld Reading Activity:				Glossário do livro didático e celulares.	
Leitura do Texto Goal-Line Technology. FIFA WORLD CUP.	Relembrar os estudantes do vocabulário e dos vídeos apresentados ao final da aula 1.	Leitura do texto.	Leitura.		
	Discutir sobre as tecnologias utilizadas na Copa.	Resolução dos exercícios de interpretação.	Escuta.		
	Despertar o interesse dos estudantes para a leitura em língua inglesa, em contato com um texto autêntico.	Estímulo ao uso do celular como auxiliar de leitura.	Escrita.		
	Contextualizar o tema.	Apresentação das respostas e contribuições dos estudantes.	Compartilhando informações. FIFA WORLD CUP TECHNOLOGY.		
	Ter a experiência de utilizar o aplicativo de dicionário.	Associações com os conteúdos dos vídeos.			
	Consolidar o novo vocabulário e verificar a compreensão textual.	Pesquisa de novos termos no celular.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 3 – Momento de Aprendizagem Móvel 1

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Participação no grupo de WhatsApp, pesquisa aberta sobre tecnologias.	Verificar o que os alunos conhecem sobre o tema e levá-los a pesquisar sobre ele.	O professor lança questões no grupo sobre o que eles conhecem sobre tecnologias. A tarefa é compartilhar o conhecimento sobre o tema com o grupo utilizando vídeos, áudios ou textos.	Compartilhando informações sobre tecnologias e futebol. A postagem do professor e dos alunos motiva o uso da língua inglesa e é insumo para as aulas.	Celulares, pesquisas no navegador Chrome, conteúdo do grupo de WhatsApp.	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 4 – Aula 3 – Quizz FIFA World Cup

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Atividade prática com uso das tecnologias. Google Docs Quizz FIFA World Cup. Premiação dos alunos, <i>feedback</i> das tarefas.	Relembrar os estudantes do vocabulário e apresentar as pesquisas realizadas pelos alunos durante a semana via WhatsApp Web. Despertar o interesse dos estudantes para a língua, em contato com o questionário disponibilizado via Google docs. Contextualizar o tema. Consolidar o novo vocabulário e verificar a compreensão textual dos alunos.	Pesquisa QUIZZ vocabulário. História das Copas. Google Docs. Contribuições dos alunos na tarefa QUIZZ e pesquisas de novos termos no celular.	Toda a turma em interação na sala de aula. Escrita. Leitura. Compartilhando informações.	Pesquisas dos estudantes apresentadas via WhatsApp Web. Vídeos e áudios. Grupo de WhatsApp. Google Docs disponibilizado via WhatsApp e WhatsApp Web, glossário do livro didático, celulares.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 5 – Aula 4 – Desafio de *listening*

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Vídeos. Desafio a ser lançado via WhatsApp Web em sala. Resolução do exercício de interpretação dos vídeos. Ter a experiência de utilizar um aplicativo para inserir seus conhecimentos.	Relembrar os estudantes do vocabulário e conteúdos dos vídeos apresentados e compreensão do vídeo, aula 4. Despertar o interesse dos estudantes para a língua, em contato com desafio contextualizado. Consolidar o novo	O foco do professor será no vocabulário e compreensão do <i>listening</i> dos vídeos, que auxiliará a atividade desafio. Propor a atividade. Pergunta sobre o roubo da taça Jules Rimet. Correção da atividade desafio. Registro das contribuições dos alunos que foram	Toda a turma em interação na sala de aula. <i>Listening</i> . <i>Writing</i> . Compartilhando informações.	Vídeos. Glossário do livro didático, WhatsApp Web, celulares dicionários, navegador Chrome e grupo WhatsApp.	50 min

vocabulário e verificar a compreensão dos alunos.	capazes de fazer associações com os conteúdos dos vídeos.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 6 – Momento de Aprendizagem Móvel 2

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Introdução aos memes, apresentando exemplos relacionados à FIFA WORLD CUP. Pesquisa aberta para definir o que são memes.	Verificar o que os alunos conhecem sobre o tema e levá-los a pesquisar sobre ele.	O professor lança questões no grupo sobre o que eles conhecem sobre memes e se já compartilharam algum. A tarefa é compartilhar o conhecimento sobre o tema com o grupo em inglês.	Compartilhando informações sobre criação de memes e sobre o próprio gênero. A postagem do professor e dos alunos motiva o uso da língua inglesa e é insumo para as aulas.	Celulares, pesquisas no navegador Chrome, conteúdo do grupo de WhatsApp e aplicativos de criação dos memes.	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 7 – Aula 5 – Memes

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Apresentação das atividades do grupo de WhatsApp utilizando o WhatsApp Web. Divisão da turma em grupos e apresentação pelos alunos dos tutoriais para a criação de memes. Criação de memes pelos grupos de alunos.	Relembrar os estudantes do vocabulário e conteúdos utilizados por eles nas explicações e atividades propostas no grupo de WhatsApp. Oportunizar a externalização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre memes; Verificar se os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos por meio da interação.	Busca de informações sobre memes, pesquisa, desenvolvimento e criação de memes. Apresentação dos memes. Criação de memes utilizando o vocabulário das aulas anteriores.	Toda a turma em interação na sala de aula. Integração dos alunos na eleição e debate sobre os melhores memes. Compartilha ndo informações: como criar memes.	Celulares, navegador Chrome, aplicativos de criação de memes, WhatsApp Web em sala e trabalhos desenvolvidos pelos alunos disponibilizados no grupo de WhatsApp.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 8 – Momento de Aprendizagem Móvel 3

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Criação e Divulgação dos memes criados pelos alunos. Eleição dos melhores	Compartilhar os trabalhos e motivar os alunos a visualizarem os memes e os tutoriais dos colegas.	O professor pede que os alunos criem e compartilhem seus memes no grupo. Depois pede que todos criem um meme. Em seguida à postagem dos memes,	Compartilhar informações, construir conhecimento a partir da produção de memes e ampliação do	Celulares, pesquisas no navegador Chrome, conteúdo do grupo de WhatsApp e	7 dias

memes postados no grupo.	será realizada e eleição dos melhores.	vocabulário da língua inglesa de modo espontâneo, com ampliação do letramento digital.	aplicativos de criação dos memes.
--------------------------	--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 9 – Aula 6 – Outros esportes, outros torneios

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Torneio de criação, votação e premiação dos melhores memes produzidos na aula anterior, corroborando a atividade do grupo. Pesquisas sobre outros torneios esportivos mundiais. Comparações dos torneios com a Copa.	Compartilhar e dar visibilidade ao trabalho dos alunos de modo equânime. Ampliar o vocabulário e despertar o interesse dos estudantes para a língua. Contextualizar o tema de pesquisa.	Apresentação dos memes produzidos. Eleição e premiação dos favoritos. Debate sobre outros tipos de torneios.	Compartilhar experiências, informações, opiniões e motivações do grupo. Exemplos de outros torneios mundiais.	Glossário do livro, dicionário, celulares, pesquisas no navegador Chrome, conteúdo do grupo de WhatsApp e projetor.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 10 – Aula 7 – Outros esportes, outros torneios

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Material	Tempo
Caça-palavras sobre esportes. Ativação de conhecimentos prévios sobre torneios esportivos em nível mundial. Pesquisa sobre esportes com torneios mundiais e produção de texto.	Relembrar os estudantes do vocabulário e dos esportes apresentados na última aula. Ampliação do vocabulário sobre esportes. Produção de texto autoral sobre o tema	Questão: Pergunta sobre o esporte pode ser um transformador de realidades? Pesquisa sobre esportes e criação de um parágrafo em inglês sobre o esporte escolhido.	Vocabulário auxiliar, atividade desafio. Toda a turma em interação na sala de aula. Ampliação do vocabulário e aprimoramento da criação de textos escritos.	WhatsApp Web, vídeos grupo de WhatsApp.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 11 – Momento de Aprendizagem Móvel 4

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Apresentação dos parágrafos criados em inglês sobre	Compartilhar os trabalhos e motivar os alunos a visualizarem os textos dos	O professor pede que os alunos apresentem os textos criados e comentem os textos uns dos outros. No fim da	Compartilhar informações, construir conhecimento a partir da produção	Celulares, pesquisas no navegador Chrome, conteúdo do	7 dias

diversos esportes e torneios.	colegas e consolidarem o vocabulário sobre esportes.	semana, pede que os alunos apresentem também vídeos sobre esportes pesquisados.	de textos. Reflexões sobre o esporte como poder transformador para a vida.	grupo de WhatsApp e vídeos dos alunos.
-------------------------------	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 12 – Aula 8 – Outros torneios, Harry Potter

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Proposta de criação de torneios esportivos alternativos baseados nos esportes que os alunos pesquisaram nas aulas anteriores. Conhecer a história do filme Harry Potter e pesquisas sobre o tema.	Contextualizar o tema “Harry Potter” e consolidar o vocabulário sobre torneios esportivos.	O professor pede que os alunos criem e comentem sobre os esportes alternativos criados pelos colegas. Depois, propõe um esporte diferente, em um mundo alternativo: como seria um campeonato de futebol de vassouras? O professor apresenta o vídeo do filme Harry Potter no trecho do campeonato de Quadribol: futebol de vassouras. Depois pede que os alunos se organizem em grupos e pesquisem sobre o filme e os personagens usando o livro didático, os links apresentados ou outras fontes que preferirem.	Compartilhar trabalhos e informações. Inserir o tema cinema na turma utilizando a série de filmes Harry Potter.	Celulares, livro didático (páginas 17 e 124). Conteúdo do grupo de WhatsApp e Web. Vídeos, cenas dos filmes da série Harry Potter.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 13 – Aula 9 – Harry Potter

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Apresentação dos personagens que os alunos pesquisaram na aula anterior sobre a série Harry Potter. Criação de diálogos entre dois ou mais personagens da série.	Apresentar as pesquisas realizadas e aprofundar o conhecimento sobre a série de filmes. Trabalhar a compreensão e análise textual para produção de diálogos.	Apresentação dos personagens e pesquisas no celular. Atividade de <i>writing</i> sobre os filmes para que conheçam mais sobre as séries. Atividade do livro didático (página 17). Utilização do navegador Chrome no celular, pesquisa sobre nomes de seus personagens favoritos. Apresentação da unidade 1 do livro didático. Atividade página 124, títulos originais das séries de filmes favoritos. Criação de diálogos.	Compartilhar trabalhos e informações. Ampliar o vocabulário e os conhecimentos sobre a série de filmes Harry Potter e treinar a criação e contextualização de diálogos.	Celulares, livro didático (páginas 17 e 124), quadro e <i>handouts</i> , material dos alunos. Conteúdo do grupo de WhatsApp e Web.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 14 – Momento de Aprendizagem Móvel 5

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Gameificação com Hoggwards Mystery.	Criar um personagem no jogo e compartilhar.	O professor pede que os alunos criem um personagem no jogo, façam um <i>print</i> e compartilhem com o grupo falando sobre o ele, em inglês. Se o celular não comportar o jogo, eles podem fazer um <i>selfie</i> /avatar/meme/vídeo criando um personagem.	Gameficar a aprendizagem, possibilitando a inserção dos alunos no jogo Hoggwards Mystery, aprofundando o tema.	Celulares, conteúdo do grupo de WhatsApp, jogo e outros aplicativos.	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 15 – Aula 10 – Harry Potter e o cinema

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Divisão dos grupos usando o chapéu seletor. Criação de uma sinopse em inglês. Exibição dos trailers de filmes favoritos.	Desenvolver a criação de sinopses baseado no uso do livro didático. Trabalhar a compreensão e análise textual em grupo para produção de sinopses.	Divisão em grupos “chapéu seletor”. A partir da seleção, cada grupo deverá escolher um filme para produzir a sinopse. Como suporte para a criação das sinopses, os alunos irão utilizar o capítulo 1 do livro didático e celulares. Realização de pesquisas “moviereview” na plataforma Youtube.	Divisão da turma em grupos e orientações para a escolha do filme cuja sinopse será criada. Ampliação do vocabulário e dos conhecimentos sobre filmes e criações de sinopses com o suporte do livro didático.	Chapéu seletor e papéis com os nomes das casas do filme Harry Potter. Celulares, livro didático (páginas 10, 14, 16, 17, 19, 21, 30, 34, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132). Quadro e <i>handouts</i> , material dos alunos.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 16 – Aula 11 – Cinema

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
<i>Warm-Up Questions</i> . Apresentação dos tipos de filmes, baseada nas definições da página 12 do livro didático. Conhecimentos prévios sobre cinema.	Introduzir e exemplificar os conceitos relacionados às definições dos tipos de filmes e ao cinema. Trabalhar a compreensão textual e validar os conhecimentos prévios. Identificar o conceito de <i>moviebuff</i> .	Perguntas iniciais. Cinema – tipos de filmes. Atividades da página 12 do livro didático. Atividade <i>moviebuff</i> , página 20 do livro didático. Atividade 3 da página 20, em duplas.	Vocabulário e os conhecimentos sobre as definições dos tipos de filmes. Página 10, 14, 16, 17, 19, 21, 30, 34, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132. Aplicação nessas páginas das perguntas da página 12: definir os tipos de filmes.	Celulares, livro didático (página 12), quadro e material dos alunos. Quizz página 20.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 17 – Momento de Aprendizagem Móvel 6

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Buscar trailers em inglês do filme que escolheram para fazer a sinopse na aula 10.	Levar os alunos a assistirem aos trailers em inglês usando os links apresentados pelo livro didático (p. 34) ou outra fonte.	O professor pede que os alunos utilizem os links da pág. 34 do livro didático para buscar os trailers dos filmes para os quais criaram sinopses, o trailer deve ser compartilhado no grupo de WhatsApp.	Ampliar as possibilidades de acesso à língua inglesa a partir de plataformas virtuais sugeridas no livro didático.	Celulares, livro didático, conteúdo do grupo de WhatsApp e outros aplicativos.	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 18 – Aula 12 – Filmes, música e celebridades

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Debate sobre filmes e trilhas sonoras cativantes. Visualização de pequenos trailers de músicas de filmes. Vídeo, entrevista Justin Timberlake filme Trolls. Debate sobre os múltiplos papéis que as celebridades costumam desempenhar.	Mostrar como a música e o cinema se relacionam e como ambos são fontes de aprendizado da língua inglesa. Trabalhar a compreensão de textos orais. Validar os conhecimentos prévios dos alunos.	O professor pede que os alunos identifiquem os filmes a partir dos trechos das músicas apresentadas. Depois questiona: vocês acham que uma trilha sonora pode apoiar ou prejudicar um filme? O professor apresenta o vídeo e pergunta o que os alunos entenderam. Depois pergunta sobre as diversas atividades que o ator exerce. Existem/conhecem outros exemplos? Quais?	Compartilhar informações e introduzir o tema música no cinema. Aprimorar o <i>listening</i> e trabalhar sobre o mundo da arte.	Vídeos e trechos das músicas. Vídeo da entrevista com Justin Timberlake. Celulares.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 19 – Aula 13 – Filmes, música e celebridades

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Qual é o filme? Adivinhações sobre cinema. Atividade de <i>listening</i> : A Thousand years.	Aclimatar diversas trilhas sonoras que apoiaram o sucesso dos filmes. Trabalhar a importância de compreender minimamente as músicas mais tocadas.	O professor pede que os alunos identifiquem os filmes a partir da trilha sonora. Apresentação do vídeo e atividade de <i>listening comprehension</i> .	Compartilhar informações, ambientar o tema música/cinema. Aprimorar o <i>listening</i> e vocabulário e trabalhar tempos verbais	Vídeos e trechos de filmes. Celulares. Vídeo A Thousand years.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 20 – Momento de Aprendizagem Móvel 7

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Quizz sobre filmes – comentário sobre o melhor filme.	Apresentar um Quizz sobre os filmes e consolidar o trabalho sobre cinema.	Preenchimento do Quizz sobre cinema disponibilizado via grupo WhatsApp. Comentários sobre os filmes favoritos.	Ampliar as possibilidades de acesso à língua.	Celulares, conteúdo do grupo de WhatsApp e outros aplicativos multiplataforma.	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 21 – Aula 14 – Filme Extraordinário e o Bullying

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
<i>Bullying</i> e seus significados. Origem da palavra. Trailer do filme Wonder.	Aclimatar sobre o tema <i>bullying</i> . Trabalhar a compreensão de textos orais, ampliar o vocabulário e debater sobre <i>bullying</i> .	O professor pede que os alunos comentem sobre o tema <i>bullying</i> e como as pessoas se posicionam sobre ele na escola. O professor apresenta o trailer, comenta sobre o filme e pergunta se o assistiram. Depois lança o debate sobre <i>bullying</i> na escola.	Compartilhar informações sobre <i>bullying</i> . Aprimorar o <i>listening</i> e refletir sobre o <i>bullying</i> .	Vídeo: trailer do filme Wonder.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 22 – Aula 15 – Filme Extraordinário e o Bullying

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Consequências do <i>bullying</i> no presente e no futuro. Tipos de <i>bullying</i> . Narrativas sobre o futuro depois do <i>bullying</i> .	Aprofundar a discussão sobre o tema <i>bullying</i> . Aprofundar o tema <i>bullying</i> em suas diversas formas.	O professor comenta sobre como o <i>bullying</i> pode ser prejudicial. Apresentar aos alunos trailers de filmes disponíveis no canal Youtube. Debate sobre os vídeos. Atividade de <i>writing</i> .	Compartilhar informações sobre <i>bullying</i> . Aprimorar o <i>listening</i> e <i>speaking</i> . Aprimorar a criação de textos em inglês.	Vídeos, celulares.	50 min

Fonte: Elaborado pelo autor.

QUADRO 23 – Momento de Aprendizagem Móvel 8

Momento	Objetivos	Procedimentos	Foco	Materiais	Tempo
Visualização dos vídeos sobre aparências e criação de uma situação de <i>bullying</i> para ser apresentada em vídeo.	Trabalhar a produção de textos orais, ampliar o vocabulário e tratar do tema <i>bullying</i> na prática.	A sala é dividida em grupos com a tarefa de criar e apresentar em vídeo uma situação de <i>bullying</i> . Os vídeos serão disponibilizados no grupo. Logo depois será feita a votação do melhor vídeo.	Aprimorar o <i>listening</i> e <i>speaking</i> e refletir sobre o <i>bullying</i> .	Celulares, conteúdo do grupo de WhatsApp e outros aplicativos	7 dias

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresento a seguir um levantamento de contribuições dos estudantes observadas em vários momentos da sequência didática, tomando como base o conceito de agência e apontando algumas oportunidades e vantagens que a aprendizagem móvel oferece no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

QUADRO 24 – Agrupamentos e Descritores de tipos de Agência observados

-
- Iniciativas de Pesquisa Voluntária – buscas por informações e relações com conhecimentos prévios e experiências.
 - Iniciativas de apresentação e compartilhamento de novos aplicativos móveis - integração de recursos complementares, contribuições de novos suportes didáticos no cumprimento das tarefas.
 - Iniciativas de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas.
 - Iniciativas de valorização da aprendizagem, protagonismos nos processos de ensino-aprendizagem.
 - Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas.
-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Passo agora a detalhar e apresentar os descritores dessas iniciativas e alguns exemplos dos tipos de contribuições que caracterizam indícios de agência, observados a partir das interações dos alunos, ocorridos em diversos momentos da sequência didática.

1. Iniciativas de Pesquisa Voluntária

Considereei como Iniciativas de Pesquisa Voluntária as contribuições de pesquisa e construção de conhecimentos via dispositivos móveis que ocorreram espontaneamente, bem como atitudes dos alunos que colaboraram de forma autônoma nas aulas, compartilhando informações, resultados, exemplos e registros autorais. Essas iniciativas transpuseram o que havia sido solicitado para o desenvolvimento das tarefas.

Nas duas primeiras aulas, quando trabalhávamos os temas Nativo e Imigrante Digital e um texto sobre mundo digital – TechnoWorld, parte da Unidade 6 do livro didático, alguns alunos colaboraram de forma autônoma ao transpor os conteúdos do livro didático para o celular utilizando recursos da câmera fotográfica e aplicativos móveis para a realização das atividades, convertendo os enunciados do livro didático do inglês para português, a partir de um dicionário *on-line* que haviam baixado em seus aparelhos. Outros alunos acessavam o Google Chrome e Tradutor para leitura dos comandos das questões propostas nas atividades do livro didático.

É importante mencionar que nas aulas 1 e 2 utilizamos textos e atividades da Unidade 6 do livro didático, por apresentarem os temas que se relacionavam diretamente ao uso de aplicativos e dispositivos móveis. A atividade do livro didático como ponto de partida da sequência didática foi interessante para o momento de criação de um grupo de WhatsApp com os alunos, iniciando o trabalho de ampliação da sala de aula a partir de um texto sobre o tema uso de tecnologias no cotidiano. Na aula 1, depois de autorizar o uso do celular, foi possível perceber iniciativas que caracterizaram diversos tipos de agência, conforme identificam Ahearn (2001) e Emirbayer e Mische (1998), por parte de alguns estudantes, que se sentiram motivados a compartilhar suas pesquisas e seus conhecimentos sobre tecnologias com o grupo.

Considereei como indícios de agência na perspectiva das *Iniciativas de Pesquisa Voluntária* as contribuições dos estudantes observadas nos exemplos a seguir:

- a) Familiaridade na utilização do celular para compreender vocabulário, enunciados e comandos das questões – seja na transposição dos conteúdos do livro, utilizando a câmera fotográfica, seja na tradução do comando das questões da página 76 (leitura do texto e exercício de interpretação de charge com o tema nativo e imigrante digital) do livro didático a partir de um dicionário *on-line* gratuito que os alunos haviam baixado em seus aparelhos, como pode ser observado nas fotos da aula 1, FIG. 1.

FIGURA 1– Fotos da aula 1



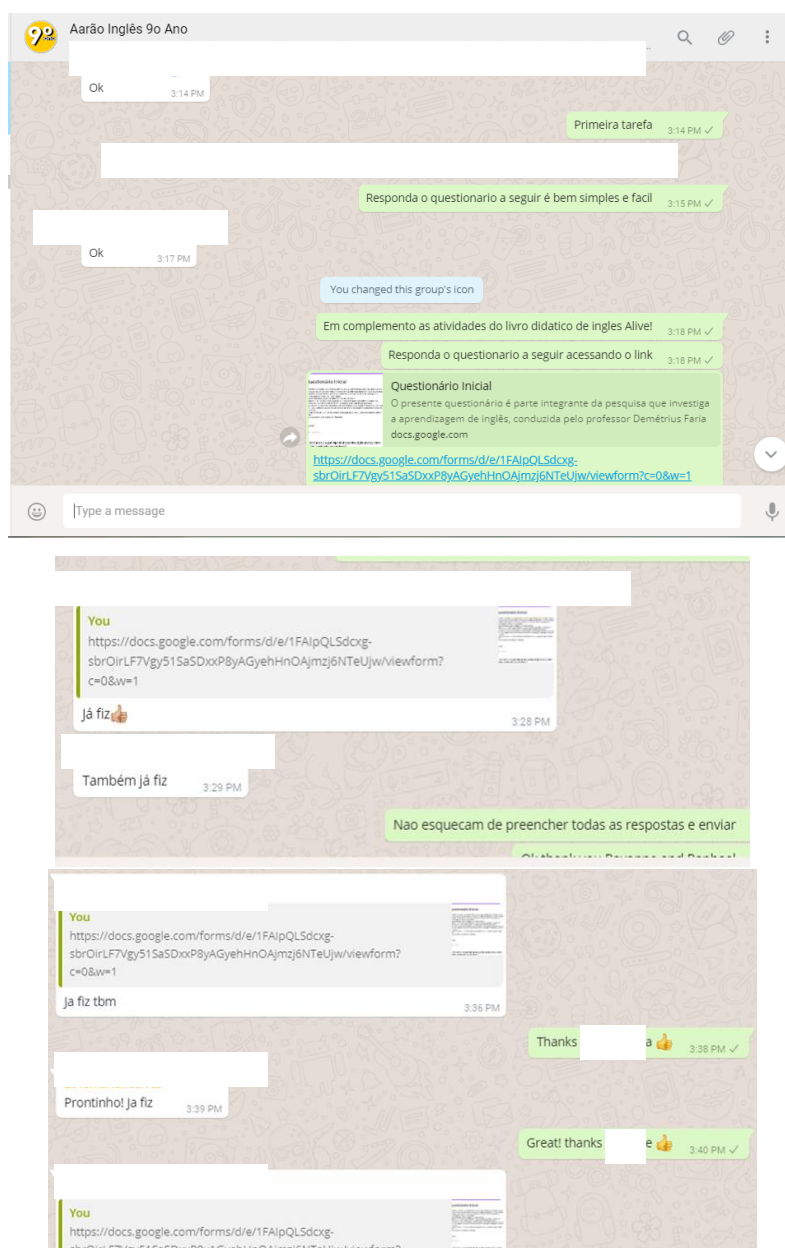


Fonte: Arquivo do autor.

b) Agilidade com o uso do suporte Quizz disponível em formato Google Docs e compartilhado no grupo de WhatsApp na aula 1, importante na ampliação de oportunidades de exercícios de agência e interação social por parte de alguns estudantes, que se sentiram motivados a compartilhar suas experiências e seus resultados de pesquisas com o grupo, demonstrando

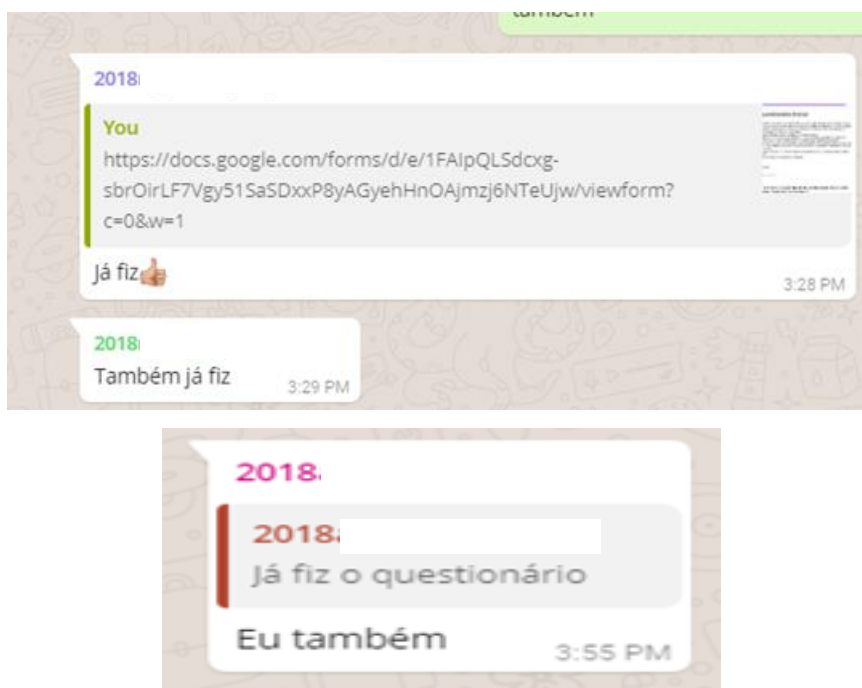
familiaridade e agilidade com o uso do dispositivo móvel, compartilhando registros e notas que tiraram nas tarefas com o grupo em sala de aula. O uso do celular proporcionou maior agilidade na realização da tarefa Quizz, possibilitando a superação dos limites tempo e espaço, pois antes esse tipo de atividade estaria condicionado à existência de um laboratório de informática na escola. Observa-se nos exemplos a seguir agilidade no tempo entre as postagens e respostas na tarefa Quizz da aula 1.

FIGURA 2 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (a)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 3 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (b)



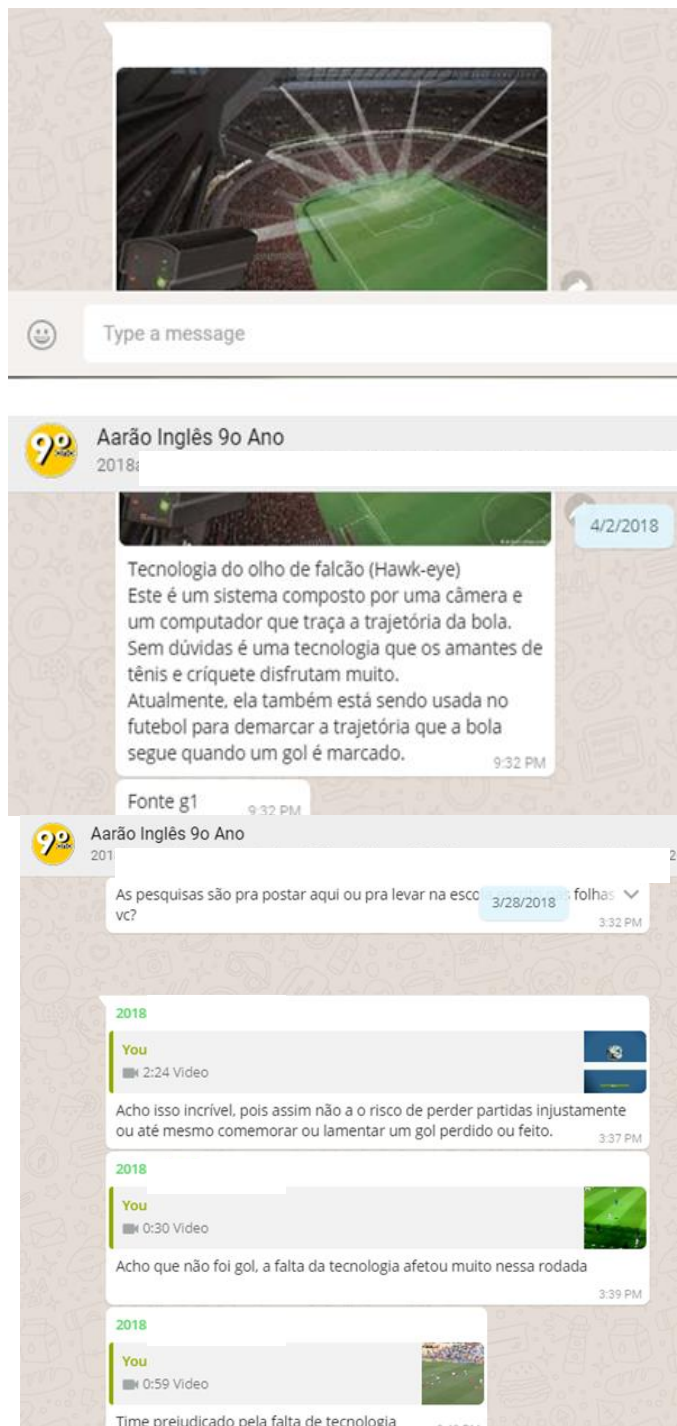
Fonte: Arquivo do autor.

Ao fim da aula 1, com as respostas do questionário, introduzi o dispositivo móvel e o aplicativo WhatsApp como ferramenta pedagógica. Nesse momento observa-se que a maior parte das interações ocorreu em português, o que foi permitido no intuito de desenvolver bem o tema introdutório de uso das tecnologias, especialmente acolhendo e acomodando a diversidade linguística dos estudantes no grupo de WhatsApp.

Nas aulas seguintes, pude observar alguns exemplos que caracterizam *Iniciativas de Pesquisa Voluntária*, quando os alunos puderam desenvolver os temas do livro didático articulados com a sequência didática.

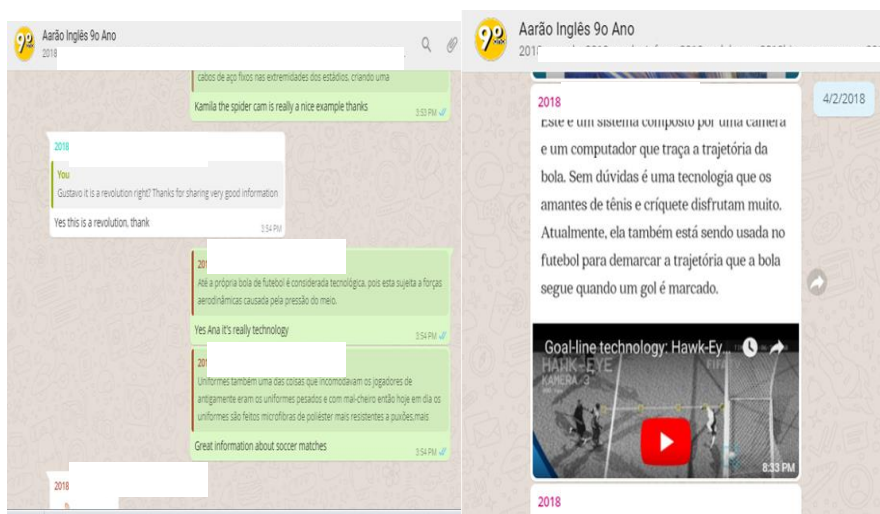
- c) Nas aulas 2, 3 e 4, a proposta era observar as tecnologias que envolvem a Copa do Mundo FIFA 2018, tema transversal trabalhado no projeto interdisciplinar da escola. As respostas dos alunos no cumprimento das atividades demonstraram uma gama surpreendente de informações inesperadas relacionadas aos conhecimentos prévios e experiências dos alunos sobre o tema, como podemos observar nos exemplos a seguir.

FIGURA 4 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (b)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 5 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (c)



Fonte: Arquivo do autor.

- d) Na aula 3, os alunos registraram suas respostas no questionário Google Docs e ofereceram contribuições a respeito da tarefa solicitada, colaborando com pesquisas e informações relacionadas às tarefas do livro didático, Quizz e desafios de *listening*, utilizando o navegador Chrome no celular e compartilhando os resultados, relacionando seus conhecimentos prévios e experiências para debater sobre os temas no grupo de WhatsApp.
- e) Nessas postagens ocorridas na aula 3, quando trabalhávamos com o tema FIFA World Cup 2018, os alunos apresentaram indícios de *Iniciativas de Pesquisa Voluntária* ao registrarem suas notas na atividade Quizz e contribuírem com informações relacionadas aos temas das questões.

FIGURA 6 – FIFA World Cup 2018

English Aarão Reis 9o Ano

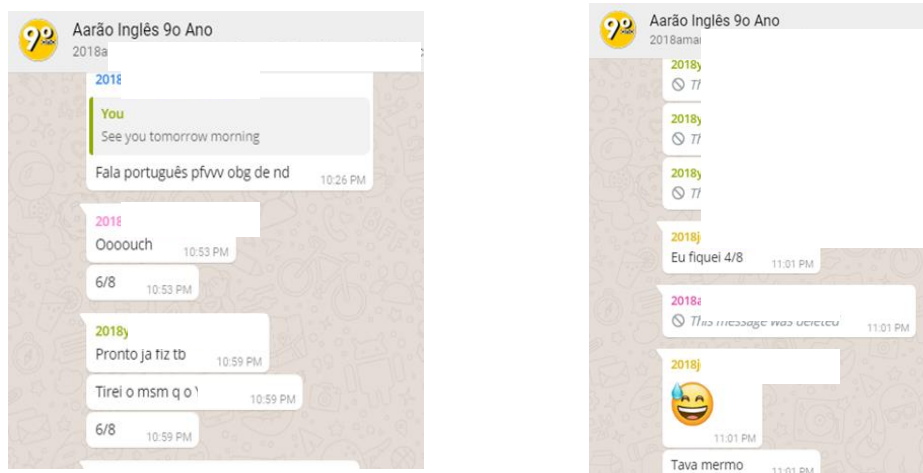
O presente questionário é parte integrante da pesquisa intitulada O uso de aplicativos móveis em seqüências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês, conduzida pelo professor Demétrius Faria dos Santos dentro das dependências da escola. Este estudo tem por objetivo observar como o uso de celulares pode apoiar a aprendizagem autônoma da língua inglesa. Você foi selecionado(a) por ser aluno do nono ano da Escola Estadual Aarão Reis.

FIFA World Cup



Fonte: Arquivo do autor (símbolo da Copa 2018 retirado do Google).

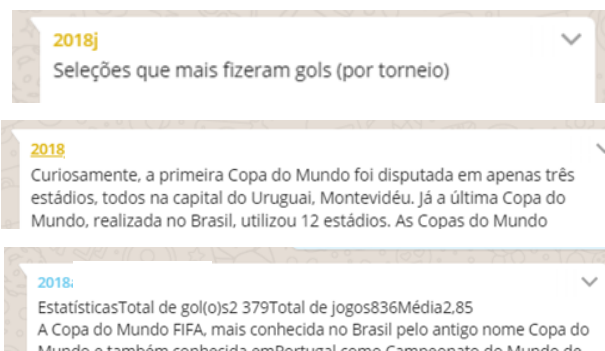
FIGURA 7 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (a)

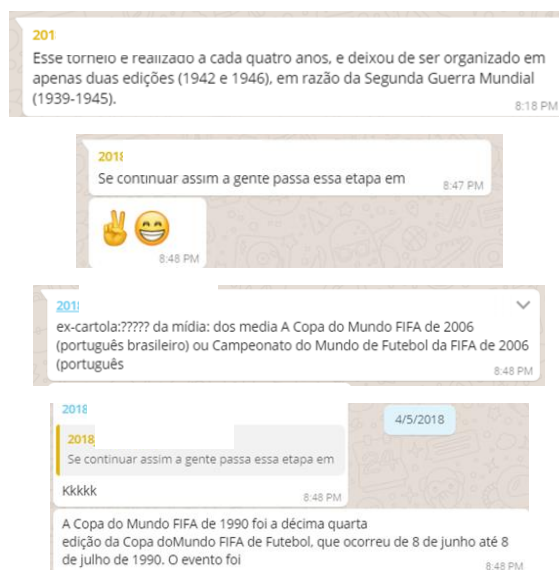


Fonte: Arquivo do autor.

Na FIG. 8, pode-se perceber que o aluno A16 contribui com estratégias de realização da tarefa Quizz da aula 3, traduzindo os textos sobre os temas das questões e os discute com a aluna A2. Observa-se nos exemplos a seguir como as questões do Quizz foram sendo traduzidas pelos alunos A4 e A13 para cumprir com agilidade a tarefa e facilitar o trabalho dos demais. Esse exemplo ilustra o que Brown (2014) considera a respeito de agência como sendo os esforços dos estudantes em aliar os objetivos às direções tácitas de envolvimento na aprendizagem, e pode ilustrar a noção não individualista de agência; de Vygotsky (1978, 1987) e de Bateson (1972), que defendem que a agência “se estende além da pele”, por ser frequentemente uma propriedade dos grupos sociais, que envolve a produção de “significados mediados”, como a língua e as ferramentas. Os alunos nesse exemplo compartilham significados mediados dos comandos das questões da tarefa Quizz da aula 3, e colaboram uns com os outros, exercendo a mediação de maneira espontânea.

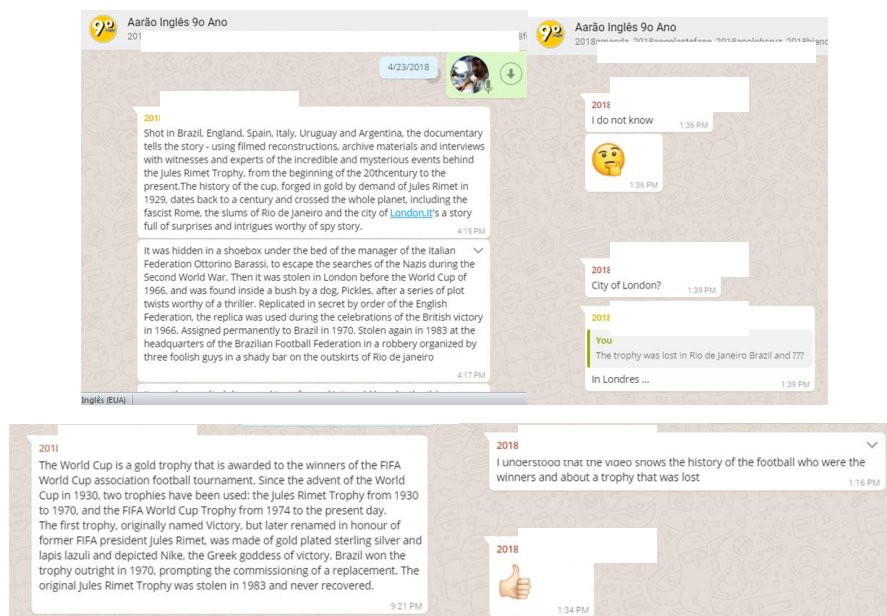
FIGURA 8 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (e)





Fonte: Arquivo do autor.²

FIGURA 9 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 4, semana 2



Fonte: Arquivo do autor.

Nesse exemplo, FIG. 9, ocorrido na aula 4, em que trabalhávamos com o tema roubo da taça Jules Rimet como atividade desafio de *listening*, os alunos espontaneamente compartilharam textos que exemplificaram os temas e conteúdos dos áudios da atividade, e contribuíram na solução das tarefas.

f) A realização compartilhada de produção e uso dos gêneros multimodais, baseados nos temas propostos nas aulas, disponíveis em formato fotos e

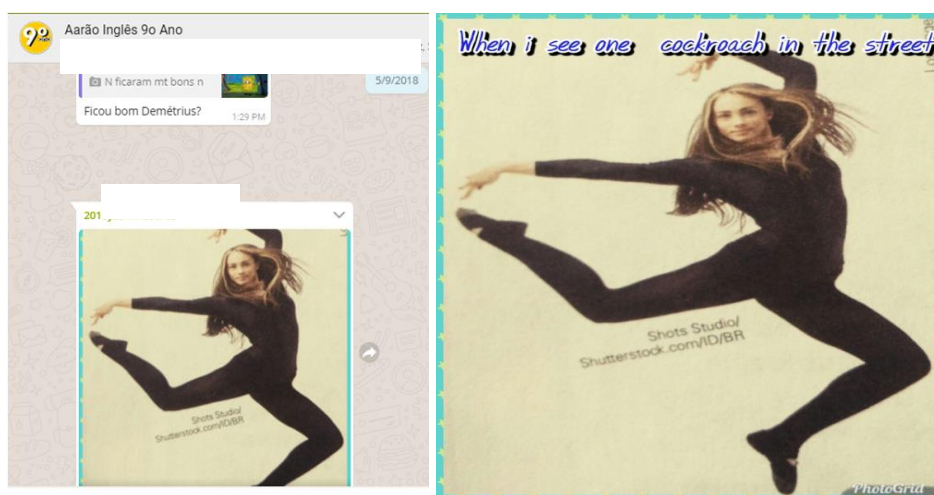
² Veja na íntegra as perguntas do Quizz no Apêndice 1.

arquivos do WhatsApp, disponibilizados no grupo em sala de aula foram importantes na ampliação de oportunidades de exercício de agência na perspectiva de Basharina (2009) por parte de alguns estudantes, que se sentiram motivados a compartilhar seus resultados de pesquisas e criação de conhecimentos com o grupo.

Nos exemplos que seguem, percebe-se que os alunos demonstraram prestar *atenção às exigências de acesso do curso e critérios*, conforme aponta Basharina (2009) sobre exercício de agência, pesquisando as respostas das atividades e discutindo com os colegas, ao se engajarem na proposta das tarefas do modo que lhes foi solicitado, por vezes multiplicando o envio de tarefas realizadas.

g) Nesse exemplo, FIG. 10, ocorrido na aula 5, a aluna pesquisa conteúdos no livro didático de inglês para criar e compartilhar sua atividade no grupo de WhatsApp, exemplificando para os colegas como a produção de conhecimentos em atividades via aplicativos móveis pode ocorrer independente dos limites tecnológicos. A aluna A31 pediu o celular emprestado ao colega A15 e registrou a foto do livro, usando o aplicativo WhatsApp para adicionar uma legenda em inglês na sua foto, compartilhando com o grupo em sala de aula.

FIGURA 10 – Interação via grupo de WhatsApp, aula 5



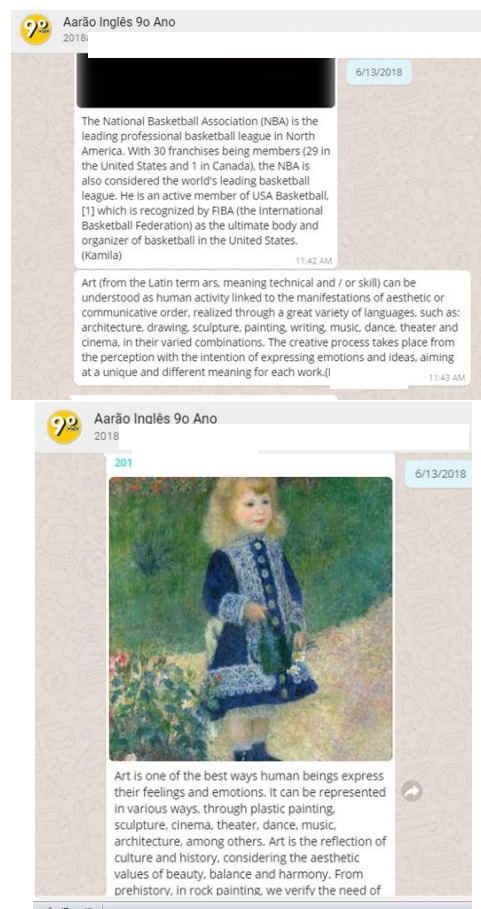
Fonte: Arquivo do autor.

Nesses exemplos ocorridos, podemos perceber o que Traxler (2007) define como a aprendizagem local, situada, que utiliza o ambiente próximo como fonte de informações. Em quase todo lugar, a tecnologia móvel possibilita a conexão, a

comunicação e o compartilhamento de mídias, dando acesso a conteúdos de aprendizagem.

Na aula 7, quando trabalhávamos com o tema Outros esportes, outros torneios, os alunos compartilharam os resultados de suas pesquisas sobre outros tipos de torneios mundiais, contribuindo além do esperado, exemplificando o Basquete e a Arte como outras formas de torneios e competições mundiais.

FIGURA 11 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 7, semana 4 (a)

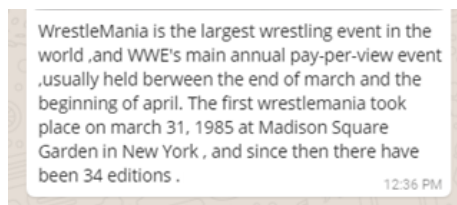


Fonte: Arquivo do autor.

- h) As contribuições de alguns alunos podem exemplificar indícios de *organização reflexiva da aprendizagem, na intenção de atingir os níveis máximos de aprovação nas tarefas dos cursos*, exercendo a agência na perspectiva de Basharina (2009), no caso deste estudo utilizando o celular e o aplicativo WhatsApp para compartilharem insumos autênticos e contextualizados sobre os temas, aproveitando os benefícios dos dispositivos e aplicativos móveis, usufruindo do que Pegrum (2014)

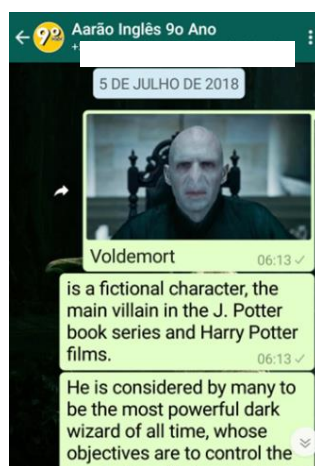
considera como natureza informal e contingente da aprendizagem móvel, a ubiquidade oportunizada pelo uso do aparelho celular contribuindo na ampliação do vocabulário e informações relevantes para a aprendizagem, podendo contribuir também com a aprendizagem incidental da língua estrangeira. Percebi em alguns momentos que os alunos tinham tanta vontade de interagir em língua inglesa que, usando dos recursos disponíveis, postavam textos traduzidos, multiplicando as interações do grupo. Pode-se observar, em alguns exemplos, inclusive pequenos trechos autorais em inglês.

FIGURA 12 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 7, semana 4 (b)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 13 – Interações via grupo de WhatsApp, aula 9, semana 5



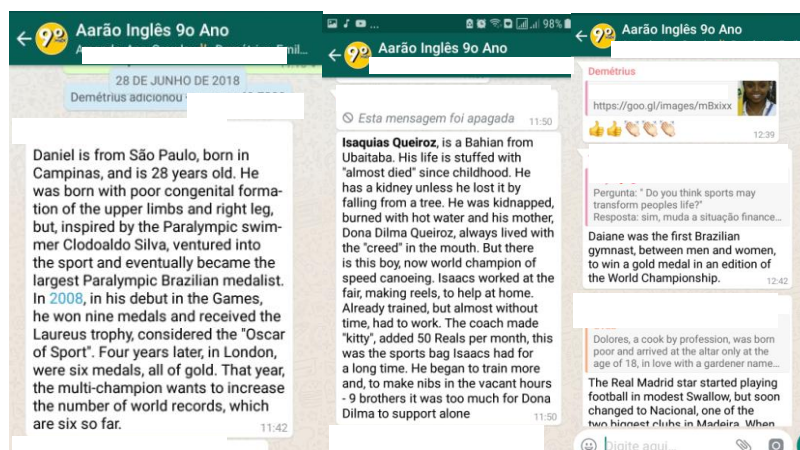
Fonte: Arquivo do autor.

- i) Quando trabalhávamos o tema Outros Esportes Outros Torneios na aula 7, o uso do caça-palavras *on-line* compartilhado no grupo de WhatsApp e disponibilizado também em formato impresso foi importante na ampliação de oportunidades de *Iniciativas de Pesquisa Voluntária*, o que coaduna com a perspectiva de exercício de agência de Basharina (2009). Em sala de aula, alguns estudantes se sentiram motivados a cumprir as atividades em grupos,

exercendo também agência coletiva, conforme define Ahearn (2010), a partir do uso do celular, contribuindo com o cumprimento das atividades do caça-palavras, seguidas da produção textual autoral propostas nas aulas 7 e 8.

Mesmo tendo sido disponibilizado o formato impresso do caça-palavras na aula 7, os alunos que estavam com os celulares conectados escolheram realizar a atividade em formato digital, e a aluna A15 apresentou indícios de agilidade e familiaridade no suporte digital, desenvolvendo ação social e agência coletiva ao sugerir a ideia de apresentar suas produções textuais em sala de aula para a turma utilizando a projeção do caça-palavras e do grupo de WhatsApp via WhatsApp Web, auxiliando assim os colegas que estavam realizando a tarefa de modo impresso. Os alunos encontraram os esportes no caça-palavras, compartilharam e projetaram suas pesquisas sobre o esporte escolhido em sala via WhatsApp Web, conforme observa-se nos exemplos a seguir.

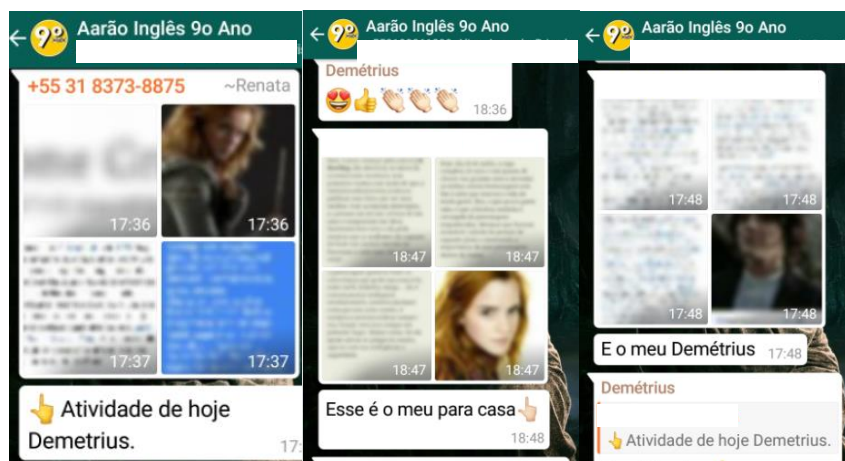
FIGURA 14 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na semana 4



Fonte: Arquivo do autor.

j) Nesses exemplos, em que trabalhávamos os temas outros torneios e Harry Potter, ocorridos na aula 9, com uso de textos do livro didático, observei que os alunos pesquisaram no Google e printaram os seus resultados compartilhando fotos no grupo.

FIGURA 15 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (c)



Fonte: Arquivo do autor.

Nesses dois últimos exemplos que caracterizam indícios de *Iniciativas de Pesquisa Voluntária*, alunos que haviam contribuído copiando e colando um resultado do Google Chrome no grupo de WhatsApp em português, retomam a atividade utilizando o Google Tradutor e compartilham seu resumo novamente em língua inglesa. Isso ilustra o que Carson (2012) define como o conceito de agência sendo a capacidade individual de autopercepção e autodeterminação dos estudantes. Ele observa, por exemplo, a tomada de decisões, a habilidade de interagir e resistir às mudanças e a capacidade de se responsabilizar por suas ações. O aluno viu que seus colegas contribuíram utilizando a língua inglesa e retomou a atividade se responsabilizando por suas ações no grupo.

FIGURA 16 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 6, semana 3



Fonte: Arquivo do autor.

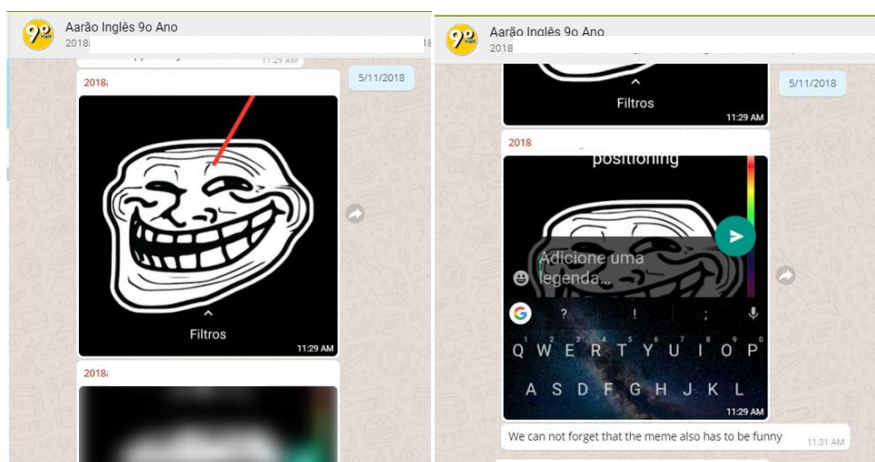
Essas contribuições puderam exemplificar indícios de *Iniciativas de Pesquisa Voluntária* e também de *atuação como mediadores de conhecimentos, auxiliando os colegas*. Os alunos que ainda não haviam cumprido com as tarefas das aulas puderam aprender um pouco mais sobre os temas a partir da visualização de insumos autênticos e textos autorais compartilhados e discutidos pelos colegas no grupo de WhatsApp, mas detalharei neste mesmo capítulo como observei indícios de *atuação como mediadores de conhecimentos, auxiliando os colegas* utilizando outros exemplos, em uma parte destinada à análise que caracteriza esse tipo de iniciativas e contribuições dos estudantes.

2. Iniciativa de Apresentação e Compartilhamento de Novos Aplicativos: Integração de Recursos Complementares Contribuindo com Novos Suportes Didáticos no Cumprimento das Tarefas

Considereei como *Iniciativas de apresentação e compartilhamento de novos aplicativos* indícios da busca por recursos complementares, iniciativas dos alunos que integraram novas ferramentas, aplicativos e suportes para a realização das tarefas.

- a) Nos exemplos a seguir, podemos observar que os alunos apresentaram indícios de *busca por recursos complementares transcendendo suportes no cumprimento das tarefas*, e de *atuação como mediadores de conhecimentos, auxiliando os colegas* ao explicar como funciona o WhatsApp para a criação e aplicação dos conhecimentos, gravando um vídeo com suas próprias vozes e apresentações, conforme pode ser observado na FIG. 17.

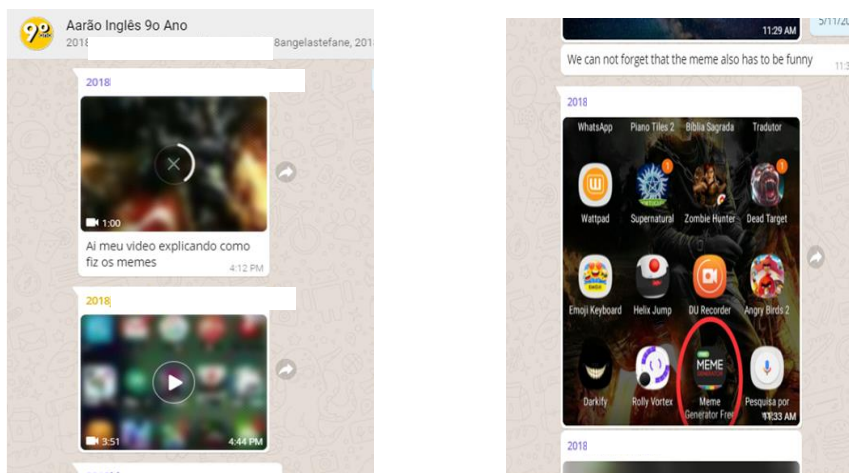
FIGURA 17 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (e)



Fonte: Arquivo do autor.

- b) Nesse outro exemplo, FIG. 18, a aluna A3 compartilhou o *print* da tela inicial do seu celular, o qual destacava o nome de um aplicativo que ela utilizava para a criação de gêneros multimodais que costumava compartilhar no WhatsApp, e gravou um vídeo voluntariamente para os colegas explicando como criar nesse suporte.

FIGURA 18 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (f)



Fonte: Arquivo do autor.

- c) Na aula 5, que tratava da produção de memes, um grupo de alunos acessou a página oficial da rede social Facebook da escola e encontrou fotos da equipe pedagógica, diretora, vice-diretora, especialista e até mesmo do professor de inglês, para criar suas produções em língua inglesa, conforme FIG. 19.

FIGURA 19 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (a)

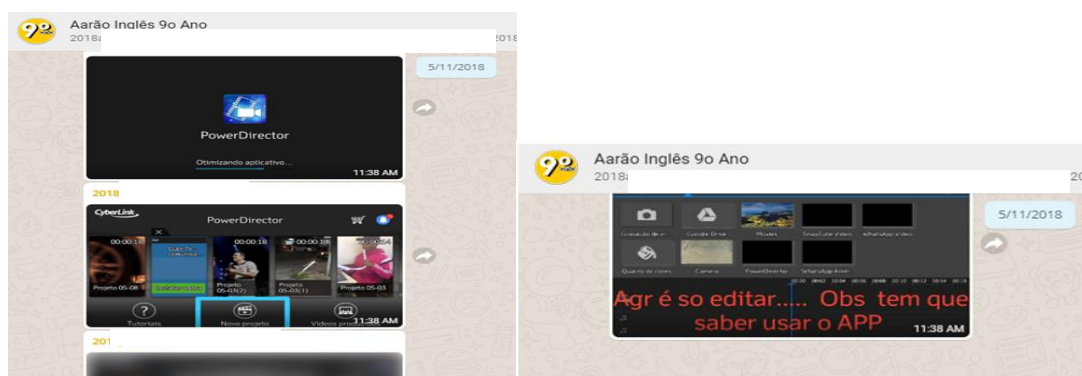


Fonte: Arquivo do autor.

- d) O aluno A15 compartilhou um programa de *download* gratuito disponível para a criação de vídeos animados e legendas, FIG. 20, exemplificando o que O'Malley (2003) cita como oportunidades e vantagens que a

aprendizagem móvel oferece, quando o aprendiz aproveita a oportunidade de uso das ferramentas tecnológicas, e que Pegrum (2014) identifica como aprendizagem que acontece sob demanda: agora! (*just in time*) e composta por mensagens curtas (*bite-sized*), o que possibilita a produção de conhecimentos, compartilhados e categorizados na presente pesquisa como indícios de *atuação como mediadores de conhecimentos*, “*bit-sized*”, “*just in time*”, *auxiliando os colegas*.

FIGURA 20 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (d)

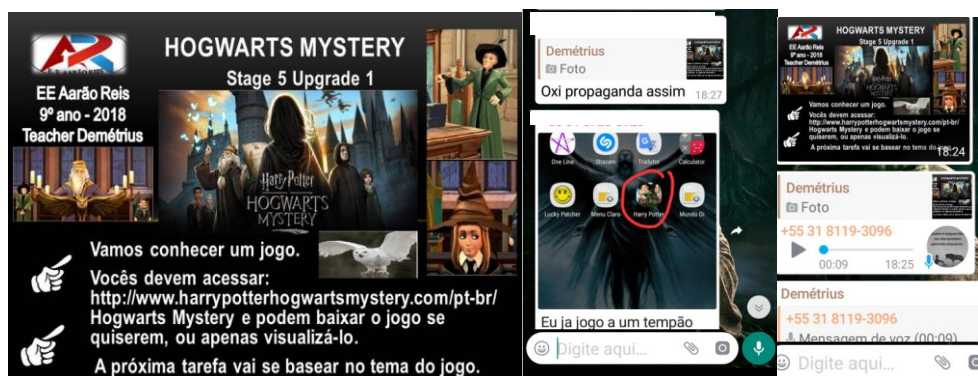


Fonte: Arquivo do autor.

Esse exemplo ilustra uma característica fundamental de agência, segundo as contribuições de Van Lier (2010), a interdependência da relação entre o indivíduo e o ambiente, que possibilita as escolhas individuais dos alunos e os diferentes níveis de manifestações de agência – mais criativa ou rotineira, divertida ou mais séria, mais individual ou social, por exemplo, além de exemplificar indícios de *busca por recursos complementares transcendendo suportes no cumprimento das tarefas*.

e) Na atividade da semana 5, a aluna A3, FIG. 21, compartilhou o *print* da tela inicial do seu celular, o qual destacava o nome de um jogo disponível sobre o tema Harry Potter e o cinema, as aulas 9 e 10, gravando um áudio para os colegas explicando como baixar e jogar, apresentando seu contexto tecnológico e indícios de *percepção e valorização da aprendizagem*, *contribuições além do proposto nas tarefas*, *busca por recursos complementares transcendendo suportes no cumprimento das tarefas*, e de *atuação como mediadores de conhecimentos*, auxiliando os colegas. Nesse exemplo, podemos observar que a aluna ainda antecipa um dos conteúdos propostos na sequência didática “Momento da Aprendizagem Móvel 5”.

FIGURA 21 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (a)



Fonte: Arquivo do autor.

- f) O aluno A6 compartilhou um arquivo de áudio com diálogos da abertura em inglês de um dos filmes da série Harry Potter, ver FIG. 21.
- g) Também de maneira fluida foram utilizados outros recursos, como “Bluetooth”, para superação dos desafios de conexão com a internet e compartilhamento de arquivos multimodais em sala, exemplificando indícios de *busca por recursos complementares e suportes no cumprimento das tarefas*. Os exemplos desse agrupamento podem ilustrar o que Traxler (2007) define como vantagens e oportunidades da aprendizagem móvel, oportunizando a aprendizagem contingente, que possibilita novos métodos de ensino-aprendizagem com a adoção de uma pedagogia personalizada, contextualizada e colaborativa, permitindo aos estudantes responder e reagir ao ambiente, trocando experiências.

3. Iniciativas de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas

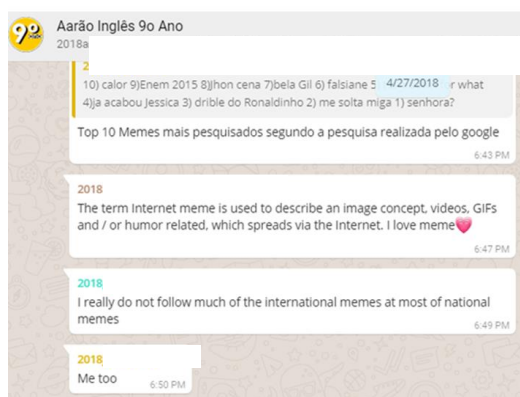
Considereei como indícios de Iniciativas de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas as produções dos alunos que contribuíram com exemplos autênticos e informações além do que lhes era proposto, exemplificando a produção autoral de conhecimentos, contextualizada a partir do uso da língua inglesa.

Da mesma forma que as contribuições de alguns alunos exemplificaram indícios de *pesquisa voluntária*, pude perceber indícios de *Iniciativa de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas*, quando houve a capitalização dos contextos e interesses dos alunos (DIAS,

2004), promovendo gradativamente a naturalização do uso do celular e da língua inglesa na produção das atividades dentro e fora da sala de aula.

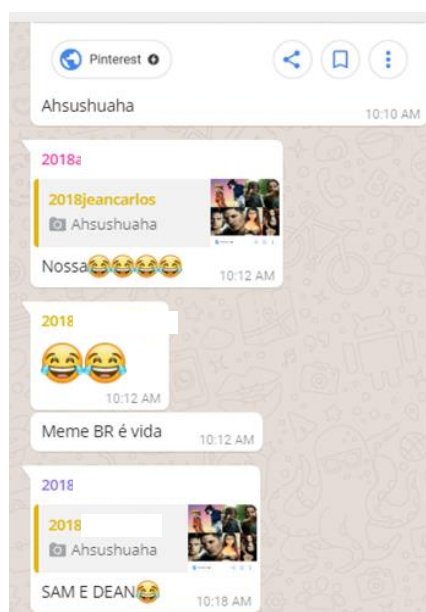
- a) Na atividade “Momento da Aprendizagem Móvel 2”, em que a tarefa sugeria aos alunos uma pesquisa aberta seguida de discussão sobre os memes, e disponibilização de alguns exemplos, os estudantes ampliaram essas discussões, propondo novos temas como os “top 10 memes” e o que são os “international memes”, demonstrando como segui-los na internet, FIG. 22 e FIG. 23.

FIGURA 22 – Interações no grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2 (a)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 23 – Interações no grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2 (b)

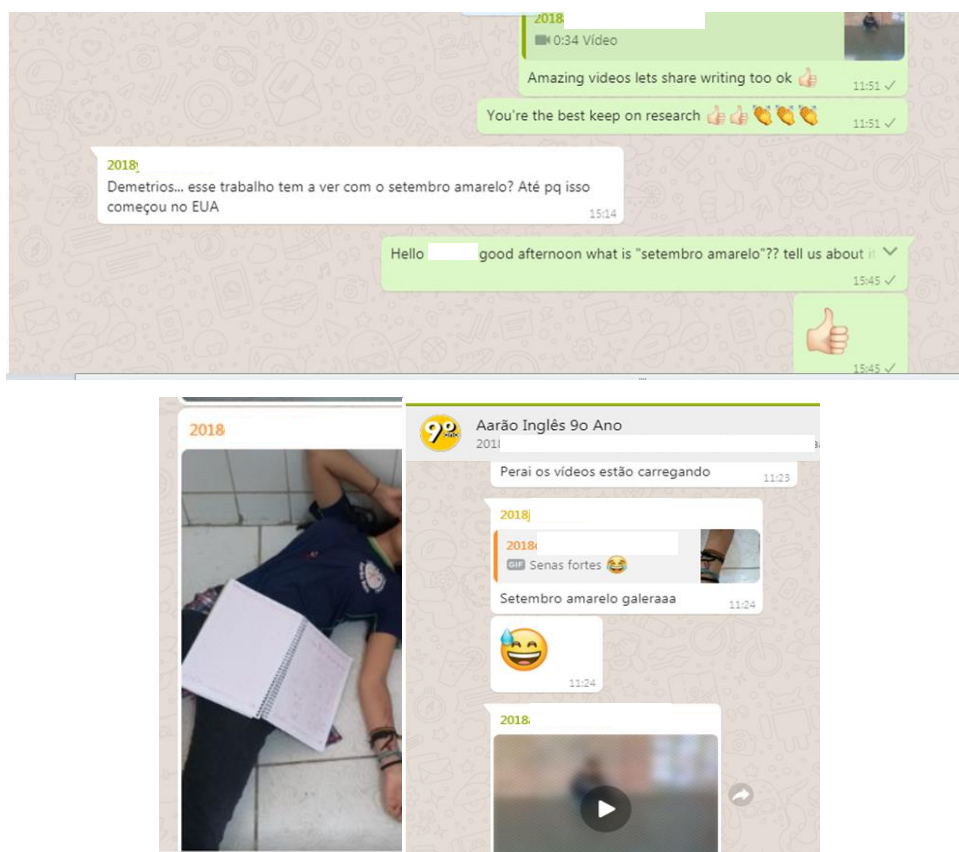


Fonte: Arquivo do autor.

b) Alguns alunos se engajaram em reflexões críticas, investindo mais esforços para escrever mensagens de boa qualidade, que puderam demonstrar um pouco da sua proficiência em língua inglesa e indícios de *contribuições além do proposto nas tarefas*.

A aluna A5 pediu o celular emprestado ao colega A16 e criou fotos, memes e vídeos de si mesma com auxílio dos colegas A2 e A16 para atuar na gravação de uma entrevista em inglês com outros alunos da turma e juntos formularam várias perguntas, transcendendo a discussão do tema proposto a outros temas, como prevenção do suicídio e a campanha do mês “setembro amarelo”, FIG. 24.

FIGURA 24 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (a)



Fonte: Arquivo do autor.

Transcrição do conteúdo do vídeo:

- Hello, good morning!
- Good Morning!
- Whats your name?
- XX

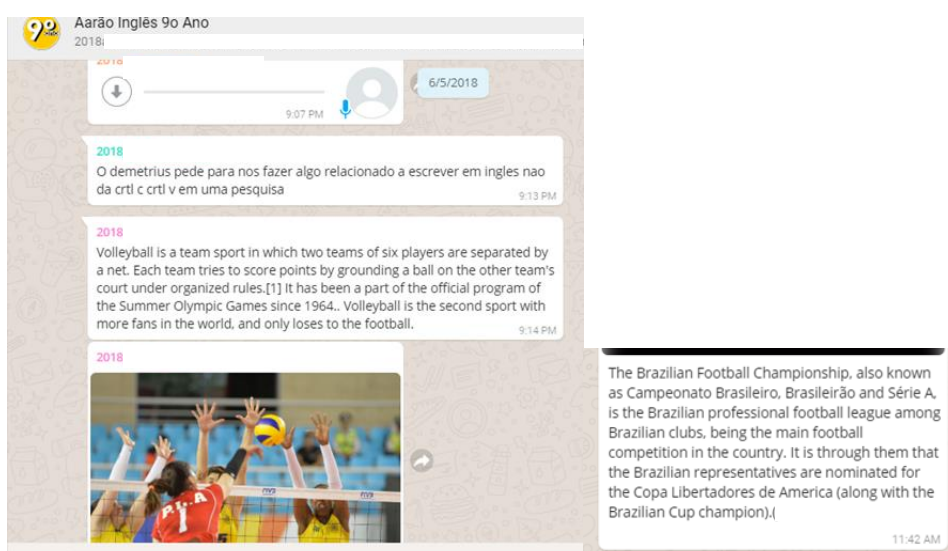
- Can you answer some questions?
- Yes.
- How old are you?
- I'm 14.
- Ok, thanks!
- Did you ever think in suicide?
- Yes. (continua em português).

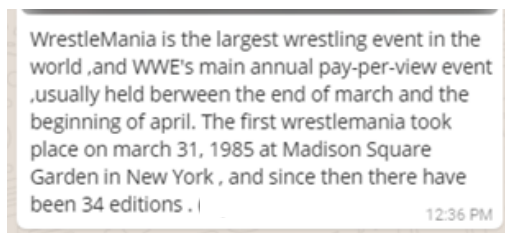
c) A postagem dessa mesma aluna fez com que o segundo grupo tivesse a ideia de gravar e editar um vídeo com legendas em inglês, aderindo à campanha “setembro amarelo”.

Foram discutidos novos temas coerentes que não estavam contemplados nas tarefas da sequência didática, o que exemplifica indícios de *Iniciativas de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas*.

d) Alguns temas puderam ser ampliados a partir dos conhecimentos prévios de alguns estudantes que compartilharam algumas informações com o grupo e também defenderam seu posicionamento em relação ao cumprimento das tarefas.

FIGURA 25 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 7, semana 4 (a)





Fonte: Arquivo do autor.

Essa postagem, FIG. 25, que caracteriza indícios de *Iniciativas de compartilhamento de produções autorais e insumos autênticos além do proposto nas tarefas*, também nos remete à consciência de responsabilidade nas ações colaborativas proposta por Van Lier (2010), que considera as respostas dos alunos inseridos em um ambiente que abrange uma variedade de expressões para que as agências possam emergir, se sentem motivados a participar do grupo e contribuem nas ações colaborativas, fortalecendo as interações entre si e entre eles e o professor. Percebe-se também nos exemplos desses tipos de contribuições a capacidade do aluno de mover-se para uma aprendizagem mais duradoura, não sendo mero receptor no processo ensino-aprendizagem, buscando fazer escolhas que o direcionem para além do minimamente necessário, o que Van Lier (2010) entende como *autorregulação*. Observa-se, assim, que a agência é conscientemente exercida pelos indivíduos nos grupos e pode influenciar no curso e nas circunstâncias de aprendizagem (Van Lier, 2010). Ao observarmos a agência como sendo conscientemente exercida, podemos também considerar que os indivíduos apresentam diferentes culturas e formas de lidar com o mundo material, que configuram diferentes capacidades de ação, assim os exemplos nos remetem também ao conceito de agência como concepções relacionadas às noções de individualidade e causalidade, diferindo de uma sociedade para outra (AHEARN, 2010; SKINNER *et al.*, 1998), vantagens e oportunidades que a aprendizagem móvel oferece, Traxler (2007), observada a consciência de aprendizagem contextualizada, esclarecida pela história e envolvimento dos estudantes no processo.

4. Iniciativas de Valorização da Aprendizagem e Protagonismos nos Processos de Ensino-Aprendizagem

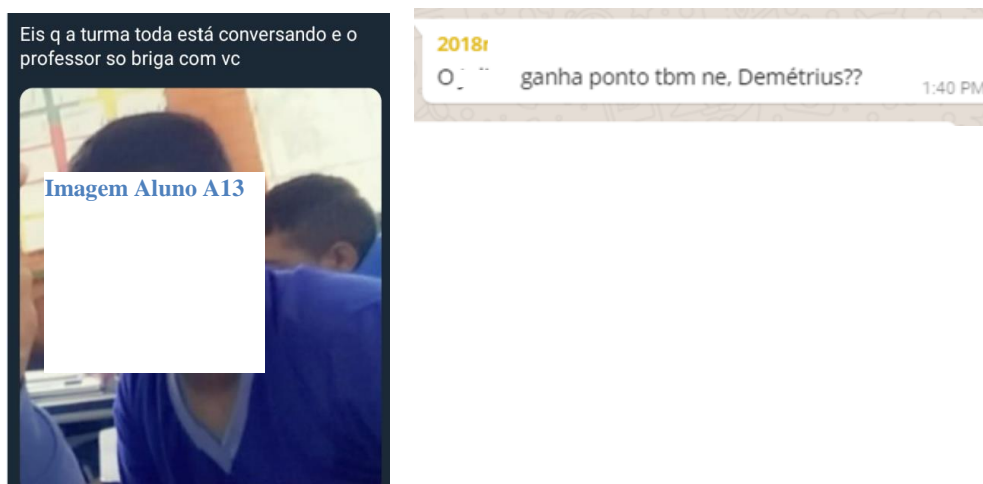
Considerei como indícios de *Iniciativas de valorização da aprendizagem e protagonismos nos processos de ensino-aprendizagem* as contribuições dos alunos que integraram comentários e registros autorais na elaboração de suas tarefas, sendo

capazes de promover a articulação entre suas experiências, temas e conteúdos propostos na sequência didática, inclusive questionando o próprio processo de ensino.

Alguns exemplos podem representar indícios de *Iniciativas de valorização da aprendizagem e protagonismos nos processos de ensino-aprendizagem, percepção e valorização da aprendizagem*, quando os próprios estudantes serviram de modelos para a produção das atividades com os colegas de sala de aula, protagonizaram várias produções criadas pelos grupos de trabalho, como se observa a seguir.

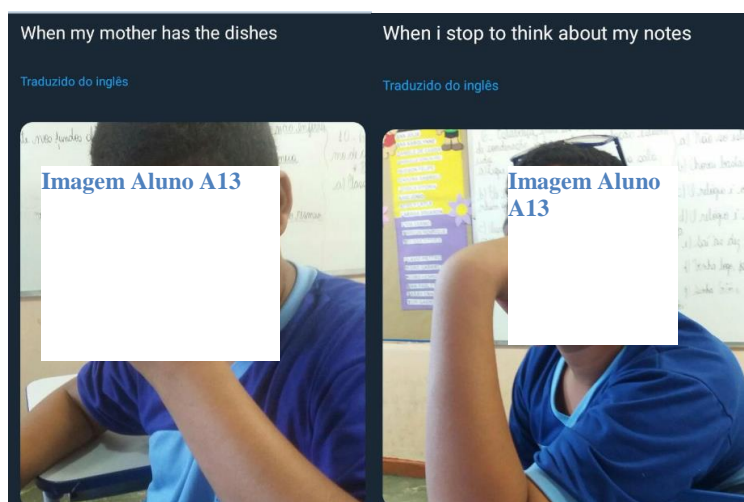
- a) Nesse exemplo, FIG. 26 e FIG. 27, o aluno contribuiu com o trabalho de outros grupos, servindo de modelo para o registro de fotos e vídeos para a produção de memes na aula 5.

FIGURA 26 – Meme, aula 5



Fonte: Arquivo do autor.

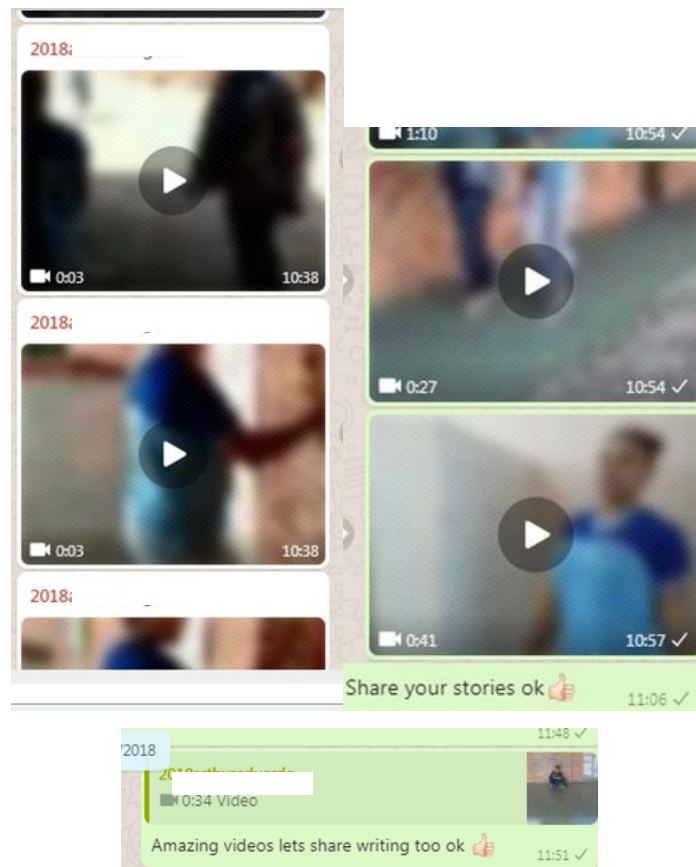
FIGURA 27 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (b)



Fonte: Arquivo do autor.

b) Nesses exemplos, FIG. 28 e FIG. 29, os alunos protagonizaram algumas das atividades ao criarem textos, legendas e vídeos, utilizando produções autorais e gravações, colocando suas experiências e vozes em prática na língua inglesa.

FIGURA 28 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (d)



Fonte: Arquivo do autor.

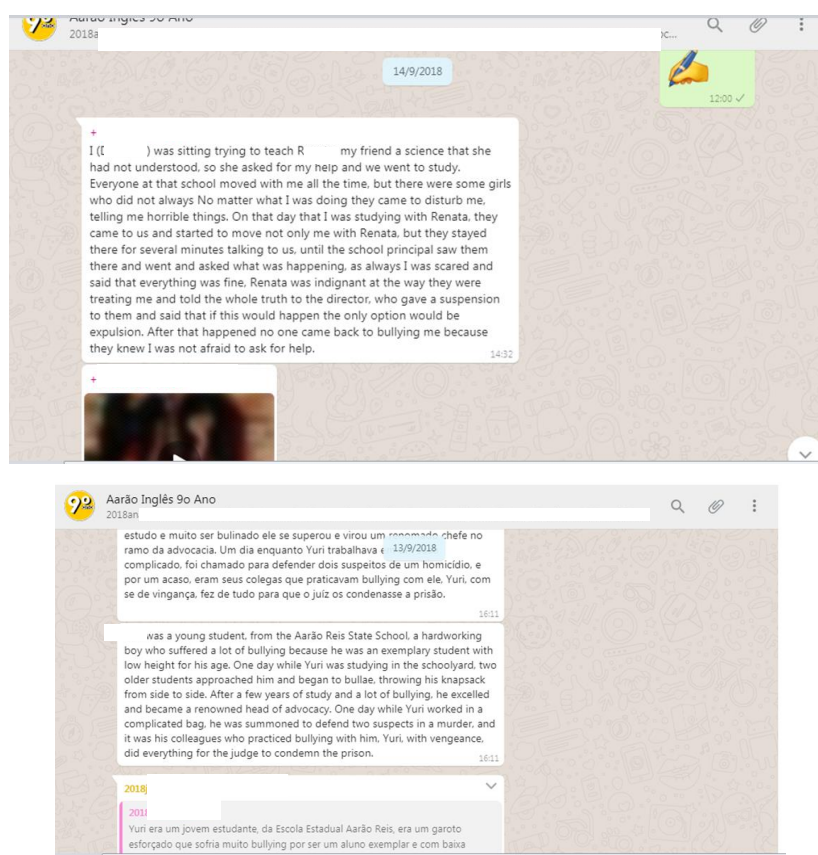
FIGURA 29 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 5, semana 3 (c)



Fonte: Arquivo do autor.

c) Dois grupos se inspiraram em exemplos ocorridos na escola, nos quais os alunos foram protagonistas de sua própria experiência, indícios de *percepção e valorização da aprendizagem*, FIG. 30, colocando em prática o que haviam aprendido em um projeto interdisciplinar, ativando seus conhecimentos prévios e experiências relacionadas à campanha “setembro amarelo”, em formatos de produção autoral texto e vídeo.

FIGURA 30 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (b)

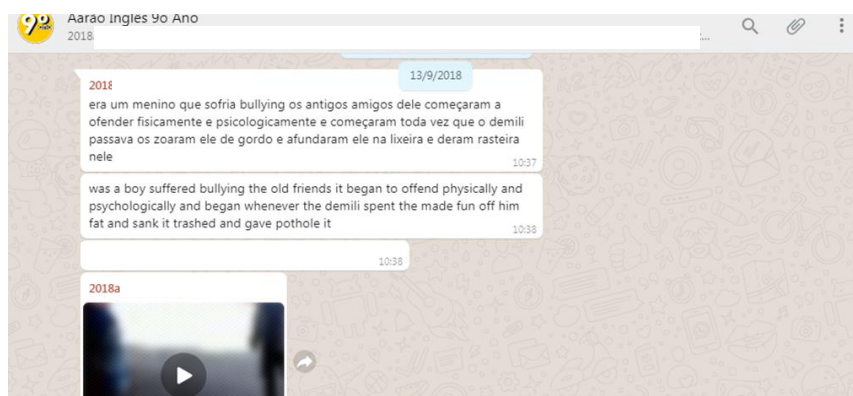


Fonte: Arquivo do autor.

Chinnery (2006) cita O'Malley (2003), que também define a aprendizagem móvel a partir de sua relação com o contexto. Esses exemplos ilustram o que Wong e Milrad (2015) definem como a aprendizagem “contextualizada”, aquela em que o estudante pode aprender sobre o que ele tiver curiosidade, numa variedade de cenários e ambientes em que eles se deslocam de um para o outro facilmente e rapidamente, utilizando a plataforma digital móvel como um mediador:

- d) Na atividade da semana 8, um grupo de alunos parece ter se inspirado em um de seus jogos favoritos para escrever um parágrafo e gravar um vídeo protagonizando cenas de *bullying*, praticando e repetindo algumas das falas dos personagens do game em inglês, apresentando indícios de *percepção e valorização da aprendizagem e busca por recursos complementares transcendendo suportes no cumprimento das tarefas*, FIG. 31.

FIGURA 31 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 15, semana 8 (c)



Fonte: Arquivo do autor.

Esses indícios coadunam com a percepção da aprendizagem móvel como passível de ser personalizada, situada, formal ou informal; ao mesmo tempo em que pode ser identificada como uma nova aprendizagem paradoxal, a qual é individual e, ao mesmo tempo, social. Essa relação que envolve o pessoal e o social não apenas de forma mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis (TRAXLER, 2005; KUKULSKA-HULME, 2013; PEGRUM, 2014; BRAGA *et al.*, 2017). Os alunos se sentiram à vontade e motivados ao compartilhar suas tarefas para um público mais amplo, utilizando um suporte que lhes era familiar. Traxler (2007) identifica vantagens e oportunidades da aprendizagem móvel, nesses exemplos percebe-se o que o autor aponta sobre a aprendizagem personalizada, customizada de maneira a considerar os vários estilos de aprendizagem. Cada estudante é único em termos de habilidades, interesses e preferências.

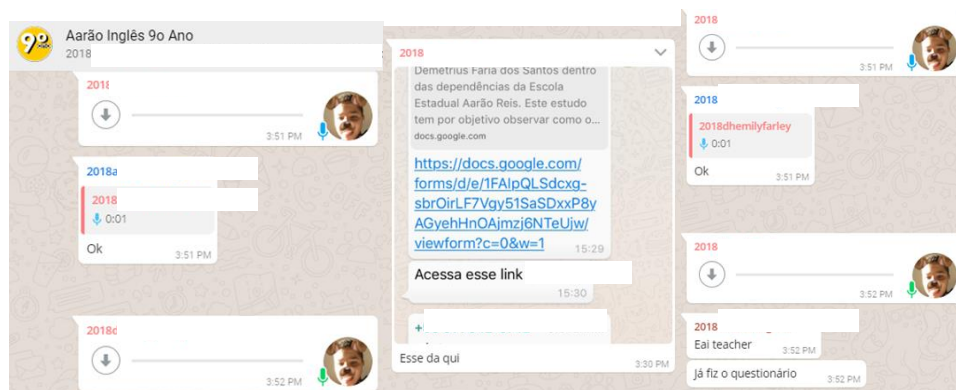
5. Iniciativas de Mediação de Conhecimentos Auxiliares aos Colegas

Considerei como indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas* as atitudes dos alunos que contribuíram para a produção dos outros estudantes nas postagens via grupo de WhatsApp, que procuraram responder

de modo voluntário às dúvidas apresentadas por eles e que foram capazes de colaborar também para o fluxo do envio de tarefas ocorrido no grupo.

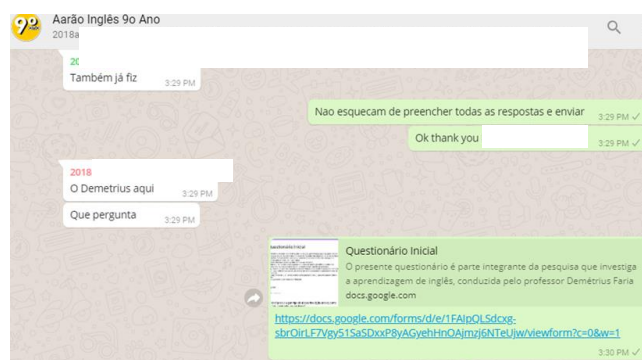
- a) Nos exemplos a seguir, FIG. 32 e FIG. 33, os alunos que haviam perdido as explicações do professor em sala de aula apresentaram indícios de *investigação voluntária* e de busca por auxílio na realização das atividades ao interagir no grupo de WhatsApp para tirar suas dúvidas com os colegas, enviando mensagens e produzindo arquivos com gravações em áudio perguntando aos colegas quais eram os procedimentos de realização das tarefas:

FIGURA 32 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (d)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 33 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 1, semana 1 (c)

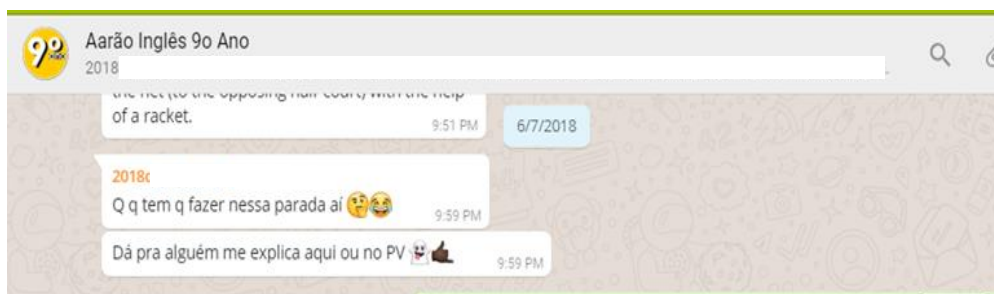


Fonte: Arquivo do autor.

- b) Nesse exemplo, FIG. 34, o aluno apresentou indício de *organização reflexiva da aprendizagem*, na intenção de atingir os níveis máximos de aprovação nas tarefas dos cursos, exemplificando a agência identificada

por Basharina (2009) ao faltar de aula e pedir ajuda no grupo de WhatsApp para realizar sua tarefa.

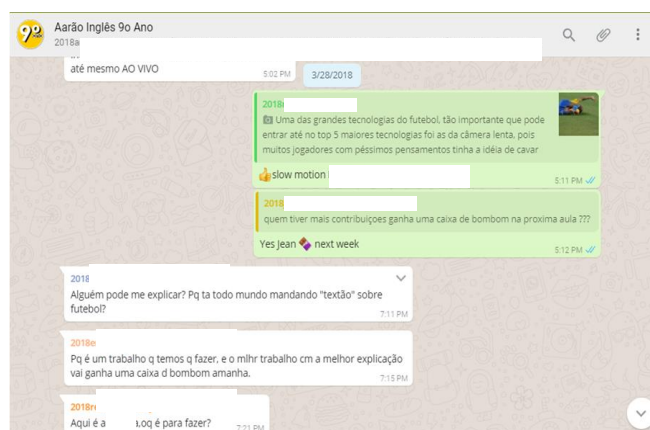
FIGURA 34 – Aluno pede ajuda pelo WhatsApp para realizar tarefa



Fonte: Arquivo do autor.

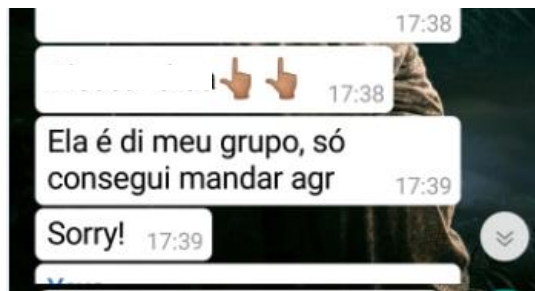
Esses alunos apresentaram indícios de *atenção às exigências de acesso do curso e critérios, organização reflexiva da aprendizagem, na intenção de atingir os níveis máximos de aprovação nas tarefas dos cursos*, cumprindo satisfatoriamente com as atividades da semana, FIG. 34, exercendo o que Basharina (2009) considera como indícios de agência, buscando esclarecer suas dúvidas em relação à execução das tarefas em sala de aula e no grupo de WhatsApp, multiplicando o efeito dominó de quem já havia sido agente na perspectiva da abordagem de aprendizagem profunda, conforme evidencia a autora.

FIGURA 35 – Interações via grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 2



Fonte: Arquivo do autor.

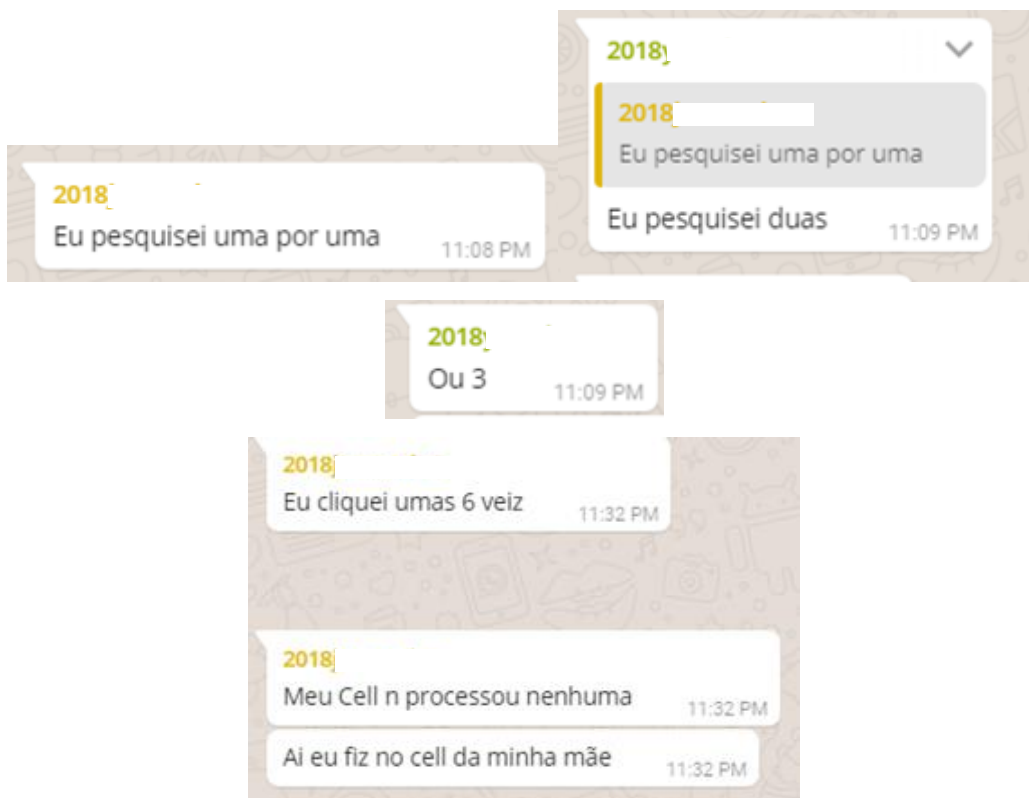
FIGURA 36 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 8, semana 4



Fonte: Arquivo do autor.

c) Nesses exemplos, FIG. 35, FIG. 36 e FIG. 37, os alunos demonstraram indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas*, quando discutiram no grupo de WhatsApp alguns tipos de estratégias, dedicações e esforços empreendidos na aprendizagem.

FIGURA 37 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 3, semana 2 (d)

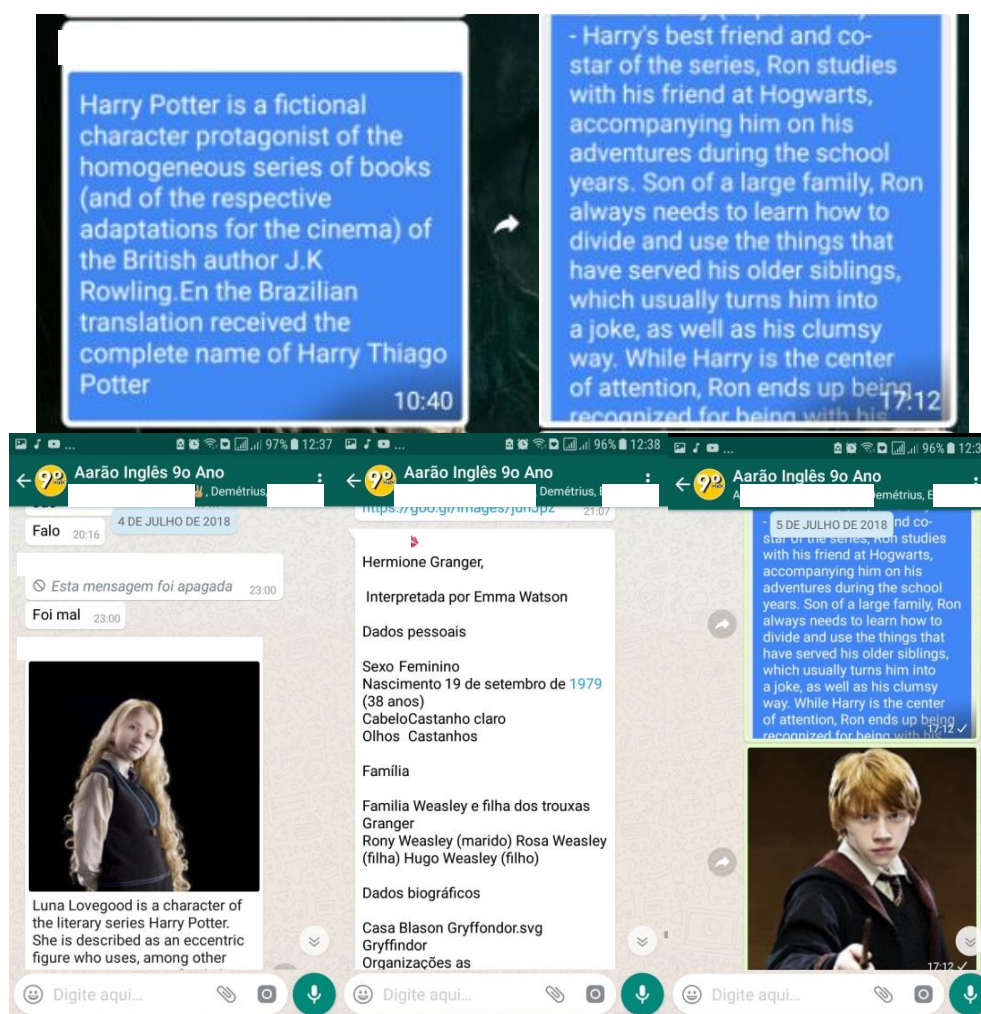


Fonte: Arquivo do autor.

d) Considerei como indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas* os alunos que postaram informações relevantes aos temas das tarefas, como no caso ocorrido na aula 9, em que os alunos

deveriam escrever um parágrafo em inglês descrevendo um dos personagens da série Harry Potter, FIG. 38, e o aluno compartilhou no grupo o resultado de uma pesquisa feita no Google Chrome com texto auxiliar para basear sua produção autoral e a dos colegas. Essa postagem desencadeou uma sequência de postagens ocorrida na aula 9, muitos dos alunos se basearam no modelo do colega para criarem suas produções autorais.

FIGURA 38 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 9, semana 5 (b)



Fonte: Arquivo do autor.

e) Também observei indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas* nos seguintes exemplos:

Os alunos emprestaram o celular para os colegas, explicando como utilizar o grupo de WhatsApp para a criação e compartilhamento dos textos, FIG. 39.

FIGURA 39 – Interações no grupo de WhatsApp ocorridas na aula 7, semana 4 (b)

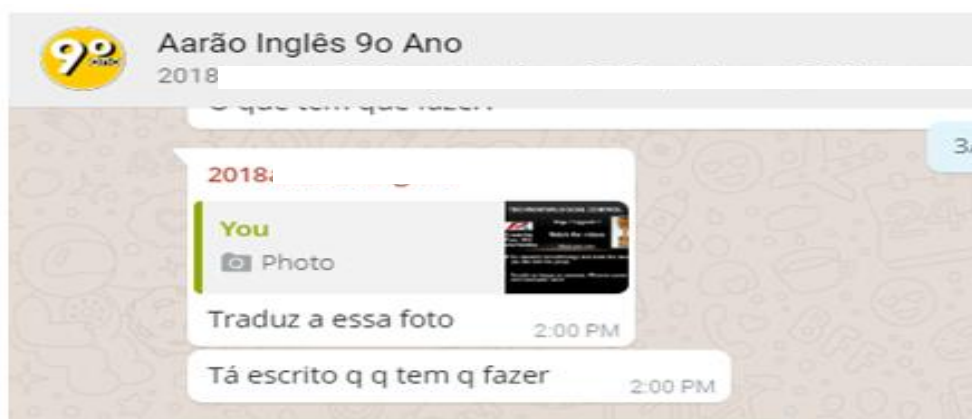


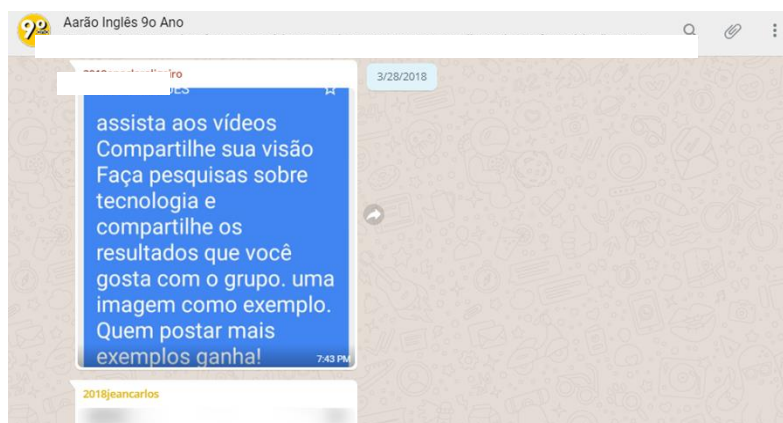
Fonte: Arquivo do autor.

f) Os alunos que postaram as tarefas prontamente desempenharam o papel de mediadores de conhecimentos quando os alunos membros do grupo apresentaram suas dúvidas nas tarefas das semanas, FIG. 40.

No exemplo a seguir, ocorrido na aula 2, quando trabalhávamos o tema tecnologias, a aluna A3 orientou o aluno A6 a traduzir o conteúdo do enunciado da questão para que A18 pudesse se organizar na execução da tarefa e explicou para os colegas A6 e A18, que estavam mais atrasados, o que era pra fazer na atividade da semana Momento da Aprendizagem Móvel 1.

FIGURA 40 – Interações via grupo de WhatsApp – Momento da Aprendizagem Móvel 1

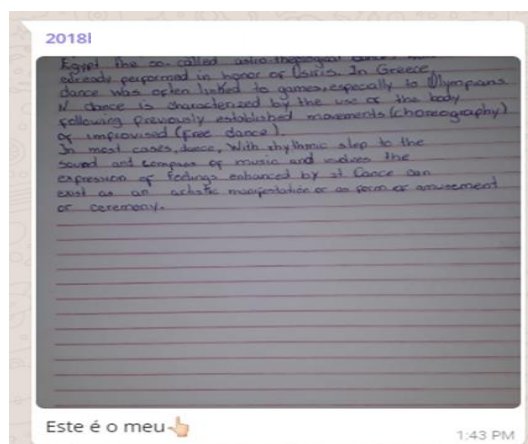




Fonte: Arquivo do autor.

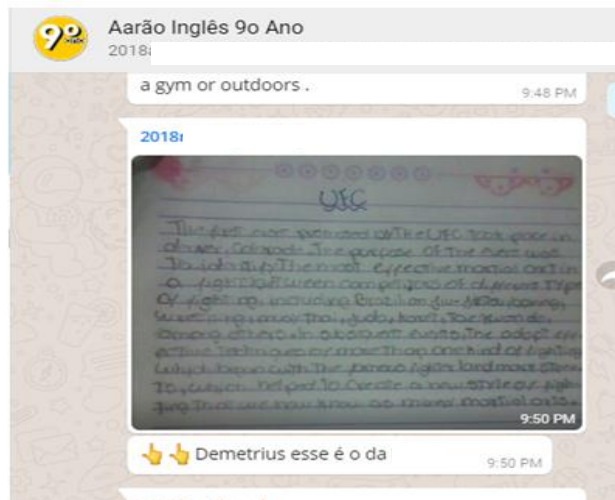
g) Nesses exemplos, FIG. 41, FIG. 42, FIG. 43 e FIG. 44, os alunos se dedicaram à criação de textos escritos e ainda contribuíram com os colegas, apresentando indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas*. Pude observar nas postagens que alguns deles tiraram fotos dos próprios cadernos e dos cadernos dos colegas e compartilharam esses registros no grupo de WhatsApp para que os alunos que estavam sem celular pudessem também apresentar suas produções. Além de colaborar para o efeito dominó ocorrido no grupo, todos os alunos que estavam com o celular concordaram em auxiliar os colegas que estavam sem aparelhos, emprestando para utilizar seus aplicativos, recursos e produzirem conhecimentos, exemplificando indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas* e contribuindo com os conteúdos do grupo.

FIGURA 41 – Foto do caderno de aluno (a)



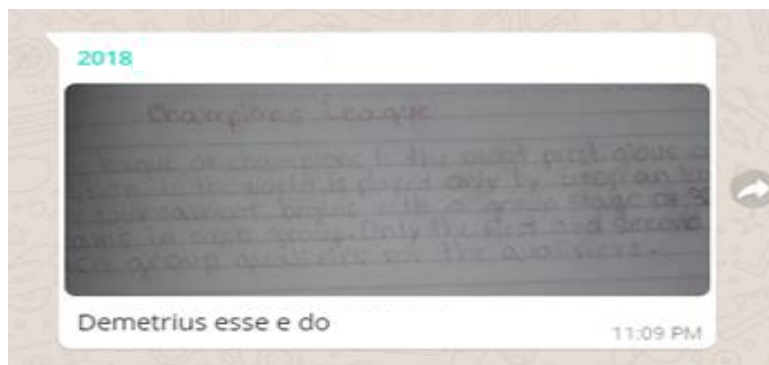
Fonte: Arquivo do autor

FIGURA 42 – Foto do caderno de aluno (b)



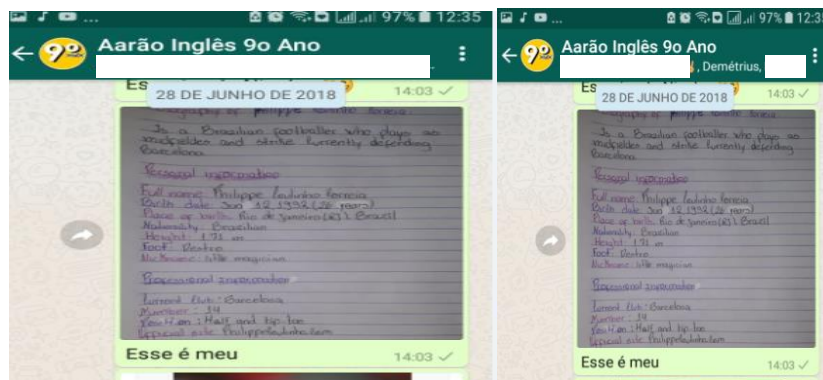
Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 43 – Foto do caderno de aluno (c)



Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 44 – Fotos do caderno de alunos (d)



Fonte: Arquivo do autor.

Esses exemplos, que caracterizam indícios de *Iniciativas de mediação de conhecimentos auxiliares aos colegas*, coadunam com o que Ahearn (2001) e McDermott e Tylbor (1995) identificam sobre linguagem e agência, são maneiras de os membros de um grupo social constantemente ajudarem uns aos outros na escolha do melhor posicionamento para a ação social e elaboração de procedimentos em grupo, ou seja, a coconstrução de significados e os desdobramentos de ações configuram para os autores o significado mais representativo de agência. Van Lier (2010) também considera como significado mais representativo de agência a participação e colaboração em ambientes de aprendizagem.

Essas contribuições analisadas nos indicam que os conteúdos puderam ampliar a sala de aula, serem acessados em vários momentos, trabalhados aliando o uso do celular como recurso e suporte didático no ensino de língua inglesa, em atividades sequenciadas bem estruturadas, de maneira que as contribuições e as agências, Ahearn (2001), puderam gerar dados alternados de forma fluida e simbiótica, Crompton (2013), no seu desenvolvimento, fornecendo aos estudantes oportunidades de aproximação com o grupo, interdependência, colaboração responsável e autodirecionada. O uso do celular foi importante também ao permitir aos alunos produzir e ver as postagens dos colegas em vários momentos, usufruindo de um repertório coletivo autêntico, algo que seria mais moroso se fosse feito no caderno. Observa-se assim o que Van Lier (2010) define como agência na perspectiva da aprendizagem entre os pares e grupos, guiando-nos a discussões coerentes com os conhecimentos apresentados em análises das contribuições dos estudantes na perspectiva do *learn by doing*, Pegrum (2014), e desenvolvimento de pedagogias centradas nos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem móvel aliada ao uso de sequência didática pôde influenciar o exercício da agência dos estudantes, trazendo experiências oportunizadas pela integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa.

Para compreender os usos práticos dos dispositivos móveis como ferramenta pedagógica, propus a criação de um modelo de atividades sequenciadas para a turma do 9º ano do ensino fundamental da escola pública, baseando-me na compreensão de usos práticos dos dispositivos móveis como ferramenta educacional, e nos

pressupostos teóricos anteriormente citados, partindo dos conceitos de Dolz (2016), Leffa (2007), Xavier e Urió (2006), Dias (2004), Araújo (2013) e Zabala (1998) para identificar alguns dos recursos didáticos suplementares na sala de aula que poderiam contribuir no ensino de língua inglesa e estimular o exercício de agência, entre eles destaco o aparelho celular, alguns de seus recursos e aplicativos, especialmente o WhatsApp, com os conteúdos de um grupo criado exclusivamente para acompanhar as atividades desta pesquisa.

Para apoiar o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de sequências didáticas em aplicativos de dispositivos móveis, busquei responder e contribuir com alguns dos questionamentos feitos por Dolz (2016):

1. Se precisamos de atividades escolares particulares? Acredito que a resposta a essa pergunta seja sim, pois encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática requer uma análise detalhada do contexto em que atuamos, devendo atender aos interesses, motivações e reais necessidades dos educandos.
2. Que funções têm os exercícios nas práticas do ensino de línguas? Penso que os exercícios devam ter relevância, despertar interesse e motivação para os estudantes, o modelo ARCS identifica quatro estratégias básicas para sustentar a motivação que basearam a produção dos exercícios da sequência didática: estratégias de atenção (despertar curiosidade, interesse), estratégias de relevância (mostrar a utilidade das tarefas, objetivos e métodos úteis para a vida dos estudantes, seus interesses e necessidades), estratégias de confiança (ajudar os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso, reconhecendo o esforço pessoal e acertos) e estratégias de satisfação (reconhecimento dos esforços intrínsecos, satisfação pela própria aprendizagem, e extrínsecos, *feedbacks*, diplomas, homenagens e premiações dos alunos). No grupo do WhatsApp, uma das funções do professor foi adotar essas estratégias, na tentativa de sustentar a motivação e garantir relevância das atividades propostas na sequência didática.
3. Como podemos participar no processo de pesquisa e desenvolvimento de inovações técnicas dos livros didáticos e de novos materiais escolares? Creio que devemos pesquisar os temas presentes no livro didático em outras fontes, estimulando os alunos a fazerem o mesmo (exercício da agência), realizando a articulação e a complementação dos resultados com o uso do

livro didático, bem como planejamento de uma adaptação contextualizada de suas atividades, fazendo uma articulação e extensão entre os demais recursos disponíveis.

4. Como aproveitar os aportes da tecnologia? As tecnologias e os dispositivos móveis ofereceram a oportunidade de trabalharmos com arquivos eletrônicos (saber como criar, copiar e salvar um arquivo, compartilhar no grupo, etc.) e com textos, imagens, sons e movimentos convergentes das diferentes modalidades. Nesta pesquisa, as tecnologias digitais puderam contribuir na ampliação dos recursos disponíveis para a produção de sentidos e construção de conhecimentos em língua inglesa, com atenção especial à escolha e inter-relação que os estudantes fizeram em ambientes sociais, em sala de aula nos momentos presenciais com suportes dos dispositivos móveis, e digitais, ao gerarem os dados, conteúdos das interações no grupo de WhatsApp.

Segundo Leffa (2017), está disponível uma gama variada de recursos que podem ser utilizados facilmente para o desenvolvimento de materiais de ensino e aprendizagem. Compreendo, portanto, que a utilização da aprendizagem móvel na composição de atividades sequenciadas apontou para um trabalho educacional em que as tecnologias puderam oferecer benefícios para o ensino-aprendizagem das disciplinas do currículo escolar, criando alternativas de contextualização de práticas pedagógicas na escola.

Busquei também realizar o que Dolz (2016, p. 239) chama de “os estudos dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola, aperfeiçoamento das ações e das intervenções do professor”, para tentar responder a algumas das questões que, segundo o autor, são fonte de todo projeto didático, como “onde e quando ensinar”, “a quem se dirige o ensino”, e quais “competências, intervenções e estratégias” o professor deve saber utilizar na sua profissão.

Acredito estar adotando nesta pesquisa o que Leffa (2007) identifica como a etapa (1) análise, quando parti de um exame das necessidades dos estudantes, incluindo seu nível de adiantamento na língua inglesa, no uso das tecnologias, e o que eles precisavam aprender. Buscando atender às necessidades dos alunos, levando em consideração as características pessoais, seus anseios e expectativas, preferência por um ou por outro estilo de aprendizagem, adotei a “análise” descrita por Leffa (2007),

e a aprendizagem móvel como aquela capaz de atender aos estilos e iniciativas independentes dos aprendizes.

No caso deste estudo, a elaboração de atividades sequenciadas estava voltada para o 9º ano do ensino fundamental da escola pública, com a utilização da aprendizagem móvel baseada em atividades coerentes com as orientações oficiais para o ensino de língua estrangeira, Dias (2004) – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais (CBC) –, e com o contexto local. Para buscar indícios de exercício de agência do aprendiz a partir da integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa, a produção de materiais didáticos teve como objetivo principal oferecer condições que pudessem estimular o exercício da agência dos estudantes, percebida pelo uso do celular e do grupo de WhatsApp dentro e fora da sala de aula, a apropriação dos recursos e ferramentas populares entre os estudantes, aproveitando os elementos característicos do seu meio social. A sequência de atividades se iniciou com a ambientação dos alunos ao uso do celular como instrumento pedagógico. No intuito de identificar de que maneira a integração de dispositivos móveis na sala de aula de língua inglesa pode oferecer experiências de aprendizagem, baseadas em atividades sequenciadas centradas nos estudantes, trabalhamos com pesquisas sobre tecnologias, partindo de atividades práticas até chegar ao uso dos dispositivos móveis em todas as aulas. Busquei desenvolver progressivamente o uso do livro didático e do celular, ampliando a sala de aula com o grupo de WhatsApp e dispositivos móveis como ferramentas de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa revela a necessidade de compreendermos os desafios e discutirmos maneiras de produzir acessibilidade social e educacional com a utilização de plataformas de aprendizagem móvel, de sabermos aproveitar os benefícios das ferramentas e conectividade dos aplicativos, especialmente de como eles podem influenciar positivamente no exercício da agência dos estudantes quando inseridos num planejamento de sequência didática com uso dos dispositivos móveis nas escolas públicas brasileiras. Podemos tentar contribuir com o que Pegrum (2014) identifica a respeito da natureza informal e contingente da aprendizagem móvel, expondo algumas vantagens e desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. De modo similar, Burstson (2015) aponta a carência de estudos que investigam a implementação de projetos sobre aprendizagem móvel. Observo que o presente trabalho se insere no preenchimento de algumas dessas lacunas.

Ao considerar a proposta de construção de um modelo de sequência de atividades baseado nas dimensões psicológicas e sociocognitivas dos estudantes e nos processos de desenvolvimento da linguagem, sem utilizar regras de punição ou exposição de fragilidades em sua relação com a língua inglesa, pude perceber que os alunos se sentiram mais confiantes em relação aos conteúdos escolares. Além de valorizar as práticas que estimularam o uso do celular e do conteúdo do WhatsApp como suporte, percebi o dispositivo móvel como fonte de informações e de dados relevantes, em vez de meros recursos a serem percebidos como apenas uma tarefa escolar obrigatória. Os estudantes foram convidados a participar das atividades, nas quais eles puderam contribuir com o grupo a partir do que vivenciavam e mais gostavam, do que conheciam e utilizavam no dia a dia, para que não houvesse estranhamento com o uso progressivo da língua inglesa proposto nas atividades sequenciadas, e para que ocorresse também a aprendizagem incidental da língua, oportunizada pelo acesso ao celular e conteúdo do grupo de WhatsApp.

No início do ano letivo, pude observar que os estudantes já estavam utilizando o celular, ajudando uns aos outros nas pesquisas em sala de aula, e até criando grupos de WhatsApp para a turma, sendo identificadas desde o início algumas das vantagens oportunizadas pela presença desses dispositivos e aplicativos móveis no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os alunos apresentaram uma reação positiva em relação ao uso dos aparelhos celulares nas aulas, pediam para acessar dicionários *on-line* e o Google Tradutor como auxiliares nas tarefas propostas em duplas, grupos e como suporte ao uso do livro didático. Alguns estudantes foram assíduos em todas as tarefas e postagens no grupo de WhatsApp como momento da aprendizagem móvel e cumpriram satisfatoriamente grande parte das tarefas e, como fator resultante do grupo de WhatsApp, observei uma maior aproximação entre os alunos.

O uso de atividades sequenciadas possibilitou a transformação tanto de minha experiência e formação docente quanto dos discentes, proporcionando um novo tipo de interação social e um resultado positivo para a competência discursiva dos alunos.

O uso do aparelho celular alterou o comportamento dos estudantes, que perceberam que poderiam ampliar os conteúdos trabalhados em sala de aula a partir de um recurso muito utilizado e preferido em relação ao caderno e livro didático. Produzir conhecimentos com o uso do celular foi motivador e interessante para a maioria dos alunos que participaram desta pesquisa, pois ao compartilharem suas

produções com um público mais amplo puderam aprender em interação e colaboração, além de aperfeiçoar as técnicas e habilidades de acordo com seus interesses, iniciativas autônomas e estilos de aprendizagem. Com o término da pesquisa, não cogitei a possibilidade de encerrar o grupo de WhatsApp, mas deixei de evidenciar seu uso como ferramenta pedagógica. O resultado do retorno exclusivo ao uso do livro didático e caderno foi o perceptível declínio de interesse e de exercício de agência por parte de alguns alunos antes ativos nas tarefas executadas via dispositivo móvel.

Por fim, creio que esta pesquisa pode colaborar para auxiliar outros professores a utilizar o celular e o WhatsApp em suas aulas e como ferramenta de comunicação para sanar as dúvidas que porventura os alunos tenham referentes a tarefas escolares a serem realizadas fora do ambiente escolar. Para contribuir com o meio acadêmico, seria interessante que professores de outras disciplinas fizessem pesquisas utilizando o celular e o WhatsApp e desenvolvessem dissertações de mestrado ou teses de doutorado apontando dados de como o uso desses dispositivos podem enriquecer e facilitar o ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. *Language and Agency*. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- ALMEIDA, R. R.; ARAÚJO JR., C. F. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 6, n. 11, p. 25-36, 2013.
- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como se faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan.-jul. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BÁRCENA, E.; READ, T.; UNDERWOOD, J. *et al.* State of the Art of Language Learning Design Using Mobile Technology: Sample Apps and Some Critical Reflection. In: HELM, F.; BRADLEY, L.; GUARDA, M.; THOUËSNY, S. (Ed.). *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy, p. 36-43. Dublin: Research-publishing.net. Disponível em: <<https://research-publishing.net/publication/978-1-908416-29-2.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BASHARINA, O. Student Agency and Language-Learning Processes and Outcomes in International Online Environments. *Calico Journal*, Sheffield, United Kingdom. Disponível em:

<<https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22925>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BELANGER, Y. Duke University iPod First Year Experience: Final Evaluation Report. Disponível em: <http://cit.duke.edu/pdf/ipod_initiative_04_05.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EDUFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 136p.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, p. 217-231. Disponível em:

<<http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRAGA, J. C. F. English Language Teaching on the Wings of Mobility: a Study on the Affordances of Mobile Learning in Classroom Practice. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Org.). *Inspiring Insights from na English Teaching Scene*. Belo Horizonte: CEI – Curso de Especialização em Ensino de Inglês, 2017, p. 149-171. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564255.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRAGA, J. C. F.; GOMES JR., R. C.; RACILAN, M. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, Recife, v. 16, n. 1, p. 32-51, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares para Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BROWND. N. Agency and Motivation to Achieve Language-learning Objectives among Learners in an Academic Environment in France. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, v. 8, n. 1, p. 101-126, 2014. Disponível em:

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43388>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BURSTON, J. Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes. *ReCALL*, v. 27, n. 1, p. 4-20, 2015. Disponível em:

<https://nanopdf.com/download/valid-mall-studies_pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CARSON, L. The Role of Drama in Task-Based Learning: Agency, Identity and Autonomy. *Scenario*, v. VI, n. 2, p. 53-66. Disponível em:

<<http://research.ucc.ie/scenario/2012/02/Carson/06/en>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, v. 10, n. 1, p. 9-16, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/documents/...merging_technologies_going_to_the_mall.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, G. dos S. *Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Elaboração de sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira – uma produção coletiva. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/.../crisovaosd.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

CROMPTON, H. A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-Centered Education. In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (Eds.). *Handbook of Mobile Learning*. Florence, KY: Routledge, 2013.

DENARDI, D. A. C. Sequência didática: um mecanismo dialético para ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. bras. linguist. apl.* [on-line], v. 17, n. 1, p.163-184, 2017. ISSN 1984-6398.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. *CBC: Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Finais: Ciclo Intermediário e da Consolidação – Língua Estrangeira*. Três Corações: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014. 56p. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-estrangeira.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DOLZ-MESTRE, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self-Observation and Reconceptualization through Narratives and Reflective Practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, Jan. 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1#metadata_info_tab_contents>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ENTWISTLE, N. J. Approaches to Learning and Perceptions of Learning Environment. *Higher Education*, 22, 201-204, 1991. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/70cf/15cb127823787a54ec59cf5c0d403c380d0d.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave, MacMillan, 2003.

GOH, T.; KINSHUK, D. Getting Ready for Mobile Learning – Adaptation Perspective. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 15, n. 2, p. 175-198, 2006.

HUANG, J.; BENSON, P. Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 36, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/30197007/Autonomy_Agency_and_Identity_in_Foreign_and_Second_Language_Education>. Acesso em: 26 fev. 2018.

ILLERIS, K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In: Their Own Words* Routledge, 2009. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

KIM, T-G. Mobile Learning Attracts High School Students. The Korea Times. Disponível em: <<http://times.hankooki.com/lpage/tech/200409/kt2004091718000412350.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

LEANDER, K. M; PHILLIPS, N. C.; TAYLOR, K. H. The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34, p. 329-394, 2010.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v. 1, p. 95-108, 2002. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS). Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LOGAN, T. Gaming Helps Traders Score Big-Time. BBC News World Edition. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/3723922.stm>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. SIED: ENPED-SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2016. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1519>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LUCK, M.; D'INVERNO, M. 1995. A Formal Framework for Agency and Autonomy. In: LESSER, V. (Ed.). *ICMAS-95: Proceedings First International Conference on Multi-Agent Systems*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995, p. 254-260. Disponível em: <<http://research.gold.ac.uk/8748/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MENEZES, V. *et al. Alive!*: 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015. 184 p.

O'MALLEY, C.; VAVOULA, G.; GLEW, J. P.; TAYLOR, J.; SHARPLES, M. Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>>. Acesso em: 23 set. 2018.

PEGRUM, M. *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PEGRUM, M.; HUWITT, C.; STRIEPE, M. Learning How to Take the Tablet: How Pre-Service Teachers Use iPads to Facilitate their Learning. *Australian Journal of Educational Technology*, v. 29, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/187>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ROYLE, K.; STAGER, S.; TRAXTER, J. Teacher Development with Mobiles: Comparative Critical Factors. *Prospects*, v. 44, p. 29-42, 2014.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SHARPLES, M.; Taylor, J.; Vavoula, G. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.). *The SAGE Handbook of E-Learning Research*. Thousand oaks, California: SAGE, 2007, p. 221-247.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. Towards a Theory of Mobile Learning. Disponível em: <<http://www.compassproject.net/sadhana/teaching/readings/sharplesmobile.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de Língua Inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem para desenvolvimento da habilidade de leitura em Língua Inglesa: elaboração e aplicação. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TAYLOR, J. *et al.* (2006). Towards a Task Model for Mobile Learning: a Dialectical Approach. *International Journal of learning Technology*, 2006. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6005/1/Task_ModeSingleLineSpace.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

- THORPE, M. From Independent Learning to Collaborative Learning: New Communities of Practice in Open, Distance and Distributed Learning. In: Lea, Mary and Nicoll, Kathy (Ed.). *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. London, UK: Routledge, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/42788929_From_independent_learning_to_collaborative_learning_new_communities_of_practice_in_open_distance_and_distributed_learning>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- TRAXLER, J. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, [S.l.], v. 8, n. 2, Jun. 2007. ISSN 1492-3831. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- TRAXTER, J. Teacher Development with Mobiles: Comparative Critical Factors. *Prospects*, v. 44, p. 29-42, 2014.
- VAN LIER, L. The Ecology of Language Learning: Practice to Theory, Theory to Practice. Monterey Institute, CA, USA, 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015.
- XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, 2006.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZHAO, Y. The Future of Research in Technology and Second Language Education. In: ZHAO, Y. (Ed.). *Research in Technology and Second Language Learning: Developments and Directions*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc., 2005, p. 445-457.


APÊNDICE 1 – QUIZZ

PERGUNTASRESPOSTAS **7**Total de pontos: **8**

English Aarão Reis 9o Ano

O presente questionário é parte integrante da pesquisa intitulada O uso de aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês, conduzida pelo professor Demétrius Faria dos Santos dentro das dependências da escola. Este estudo tem por objetivo observar como o uso de celulares pode apoiar a aprendizagem autônoma da língua inglesa.
Você foi selecionado(a) por ser aluno do nono ano da Escola Estadual Aarão Reis.

FIFA World Cup



**FIFA WORLD CUP
RUSSIA 2018**

Name, Age

Texto de resposta curta

PERGUNTAS

RESPOSTAS

7

Total de pontos: 8

Football quiz: 1 Which nation won the inaugural World Cup in 1930?

Brazil



Italy



Argentina



Uruguay



PERGUNTAS

RESPOSTAS

7

Total de pontos: 8

2 How old was Pele when he made his World Cup debut for Brazil in 1958?



- 16 sixteen
- 17 seventeen
- 18 eighteen
- 19 nineteen

3 For how many days did the Jules Rimet trophy famously go missing for before the 1966 World Cup in England?



- thirty
- four
- seven
- twenty one

PERGUNTAS

RESPOSTAS

7

Total de pontos: 8

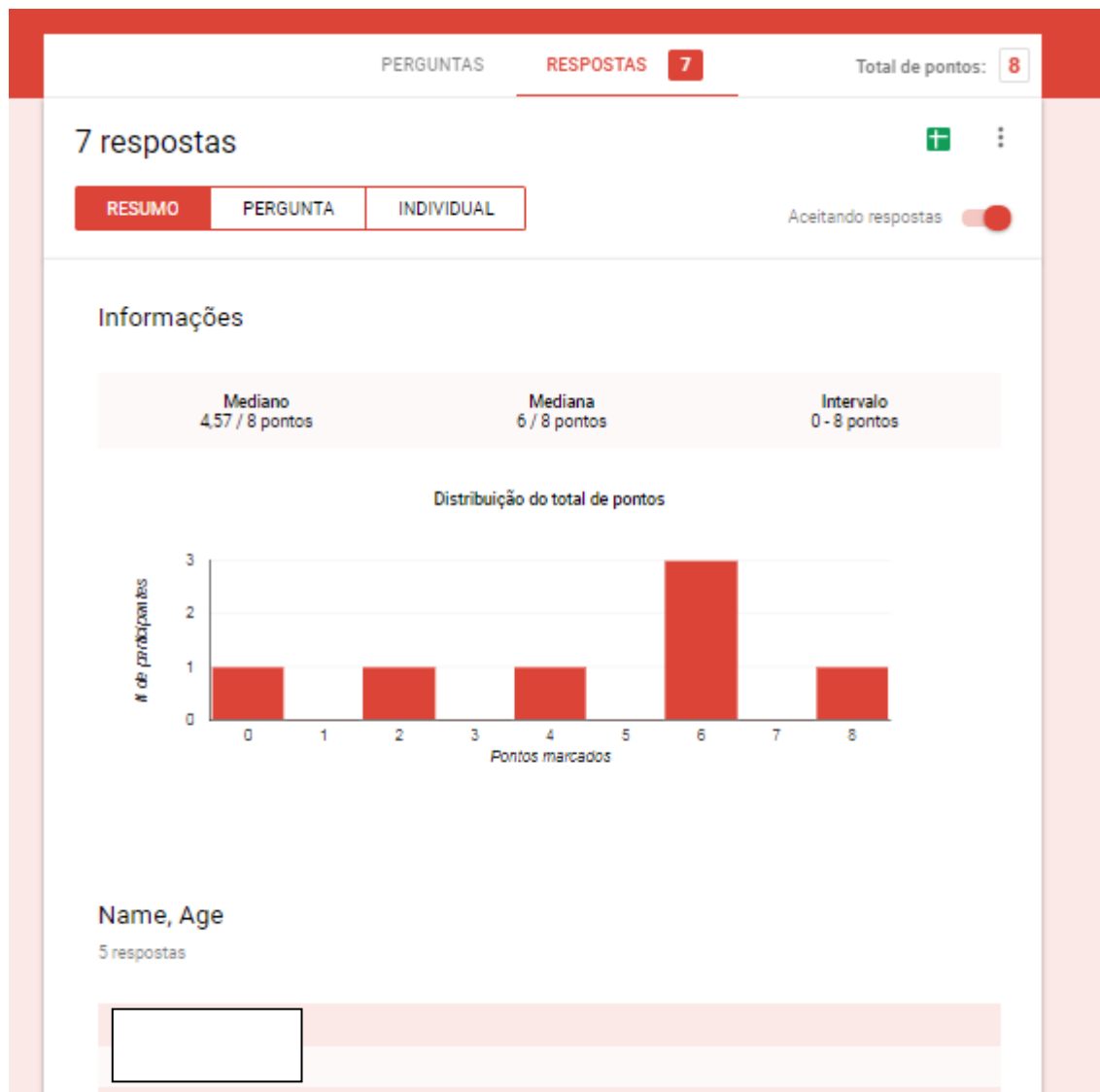
Twenty one

...

4 In 1978, Argentina became the fifth team to win the World Cup on home soil, who were the other four?

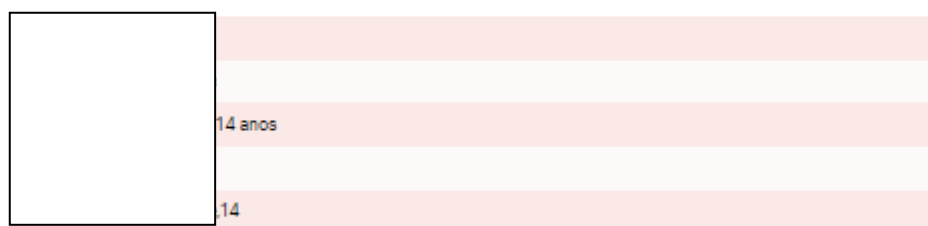


- England, Brazil, France and West Germany
- Uruguay, Italy, England and West Germany
- Uruguay, Brazil, England and West Germany
- Italy, West Germany, England and France



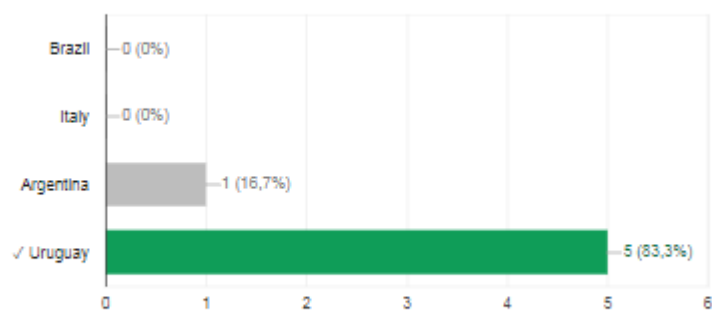
Name, Age

5 respostas

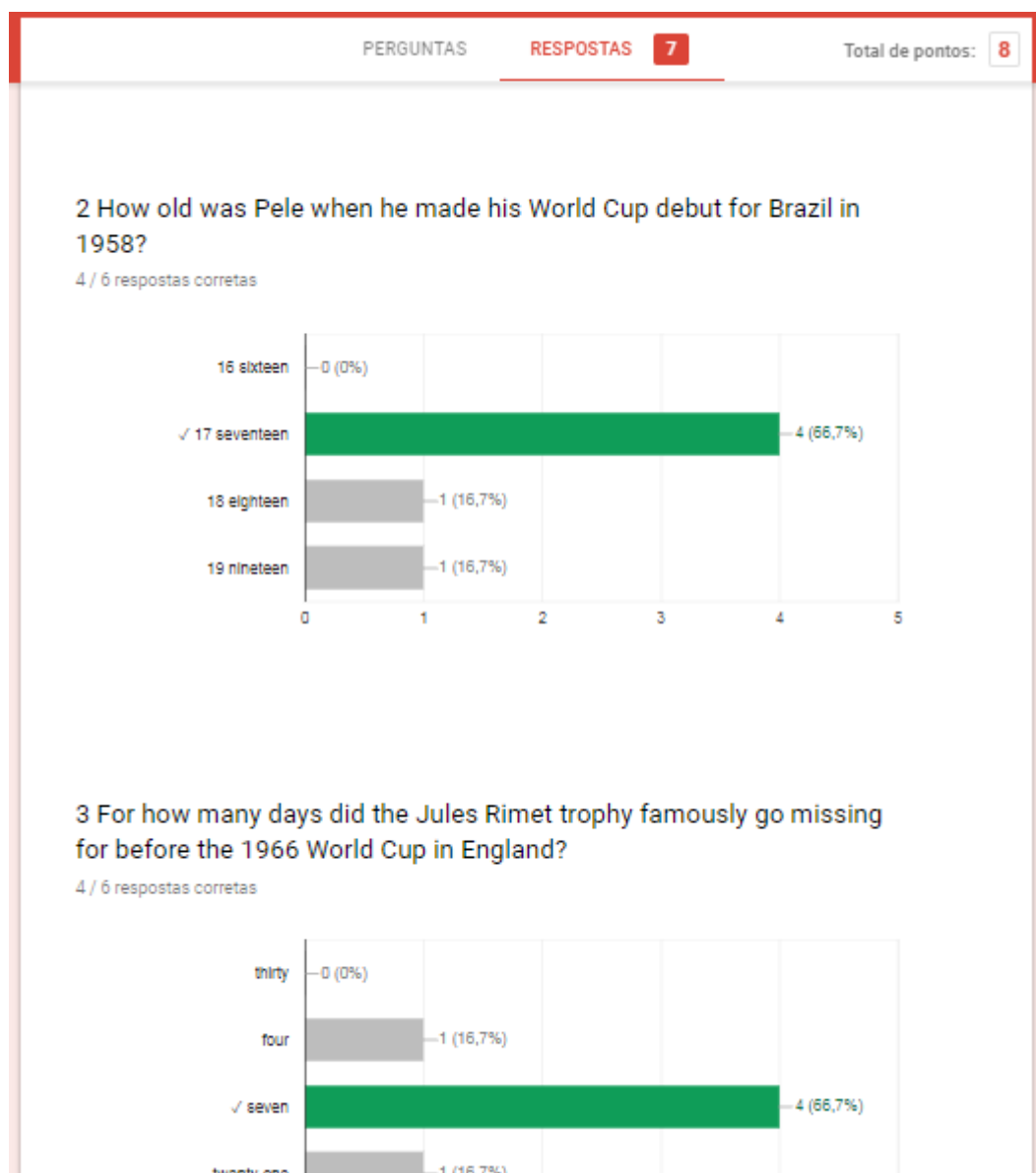


Football quiz: 1 Which nation won the inaugural World Cup in 1930?

5 / 6 respostas corretas



Lights
Sua capt



PERGUNTAS

RESPOSTAS

7

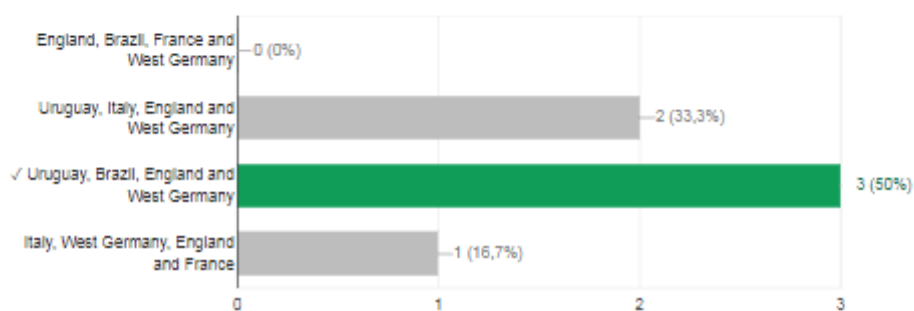
Total de pontos:

8

4 In 1978, Argentina became the fifth team to win the World Cup on home soil, who were the other four?



3 / 6 respostas corretas



4 respostas



Opção 1

Lightsh
Sua captu

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS (FALE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Disciplina: Projeto de Pesquisa

Professora/Orientadora: Júnia Carvalho de Fidelis Braga

Aluno/Orientando: Demétrius Faria dos Santos

O presente questionário é parte integrante da pesquisa intitulada O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês, conduzida pelo professor Demétrius Faria dos Santos dentro das dependências da escola. Este estudo tem por objetivo observar como o uso de celulares pode apoiar a aprendizagem autônoma da língua inglesa.

Você foi selecionado(a) por ser aluno do nono ano da Escola Estadual Aarão Reis.

Pretendo utilizar os dados deste questionário como instrumento de melhoria contínua dos serviços educacionais e projetos de ensino e aprendizagem que lhe são prestados.

Assumimos o compromisso de avaliar a sua contribuição que é fundamental para nós, como base para inovar, melhorar e acima de tudo oferecer um ensino e atendimento educacional cada vez mais eficaz.

O componente curricular correspondente a este questionário é a Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

Este questionário é de natureza confidencial!

Curso: _____ Data: ____/____/____

Turma: _____ Turno: _____

Nome _____

Tecnologias digitais

1. Possui algum tipo de dispositivo digital móvel, como tablet, notebook, celular.

Sim Não

2. Qual(is)? _____

3. Tem acesso ao aplicativo WhatsApp e navegador web.

Sim Não

4. Caso tenha dispositivos móveis, você tem capacidade de armazenamento de dados (imagens, áudios, vídeos)?

Sim Não

5. Você tem conexão de internet Wi-Fi em casa?

Sim Não

6. Quanto tempo por dia você passa conectado ao celular?

7. Que tipo de atividades você costuma fazer com ele?

8. Você tem interesse em usar seu celular em atividades educacionais fora da sala de aula?

Sim Não

9. Qual seu maior interesse ao aprender os conteúdos

Leitura Escrita Fala Escuta Nenhum

10. Qual sua expectativa em relação ao uso de seu aparelho celular na sala de aula de Língua Inglesa? O que você espera que mude nas aulas? Vai facilitar de alguma maneira sua aprendizagem? De que forma os conteúdos dos livros e cadernos podem se tornar mais interessantes para você e sua aprendizagem de inglês?

11. Quais aplicativos você acessa com frequência?

12. Quais são seus personagens/celebridades favoritos? Aqueles que fazem parte do que você mais acompanha, segue ou acessa no seu dia a dia, sejam eles da música, dos esportes, games, filmes, séries ou programas de TV.

Experiência escolar

1. Quais as vantagens, atuais e futuras, que você observa no aprendizado da Língua Inglesa?

2. Como o professor poderia tornar as aulas mais interessantes para você? Usando games, filmes, músicas...

3. Comente o que você pensa sobre a oportunidade de usar o celular como fonte de informação durante as aulas de inglês.

**APÊNDICE 3 – TERMO DE COMPROMISSO COM A ESCOLA ESTADUAL
AARÃO REIS**

Autorização para Pesquisa

Este é um convite para a instituição participar, como voluntária, da pesquisa, desenvolvida pelo professor Demétrius Faria dos Santos (SEE/UFMG), intitulada “O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês”.

O Projeto de Pesquisa foi aprovado no Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Fale/UFMG). Área de concentração: Linguística Aplicada; Linha de Pesquisa: 3 A – Linguagem e Tecnologia; Orientadora: Profa. Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga.

O estudo visa investigar dimensões do processo de aprendizagem de inglês dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, dentre elas os fatores que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como os ambientes e recursos pedagógicos de ensino, incluindo ferramentas e ambientes digitais.

A contribuição consiste na permissão para usarmos as narrativas de aprendizagem, coletadas por meio de questionários, entrevistas, além de materiais produzidos durante as aulas de Língua Inglesa para fins de investigação científica. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em monografias, teses, dissertações, artigos e livros.

A identidade dos participantes será preservada e em momento nenhum eles serão identificados. Em qualquer época, no decorrer da pesquisa, será possível solicitar a retirada de textos de nosso banco de dados.

O pesquisador coloca-se à disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Demétrius Faria dos Santos

(31) 99289-6040

demetriusbh@yahoo.com.br

Instituição onde dados serão coletados

Nome da instituição: Escola Estadual Aarão Reis

Endereço: Rua Jaime Salse, 330, Madre Gertrudes

CEP: 30518-320

Cidade: Belo Horizonte – MG

Telefone: (31)3386-1218

E-mail: escola.27@educacao.mg.gov.br

Belo Horizonte, 16 de março de 2018.

Weridiany Almeida Pontes

Diretora

APÊNDICE 4 – TERMO DE COMPROMISSO (DIRETORA)

Eu, _____, portadora do RG _____, CPF _____, diretora da Escola Estadual Aarão Reis, inscrita no CNPJ nº _____, comprometo-me a apoiar e permitir nas dependências da escola o desenvolvimento da pesquisa intitulada “O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês”, conduzida pelo professor Demétrius Faria dos Santos. Afirmo que estou ciente de que a pesquisa necessita do uso de dispositivos móveis pelos alunos durante as aulas de Língua Inglesa por ele ministradas.

E por ser a expressão da verdade, assino o presente, para que surta seus legais e jurídicos efeitos.

Belo Horizonte, ____ de março de 2018.

Weridiany Almeida Pontes

Diretora

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa desenvolvida pelo professor: Demétrius Faria dos Santos (SEE, mestrando UFMG).

Este estudo tem por objetivo observar como o uso de celulares pode apoiar a aprendizagem autônoma da língua inglesa.

Seu filho(a) foi selecionado(a) por ser aluno do nono ano da Escola Estadual Aarão Reis. Sua participação não é obrigatória. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação consistirá em levar o celular para a sala de aula onde poderá fazer uso do mesmo e realizar atividades que forem propostas no grupo de WhatsApp criado especificamente para fins do ensino de língua inglesa e pesquisa.

Sua contribuição consiste na permissão para usarmos as narrativas de aprendizagem de seu/sua filho(a), questionários, entrevistas e materiais produzidos por eles em sala de aula para fins de investigação científica. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum seu/sua filho(a) será identificado(a). Você poderá a qualquer época, solicitar a retirada de seus textos de nosso banco de dados.

Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com o pesquisador Demétrius Faria dos Santos pelo e-mail demetriusbh@yahoo.com.br ou pelo telefone (31) 99289-6040.

Caso esteja de acordo com as condições estipuladas, solicitamos que preencha a autorização a seguir.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a utilização das narrativas de aprendizagem, questionário e material produzido em sala de aula presencial e virtual para pesquisa acadêmica de meu/minha filho(a) _____, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade do professor Demétrius Faria dos Santos.

Autorizo também publicação dos dados na WEB ou por meio impresso. Estou ciente de que não terei nenhuma participação financeira em caso de inserção desses dados em algum livro.

Belo Horizonte, de de 2018.

Assinatura do aluno

Assinatura do pai ou responsável