

REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA DISPOSITIVOS MÓVEIS

Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG/FAPEMIG)
juniadecarvalhobraga@gmail.com

Ronaldo Corrêa Gomes Junior (UFMG)
ronaldocgomes@gmail.com

Marcos Racilan (CEFET-MG)
marcos.racilan@gmail.com

RESUMO:

Este estudo relata uma experiência do uso de tecnologias digitais móveis via *WhatsApp* na formação continuada de professores de língua inglesa. A partir dessa experiência, propomos uma reflexão sobre o quanto as atividades propostas pelos professores se alinham às especificidades dessas tecnologias e discutimos a percepção desses professores quanto ao uso dos dispositivos em sala de aula. Dessa maneira, o objetivo deste estudo foi o de verificar se os professores contemplam as especificidades da aprendizagem móvel ao proporem atividades e aplicações dos dispositivos e recursos móveis. A análise das postagens dos professores ocorridas no *WhatsApp* sugere a apropriação das especificidades da aprendizagem móvel, principalmente para a motivação dos estudantes e o trabalho com conteúdo léxico-sistêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem móvel; Formação de professores; Aprendizagem de línguas.

ABSTRACT:

This study presents an experience of using mobile digital technologies via *WhatsApp* in the continuing education of English language teachers. From

this experience, we discuss to what extent the activities proposed by the teachers are aligned with the specificities of these technologies, and the perception of these teachers regarding the use of these devices in their own teaching contexts. This study aims to verify if teachers contemplate the specificities of mobile learning by proposing activities and uses of mobile devices and applications. The analysis of the teachers' posts on WhatsApp suggests the appropriation of mobile learning specificities mainly to motivate students and work with lexical-systemic content.

KEY WORDS: Mobile learning; Teacher education; Language learning.

0. Introdução

Vivenciamos um tempo em que a formação tecnológica de professores era realizada em laboratórios de informática de escolas ou universidades, e estavam sempre condicionadas à autorização de coordenadores e diretores para a participação nos encontros presenciais e à utilização de espaços para a formação. Esses espaços reservados para as formações nem sempre estavam equipados adequadamente e não foram poucos os atropelos que tivemos ao encontrarmos computadores estragados, falta de conexão de internet no laboratório, dentre outros problemas que tivemos que contornar. Se em um primeiro momento as iniciativas de formação de professores eram tradicionalmente condicionadas ao tempo e ao espaço, em encontros marcados semanalmente ou mensalmente em determinada localidade, hoje, com o uso de dispositivos móveis, *smartphones* ou *tablets*, elas podem ser realizadas em diversos lugares e espaços, de acordo com a disponibilidade e o interesse do professor.

Consideramos que a mobilidade dos *smartphones* e *tablets* se configura como um dos pilares da aprendizagem móvel, mas não se resume a ela, como apontaremos nas discussões da próxima seção. Reconhecemos a necessidade de se aprofundar as discussões sobre a integração desses dispositivos móveis na formação e prática de professores levando em consideração, principalmente, a maneira que o uso desses dispositivos afeta a forma que as pessoas constroem e produzem conhecimento, sem perder de vista os contextos de atuação dos professores.

Nessa linha, Royle *et al.* (2014) argumentam que o uso de dispositivos móveis enseja mudanças tanto epistemológicas quanto na maneira como seus usuários produzem conhecimento. Nos termos de Traxler (2009), essas tecnologias têm um efeito transformador na própria natureza dos artefatos culturais e das relações de trabalho, alterando significativamente a forma como as pessoas vivenciam a linguagem, suas identidades, suas práticas sociais, e até as atividades econômicas. Os autores enfatizam que, em meio a tantas transformações, os professores se veem desorientados e encontram

dificuldades em orientar estudantes vivendo em um mundo de modernidade líquida (BAUMAN, 2000), no qual os sistemas estão em beta permanente, ou seja, sempre abertos para mais desenvolvimento. Os formadores de professores, por sua vez, são desafiados a questionar suas concepções sobre formação (inicial e continuada) a fim de responder apropriadamente a todas essas demandas atuais.

Em relação ao debate sobre aprendizagem móvel, Baran (2014), com base em um levantamento de tendências e lacunas sobre aprendizagem móvel na área de formação de professores, aponta que, se inicialmente a maioria das pesquisas se voltaram para as discussões de potencialidades da aprendizagem móvel na sala de aula, observa-se atualmente um crescimento no número de publicações com investigações sobre o uso de dispositivos móveis na formação profissional e prática docente. Almeida e Araujo Jr. (2013), ao apresentarem uma análise do estado da arte do uso de dispositivos móveis no Brasil, também enfatizam a necessidade de mais pesquisas que analisem o papel do professor no contexto de ensino e aprendizagem via dispositivos móveis. Entendemos que esse papel vai além do uso desses dispositivos como mediadores da aprendizagem dos alunos e inclui o uso como facilitadores da formação continuada do próprio professor.

Com o propósito de contribuir para as discussões sobre o uso de dispositivos móveis no contexto de formação de professores, apresentamos um estudo com diálogo entre pesquisa e extensão. Esse estudo é parte de uma iniciativa chamada “Taba Móvel” que, por sua vez, integra um conjunto de ações do “Projeto Taba Eletrônica”. A “Taba Eletrônica” é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG que visa gerar oportunidades para o desenvolvimento do letramento digital principalmente relacionados a processos de ensino e aprendizagem de línguas. Utilizando como metáfora uma grande aldeia tecnológica, o projeto é um espaço colaborativo de compartilhamento e construção de conhecimento e habilidades associadas ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Tanto o estudo quanto a iniciativa “Taba Móvel” serão mais detalhados posteriormente.

Este estudo tem como objetivo central averiguar se e como os professores contemplam as especificidades da aprendizagem móvel - tais como mobilidade, ubiquidade, convergência midiática etc. - ao proporem atividades e aplicações dos dispositivos e recursos móveis. Sendo assim, procuramos responder às seguintes perguntas: 1) Até que ponto as propostas de atividades dos professores durante a formação se alinham às especificidades da aprendizagem via dispositivos móveis?; 2) Ao refletirem sobre atividades voltadas para a aprendizagem móvel, quais as oportunidades de uso os professores percebem para seus contextos particulares e de que maneira isso interfere nas suas propostas de atividades para integração da aprendizagem móvel em sua prática?

Nas próximas seções, destacamos algumas especificidades da aprendizagem móvel para que possamos discutir como elas se relacionam com a formação de professores. Em seguida, apresentamos a “Taba Móvel” bem como descrevemos o desenho do presente estudo. Concluimos com uma reflexão sobre a apropriação das potencialidades dos dispositivos móveis pelos professores participantes.

1. Especificidades da aprendizagem móvel e a formação de professores

A conectividade, a mobilidade, a ubiquidade e a convergência midiática são algumas das funcionalidades de dispositivos móveis que favorecem a comunicação entre pessoas em diversas práticas sociais. Um dos grandes desafios apontados em estudos que versam sobre aprendizagem móvel é o de reconhecer que, além de seus propósitos sociais, as tecnologias móveis podem favorecer a aprendizagem em contextos formais e informais. Soma-se a esse desafio, a necessidade de discutir de que maneira professores e estudantes podem se apropriar dessa modalidade para ensinar ou aprender uma língua.

A revisão da literatura na área nos permite afirmar que a aprendizagem móvel se configura como uma perspectiva de ensino e aprendizagem que associa contexto, conteúdo, interação social e tecnologias digitais móveis (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014). Apesar de essa modalidade contar com esses elementos, muitas vezes, de forma indissociável, algumas de suas especificidades estão relacionadas aos propiciamentos dos dispositivos e aplicativos móveis como é o caso, por exemplo, da mobilidade e da ubiquidade.

A mobilidade, essência da aprendizagem móvel, favorece a exploração dos contextos situados e a criação de recursos de ensino e aprendizagem a partir desses contextos. Inspirado em Puentedura (2012), Pegrum (2014) faz a distinção entre dispositivos portáteis e dispositivos móveis. Os portáteis, *notebooks* por exemplo, são utilizados em um ponto A e, após uso, são encerrados, podendo ser iniciados novamente em um ponto B. Já os dispositivos móveis podem ser utilizados durante o percurso entre os pontos A e B, podendo ser facilmente utilizados para interagir ou explorar recursos nas práticas do dia a dia. Ainda que a experiência móvel implique, idealmente, na construção de conhecimento por meio de interações sociais e exploração de recursos em (multi)contextos situados, a mobilidade também favorece a aprendizagem em situações em que os aprendizes se deslocam pouco, por exemplo, em trabalhos colaborativos na sala de aula com *smartphones* ou *tablets*, bem como em cenários nos quais os dispositivos apenas são manuseados para consultas ou pesquisas *online* (PEGRUM, 2014).

Já a ubiquidade ocorre a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação móveis, sensores e mecanismos de localização que, de forma convergente com diferentes

mídias, possibilitam a integração do aprendiz ao contexto em que ele está inserido, e, conseqüentemente, a formação de redes, objetos, situações e eventos (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Por meio dos propiciamentos dos dispositivos móveis, a ubiquidade se manifesta de tal maneira que a informação esteja presente a menos que o aprendiz intencionalmente a remova (*permanency*), esteja disponível sempre que necessária (*accessibility*), possa ser buscada imediatamente pelo aprendiz (*immediacy*), bem como de forma que as diferentes mídias possam ser usadas para favorecer uma interação eficiente entre estudantes, professores e especialistas (*interactivity*), e os ambientes sejam sensíveis às necessidades ou situações reais dos aprendizes e possam se adaptar a eles (*context-awareness*), conforme sintetizado por Yahya, Ahmad e Jalil (2010, p. 121) em sua revisão de características da aprendizagem ubíqua.

A aprendizagem móvel é individual e social, uma relação que não é apenas mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005; KUKULSKA-HULME, 2013; TRAXLER; KUKULSKA-HULME, 2016). Outras características da aprendizagem móvel são relacionadas à demanda contextual e ao conteúdo. A literatura na área aponta que a essência de uma aprendizagem nesses moldes envolve consultas e interações sob demanda, agora! (*Just in time!*). Os recursos ou conteúdos também devem ser pensados levando em consideração as limitações dos dispositivos, por exemplo, o tamanho da tela dos *smartphones*. Dessa forma é necessário levar em consideração a criação de materiais com um certo equilíbrio na quantidade de informações, nem muita e nem tão pouca informação (*bite-sized*).

A aprendizagem móvel ganha espaço nas discussões no contexto de línguas em todas as esferas - pesquisa, ensino e extensão, por se tratar de uma perspectiva pedagógica de natureza flexível, ubíqua, móvel e social, tornando possível, dessa forma, a circulação dos aprendizes em múltiplos contextos e a produção de insumo para aprendizagem de línguas a partir da imersão nesses contextos.

Para Kukulska-Hulme (2013), a aprendizagem de línguas é uma das disciplinas mais beneficiadas com a aprendizagem móvel. A autora aponta as seguintes razões: a natureza do conteúdo de aprendizagem neste contexto é, geralmente, dividido em pequenas porções, a facilidade de acesso aos recursos de mídia áudio-visual que auxiliam o desenvolvimento de habilidades na língua e a possibilidade de se aprender línguas em outros contextos, além da sala de aula.

A combinação de conteúdo, interação social e contexto, aliada às especificidades dos dispositivos, tende a trazer para primeiro plano discussões sobre as novas formas de ensinar e aprender, e incita mudanças nas práticas do professor e suas dinâmicas (ROYLE *et al.*, 2014). Se, em um primeiro momento as tecnologias na educação eram institucionalizadas e controladas pela escola, que escolhia, por exemplo, os ambientes

virtuais de aprendizagem a serem utilizados, hoje, as tecnologias móveis estão infiltradas em vários espaços sociais, não são institucionalizadas, são ubíquas, invasivas, ao mesmo tempo individuais e sociais (ROYLE *et al.*, 2014). Inspirado no pensamento de Dewey (1903) de que liberdade de ação requer a capacidade de pensamento livre, Royle *et al.* (2014, p. 31) argumentam que os dispositivos móveis expandem o espectro de nossas ações e pensamentos e podem ser grandes aliados na formação de professores considerando que a forma de utilização desses dispositivos está se tornando cada vez mais intuitiva.

Nessa linha, a aprendizagem móvel pode ser utilizada tanto para mediar interações dos aprendizes com seus pares e artefatos culturais (textos, vídeos e outras mídias) quanto para fomentar abordagens que contemplam a geração de conteúdo por meio de interações nas práticas do dia a dia. Além de possibilitar que os aprendizes (estudantes bem como professores em formação inicial e continuada) interajam individualmente ou colaborativamente a qualquer hora, de qualquer localidade, a aprendizagem móvel se configura como uma alternativa para o desenvolvimento de habilidades de línguas adicionais por acolher diferentes estilos de aprendizagem e abordagens, servindo também de 'fio condutor' entre a aprendizagem formal e informal. Isso também pode ser dito sobre iniciativas pedagógicas que utilizam a conectividade e a geolocalização para promover atividades localmente situadas e globalmente informadas - e globalmente comunicadas, como aponta Pegrum (2014).

Na área de aprendizagem de línguas, por exemplo, os dispositivos e aplicativos móveis aliados a tarefas pedagógicas podem promover o uso efetivo da língua, muitas vezes em tempo real, devido às funcionalidades dos dispositivos. Essas atividades em contextos situados e locais podem informar e serem informadas por recursos e interações que ocorrem em contextos globais. A exemplo, citamos uma das atividades propostas na formação continuada de professores de línguas via dispositivos móveis, contexto deste estudo, em que os docentes foram convidados a usar a ferramenta de localização do *WhatsApp* para compartilhar oralmente onde estavam, o que estavam fazendo por lá e informar seus pares sobre aquele local. Essa atividade, de natureza situada, promoveu oportunidades de criação de recursos gerados a partir do contexto e de publicação, no grupo do *WhatsApp*, da apreciação e avaliação do local escolhido, levando o que a princípio é local e situado para um contexto mais amplo de comunicação em rede.

Essa perspectiva em que o local e o global se articulam de forma harmoniosa se configura como um dos elementos da Aprendizagem *Seamless*. Abalizada por organizações como a UNESCO (2014), nessa abordagem não há rupturas ou interrupções entre os diversos espaços e tempos da aprendizagem, integrando de forma contínua os contextos formais e informais. A aprendizagem *seamless* ou contínua, como é chamada naquele

documento, se alinha aos princípios e natureza da aprendizagem móvel por fomentar propostas pedagógicas cujas tarefas contemplam a agência dos aprendizes no sentido que eles possam, por exemplo, aprender a partir de seu senso de curiosidade em cenários variados, individualmente, com seus pares, em grupos e com possibilidade de interagir com professores, colegas de trabalho ou outros membros das comunidades em que eles estão inseridos (SHA, 2015; WONG *et al.*, 2015).

No que diz respeito à integração de tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da escola, Xavier (2013, p. 43) pontua que “hoje, por mais tímidas que sejam, há uma notável receptividade às sugestões de soluções digitais que levam melhorias nas ações pedagógicas com reflexos diretos no empenho dos alunos”. O autor enfatiza que o desafio atual da escola não é mais de “convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais”, mas de prepará-los para “alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e, sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais.”

No que se refere à aprendizagem móvel, Royle *et al.* (2014) argumentam que a mobilidade e as funcionalidades dos dispositivos se configuram como um convite à mudança de paradigma devido ao seu potencial de personalizar a formação do professor e de torná-la mais acessível considerando que a participação na formação pode ocorrer da localidade que lhe for conveniente. Os autores também reconhecem a necessidade de se incorporar a implementação e reflexão sobre o uso de ferramentas digitais no currículo para a formação de professores. Royle *et al.* (2014, p. 35) sugerem que a formação sobre aprendizagem móvel inclua cinco tarefas-chave: 1) implementar experiências efetivas com os dispositivos e aplicativos móveis e refletir sobre seu uso; 2) entender a correspondência ou ajuste entre os currículos existentes e as capacidades digitais emergentes dos aprendizes, e como elas podem ser alavancadas com propósitos de aprendizagem; 3) entender o potencial para mudança nos papéis e identidades de professores; 4) usar abordagens pedagógicas diferentes que aumentam a agência dos aprendizes; 5) usar ferramentas digitais em contexto na formação de professor prática e reflexiva.

A mudança de paradigma destacada pelos pesquisadores tem implicações profundas que precisam ser exploradas no âmbito das formações continuada e inicial dos professores. Se, de um lado, os professores já formados precisam se engajar em um processo de ressignificação crescente de suas práticas e de sua própria identidade, de outro, os professores em formação precisam encontrar suporte em seus formadores bem como em redes de colaboração profissional para coconstruírem uma cultura de aprendizagem autêntica em que a agência do aprendiz é elemento central (ROYLE *et al.*, 2014).

2. O Estudo

Neste trabalho, fazemos uma análise qualitativa das postagens de 38 professores de língua inglesa que atuam na educação básica (ensinos fundamental e médio) em escolas públicas de todo o Brasil. Ao longo de 8 semanas, esses professores fizeram parte de um curso de formação continuada via dispositivo móvel no *WhatsApp*. Essa formação continuada é denominada “Taba Móvel”, uma ação do “Projeto Taba Eletrônica” que vê a formação de professores com foco no ensino e aprendizagem de línguas adicionais via dispositivos móveis.

Essa ação foi inspirada nas tarefas chave em Royle *et al.* (2014). Buscamos promover oportunidades para que os professores pudessem se familiarizar com usos específicos dos dispositivos móveis e perceber suas potencialidades e limitações para o contexto de aprendizagem de línguas, além de discutir sobre abordagens que se alinham à perspectiva móvel, e encorajar a reflexão crítica da integração de dispositivos móveis aos contextos particulares em que os professores atuam. Nesse processo, promovemos a familiarização com diferentes aplicativos móveis bem como o reconhecimento e produção de gêneros textuais que circulam em plataformas móveis.

Esta experiência de formação continuada foi realizada de 16 de maio a 12 de julho de 2016, quando foram coletados os dados analisados neste artigo. Todas as postagens foram realizadas no aplicativo *WhatsApp* por meio de um grupo em que todos os participantes foram adicionados.

Utilizando o *WhatsApp* como ambiente virtual móvel de aprendizagem, os professores participaram de 8 tarefas desenvolvidas para promover o uso de aplicativos gratuitos para dispositivos móveis. Em postagens em formato de imagem, essas tarefas foram organizadas em momentos com objetivos distintos, a saber: a) *Instruction* - disponibilizava o insumo (vídeo, infográfico etc.) e propunha a tarefa inicial; b) *Challenge* - desafiava os participantes a realizar a tarefa em determinadas condições (mais rápido, mais criativamente etc.) e oferecia insígnias para os melhores desempenhos; c) *Reflection* - levava os participantes a pensar sobre os processos da aprendizagem móvel de maneira global ou como determinada ferramenta/aplicativo poderia ser usada/o em seus contextos locais; d) *Wrap up* - promovia a conscientização teórico-prática do *rationale* que orientava o planejamento de cada tarefa.

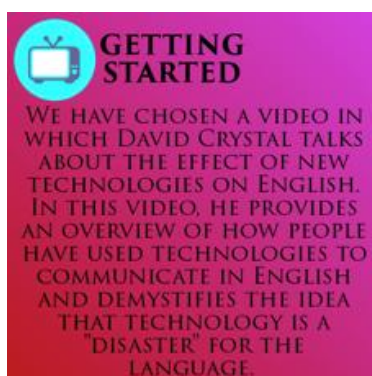
As postagens nas Figuras 1 a 6 ilustram esses momentos no início do curso durante as primeiras duas tarefas.

Figura 1: Contextualização



Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

Figura 2: Introdução



Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

Figura 3: *Instruction*



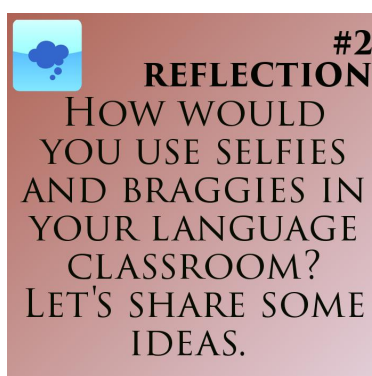
Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

Figura 4: *Challenge*



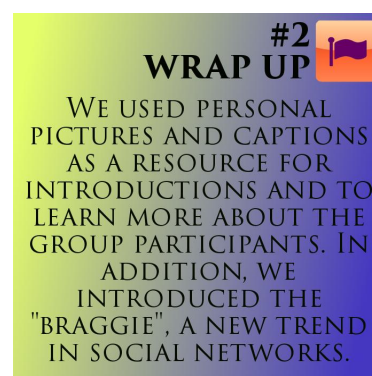
Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

Figura 5: *Reflection*



Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

Figura 6: *Wrap Up*



Fonte: Elaborado pela equipe Taba Móvel

As figuras acima mostram seis postagens dos diversos momentos da tarefa da primeira semana da formação. Na Figura 1, temos uma contextualização sobre o que seria a ação "Taba Móvel". Nela, a equipe reforça o caráter móvel e ubíquo da formação que, justamente por se propor a estar presente nos celulares dos professores, consistiria de atividades curtas e rápidas, podendo ser feitas de qualquer lugar e em qualquer hora. A Figura 2 contém a introdução da primeira tarefa. Nela, foi sugerido que os participantes assistissem a um vídeo sobre os impactos das novas tecnologias na língua inglesa e na comunicação. A Figura 3 mostra a primeira atividade da tarefa - *Instruction*. Nela, os participantes deveriam enviar uma mensagem de áudio relatando os aspectos mais interessantes do vídeo. No canto inferior direito da Figura 3, é possível ver um *badge*, uma espécie de medalha, que o participante que falasse primeiro ganharia. Na Figura 4, temos o

exemplo do *Challenge* da primeira tarefa, que desafiava os participantes a ser o mais espirituoso ao completar a frase "Usar a tecnologia na sala de aula é...". A Figura 5 mostra a postagem de reflexão enviado pela equipe no final da tarefa da segunda semana, que buscou conscientizar os professores sobre o uso pedagógico das *selfies* e *braggies*. Por fim, na Figura 6, temos um exemplo de *Wrap Up*, uma postagem de encerramento que a equipe enviava ao final de cada tarefa. Nessa postagem, foi resumido o foco da proposta da segunda semana: o uso das *selfies* e legendas de fotos como recurso para apresentações em inglês, integrando gêneros textuais digitais presentes nas práticas sociais diárias de grande parte das pessoas aos processos de aprendizagem e uso de línguas estrangeiras.

Durante a realização dessas tarefas, os professores: a) tinham contato com materiais multimídia autênticos na língua alvo, tais como vídeo, infográfico etc.; b) produziam gêneros textuais que circulam no ambiente, tais como meme, colagem de fotos, mensagem de voz etc.; c) interagiam de forma oral e escrita com outros professores tanto para trocar ideias como para se posicionar criticamente sobre a produção do outro; d) refletiam a respeito da integração das tecnologias móveis em processos de aprendizagem de línguas e propunham atividades para usar com seus próprios alunos; e) competiam entre si e eram premiados quando se saíam bem nas tarefas. Dessa forma, os professores discutiam a integração dos dispositivos móveis enquanto se envolviam em tarefas que incorporavam essas mesmas tecnologias - e com uma pitada de gamificação¹!

A gamificação das atividades propostas nesta formação via *WhatsApp* teve como objetivo envolver e engajar os professores na formação de forma lúdica. Utilizamos insígnias (FIGURA 3) para premiar, por exemplo, o professor participante que enviasse o primeiro comentário de uma tarefa, que fizesse o meme mais criativo etc. Utilizamos também desafios (FIGURA 4), elementos típicos de propostas de gamificação.

Os dados que compõem o *corpus* deste estudo são as postagens orais e escritas feitos pelos professores participantes no aplicativo *WhatsApp*. Todas as postagens dos professores no grupo foram salvas em um arquivo digital, preservando também as imagens e áudios enviados. Essas postagens foram lidas repetidamente em busca de enunciados que revelassem as propostas de atividades sugeridas pelo grupo de participantes em questão. Em seguida, essas propostas foram interpretadas e analisadas com o objetivo de verificar se contemplavam as especificidades da aprendizagem móvel trabalhadas durante a formação.

3. Análise dos dados

¹ Segundo Reiners *et al.* (2015, p. 3061), gamificação refere-se ao "uso de mecânica e elementos de desenvolvimento baseados em jogos em contextos de não-jogos com o intuito de envolver os usuários e encorajar o alcance de resultados desejados através da motivação dos usuários".

Em um primeiro momento, nosso objetivo foi o de verificar se ao proporem aplicações dos dispositivos e recursos típicos da aprendizagem móvel, os professores contemplavam as especificidades dessa modalidade de ensino. Dessa maneira, buscamos compreender de que maneira as reflexões e as propostas ou ideias dos professores de como utilizar as tecnologias em suas salas de aulas se alinhavam às possibilidades e potenciais da aprendizagem móvel.

De maneira geral, percebemos que os participantes da formação demonstraram reconhecer as especificidades da aprendizagem móvel, uns de maneira mais tímida e outros com propostas mais arrojadas. Analisando os objetivos pedagógicos das atividades, observamos que a maioria delas se referiam ao caráter *bite-sized* e *just-in-time*. Algumas delas, apresentavam maior complexidade e aproveitamento dos potenciais dos dispositivos móveis para a aprendizagem, na medida em que integravam mais especificidades e incorporavam mais a tecnologia durante a atividade. Consideramos que isso seja natural, dado o período relativamente curto da formação e da familiarização da maioria com a aprendizagem móvel.

Um volume expressivo das propostas dos professores refere-se a atividades curtas e que podem ser feitas instantaneamente, de onde o aprendiz estiver. São atividades que poderiam ser classificadas como *just-in-time*, podendo ser realizadas sob demanda; e/ou *bite-sized*, curtas e de rápida resolução. A seguir, apresentamos dois exemplos para ilustrar atividades que contemplam essas especificidades:

(1) *Daily activities:*

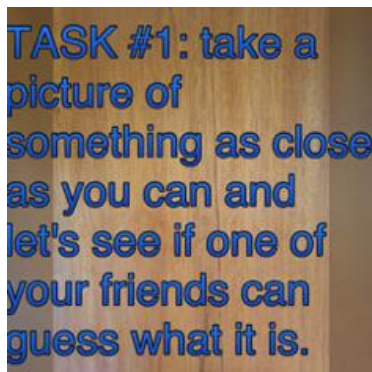
By ten I have a snack listening to songs.



This song is "I will always love you" by Whitney Houston, a great American singer. And you?
(Célia)²

(2)

² Todos os nomes foram trocados por pseudônimos para preservar as identidades dos professores.



(Elias)

Nas propostas acima, os professores convidam seus estudantes a aproveitarem o fato de estarem com seus telefones celulares consigo para utilizá-los em uma atividade curta e instantânea para praticar a língua inglesa. No exemplo 1, Célia sugere uma tarefa já com um exemplo de como os aprendizes deveriam proceder. Nas palavras da professora: "Atividades diárias: Às 10 eu faço um lanche ouvindo músicas. Essa música é '*I will always love you*', da *Whitney Houston*, uma ótima cantora Americana. E você?"³. É importante ressaltar que Célia inclusive apresentou um vídeo como modelo, filmando o lanche que estava comendo e com a música mencionada ao fundo. Ao lançar mão do vídeo, a professora reconhece o valor dos recursos digitais para fins pedagógicos, como ressalta Xavier (2013).

No exemplo 2, temos não uma sugestão, mas uma amostra de uma atividade conduzida por Elias com seus alunos adolescentes. O professor relatou em uma mensagem de áudio que desde que começou a participar da formação decidiu criar um grupo no *WhatsApp* com seus estudantes adolescentes e desenvolver algumas tarefas com eles - tarefas que, nas palavras do professor, os alunos "fazem eles mesmos". Nesta tarefa, em específico, Elias pede que seus alunos tirem uma foto de algo o mais próximo que puderem para ver se alguém do grupo consegue adivinhar o que foi fotografado. Assim como Célia, a proposta de Elias também se configura como uma meta tarefa, ou seja, a proposta já é um exemplo de como os alunos deveriam proceder.

Essas duas sugestões de atividades ilustram a maioria das propostas feitas pelos professores durante a formação. Podemos perceber que elas focam principalmente no caráter *just-in-time* e *bite-sized* da aprendizagem móvel, que parecem ser os potenciais mais marcantes para o grupo de professores em questão. A maioria das propostas, como as destacadas nos dois exemplos anteriores, lançam mão da mobilidade, da possibilidade de uso do dispositivo móvel em diversos momentos e espaços sociais, para proporem atividades curtas e rápidas, ampliando o contato dos aprendizes com a língua inglesa. Na

³ Toda a formação foi feita na língua inglesa. Algumas falas dos professores foram traduzidas pelos autores para facilitar a discussão.

linha do que defendem Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), a ubiquidade dos dispositivos móveis possibilita a conexão com outras redes para produzir recursos pedagógicos, favorecendo a convergência de mídias e a escolha de músicas, textos, imagens de interesse pessoal do aprendiz, como demonstram os professores nas atividades propostas.

É importante salientar que o fato de essas propostas serem curtas e rápidas não é algo negativo. A curta duração e instantaneidade das atividades pode ser um poderoso aliado do professor para cumprir seus objetivos educacionais, como podemos perceber no exemplo 3.

(3) I have some classrooms whose students live in rural areas and I don't have contact with their parents. So, I'm planning to ask them to take selfies with them so they can introduce them to the classroom practicing their English. (Mônica)

No exemplo 3, Mônica relata que possui algumas turmas cujos alunos residem em áreas rurais e, por isso, ela não tem contato com seus pais. Assim, a professora afirma que está planejando pedir que os estudantes tirem *selfies* com seus pais e para depois apresentar em sala, praticando o inglês. Nessa tarefa, podemos constatar que a professora utiliza os potenciais *bite-sized* e *just-in-time* da aprendizagem móvel de maneira a atingir seus objetivos, além de aproveitar a mobilidade da tecnologia para fazer com que a aprendizagem circule 'entre' diferentes contextos.

O potencial de penetração dos dispositivos em áreas rurais tem sido alardeado em relatórios da UNESCO (2012a; 2012b), os quais apresentam experiências concretas em que aprendizes vivendo em comunidades necessitadas e/ou socialmente vulneráveis da África e do Oriente Médio foram favorecidos pela mobilidade da tecnologia móvel. Na África do Sul, por exemplo, o projeto *MoMath* usa as funcionalidades do serviço de mensagens curtas (SMS) de celulares comuns para que estudantes acessem o conteúdo de matemática e recebam reforço (UNESCO, 2012b). Exemplos como esse e o apresentado no exemplo 3 ilustram o uso dos dispositivos móveis como uma forma de empoderamento do aprendiz.

Observamos que as propostas que exploram um maior nível de mobilidade são aquelas que possuem mais especificidades integradas aos objetivos e procedimentos das tarefas. A seguir (exemplos 4 e 5), apresentaremos e discutiremos algumas propostas que ilustram um maior aproveitamento das especificidades da aprendizagem móvel para a aprendizagem de língua inglesa.

(4) I would ask my students to take a selfie in a moment of great enjoyment and explain what happened, who was involved, where it happened. I think this would be a great way of exercising simple past. (Evandro)

(5) *Selfies could be also a good way to make students describe what they are doing (pres cont) or actions in the past.* (Simone)

No exemplo 4, temos a sugestão de atividade de Evandro, que propôs que seus estudantes tirassem uma *selfie* em um momento de grande alegria e explicassem o que aconteceu, quem estava envolvido e onde aquilo aconteceu. Ele afirma que seria uma ótima maneira de exercitar o passado simples em inglês. O professor não deixa claro se a proposta é para uma atividade escrita ou oral, mas acreditamos que ela possa ser conduzida usando mensagens de texto ou áudio, dependendo dos objetivos pedagógicos do professor. O exemplo 5, com a sugestão de Simone, segue essa mesma linha, já que a professora afirma que as *selfies* poderiam ser também uma boa maneira para fazer com que os estudantes descrevessem ações no passado ou o que eles estão fazendo no momento.

A integração da vida social do aprendiz com o ambiente escolar vista nessas propostas de atividades é uma característica marcante da Aprendizagem *Seamless*. Essa abordagem revela-se como extremamente alinhada à aprendizagem móvel, na medida em que propõe que não haja interrupções entre os diferentes ambientes (formais e informais) de aprendizagem. Dessa maneira, as propostas de Evandro e Simone promovem uma união, sem rupturas ou costuras (*seamless*), dos espaços sociais frequentados pelos estudantes, permitindo que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra não somente dentro dos muros da escola.

Outra proposta em que podemos perceber uma maior integração de ferramentas e recursos para a modalidade móvel é a atividade sugerida no exemplo 6:

(6) *Maybe the teacher could also work on a Yearbook project. Students could take selfies, write about themselves and make their English class digital yearbook. They could use prezí, PowerPoint, or another tool. It would be nice because they could practice their writing skills, learn about sth that is part of another culture, and work in group.* (Dalva)

No exemplo 6, Dalva propõe que o professor trabalhe com um projeto de um *yearbook*. Nesse projeto, os alunos poderiam tirar *selfies*, escrever sobre eles mesmos e criar um *yearbook* digital para a sala de aula de inglês. Segundo a professora, os estudantes poderiam usar ferramentas como o *Prezi*⁴ ou o *PowerPoint* para realizar a tarefa, podendo praticar suas habilidades de escrita, aprender mais sobre algo que faça parte de outra cultura e trabalhar em grupos. Nessa proposta, fica evidente que a atividade apresenta um maior nível de complexidade, principalmente por contemplar a ubiquidade da aprendizagem móvel. A proposta de Dalva faz uso das tecnologias de modo a promover a

⁴ <https://prezi.com/> - criador de apresentações com efeitos visuais de *zoom*.

convergência de diferentes mídias, integrando os aprendizes com o espaço social escola. Além disso, a proposta permite que sejam criadas e alimentadas redes entre os estudantes.

Todas essas propostas ilustram como as tecnologias digitais móveis podem ajudar na associação entre conteúdo, contexto e interação social com vistas a favorecer experiências de aprendizagem situadas e autênticas (CROMPTON, 2013; PEGRUM, 2014; ROYLE *et al.*, 2014). A ideia de criar materiais durante a formação dialoga com Royle *et al.* (2014) por promover oportunidades de reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem de línguas e sobre o uso de dispositivos, aplicativos e gêneros textuais em plataformas móveis.

Como dito anteriormente, um dos objetivos da formação foi a familiarização dos professores com diversos aplicativos e gêneros textuais que circulam em plataformas móveis. Os professores refletiram sobre o potencial das tecnologias móveis para a aprendizagem de inglês e postaram suas ideias de como elas se adequam a seus contextos particulares. Ao longo do curso, esses professores perceberam as seguintes oportunidades, apresentadas aqui por frequência de ocorrência:

- a) praticar gramática;
- b) praticar produção escrita/oral;
- c) introduzir/contextualizar conteúdos;
- d) motivar os estudantes;
- e) adaptar o ensino à realidade dos estudantes;
- f) proporcionar oportunidades de uso da língua a todos;
- g) promover a consciência crítica.

A lista acima ordena as principais razões mencionadas pelos professores para incorporar a aprendizagem móvel em suas práticas, sendo “praticar gramática” a mais citada e “promover a consciência crítica” a menos citada. Durante o reconhecimento dos aplicativos, bem como no trabalho de análise e produção dos gêneros digitais, os professores registravam, por mensagens de áudio e/ou texto, suas percepções e ideias de como seria possível promover uma aprendizagem móvel da língua inglesa. É importante destacar que os usos elencados acima não foram mencionados separadamente, ou seja, em uma mesma ideia de um professor geralmente encontramos mais de uma oportunidade de uso. Elas foram separadas somente para serem melhor apresentadas e discutidas neste artigo.

Como podemos perceber na lista, os três primeiros usos pedagógicos são mais ligados ao ensino da língua *per se*, já os outros quatro envolvem outros fatores relacionados ao ensino e aprendizagem em geral. Nos exemplos a seguir, apresentaremos depoimentos

dos professores que sugerem oportunidades para praticar gramática, praticar produção escrita/oral e introduzir/contextualizar novos conteúdos, respectivamente.

(7) *Selfies and braggies can be used to talk about the past and to practice reported speech. You ask students to share their pictures in order to answer the following question "what did you do last week?" If they took pictures during the week, they can share and, afterwards, each one of them should report to the classmates their colleagues experiences. It's very exciting.* (Glória)

(8) *There are plenty of ways on how to use selfies/braggies for teaching. Just to illustrate, for instance, I'd have Ss share their photos while holding an object, or displaying a place to practice "What's the best book you've read?", "What's the most interesting place you've ever visited?", and so on. They would have to describe the place or object displayed. This could be done either orally or in written. Also, as a complement, Ss would comment on each others' posts.* (Joice)

(9) *It can be used to introduce new vocabulary (we could use our mates' pictures posted here to introduce cities, feelings, clothes, for example. Hehehehe...* (Roberta)

No exemplo 7, Glória relata como utilizaria as *selfies* e *braggies*⁵ para praticar o *reported speech* em língua inglesa. A professora sugere que se peça aos alunos para compartilharem fotos que respondam a seguinte pergunta: "O que você fez semana passada?". Se eles tiraram fotos durante a semana, eles podem compartilhá-las e, em seguida, cada um pode reportar para os colegas sobre as experiências dos colegas. Acreditamos que embora a ideia inicial da professora precise ser melhor desenvolvida, principalmente no que se refere às instruções e aos aplicativos a serem integrados à atividade, ela é um típico exemplo de como lançar mão da mobilidade e ubiquidade dos dispositivos móveis para atender a objetivos educacionais específicos, no caso praticar a gramática. O uso de gêneros textuais que circulam nos espaços digitais oferece um contexto situado para uso da língua estrangeira. Nesse caso específico, a utilização das fotos e experiências pessoais permite o uso de estruturas no passado a partir de elementos significativos para o aprendiz.

Nos exemplos 8 e 9 temos mais oportunidades de uso relacionadas ao ensino da língua. Em uma ideia para praticar produção escrita/oral, Joice afirma que pediria aos alunos para compartilhar suas fotos segurando um objeto ou mostrando um lugar para praticar perguntas como "Qual o melhor livro que você já leu?" e "Qual o lugar mais interessante que você já visitou?" etc. Nessa atividade, os estudantes teriam que descrever, em texto oral ou escrito, o objeto ou lugar mostrado, bem como comentar as postagens dos

⁵ Esta atividade foi um desafio associado à tarefa de postagem de *selfies* em que os professores foram convidados a mostrar alguns de seus *'selves'*, trocadilho usado no curso. Durante a tarefa, um *'braggie'* foi definido como 'uma imagem postada nas redes sociais criada puramente para exibir-se ou fazer amigos'.

colegas. Já Roberta, em uma de suas mensagens, afirma que as *selfies* e *braggies* poderiam ser utilizadas para introduzir novos vocabulários, como por exemplo cidades, sentimentos e roupas.

Outras oportunidades de uso referem-se a fatores não ligados diretamente à língua, mas a elementos extralinguísticos e contextuais importantes subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem. Nos exemplos a seguir, apresentamos ideias de professores para utilizar a tecnologia móvel para motivar os estudantes, adaptar o ensino às suas realidades, proporcionar oportunidades de uso da língua para todos e promover a consciência crítica.

(10) *By using selfies and braggies we increase the satisfaction by intrinsic motivation. The study process is more pleasurable and students engage spontaneously. The activity could be a game challenging students to an urban safari, hunting certain places in the city and posting selfies at these sites.* (Mário)

(11) *I really think we should use cellphones to help in class, because they (students) are really into it nowadays. It's a way to adapt the classes, the school - to adapt the teaching and learning and to get into their worlds.* (Rita)

(12) *Memes can also help the students who are more introvert, and that's a big point for me. The ones who are not courageous enough to go to the front of the class and say something can do it through memes.* (Carla)

(13) *We may also use some guided activities with selfies in order to raise critical awareness of the "excessive" use of selfies either as a means to brag, self-flatter, or to contribute positively to narrow human relations.* (Antônio)

Em seu relato, Mário afirma que ao usar *selfies* e *braggies*, aumentamos a satisfação dos alunos por motivação intrínseca, o que faz com que o estudo seja mais prazeroso e os estudantes se engajem espontaneamente. Como sugestão, o professor propõe um jogo desafiando os estudantes para um safari urbano, 'caçando' certos locais na cidade e postando *selfies* nesses lugares. Acreditamos que a sugestão do professor contempla fortemente às especificidades da aprendizagem móvel e vai ao encontro do relato de Rita, que acredita que devemos usar telefones celulares nas aulas, porque os alunos estão totalmente "por dentro" deles atualmente. Para a professora, é uma forma de adaptar as aulas, a escola, o ensino e a aprendizagem para entrar nos mundos dos estudantes.

Outro potencial da aprendizagem móvel levantado pelos professores é o poder da tecnologia de dar oportunidades iguais para todos os aprendizes. Em uma de suas mensagens no grupo da formação, Carla afirma que atividades com memes podem também ajudar os estudantes que são mais introvertidos. Para a professora, os que não são corajosos o suficiente para se comunicarem em frente à turma, podem fazer isso por

meio de memes. Alguns professores também defenderam essa ideia, argumentando que a aparente invisibilidade do usuário na tecnologia digital pode ser uma forte aliada na aprendizagem de inglês.

Por fim, Antônio propõe que se use a tecnologia móvel para discutir e refletir sobre a própria tecnologia móvel. Para o professor, podemos usar também algumas atividades guiadas com *selfies* para promover a consciência crítica do uso excessivo desse gênero digital como uma maneira de se gabar ou bajular, ou para contribuir para o estreitamento das relações humanas. Corroboramos o relato de Antônio, por acreditarmos que, dentre outros potenciais, a tecnologia móvel oferece espaços que possibilitam que professores cumpram seus objetivos com propósitos claros e definidos e não somente usem a tecnologia como pretexto.

4. Conclusão

Desde a divulgação da formação móvel observamos um grande interesse dos professores em se familiarizar com o uso de tecnologias móveis para aprendizagem de línguas. Isso se confirma pelas postagens feitas no *WhatsApp* durante a ação. Entretanto, ao proporem atividades durante a formação, percebemos uma tendência de os professores privilegiarem os aspectos léxico-sistêmicos da língua, explorando de forma acanhada as especificidades da aprendizagem móvel e as condições de produção dos gêneros textuais que circulam em tecnologias móveis.

Outra questão observada na análise dos dados é uma preocupação dos professores em se manterem atualizados para aprimorar suas práticas e se valerem das tecnologias digitais para se aproximarem de seus alunos e motivá-los a aprender a língua inglesa.

Ainda que a 'prática da gramática', a 'produção escrita e oral' e a 'contextualização de conteúdos' sejam os temas mais recorrentes e legítimos, em se tratando da aprendizagem de línguas, enfatizamos que esses aspectos compõem uma pedagogia voltada para a apropriação das tecnologias móveis, mas não se constituem como o seu elemento central. Para que a aprendizagem móvel e uma real mudança de paradigma, como discutida por Royle *et al.* (2014), ocorram de forma plena, há de se levar também em consideração a maneira pela qual os textos são produzidos e os contextos em que eles circulam e são situados.

Consideramos que a aprendizagem móvel se configura como um movimento que vai além de uma mera intervenção 'na' prática pedagógica. Mais que isso, essa modalidade de ensino e aprendizagem aponta para uma mudança 'da' prática propriamente dita, de tal forma que os múltiplos contextos nos quais os alunos e professores circulam sejam fontes de recursos explorados via tecnologias móveis em prol do ensino e aprendizagem de

línguas. Dessa forma, corroboramos as discussões na área de que devemos dar um passo além da integração das tecnologias móveis nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Ao invés de uma mera integração, que reconhecamos sua presença móvel e ubíqua, e lancemos mão dessas tecnologias também à partir de demandas, dos professores e dos alunos, tanto em sala de aula quanto em quaisquer outros contextos.

Referências

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.

BARAN, E. A Review of research on mobile learning in teacher education. *Education Technology & Society*, v. 17, n.4, p. 17-32, 2014.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: towards learner-centered education. In: BERGE, Z.; MUILENBURG (Ed.). *Handbook of mobile learning*. New York: Routledge Mullenburg and Berge, 2013. p. 3-14.

DEWEY, J. Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, v. 4, n. 4, p. 193–204, 1903.

KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER, J. *Mobile Learning: a handbook for educators and trainers*. Abingdon, New York: Routledge, 2005.

KUKULSKA-HULME, A. Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning Through Mobile Devices. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Ed.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2013. p. 281-294.

SHA, Li. Self-regulation: A Critical Learner Characteristic for Seamless Learning. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Ed.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015. p. 91-107.

PEGRUM, M. *Mobile learning: languages, literacies and cultures*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PUENTEDURA, R. R. A brief introduction to TPCK and SAMR [online]. Weblog de Ruben R. Puentedura, 8 dezembro, 2012. 18 slides. Apresentação de slides. Disponível em: <<http://www.hipparus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2017.

REINERS, Torsten; WOOD, Lincoln C.; GREGORY, Sue; TERÄS, Hanna. Gamification Design Elements in Business Education Simulations. In: KHOSROW-POUR, Mehdi. (Ed.). *Encyclopedia of information science and technology*. Vol. IV. 3ª ed. Hershey, PA: IGI Global, 2015. pp. 3048-3061.

ROYLE, K.; STAGER, S. TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: comparative critical factors. *Prospects*, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2014.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *m-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson, 2011.

TRAXLER, J. Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

TRAXLER, J.; KUKULSKA-HULME, A. Introduction to the next generation of mobile learning. In: TRAXLER, J.; KUKULSKA-HULME, A. (Ed.). *Mobile Learning: the next generation*, NY: Routledge, 2016. p. 1-11.

UNESCO. Mobile learning for teachers in Africa and the Middle East: exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice. Paris: UNESCO, 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216358E.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

UNESCO. Turning on mobile learning in Africa and the Middle East: illustrative initiatives and policy implications. Paris: UNESCO, 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216359E.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

UNESCO. O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074POR.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Ed.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015.

XAVIER, A. C. dos S. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con)texto Linguístico*, v. 7, p. 42-61, 2013.

YAHYA, S.; AHMAD, E. A.; JALIL, K. A. The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development*, v. 6, n. 1, p. 117-127, 2010. Disponível em: <<http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=785>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.