



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DANIELLY DE ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO:  
(RE)SIGNIFICAÇÕES E MOVIMENTOS DE MUDANÇA**

---

Londrina  
2017

DANIELLY DE ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO:  
(RE)SIGNIFICAÇÕES E MOVIMENTOS DE MUDANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Londrina  
2017

DANIELLY DE ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE  
O USO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO:  
(RE)SIGNIFICAÇÕES E MOVIMENTOS DE MUDANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Reinildes Dias  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Londrina, 08 de maio de 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Almeida, Danielly.

Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de tecnologias para o ensino: : (Re)significações e movimentos de mudança / Danielly Almeida. - Londrina, 2017.  
162 f. : il.

Orientador: Kleber Aparecido Silva.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Representações sociais de professores de língua inglesa - Tese. 2. Tecnologias móveis - Tese. 3. Ensino de língua inglesa - Tese. 4. Professores da educação básica da rede pública - Tese. I. Silva, Kleber Aparecido. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

À todos os professores de línguas que partilham do compromisso de elucidar o mundo e formar consciências críticas através da linguagem.

1

---

<sup>1</sup> Esta dedicatória, adaptada de Almeida (2011), meu irmão, motivou-me a firmar o mesmo compromisso que ele possui com a Geografia, sua área, e me motivou a escrever minha própria dissertação após ler a dele.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e seus enviados, meus amigos espirituais, que a cada momento auxiliam em minha caminhada sobre a Terra, seja por meio de conselhos ou de sua presença consoladora a cada dia de minha vida.

Ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva pelo apoio, paciência, amizade, compreensão em todos os momentos durante esses dois anos. Não me canso de repetir: Não poderia ter encontrado um orientador melhor! Com sua competência, conhecimento e experiência, tornou essa experiência o mais rica possível.

As professoras Dra. Elaine Mateus e Dra. Reinildes Dias pelas contribuições para esta pesquisa, pela boa vontade, disponibilidade, carinho e principalmente por me apresentarem novas lentes para olhar para este trabalho.

A minha amada família. Tia Maria, tio Milton, Suzana, Maurício, Marcelo e Evelina por me acolherem e tornarem minha vida mais feliz durante os últimos três anos. A meu pai, Adriano, Eliane por me incentivarem a fazer boas escolhas. A minha sobrinha Maria Clara e meu sobrinho Pedro Henrique por serem fonte de inspiração, de alegria para seguir em frente. Minha amada mãe (*in memoriam*) que mesmo não estando presente fisicamente, confere sentido a todas as vitórias de minha vida. A meus dois meninos felinos, João e Bianca por me fazerem companhia, deixarem pelos em todos os meus pertences, por encherem meu coração de alegria e preencherem minha vida com amor felino.

A meus amigos, que deram leveza, felicidade e amor nesta trajetória. Em especial Kaio, Willian, Carol e Deise que me proporcionaram (e proporcionam) momentos felizes, conversas profundas, *rolês* divertidíssimos, demonstrações de amizade impagáveis. A Paulo Henrique, que me deu a mão em todos os momentos, parceiro acadêmico e de vida a quase uma década, que tornou os últimos dois anos mais leves. A Marcelo que (*since 2010*) me incentivou e puxou minha orelha nos momentos difíceis, me proporcionou experiências novas e ímpares e me ensinou lições preciosas sobre mim mesma. A Rosa que, com carinho de mãe, sempre me ajudou de todas as formas possíveis e as vezes até impossíveis. A Suzi e Dona Benê, pela ajuda incrível tanto espiritualmente quanto materialmente e principalmente pelos exemplos de bondade e amor. Às minhas colegas de trabalho Leda, Maria Luiza, Lucélia, Sirley, Marcia, pelo carinho imenso e por me ensinarem todos os dias novos significados para o que é ser professor. As lindas Tuanny,

Bruna e Monique por serem as melhores companheiras de disciplinas e por hoje serem amigas queridas. Ao casal lindinho Josi e Guilherme, pela ajuda e compreensão dos prazos apertadíssimos, por me divertirem e por me permitir, de alguma forma, ter feito parte da fofura de vocês.

Aos professores participantes dessa pesquisa que, mais do que me fornecer dados, me forneceram uma experiência humana e profissional maravilhosa e me ajudaram a ver a prática de ensino de língua inglesa com outros olhos.

Aos professores do PPGEL que compartilharam de seu conhecimento, experiência e sabedoria com muita competência e profissionalismo.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta estiveram presentes e contribuíram para a realização desta pesquisa, meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

ALMEIDA, Danielly de. **Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de tecnologias para o ensino: (Re)Significações e movimentos de mudança.** 2017. 162f. Dissertação de Mestrado (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

Devido as transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo aliada a ascensão de tecnologias para um âmbito de consumo mais democrático, a comunicação, o pensamento e a linguagem vem se modificando. Deste modo, todas as instâncias de nossa vivência social também vem sendo reconfiguradas de forma a atender e acomodar novas práticas mediadas por dispositivos tecnológicos e essa dinâmica hoje já atinge a escola. Diante disto, esta pesquisa se propôs a investigar as representações sociais de professores das séries finais do ensino fundamental II e ensino médio, segundo a perspectiva de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Lessa e Ramos (2010), que professores de Língua Inglesa (doravante LI) têm acerca do uso de tecnologias para o ensino, dando ênfase em específico as tecnologias móveis, devido a sua maior difusão no meio social nos últimos anos. Além de identificar as representações sociais dos professores de LI, esta pesquisa objetiva propor meios de (transform)ação neste contexto por meio de eventos de formação, uma ação interventiva que propunha momentos de diálogo direto com os professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Para atingir este objetivo, este trabalho se ancorou no aporte teórico que reflete sobre a formação de professores (LEFFA, 2008/2015, CELANI, 2008/2016, WENGZYNSKI e TOZZETO, 2012), a relevância/ papel das tecnologias digitais e móveis para o ensino de LI (PAIVA, 2015; DIAS, 2012; BARTON e LEE, 2015; BARRETO, 2004; BAX, 2003; MOURA, 2011) e em reflexões na área de Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2001; QUANG, 2007; MOITA-LOPES, 2016; SILVA, 2017) em que este trabalho se insere. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos de pesquisa: um questionário piloto online, divulgado a professores da rede pública do Estado do Paraná, notas de campo de registros em áudio dos eventos de formação realizado com professores que foram convidados a partir do questionário e por fim uma entrevista semi-estruturada. O resultado da análise dos dados demonstrou que os professores possuem representações sociais favoráveis o uso de tecnologias móveis para o ensino de língua inglesa e também desfavoráveis dentro da realidade apresentada em cada contexto descrito pelos participantes. Foi possível averiguar também a partir da análise de dados que as representações sociais sobre o uso de tecnologia é de certa forma influenciada pelas representações sociais que os professores têm da relação com os alunos e também de seu papel como professor de LI diante de alunos que possuem um perfil comunicativo/ linguístico e de pensamento diferente de outrora. Os resultados ainda apontam para fragilidades na formação inicial e contínua desses professores e também para possíveis lacunas nas iniciativas de formação contínua promovidas pelo Estado e as propostas que são feitas nos documentos norteadores oficiais.

**Palavras-Chave:** Dispositivos móveis. Ensino de LI. Representações sociais.

ALMEIDA, Danielly de. **Representations of English teachers on the use of technologies for teaching: (Re)signification and change movements.** 2017. 162p. Dissertation (Master's degree on Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina.

## ABSTRACT

Due to the transformations that the contemporary society has undergone along with the rise of technologies to a more democratic scope of consumption, communication, thought and language has been changing. Thus all instances of our social lives have also been reconfigured in order to meet and accommodate new practices mediated by technologic devices in this dynamic. Therefore, this research proposes to investigate the social representations of middle and high school teachers, according the perspective of Moscovici (2003), Jodelet (2001) and Lessa and Ramos (2010), that English language teachers have regarding English teaching mediated by technology, with emphasis on mobile technology, due to its spread in the social environment in recent years. In addition to identifying social representations of English teachers, this research aims at proposing ways of transforming action in this context through teacher education events, an intervention process that proposes moments of direct dialogue with the teachers of the public school system of Paraná State. In order to reach this goal, this work was based on the theoretical approach that discuss teacher education (LEFFA, 2008/2015, CELANI, 2008/2016, WENGZYNSKI and TOZZETO, 2012), the relevance / role of digital and mobile technologies for English teaching (PAIVA, 2015, BARTON and LEE, 2015; BARRETO , 2004), and reflections in the field of Critical Applied Linguistics (CAL) (PENNYCOOK, 2001; QUANG, 2007; MOITA-LOPES, 2016; SILVA, 2017) in which this research is inserted. For data collection, three research instruments were used: an online questionnaire, disseminated to teachers of the public network from Paraná State, field notes on audio records from teacher education events conducted with teachers who were invited from the questionnaire, and finally a semi-structured interview. The results of the data analysis showed that teachers have favorable social representations on the use of mobile technologies for English teaching as well as unfavorable within reality presented in which context described by the participants. It was also possible to ascertain from the data analysis that social representations about the use of technology in some way is influenced by the social representations that teachers have about the relationship with the students and also with their role as English teachers of students who have a communicative / linguistic and thought profile different from the students otherwise. The results also point out some weaknesses of the initial and continuous teacher education and also to possible gaps in the initiatives of continuous teacher education promoted by the State education system and the proposals that are prescribed in the official curricular documents.

**Keywords:** Mobile devices. Teaching LI. Social representations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| BNCC    | Base Nacional Curricular Comum                           |
| CTE     | Coordenação de Tecnologias Educacionais                  |
| DCE     | Diretrizes Curriculares da Educação Básica               |
| DUTE    | Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais        |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional            |
| LA      | Linguística Aplicada                                     |
| LAC     | Linguística Aplicada Crítica                             |
| LI      | Língua Inglesa   |
| LP      | Língua Portuguesa  |
| MEC     | Ministério da Educação                                   |
| NRE     | Núcleo Regional de Educação                              |
| NTE     | Núcleo de Tecnologia Educacional                         |
| PIBIC   | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PIBID   | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| ProInfo | Programa Nacional de Informática na Educação             |
| QPM     | Quadro de Magistério Próprio                             |
| RCO     | Registro de Classe Online                                |
| RS      | Representações Sociais                                   |
| SEED    | Secretaria de Estado da Educação                         |
| SO      | Sistema operacional                                      |
| TIC     | Tecnologias da Informação e Comunicação                  |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> - Dicotomia .....   | 15  |
| <b>Figura 2</b> - Evolução da tecnologia da informação .....                            | 21  |
| <b>Figura 3</b> - Galhos e subgalhos da LA.....   | 28  |
| <b>Figura 4</b> - A escola e a tecnologia .....   | 39  |
| <b>Figura 5</b> - Linha do tempo da evolução da tecnologia móvel no século XXI.....     | 51  |
| <b>Figura 6</b> - Computação em nuvem.....  | 53  |
| <b>Figura 7</b> - Mapa de densidade de SMP (quanto mais escuro, maior densidade) .....  | 54  |
| <b>Figura 8</b> - mapa conceitual da organização da formação do tablet educacional..... | 66  |
| <b>Figura 9</b> - Os dois “multis” de multiletramentos .....                            | 71  |
| <b>Figura 10</b> - Configurações.....   | 81  |
| <b>Figura 11</b> - Mapa do Estado do Paraná dividido por NREs.....                      | 84  |
| <b>Figura 12</b> - Mapa dos NREs dos participantes do questionário.....                 | 88  |
| <b>Figura 13</b> - Convite por e-mail para os eventos de formação .....                 | 91  |
| <b>Figura 14</b> - iPhone x iPhome.....   | 96  |
| <b>Figura 15</b> - Página do wiggio.....  | 113 |
| <b>Figura 16</b> - Jornal de papel x jornal online .....                                | 132 |

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b> - Perfil dos sujeitos de pesquisa.....   | 86  |
| <b>Tabela 2</b> - Coleta e registro de dados .....   | 94  |
| <b>Tabela 3</b> - Representações sociais de professores a cerca do uso de dispositivos<br>móveis ..... | 111 |
| <b>Tabela 4</b> - Vantagens e constrangimentos elencados pelas professoras participantes.....          | 117 |
| <b>Tabela 5</b> - Perguntas de pesquisa respondidas.....   | 135 |
| <br>   |     |
| <b>Quadro 1</b> - Como fazer pesquisa em LAC segundo Silva (2017) .....                                | 30  |
| <b>Quadro 2</b> - Visão e missão do <i>Balanced scorecard</i> .....                                    | 62  |
| <b>Quadro 3</b> - representações sociais e coletivas .....   | 76  |
| <b>Quadro 4</b> - Organização da análise dos dados .....   | 99  |
| <b>Quadro 5</b> - Resultados mais expressivos numericamente no questionário.....                       | 104 |
| <b>Quadro 6</b> - Resultados mais significativos numericamente na seção IV do<br>questionário .....    | 107 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> - Idade dos participantes do questionário ..... | 101 |
| <b>Gráfico 2</b> - Número médio de alunos por sala de aula ..... | 102 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>CAPÍTULO 1 – UNLOCK: PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....   | 21 |
| INTRODUÇÃO.....  | 21 |
| 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....  | 25 |
| 1.2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....  | 31 |
| 1.2.1. Relevância Pessoal do Estudo.....   | 31 |
| 1.2.2. Relevância Científica do Estudo .....   | 34 |
| 1.3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....   | 36 |
| 1.4. RETOMANDO O CAPÍTULO.....   | 37 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 2 – HOME: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 39 |
| INTRODUÇÃO .....   | 39 |
| 2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ ADICIONAIS .....                                   | 41 |
| 2.1.1. Linguística Aplicada Crítica e Formação de Professores de LI .....                                | 44 |
| 2.2. TECNOLOGIAS E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: UM <i>UPGRADE</i> NESTA<br>RELAÇÃO .....                   | 46 |
| 2.2.1 Um Breve <i>Backup</i> das Tecnologias Digitais até o Móvel.....                                   | 49 |
| 2.2.2. Iniciativas de Ensino e Tecnologia no Estado do Paraná.....                                       | 56 |
| 2.2.2.1. Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais.....  | 56 |
| 2.2.2.2. Paraná digital .....  | 60 |
| 2.2.2.3. Tablet educacional.....   | 63 |
| 2.3. (MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAIS: FACES, INTERFACES E A RELAÇÃO COM O<br>USO DA TECNOLOGIA MÓVEL ..... | 67 |
| 2.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....   | 75 |
| 2.5. RETOMANDO O CAPÍTULO.....   | 79 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 3 – SETTINGS: METODOLOGIA</b> .....  | 81 |
| INTRODUÇÃO.....  | 81 |
| 3.1. NATUREZA DA PESQUISA .....  | 81 |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 3.2.  | CONTEXTO DA PESQUISA .....   | 83         |
| 3.3.  | COLETA DE REGISTROS . .....  | 87         |
| 3.3.1.  | Questionário Piloto .....  | 88         |
| 3.3.2.  | Eventos de Formação .....  | 89         |
| 3.3.3.  | Entrevista Semi-Estruturada .....  | 93         |
| 3.4.  | PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....                                    | 94         |
| 3.5.  | RETOMANDO O CAPÍTULO .....   | 95         |
| <br><b>CAPÍTULO 4 – SOFTWARE UPDATE: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>        |  | <b>96</b>  |
| INTRODUÇÃO.....   |  | 96         |
| 4.1.  | CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS .....   | 100        |
| 4.2.  | EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS.....                              | 105        |
| 4.3.  | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS.....                       | 107        |
| 4.4.  | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EVENTOS DE FORMAÇÃO .....                                   | 112        |
| 4.5   | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RESIGNIFICAÇÃO POR MEIO DA INTERVENÇÃO .....                | 119        |
| 4.5.1.  | O Contexto de Atuação e as Representações Sociais.....                               | 119        |
| 4.5.2.  | Formação Inicial e Contínua das Participantes .....                                  | 121        |
| 4.5.3.  | Representações Sociais das Entrevistadas .....                                       | 123        |
| 4.6.  | RETOMANDO O CAPÍTULO.....  | 131        |
| <br><b>CAPÍTULO 5 – OPTIONS: REPERCUSSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS .....</b> |  | <b>132</b> |
| INTRODUÇÃO .....  |  | 132        |
| 5.1   | RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA .....   | 132        |
| 5. 2.   | LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....   | 136        |
| 5.3   | OPORTUNIDADES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA<br>NOVAS PESQUISAS ..... | 137        |
| 5.4.  | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 137        |
| <br><b>REFERENCIAS .....</b>  |  | <b>139</b> |

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| <b>ANEXOS</b> | .....   | 147 |
| ANEXO A -     | Questionário Piloto.....  | 148 |
| ANEXO B -     | Ementa Dos Eventos De Formação.....   | 152 |
| ANEXO C -     | Entrevista Semi-Estruturada.....  | 155 |
| ANEXO D -     | Links Das Atividades De Mobile Learning Desenvolvidas Nos<br>Eventos De Formação..... | 156 |

## INTRODUÇÃO

**Figura 1: Dicotomia**



*Sem dúvida, o cenário sócio-histórico atual, em contínua transformação, requer novas perspectivas educacionais para o ensino de inglês e novos papéis para professores e alunos, tendo em vista os desafios da era cibernética. (DIAS, 2012, p. )*

Dou início à minha pesquisa com uma epígrafe de Dias (2012) que aponta para a contínua transformação de nossa realidade sócio-histórica e a necessidade de repensar nossas perspectivas educacionais. A era cibernética, como cunhado pela autora, é promovida por/ promove mudanças na forma com que nos relacionamos com o mundo, nos comunicamos e conferimos significado aos eventos cotidianos.

Em face dessa nova *cultura*, que se faz presente em nossas relações, a língua inglesa desempenha um papel fulcral no cenário global considerando o que Rajagopalan (2004) chama de *World English*, definido por ele como o inglês fruto das relações comunicativas que o homem estabelece além de barreiras culturais, sociais, comerciais, políticas ou econômicas. Tais fatores fazem com que a língua inglesa seja importante para o desenvolvimento do mundo atual, visto que para o autor, a língua inglesa desempenha um papel significativo não só em um contexto social micro mas também no macro, uma vez que se insere em uma sociedade sem barreiras comunicacionais.

A figura 1 intenciona estabelecer um paralelo com a epígrafe de Dias (2012) a medida que evidencia uma dicotomia bastante presente em nossas práticas atuais: o sistema de ensino

conforme o visualizamos hoje e o perfil dos alunos e professores que em geral temos em nossas escolas. *A priori*, esta dicotomia evidencia, conforme Barreto (2004), a ideia de que o sistema educacional que temos hoje não é condizente com o perfil de aprendizado dos alunos que recebemos em sala de aula, visto que a forma destes interagirem com o conhecimento e com o outro se modifica constantemente, em uma velocidade que nosso sistema educacional busca acompanhar.

Tais questões se mostram bastante complexas e permeadas por inúmeros fatores no bojo da escola conforme poderá ser visto ao longo desta pesquisa que, além dos objetivos que serão explicitados adiante, tem como intuito levantar questionamentos sobre nosso contexto escolar e provocar reflexões ancoradas em contextos práticos de ensino de língua inglesa na escola pública.

Para iniciar a apresentação desta pesquisa, proponho alguns questionamentos ao leitor, que podem ou não ser respondidos ao longo da dissertação e que de certa forma nortearam toda a execução da pesquisa:

- As tecnologias, como ferramentas para o ensino, podem ter relevância em práticas educacionais de professores de língua inglesa (LI)?
- Para que o domínio de determinadas ferramentas/ aplicativos/ práticas por meio/ dispositivos/ letramento (digital) da tecnologia será importante para a aprendizagem de línguas e para o engajamento em sociedade?
- E, se forem relevantes/ tiverem um objetivo, de que forma o professor poderá utilizá-las de maneira crítica para o ensino de língua inglesa?

Tais questionamentos serviram de pontapé inicial para que a concepção geral deste trabalho, que parte da tese de que as representações sociais, dentro da perspectiva de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Lessa & Ramos (2010), podem influenciar positivamente e/ou negativamente as práticas de ensino de língua inglesa mediado por dispositivos móveis uma vez que trata-se de um assunto já presente nas pesquisas atuais desenvolvidas na área de Linguística Aplicada (LA) e Linguística Aplicada Crítica (LAC), no entanto não amplamente debatido dentro da escola pública, levando em conta todos os agentes dela e sua inserção no meio social.

Devido ao caráter dinâmico de transformação social e o impacto que tais transformações exercem no ensino de línguas, considere relevante investigar as representações de professores da rede pública do estado do Paraná sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino de LI a fim de propor meios de transformação para os problemas identificados durante a execução da pesquisa, a

partir da revisão da literatura e pesquisas desenvolvidas na área de ensino e tecnologia.

Além disso, busco viabilizar meios de reflexão sobre o papel da tecnologia no ensino de línguas, investigar as implicações dessa reflexão no fazer e no dizer dos professores, trazer contribuições não somente para área de línguas estrangeiras/adicionais<sup>2</sup>, mas também para a Linguística Aplicada Crítica (LAC) que, de acordo com Silva (2017) propõe não apenas a discussão de problemas relacionados a linguagem mas estabelece uma relação entre o pensar, desejar e agir, isto é, propõe práticas ancoradas em causas sociais e transformação de contextos.

Por este viés é que esta pesquisa se materializa, diante do referencial teórico da LAC e a partir de experiências acadêmico-profissionais que obtive ao longo dos anos, selecionei como campo de pesquisa as Representações Sociais (RS) de professores de língua inglesa da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná acerca do possível uso de tecnologias móveis como ferramenta para o ensino. Diante desta proposta elaborei um questionário piloto como uma forma de pré-selecionar participantes para um segundo momento, que chamo de eventos de formação.

Os eventos de formação, como chamo o contato direto com os professores participantes, foram organizados em módulos e tinham como objetivo principal promover a discussão de textos, compartilhar experiências e conhecer novas ferramentas disponíveis para dispositivos móveis que poderiam ser incorporadas na práxis dos participantes. A ementa do curso foi elaborada a partir das respostas dadas no questionário piloto e também a partir de leituras e experiências durante as disciplinas que cursei pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem no primeiro e segundo semestres do ano de 2015.

Após os eventos de formação, os professores participantes foram convidados para uma entrevista semi-estruturada, cujo roteiro segue em anexo no fim deste volume contando também com questões fora do roteiro, que se fizeram necessárias a partir das respostas dos participantes. A análise foi realizada a partir dos registros do questionário piloto, dos eventos de formação registrados na íntegra em áudio, das notas de campo tomadas durante os eventos de formação e por fim da entrevista semi-estruturada.

---

<sup>2</sup> Me filio ao termo “língua adicional” visto que o termo “língua estrangeira” nos remete a algo estranho e distante do indivíduo e “a escolha é justificada por aspectos contemporâneos, como a adição de outra língua ao repertório linguístico que o aluno já traz de níveis anteriores (como do âmbito familiar) ao ingressar na educação formal” (OSS, 2013) Além disso, alguns autores mencionados por Oss em seu texto afirmam que o termo “estrangeira” pode sugerir “estranheza, exotismo” (p. 689).

A análise de dados constituiu-se primeiramente na análise do contexto exposto pelos participantes do questionário com objetivo de utilizá-lo como ponto de partida para a interpretação dos dados e também das Representações Sociais (RS) dos professores. A seguir, pude identificar no questionário as RS que os professores possuem acerca da tecnologia móvel de maneira mais geral, tendo em vista que o questionário foi respondido por 88 professores que posteriormente foram convidados para os eventos de formação, contudo, deste número total apenas quatro professoras participaram da pesquisa até o fim.

Em seguida, realizo a análise dos eventos de formação a fim de verificar a execução da ação interventiva e a receptividade dos professores para realização de propostas mediadas pela tecnologia móvel. Para tanto, recorri ao referencial teórico ancorado em perspectivas de ensino e tecnologia (PAIVA, 2015; BRAGA, 2012), a relação do indivíduo, tecnologia e transformações sociais (PRENSKY, 2001; BARRETO, 2004; LEVY, 1999) e a identificação de RS presentes no dizer das participantes circunscrita numa perspectiva teórica já mencionada nesta seção.

Trago como resultados de minha pesquisa, além de respostas as perguntas de pesquisa, uma série de novos questionamentos que podem (ou não) possibilitar a ampliação de estudos na área. Categorizo os resultados obtidos em dois grupo: i) as representações sociais favoráveis<sup>3</sup> ao uso de tecnologias móveis para o ensino de LI e; ii) as representações sociais desfavoráveis ao uso de tecnologias móveis para o ensino de LI. Dentro dessas duas categorias, os professores demonstram por meio de seus contextos, experiências e representações sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino, muito embora lhes pareça útil e efetivo ainda é uma proposta que precisa ser repensada e reajustada, em virtude de fatores como: estrutura física e de recursos das escolas, formação adequada para que professores tenham condições de concretizar tais práticas dentro dos pressupostos pelos documentos norteadores e principalmente considerar a integração entre todos os agentes do processo de ensino aprendizagem dentro desta prática para que ela tenha potencial de incentivar uma aprendizagem crítica, dentro da perspectiva de criticidade de Monte-Mór (2015), pressupondo a reflexão, busca por conhecimentos e indagação do mundo/ realidade em que vive.

Por fim, trago algumas considerações finais sobre a realização desta pesquisa e seu

---

<sup>3</sup> Uso os termos favoráveis e desfavoráveis no sentido de ser favorável ou não ao uso efetivo das ferramentas móveis para o ensino. Trata-se de um termo utilizado apenas com a intenção de categorização. Tal termo não significa que, como pesquisadora, acredito que o uso ou não de tecnologias móveis para o ensino de línguas represente, em sentido mais amplo um espectro positivo ou negativo.

significado pessoal, as possíveis contribuições que pode ter trazido a área de LAC e para professores de LI atuantes na escola pública, grupo a qual pertencço e que, enquanto professora pesquisadora, muito me interessa compreender, agir e melhorar.

Organizo esta dissertação em cinco capítulos, dedicados a expor o trajeto dessa investigação. São esses capítulos: I) o início do percurso; II) referencial teórico; III) metodologia adotada na pesquisa; IV) análise dos dados, e por fim as V) considerações finais da pesquisa.

O primeiro capítulo, dividido em seis partes tem como principal objetivo tecer algumas considerações iniciais sobre o percurso da pesquisa. Inicialmente contextualizo o leitor do panorama geral da tecnologia móvel na sociedade e também na escola. Evidencio também como se materializam questões relativas a tecnologia no estado do Paraná com trechos breves de documentos norteadores. Em seguida trago os objetivos da pesquisa, a justificativa sob a qual me subscrevo e as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação e por fim retomo o capítulo.

No segundo capítulo, trago o referencial teórico da pesquisa, composto por três pilares principais: I) Formação de professores de línguas estrangeiras/ adicionais; II) Tecnologias, transformações sociais e (multi)letramento(s) digitais; e III) representações sociais. Tais tópicos abordam teorias que fundamentaram o presente estudo e auxiliaram na tessitura do cerne principal dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, dedico-me a descrever a metodologia utilizada neste trabalho. Ao longo do capítulo, trago considerações sobre a natureza da pesquisa, o contexto em que ela ocorreu, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o procedimento para análise dos dados gerados e algumas considerações sobre os resultados esperados para esta pesquisa.

O quarto capítulo preocupa-se com a análise dos dados gerados por meio dos instrumentos expostos anteriormente. Neste capítulo, comparo os dados gerados pelos diferentes instrumentos e relaciono-os às teorias apresentadas no capítulo 2 a fim de responder às perguntas propostas para a pesquisa.

Por fim, no capítulo de número cinco, trago considerações finais sobre o processo como um todo. Trago também algumas possibilidades e oportunidades que surgiram a partir desta pesquisa, uma vez que através dela um amplo campo de pesquisa e atuação profissional se abriu, a fim de reforçar o caráter de incompletude que a ciência sempre traz; de que existem novas possibilidades de ação ao fim de cada empreitada.

## CAPITULO 1

### **UNLOCK: Percursos da investigação**

**Figura 2:** Evolução da tecnologia da informação<sup>4</sup>



## INTRODUÇÃO

O ser humano, ao longo de sua história, vem buscando formas de facilitar tarefas cotidianas por meio de invenções que objetivam o domínio da natureza e do espaço onde vive (KURY, 2007). Desde a civilização primária, ferramentas vêm sendo desenvolvidas a fim de possibilitar (inter)ações entre pessoas, objetos e os espaços que habitam.

À medida que a humanidade se desenvolveu, juntamente com ela desenvolveram-se as tecnologias, utilizadas para o domínio do meio e também para a comunicação e registro de sua história. A pintura e a escrita nas paredes feitas pelos nossos ancestrais foram substituídas aos poucos pelos entalhes na pedra, seguidos pelas folhas de palmeira, papiro, pergaminhos e outros materiais (PAIVA, 2015).

Observando esse processo, pode-se dizer que a tecnologia tem funcionado como um diagnóstico às habilidades humanas, isto é, vem complementando e potencializando a capacidade do ser humano de facilitar existência, sendo assim, todos os aspectos de nossas vidas, seja o social, profissional e pessoal são afetados por novos inventos (KURY, 2007).

Nas últimas décadas, a tecnologia tem dado saltos bastante significativos no que diz respeito a dispositivos digitais, tais como computadores, tablets, *smartphones*, que tem sido cada dia mais presentes nas interações humanas. Ao longo dos anos, os dispositivos digitais têm evoluído rapidamente a fim de suprir demandas mercadológicas, visto que é perceptível que quanto mais recursos oferecem, mais os dispositivos ganham destaque para consumidores e

<sup>4</sup> Figura 2 – Evolução da tecnologia da informação. Disponível em <<http://goo.gl/un3tnf>> acesso em 10 de agosto de 2016.

incentivam o consumo exacerbado. Após o surgimento e popularização dos computadores, Paiva (2015) aponta para novas tendências como

[...] sala de aula com lousas digitais interativas, *e-books*, *notebooks*, telefones celulares e *tablets* conectados à internet em redes sem fio. No futuro é bem provável que o livro e o caderno sejam substituídos pelos *tablets* e, em um futuro mais remoto, que o professor seja holograficamente projetado na sala de aula ou substituído por robôs. (p. 33)

Tais tendências não se devem unicamente à ascensão das tecnologias digitais, mas também ao fato de que o perfil dos alunos que hoje estão inseridos nos bancos escolares tem se modificado gradativamente. Em linhas gerais, se comparado ao perfil dos alunos para o qual o sistema de ensino fora pensado, os alunos de hoje aprendem e concebem o mundo de forma mais dinâmica e ágil (PRENSKY, 2001; BARRETO, 2004; BRAGA, 2012).

Mesmo em face das mudanças que a sociedade sofre ao longo das últimas décadas, a mudança no perfil dos alunos, descrita mais especificamente por Prensky (2001) sob o título de *nativos digitais* em uma pesquisa conduzida no contexto de ensino estadunidense e canadense, não pode ser simplesmente aplicada em nosso contexto segundo os mesmos pressupostos (BRAGA, 2012).

Para Prensky (2001) os indivíduos chamados de nativos digitais são aqueles oriundos do fim do século XX e cresceram rodeados por computadores, vídeo games e internet. Para o autor, estes indivíduos pensam e processam informações de forma diferente daqueles que não protagonizaram a era das tecnologias, aos quais ele dá o nome de *imigrantes digitais*. Prensky (2001) faz uso dos termos “nativos” e “imigrantes” pois considera-os falantes da linguagem digital, isto é, aqueles que nasceram em tempo de crescer cercado de tecnologia é considerado um falante nativo que, assim como um falante nativo de uma língua a domina de forma mais *natural*, sem carregar muitos *sotaques*. Por outro lado, os imigrantes digitais possuem *sotaques* pois, em sua trajetória de aprendizagem não obtiveram contato com a linguagem digital e se apropriaram dela já possuindo uma linguagem própria e uma maneira de compreender e processar informações, característica das gerações anteriores.

O autor caracteriza o processo de diferenciação como resultante de uma forma diferente de socialização entre as gerações mais antigas e atuais. Para ele, embora sejam capazes de dominar a linguagem digital, os imigrantes digitais sempre manterão “em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado” (PRENSKY, 2001, p. 2). Nesta visão a diferenciação entre nativos e

imigrantes digitais parte de um conceito de que a forma com que os indivíduos são socializados em relação a tecnologia influencia diretamente sua fluência no uso delas, em razão de que “uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Atrelada à compreensão do domínio da tecnologia como uma competência linguística, o autor mostra em seu estudo a ideia de nativos e imigrantes digitais também diferenciam-se por um aspecto temporal. Ele afirma, em seu estudo publicado a quase duas décadas, que

[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova. Isto é óbvio aos Nativos Digitais – as escolas freqüentemente sentem como nós tivéssemos criado uma população de sotaque forte, estrangeiros incompreensíveis para ensiná-los. (PRENSKY, 2001, p. 2)

A partir disso, compreende-se que os professores que temos hoje em sala de aula, devido a este recorte temporal, podem ser considerados imigrantes digitais. Não afirmo que tal asserto não se aplica à um contexto geral, no entanto é importante considerar que o contexto estadunidense, em que o estudo de Prensky foi conduzido se difere do contexto brasileiro e conseqüentemente se difere também o perfil dos indivíduos. Além disso, a definição de perfis de imigrantes ou nativos, partindo apenas de um recorte temporal desconsidera subjetividades que são importantes ser levadas em conta.

Para Braga (2012), a ideia de nativos e imigrantes digitais não pode ser traduzida na íntegra para o contexto brasileiro, uma vez que para Prensky (2001) a conceituação de quem são os nativos e imigrantes se baseia em acesso à tecnologia, e, num país como o Brasil, onde há diferentes contextos, pautados em distinções sócio-econômicas, não é possível aplicar a mesma grade de critérios.

Muito embora nascidos no final do século XX, há indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso a dispositivos digitais durante a infância e adolescência o que, dentro da perspectiva de Prensky, faria deles imigrantes digitais pois a linguagem digital seria compreendida por eles como uma segunda língua. Sendo assim, compartilho com a autora quando afirma que “esse novo padrão diz respeito a camadas mais privilegiadas [da sociedade], e deve-se, portanto, evitar generalizá-lo” (BRAGA, 2012, p.12). A partir do exposto, compreendo como nativo digital o indivíduo que ao longo de sua constituição mental/ cognitiva foi exposto a

tecnologia de modo a incorporá-la em sua práxis, isto é, o indivíduo é considerado nativo ou imigrante digital a medida que é exposto a tecnologias e é capaz de incorporá-las em suas relações com os outros e com o meio de maneira natural, ou como definido por Prensky (2001), sem sotaques.

Ainda que o Brasil não possua um contexto homogêneo, Braga (2012), compartilhando das ideias de Demo (2010), afirmam que ainda que

[...] apesar de o cenário estadunidense ser diferente do brasileiro (razão pela qual não devemos simplesmente aplicar a mesma análise de lá para cá) temos de levar em conta também que há um fosso entre “o direito da criança de aprender bem e o que lhe é oferecido na escola”, e que é preciso nos prepararmos para o futuro. (p. 12)

Frente a este cenário, e por atuar na educação básica da rede pública de ensino, passei a observar em meu contexto de trabalho os desafios e possibilidades que as tecnologias digitais, especificamente as tecnologias móveis, podem apresentar para o ensino de língua inglesa. A partir dessa observação informal e de um levantamento da literatura na área de ensino, formação de professores e ensino por meio de tecnologias móveis, que será melhor explanado nas seções 2.1 e 2.2 do capítulo 2 deste trabalho, observei uma lacuna no que se refere a pesquisas que busquem de evidenciar as representações sociais de professores de língua inglesa a respeito do ensino por meio de tecnologias móveis e a formação que recebem (ou não) para tanto.

Deste modo, o objetivo dessa pesquisa é, em linhas gerais, investigar em um grupo de professores de língua inglesa, doravante LI, atuantes no ensino fundamental II e ensino médio suas representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; CELANI e MAGALHÃES, 2002; LESSA e RAMOS, 2010; GUEDES, 2013) acerca do ensino de LI e uso de tecnologias móveis em seus contextos de trabalho. Os objetivos específicos desta pesquisa serão melhor evidenciados na seção 1.3 deste capítulo.

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Assim como é de praxe no âmbito acadêmico-científico, a pesquisa vai se modificando a partir dos interesses e experiências do pesquisador. Conforme já mencionei na seção anterior, tive como ponto de partida minhas próprias experiências com ensino de LI, minha experiência com a pesquisa científica e o quanto ela é importante para o meio acadêmico e conseqüentemente para o ensino.

Para Bortoni-Rocardo (2008), em sua obra intitulada *O professor pesquisador* é discutido o papel da pesquisa qualitativa e a configuração que ganhou nas últimas décadas. Para ela, a sala de aula, a comunidade escolar e as nuances do processo de aprendizagem configuram um nicho de pesquisa acessível e possível para que o professor realize suas pesquisas. Para tanto, são propostas três questões fundamentais: A) o que está acontecendo agora? B) o que as ações que estou observando significam para os sujeitos nela envolvidos? C) que relações existem entre as relações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?

A partir desses questionamentos e inserindo-me no rol de pesquisas interpretativistas, busquei refletir acerca de minha constituição como pesquisadora bem como na constituição de meu lócus de atuação, a fim de propor uma pesquisa com potencial para modificar questões que perpassam a prática de vários outros profissionais/ estudiosos da linguagem. Ao relacionar a pesquisa com a escola, nas palavras da autora

O docente consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador do conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)

A partir disso, Bortoni- Ricardo (2008) evidencia que o professor pesquisador não é apenas usuário do conhecimento produzido em pesquisas ele é, acima de tudo, um gerador de conhecimentos através de suas experiências e de colegas de trabalho. Nesta perspectiva, procurei dar voz a um grupo social a qual pertenço e que muito me interessa investigar: professores da educação básica da rede pública do Estado do Paraná.

Em interações cotidianas, ainda não especificamente ligadas à geração de dados para esta pesquisa, perguntei aos professores quais eram suas representações sobre a tecnologia móvel para o ensino, suas possíveis contribuições ou mesmo os desafios e constrangimentos que tal ferramenta lhes causava. Grande parte dos professores que indaguei informalmente demonstravam representações semelhantes umas às outras. Em geral, consideravam ser uma ferramenta que somada a outros recursos, poderia trazer contribuições para a aprendizagem, no entanto, pensavam também ser algo para qual não se sentem preparados ou uma reflexão que necessitava de mais embasamento teórico/prático.

A partir daí, decidi focar minhas leituras e estruturar minha pesquisa nos alicerces teóricos do ensino aprendizagem de línguas, formação de contínua de professores, uma vez que nessa interação prévia com professores da rede pública, pude perceber a possibilidade de haver uma lacuna na relação do professor e o uso de tecnologias móveis.

A partir de leituras dentro dessas perspectivas teóricas, conforme poderá ser visto no capítulo 2, decidi organizar a investigação de modo que pudesse, além de coletar as representações desses professores sobre o uso dos dispositivos móveis, também ofertar a eles através de discussões e atividades, algumas possibilidades e ferramentas que viabilizassem o uso da tecnologia móvel, o que chamamos de *eventos de formação*, para a seguir discutir novamente suas representações no momento da entrevista.

A ideia de promover eventos de formação para os participantes da pesquisa surgiu a partir dos resultados expressos no questionário online, que segue em anexo, em que a maioria dos participantes expressou que o maior desafio para a incorporação de atividades com dispositivos móveis em sua prática de ensino era a falta de preparo.

A partir disso, a investigação passou a tomar novas dimensões, já que através dos eventos de formação pude ter contato com a realidade dos professores e as problemáticas mais comuns em seus contextos

Além de observações do contexto em que atuei e os resultados expressos no questionário online, considero também a ênfase dada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) de que o conhecimento de/sobre/ por meio da tecnologia deve ser considerado parte das disciplinas escolares, em razão de serem considerados “frutos do trabalho e produtos da prática social” (PARANÁ, 2008, p. 24).

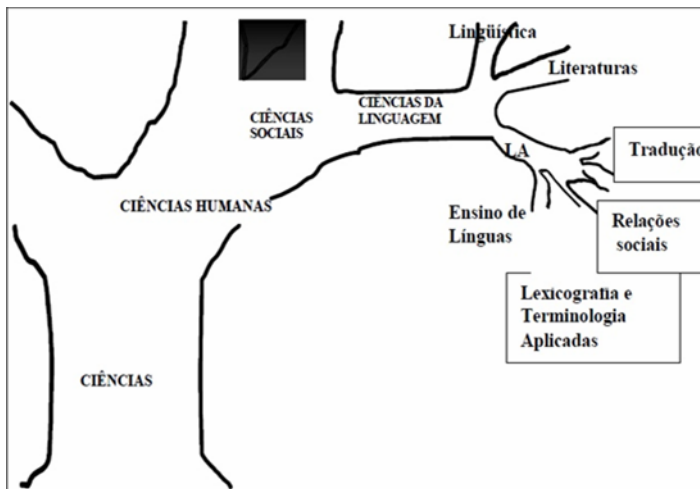
Além das DCEs, há também um documento intitulado “Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais” (2010), cuja proposição é de orientar o uso de TICs na escola e que será melhor explorado no capítulo 2, seção 2.2.2.1. Neste documento, redigido por uma equipe técnica da SEED, são abordados tópicos sobre o papel do professor como mediador das interações do aluno com o conhecimento por meio de ferramentas tecnológicas, reflexões sobre mídia impressa, televisiva, ambientes virtuais na *web* e pesquisa escolar na internet. O documento também traz uma breve definição de o que são ferramentas e aparatos tecnológicos cuja inserção no currículo pode ser significativa e libertadora, visto que promove a inclusão digital e que não se trata apenas de ferramentas que

[...] podem “animar” e/ou ilustrar a apresentação de conteúdos, o uso de mídias *web*, televisiva e impressa [mas] mobiliza e oportuniza novas formas de ver e escrever o mundo. Contudo é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2010, p. 5)

Desta forma, a tecnologia é avaliada para este documento como uma ferramenta importante visto que oportuniza interações que modificam a visão de mundo de seus usuários. Frente a tal cenário, considere um campo rico de investigação, ainda que hajam diversas pesquisas na área, conforme aponto e as descrevo no capítulo 2, seção 2.2, procurei me inserir na lacuna entre as pesquisas já realizadas em relação a representações sociais de professores sobre a tecnologia, a fim de trazer contribuições relevantes para a área de Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Para melhor localizar meu trabalho no campo da LAC, é importante compreender os conceitos teóricos que usei como alicerce. A fim de refazer estrada teórica que trilhei ao longo dos anos de mestrado, inicio minha reflexão a partir da Linguística Aplicada, compreendida por Almeida Filho (2005) de forma metafórica como um galho das ciências da linguagem.

**Figura 3:** Galhos e subgalhos da LA



**Fonte:** adaptado de Almeida Filho (2005)

Almeida Filho (2005), como pode ser observado na figura, compreende a LA como o ramo de uma grande árvore, em que cada galho representa um ramo da ciência. Dentro desta metáfora, a LA seria o ramo que contempla, de maneira sintética, estudos de tradução, relações

sociais, lexicografia e terminologia aplicadas e ensino de línguas. Já Moita Lopes (2006) confere a LA um caráter mais híbrido, mestiça e inter/transdisciplinar. O autor ainda aponta que, na modernidade recente (2013) a LA passa a ter novas nuances em face das transformações sociais e da linguagem.

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases (cf. Moita Lopes, 2013b). Se este é um mundo no qual nada se faz sem discurso e no qual a técnica que regia nossas vidas foi alterada pelo chamado mundo digital (Santos, 2000), o campo aplicado dos estudos da linguagem enfrenta cada vez mais desafios para ser responsivo a tais mudanças (cf. Signori, Rojo, Cavalcanti, Kleiman, Moita Lopes, Bohn, Rajagopalan, Freire e Leffa, neste volume). [...] A sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19).

Ainda sobre os estudos da LA, Cook (2003) assevera que

[...] A Linguística Aplicada preocupa-se com os mais emotivos e importantes assuntos: a educação das crianças, os direitos dos menos favorecidos, o equilíbrio não estável das culturas e línguas, *os efeitos da tecnologia na comunicação...* Há muitas vozes falando para a Linguística Aplicada... é preciso ouvir todas elas... e falar com sua própria voz. (COOK, 2003, p. 78 – ênfase adicionada)

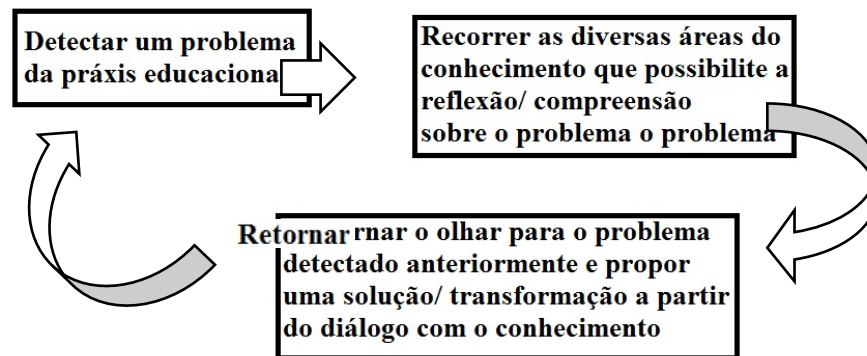
Neste texto de Cook (2003) pode-se perceber a ênfase dada pela LA a questões, mencionadas neste trecho, que outrora eram consideradas marginais nos estudos de LA e que se fazem mais presentes nos estudos da LAC. A LAC, enquanto construto teórico, se configura como de caráter híbrido, indisciplinar, mestiço e transgressivo (MOITA LOPES, 2006/2016) uma vez que traz preocupação não unicamente com a identificação de problemas relacionados a linguagem e aplicar teorias linguísticas (ALMEIDA FILHO, 2005) mas preocupa-se em dar condições de atuação em campos de investigação marcados pelas transformações/ disparidades/ problemáticas sociais por meio da linguagem (SILVA, 2017).

Para Silva (2017)

A LAC caracteriza-se por uma constante relação entre pensamento, desejo e ação (ou seja, entre teoria e prática), pelo engajamento em questões de poder e desigualdade, pela compreensão histórica das relações sociais, pela transformação das desigualdades sociais, pela reflexão sobre os seus próprios limites e pelo diálogo que estabelece com áreas como teoria crítica, feminismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo e pedagogia antirracista.

Em suma, além de se preocupar com questões ligadas a desigualdade, poder e raça; ser híbrida, mestiça, in/inter/transdisciplinar a LAC preocupa-se com o diálogo outras áreas do conhecimento para a proposição de transformações de realidades. Silva (2017) ainda aponta para a preocupação das pesquisas atuais em conceituar o que é LAC e assevera que, para o momento, o *como* fazer pesquisas em LAC deve ser o foco das pesquisas atuais. O autor propõe um processo, de forma sucinta, de como conduzir pesquisas em LAC através dos seguintes passos: i) identificação de problemas teórico/práticos nos campos de investigação; ii) busca por conhecimentos que possibilitem a compreensão do problema nas mais diversas áreas do conhecimento para que a partir desta análise possa iii) lançar possibilidades de transformação/solução para o contexto problematizado, como pode ser observado no esquema sintético:

**Quadro 1:** Como fazer pesquisa em LAC segundo Silva (2017)



Diante do exposto, esta pesquisa se ancora plenamente dentro dos estudos da LAC. Embora esta pesquisa não abarque diretamente questões ligadas a desigualdade, poder, gênero e raça, temas latentes dentro da LAC, são abordadas questões sobre a tecnologia e ensino de LI que, por sua vez promovem todas as questões supracitadas e tem como objetivo, além dos objetivos gerais e específicos apresentados nas próximas seções, contribuir para a construção de um esteio teórico/epistemológico que auxilie na transformação do contexto que me propus a

investigar por meio da ação linguística.

Ademais, considero minha pesquisa *transgressiva* ao investigar uma prática social e ao identificar um problema/ questão dentro deste contexto busco meios de possibilitar a transformação deste contexto, ou seja, por meio da *ação*; considero *in/ inter/ transdisciplinar* ao recorrer a referenciais teóricos de diversas áreas do conhecimento tais quais LA, LAC, sociologia, psicologia social; e considero *híbrida* pois ao passo que se ancora na LAC pode trazer também referências fundamentais da LA e outras áreas.

Retomando a citação de Silva (2017) na página anterior, reafirmo a inserção de meu trabalho no bojo da LAC ao abordar em meu trabalho também relações de teoria e prática. Ao me posicionar enquanto pesquisadora e *pensar* a respeito de uma determinada realidade, me *despertou o desejo* de compreender as dimensões tal realidade e, a partir do entendimento, *valer da ação* para propor mudanças no dizer e no fazer dos professores participantes da pesquisa. Deste modo, vi na LAC uma possibilidade de realizar uma pesquisa que relaciona teoria e prática com vistas a dar *movimento* a uma situação/realidade/ problemática e, por conseguinte, viabilizar/possibilitar uma reconfiguração do contexto pesquisado.

## 1.2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A presente pesquisa se justifica a partir de dois pilares importantes: a) a relevância pessoal que este estudo tem para minha trajetória pessoal como pesquisadora, professora e integrante dessa experiência incrível que chamamos sociedade, e; b) a relevância científica para a LAC, a qual tenho dedicado minhas leituras, produções e a qual devo minha nova compreensão da sociedade em que estamos inseridos, onde me insiro no papel de professora pesquisadora e com a qual aprendi fazer minha voz ecoar.

### 1.2.1. A Relevância Pessoal Deste Estudo

Tenho como ponto de partida, entre tantas outras, indagações sobre minha trajetória acadêmica e profissional. Durante os anos de graduação e pós-graduação me perguntei sobre o papel do professor de língua inglesa em um mundo em constante transformação, que a cada dia mais nos insere num vórtex de informações e novidades que modificam nossas vidas, nossa

relação com o outro e principalmente nossa relação conosco mesmos.

Durante os anos de graduação, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, do ano de 2010 a 2013 no curso de Letras Português/ Inglês, tive minhas primeiras experiências acadêmico-científicas. Por tratar-se de um curso de licenciatura dupla, tive contato com diferentes perspectivas teóricas de ensino que englobavam língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas. Me interessei mais especificamente pelo ensino de língua estrangeira pois durante minha infância recebia livros usados de língua inglesa de minha mãe, que trabalhava como zeladora de um instituto de idiomas e, desde então, desenvolvi interesse pela língua inglesa.

Me engajei na comunidade acadêmica através de programas institucionais ofertados pela universidade como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que me proporcionaram experiências marcantes no que tange pesquisa e ensino. Ao longo de minha participação no programa pude compreender questões relativas à teoria, prática e planejamento de ensino e, foi também o primeiro contato imediato que tive com a escola pública como (aluna) professora. O PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) foi também importante para minha constituição como pesquisadora pois daí advém minha experiência com a pesquisa científica. Participei do programa como voluntária no período de dois anos, realizando pesquisas vinculadas ao ensino de língua inglesa a partir de gêneros textuais/ discursivos<sup>5</sup>.

O corpo docente atuante nas áreas de língua inglesa e ensino, a maioria oriundos de um mesmo programa de pós-graduação, coadunavam com os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e ensino de línguas por meio de gêneros textuais e elaboração de sequências didáticas (DOLZ, SCHEUWLY, 2004) que, trazem uma grande contribuição para o ensino de línguas, mas em minha visão, outras perspectivas teóricas talvez pudessem melhor explicar minhas inquietações. Em ambos os programas que participei tal perspectiva teórica/ metodológica era bastante presente. Por consequência, os trabalhos que desenvolvi sempre se ancoraram neste referencial, mas sempre dando ênfase a gêneros textuais da esfera digital.

Desenvolvi nos dois programas pesquisas com o gênero textual *fanfiction*, que são textos produzidos por fãs de universos ficcionais pré-estabelecidos, apropriando-se de personagens,

---

<sup>5</sup> O termo gêneros do discurso, proveniente do estudos de Bakhtin (1985) se difere, em linhas teóricas do termo gêneros textuais, proveniente dos estudos contemporâneos da escola de Genebra (BRONCKART, 1999/2003/2004; DOLZ, SCHNEUWLY, 1999/ 2004). Nos documentos norteadores do estado do Paraná é adotado uma perspectiva bakhtiniana sobre gêneros, no entanto para as pesquisas que desenvolvi, nos filiávamos mais especificamente aos estudos desenvolvidos pelos contemporâneos da escola de Genebra.

enredo e características básicas com o objetivo de expandir, modificar ou re-criar as histórias (RIOS-REGISTRO; ALMEIDA, 2014). A *fanfiction* é um gênero textual que circula essencialmente em blogs e aplicativos, e trata-se de um texto que exige um determinado nível de letramento digital e promove cada vez mais multitemas (RIOS-REGISTRO; ALMEIDA, 2014).

Ao aprofundar meus estudos neste gênero textual, me interessei mais em compreender as relações da tecnologia e linguagem e as formas com o que o ensino é ou não influenciado por essa relação. Porém, o referencial teórico do interacionismo sociodiscursivo, com o qual os docentes que me orientaram nos programas durante a graduação trabalhavam, embora lidasse também com gêneros textuais da esfera tecnológica, não contemplava meus anseios de pesquisa.

Em seguida, iniciei meus estudos neste programa de pós-graduação em que estou inserida. Por se tratar de uma universidade com um número maior de docentes e diferentes linhas teóricas, pude submeter o projeto para meu orientador, que possui interesses de pesquisa semelhantes e que poderiam ir de encontro às minhas inquietações iniciadas na graduação. Inserida neste programa, pude atender a disciplinas que me apresentaram novas correntes teóricas e novas formas de pensar e fazer ciência.

Dois disciplinas em específico cursadas no primeiro ano de mestrado, colaboraram imensamente para o refinamento de minha pesquisa e também para minha formação identitária como professora pesquisadora, uma delas, a disciplina intitulada “Novas tecnologias, linguagens e escola” e a outra “Aprendizagem de professores (as) de línguas: contribuições das pesquisas sócio-críticas”.

A primeira disciplina colaborou ao apresentar-me textos que auxiliaram em minhas reflexões sobre as tecnologias oriundas das transformações sociais (ou vice-versa), em meu olhar sobre o papel da tecnologia na escola, sob uma ótica realista que os colegas da disciplina ajudaram a construir e também por possibilitar o aprofundamento teórico em um campo bastante diverso.

A segunda disciplina, foi responsável por levantar reflexões de alta importância em minha constituição como pesquisadora e principalmente dos significados que dá/dão a aprendizagem de professores. Por partir de um referencial teórico que me era novo (JOHNSON, 2009; EDWARDS, 2010; MAZZEU, 2009; MATEUS, 2006; MATEUS, 2014; LIBERALI, 2014) tornou-se desafiador. Tal desafio, me auxiliou em reflexões teóricas e práticas e me permitiu

expandir meus horizontes teóricos e práticos e a encarar a atividade de ensino de línguas com os pés mais firmes na realidade.

Alinhavada à minha trajetória de formação, seguiu-se minha trajetória profissional, na qual empenhei esforços para dar significado à minha formação e observar eventos/circunstâncias/ relações que pudessem ser problematizadas, pesquisadas e até modificadas. Atuei como professora na rede privada de ensino do ano de 2011 até o fim de 2014. No ano de 2015, comecei a atuar rede pública de ensino e, afirmo que, encontrei um ambiente em que a vontade de ser professora finalmente fez sentido.

Me interessei pela pesquisa por agentes deste contexto por apresentar uma multiplicidade social e cultural e possuir tantas possibilidades para refletir, agir e mesmo de sentir, ainda que em alguns momentos seja tão limitada em recursos e traga problemáticas profundas.

Ao equacionar todos esses fatores constituintes de meu ser professora/ pesquisadora/ pós-graduanda, o resultado é esta pesquisa que partiu de indagações que me fiz ao longo de toda minha trajetória acadêmico profissional. Tais indagações me levaram a observar o ambiente escolar como uma fonte inesgotável de (adv)eventos que podem/ devem ser estudados. Dentre esses (adv)eventos, pude notar que a tecnologia móvel não se tratava apenas de uma ferramenta utilizada por um determinado grupo, mas um item que aos poucos estava ganhando espaço, inclusive nas camadas sociais menos favorecidas, inserido na rotina dos indivíduos e influenciando-os em sua forma de agir, pensar e aprender.

Tendo em vista esses fatos, observei que em meu contexto de trabalho, a escola pública, a tecnologia móvel, ainda que muito presente, ainda era muito controversa. Parte da comunidade escolar sendo a favor do uso de tecnologias móveis e parte contra a prática.

Em vista deste cenário, vi neste campo uma oportunidade bastante rica de investigação de como professores que estão inseridos na rede pública de educação e que encaram dificuldades cotidianas como superlotação nas salas de aula, falta de recursos básicos, infraestrutura precária, pouco investimento e outros problemas encaram a inserção de práticas com dispositivos móveis e também como essa prática se materializa em suas concepções pessoais sobre ensino, língua estrangeira e o ser professor.

Neste sentido, essa pesquisa emerge a partir de necessidades observadas em meu contexto de trabalho, que é partilhado por diversos outros professores de língua inglesa e que se difere em

diferentes localidades do Estado do Paraná, como poderá ser observado ao longo da pesquisa, principalmente no capítulo 4 em que analiso os dados aqui gerados.

### 1.2.2. A Relevância Científica Deste Estudo

Nas últimas duas décadas, em que computadores e dispositivos móveis se desenvolveram mais notoriamente e se difundiram mais no Brasil, o número de pesquisas que compreendem o uso dessas ferramentas para ensino e pesquisas que compreendessem a formação de professores para o uso dessas tecnologias também aumentou (CANDELL, 2011). Ao buscar por tais pesquisas, deparei-me com uma lacuna no que diz respeito à formação de professores especificamente voltada para a reflexão e uso de tecnologias móveis para o ensino.

Há diversas pesquisas (encontradas pelo mecanismo de pesquisa e com o uso de palavras-chave associadas como “representações sócias”, “tecnologias móveis” e “ensino”) cadastradas no portal de periódicos e banco de teses e dissertações da CAPES que, embora abordassem o uso de tecnologias móveis para o ensino, não traziam investigações acerca da formação de professores nem reflexões relevantes no que diz respeito a como os professores se posicionam diante das tecnologias móveis. Listo as pesquisas referentes a uso e ensino por meio de dispositivos móveis que encontrei ao buscar por ensino de línguas e tecnologia móvel/ formação de professores e tecnologias móveis na seção 2.1 do capítulo 2 desta pesquisa, com o intuito de demonstrar as contribuições já feitas na área de ensino e tecnologia móvel até o presente momento.

Como poderá ser observado no capítulo seguinte, as pesquisas cadastradas no portal CAPES não contemplam temas que lidem com formação de professores para o uso de tecnologia móvel em sala de aula, reflexões sobre as representações sociais de professores acerca das tecnologias móveis ou questões dentro deste tema.

Os estudos no uso de tecnologia móvel para o ensino ou *mobile learning*<sup>6</sup>, em geral se relacionam com o desenvolvimento de ferramentas computacionais ou com a análise de percepções de indivíduos acerca de novas metodologias de ensino, conforme pode ser observado nos textos de Galinki (2010); Neto (2012); Tavares *et. al* (2015); Carvalho, Araújo e Fonseca (2015); Puppi (2014) cujos estudos preocupam-se em compreender propostas mais do que de fato

---

<sup>6</sup> *Mobile learning* pode ser definido como a aprendizagem por meio do uso de tecnologias móveis a fim de potencializar/melhorar/ possibilitar o seu maior alcance e possibilidade (BROWN, 2010).

a aplicação delas em um contexto de ensino de línguas. Tais perspectivas se diferem de meu escopo investigativo por não trazerem propostas de intervenção direta com os agentes do meio que investigaram.

Por outro lado, há propostas como as de Macedo (2008), Alda (2013), Santana (2015), Weymar (2011), Silva *et al.* (2014) que possuem foco mais voltado para práticas educacionais por intermédio de tecnologias móveis, versando sobre possibilidades do uso de SMS, sobre a receptividade dos professores da rede pública para os dispositivos móveis e também sobre práticas educacionais e possibilidades e limitações dos dispositivos móveis em sala de aula. Nestas pesquisas, é dado maior ênfase não especificamente a como as representações e/ou pensamentos desses professores podem influenciar suas práticas, mas são estudadas maneiras de realizar ações com tecnologia no ambiente educacional.

Ao fazer uma breve leitura das pesquisas já conduzidas no campo de *mobile learning*, notei que as elas evidenciavam uma lacuna teórico-metodológica no que concerne a práticas de formação de professores para o uso de *mobile learning* e também uma visão analítica das representações sociais de professores de LI no que tange o uso de tecnologias móveis. Deste modo, é nessa lacuna que esta pesquisa irá se localizar. Preocupo-me em compreender o processo de formação de professores e investigar as representações sociais deles sobre as tecnologias e sobre o processo de formação que passam em seu contexto de trabalho e também àquele a qual foram submetidos nesta pesquisa.

Em suma, busco uma possibilidade de contribuir com a área da LAC ao levantar questões relativas a teoria e a prática, e principalmente por propor uma intervenção no contexto de estudo. Das pesquisas já realizadas citadas nesta seção, nenhuma proposta contempla a intervenção efetiva no contexto pesquisado, grande parte delas apenas realiza levantamentos documentais, compreensão e descrição do contexto e como as práticas acontecem ou não.

Diante do exposto, apresento a pesquisa sob uma lente que visa contribuir especificamente com professores da educação básica da rede pública do Estado do Paraná, estado onde resido, cujo contexto se difere em seus quatro cantos, assim como todo em nosso país tão díspar étnica, cultural e socioeconomicamente.

### 1.3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Essa pesquisa, que se limita analisar e compreender o contexto do ensino de LI e sua relação ou não com tecnologias móveis, no Estado do Paraná, com professores atuantes nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, tem como objetivo:

- a) Investigar, em um grupo de professores de língua inglesa, quais suas representações sociais acerca do uso de tecnologia móvel como ferramenta para o ensino de língua inglesa em seus respectivos contextos de trabalho;
- b) Possibilitar meios de transformação através de eventos de formação para o uso de tecnologia móvel, em termos de prática e efetividade, na práxis educacional dos professores participantes da pesquisa, e;
- c) Analisar os resultados da intervenção, observando as razões pelas quais alguns professores sentem (ou não) mais dificuldades para utilizar tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa que outros.

Para atingir tais objetivos, minha principal pergunta de pesquisa é:

⇒ Quais as representações sociais os professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná têm acerca das tecnologias móveis para o ensino de LI e seus possíveis impactos na práxis educacional?

Além dessa grande pergunta de pesquisa, me baseei nas outras seguintes perguntas para nortear este trabalho:

⇒ De que modo, as representações sociais evidenciadas na fala e práticas relatadas desses professores auxiliam/dificultam e podem ter relação com a efetividade ou não de práticas mediadas por dispositivos móveis para o ensino de LI?

⇒ Qual o papel/contribuição da formação contínua, levando em conta o processo pelos quais os participantes desta pesquisa passaram, na transformação (ou não) dessas representações sociais e de sua atuação profissional?

De modo geral, objetivo que minha pesquisa possa contribuir para a reflexão e eventual transformação de práticas de professores de LI que, de alguma forma, se sentem/ sentiram intimidados, acuados, inseguros, incertos ou hesitantes diante do *boom* que a tecnologia móvel vem causando nos últimos anos e que, por fim, possam utilizar tal ferramenta em seu favor, não

unicamente como uma forma de “divertir” suas aulas, mas para que, através da língua inglesa possam também problematizar o uso de tecnologias móveis e a relação que nós, indivíduos mantemos com elas que a cada dia mais tem sido de proximidade.

Proponho essa pesquisa, considerando também os diversos contextos presentes no Estado do Paraná. Conforme é de conhecimento geral, devido à grande disparidade socioeconômica que vivenciamos no Brasil, um grande número de alunos matriculados na Educação Básica não tem acesso a tecnologias móveis e parte deles, nem mesmo a outras necessidades básicas do ser humano, desta forma, procuro também compreender a forma com que os sujeitos de pesquisa concebem esses diferentes contextos e que contribuições (ou não) o uso de tecnologias móveis, pensando em propostas de aprendizagem colaborativa podem trazer aos mais diversos contextos e aos indivíduos que possuem pouco ou nenhum acesso a tais tecnologias fora da escola.

#### 1.4. RETOMANDO O CAPÍTULO

Para que a leitura desta dissertação possa ser linear, é necessário reforçar o caráter não obrigatório que conferimos nesta pesquisa à tecnologia móvel. Compreendo a tecnologia móvel, na tessitura deste trabalho, como uma ferramenta que pode ou não trazer contribuições para o ensino de LI, no entanto, é importante ressaltar que a tecnologia móvel não representa a solução para as problemáticas mais abrangentes que o ensino de LI apresenta em nosso contexto educacional.

A partir disso, em comunhão com Paiva e Braga (2011) quando afirmam que o uso de tecnologias para o ensino podem representar um diferencial na experiência de aprendizagem para os alunos, que em suas vidas práticas utilizam (ou não) de tecnologia para realizar tarefas cotidianas, ao mesmo tempo que concordo com Braga (2012) quando afirmam que o uso de tecnologia em si não irá promover transformações efetivas no ensino de LI no entanto pode representar uma ferramenta poderosa se considerarmos a atual conjuntura social.

Pautada nesses pressupostos, organizei este capítulo que aqui se finda de forma a expor o processo inicial de concepção dessa pesquisa e o que a motivou tem termos de contribuição científica, social e pessoal. Iniciei uma discussão sobre a tecnologia de modo cronológico, trazendo considerações de seu papel na sociedade atual. Evidenciei as bases que me motivaram a investigar tal temática, ancorada em minhas experiências pessoais e através da ótica de professora

e pesquisadora pode buscar novas significações para problemas do cotidiano da prática de ensino de LI.

Mais adiante, justifico a contribuição que essa pesquisa trazer baseada em minhas experiências pessoais e a contribuição científica para a área de LAC a qual me filio, tendo como ponto de partida uma lacuna teórico-prática no que tange as representações sociais de professores acerca do uso de tecnologias móveis para o ensino de LI. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações sociais dos professores acerca do tema já expresso, e compreender em que medidas tais representações sociais contribuem, dificultam ou influenciam o uso de tecnologias móveis em práticas de ensino de língua inglesa.

A partir da leitura do primeiro capítulo desta dissertação, o leitor está agora preparado para ler e compreender a jornada de investigação que teve em seu desenvolvimento muitos percalços e dificuldades, por meio das quais pude refinar minha forma de fazer pesquisa e de compreender outras realidades de ensino de LI.

## CAPÍTULO 2

### *HOME: REFERENCIAL TEÓRICO*

**Figura 4:** A escola e a tecnologia<sup>7</sup>



*Tem-se observado uma mudança positiva nas posturas e práticas pedagógicas dos docentes nas últimas três décadas, mudanças essas que seriam inconcebíveis anos atrás. ( MATTE; ALMEIDA; ARAÚJO, 2012, p. 91)*

## INTRODUÇÃO

Trago essa figura como epígrafe, que é em minha visão bastante tendenciosa, pois traz à tona uma representação social, temática que será discutida neste capítulo, sobre a relação entre tecnologia e escola, evidenciando a representação de que escola e tecnologia não caminham juntas em nenhum aspecto. Embora pareça uma premissa simples, essa figura carrega uma complexidade que permeia todos os questionamentos que motivaram esta pesquisa e toda minha trajetória acadêmica. A escola deve/pode/ está pronta para fazer uso de tecnologias para o ensino? Se sim, de quais formas promover práticas significativas que possibilitem ao aluno acessar camadas da sociedade que necessitam de conhecimento linguístico e tecnológico? Se não, por que não? E, respondidas essas perguntas, como de fato relacionar teoria e prática dentro de uma perspectiva do uso didático das tecnologias móveis em específico?

Ao elencar um referencial teórico que respalda a investigação sobre a formação e as representações de professores, comungo com Mateus (2009) que assevera que “a atividade de fazer ciência e a atividade de ensinar-aprender têm a mesma natureza”, isto é, ambas as atividades são partes de um objeto maior de estudo e podem ser complementares umas às outras.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://goo.gl/WKYaly>. Acesso 22/01/17.

Ao alicerçar minha pesquisa no referencial teórico que apresento a seguir, estou sendo fiel à natureza da prática que é possível visualizar como viável ou praticável dentro do contexto de ensino que nosso estado oferece e que foi investigado neste trabalho, sendo isto por meio de tecnologias (ou não) mas que resulta dos elementos que constituem o atual contexto somados as transformações que podem ocorrer por parte da ação dos indivíduos.

Não afirmo aqui que a transformação de contextos de prática de ensino recaia unicamente sobre os ombros do professor ou sobre outro membro da comunidade escolar, mas que a proposta dessa pesquisa contempla a ação, contexto e representações de professores de língua inglesa e que, por também ocupar o papel de professora da rede pública de ensino do Estado do Paraná, me compete propor medidas que tenham o potencial de auxiliar as práticas de professores e auxiliar nossos alunos, colegas da comunidade escolar e instâncias governamentais a compreender que cada um possui seu respectivo papel e é importante que todos tenham condição de exercê-lo ativamente.

Diante disso, este capítulo versa o referencial teórico no qual me ancorarei para a pesquisa e que utilizo para a análise dos dados gerados. Dou início a este capítulo discutindo sobre a tecnologia e ensino de língua inglesa, pesquisas já conduzidas dentro da perspectiva de uso de dispositivos móveis, traço, a seguir, um panorama de como as tecnologias são abordadas nos documentos norteadores do Estado do Paraná e quais as medidas já estão em andamento para essa inserção.

A seguir, trago uma discussão sobre letramento digital, multiletramentos e suas faces e interfaces, mais especificamente por meio do dispositivo móvel que podem ser aplicados para o contexto de ensino e relacionando esse alicerce teórico-metodológicos à formação de professores; discuto também sobre aprendizagem móvel/ *mobile learning*, fazendo considerações sobre as possibilidades de tais teorias dentro do contexto escolar do estado do Paraná. E por fim, trago contribuições teóricas sobre representações sociais, que desempenhará um papel fundamental na análise de dados.

## 2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ ADICIONAIS

As pesquisas no âmbito de ensino e formação de professores de línguas adicionais<sup>8</sup> têm crescido significativamente nas últimas décadas, de acordo com dados de Santos e Lima (2011). Para os autores, tal fenômeno pode ser sinônimo de um reconhecimento maior para a área que tem ganhado mais notoriedade por parte dos pesquisadores da área de LA e da LAC. Devido ao fato de cada vez mais vivermos numa sociedade em que as barreiras territoriais, culturais e linguísticas são transgredidas (SIQUEIRA, 2008), a língua estrangeira, em especial a língua inglesa, tem ganhado novo espaço nas interações humanas e além de espaço, ela ganha também uma nova configuração, considerando o seu valor econômico e político.

Associada aos fatores expostos, os estudos no campo de formação de professores partem da inquietação sob a qual os professores vivem, à medida que seu objeto de estudo/trabalho, o conhecimento, vive em constante transformação (SANTOS; LIMA, 2011). Pensando mais especificamente na formação de professores de línguas, o objeto de estudo é ainda mais veloz e tem se modificado a partir da influência de fatores culturais e tecnológicos, conforme pode ser observado neste trecho de Leffa (2015):

Em relação ao conteúdo que ensina, acho relevante lembrar que há uma distância muito grande entre o aluno e seu interlocutor, principalmente quando se trata da língua estrangeira, em que esse interlocutor é tipicamente habitante de um outro país. É claro que as tecnologias de informação e comunicação têm encurtado essas distâncias e criado muitas possibilidades de contato, o que, no entanto, acaba gerando um novo desafio para o professor, que precisa aprender a usar essas tecnologias em benefício da aprendizagem de seu aluno. (p. 12)

A partir dessa visão do autor, as transformações a que se subjaz a sociedade, também representam novos desafios para o professor, uma vez que isso representa também uma mudança na forma com que os alunos aprendem e mantém contato com a língua. Ainda sob a perspectiva de transformação, Leffa (2008) assevera que o professor de línguas deve manter-se atualizado

---

<sup>8</sup> O termo “língua estrangeira” é utilizado nos documentos norteadores como DCEs e OCEM. No entanto me filio ao termo “língua adicional” visto que o termo “língua estrangeira” nos remete a algo estranho e distante do indivíduo e “a escolha é justificada por aspectos contemporâneos, como a adição de outra língua ao repertório linguístico que o aluno já traz de níveis anteriores (como do âmbito familiar) ao ingressar na educação formal.” (OSS, 2013) Além disso, alguns autores mencionados por Oss em seu texto afirmam que o termo “estrangeira” pode sugerir “estranheza, exotismo” (p. 689).

não unicamente para compreender o universo das mudanças que o nosso mundo passa, mas principalmente para que possa ser agente de mudanças.

Ao assumir que o professor de línguas é também agente de mudanças, não necessariamente considero que o professor desempenhe papel principal nesse processo. Concordo com a afirmativa de Leffa (2015) de que o professor “ensina melhor ao lado do aluno, trabalhando dos bastidores, das margens; não como protagonista” (p. 9). Tal questão se relaciona fortemente com a identidade desse professor e o lugar que ocupa no processo de ensino.

Ao refletir sobre a identidade desse professor, é importante também considerar o perfil dos profissionais da área. Para Celani (2008), o professor de língua estrangeira deveria/ poderia ser um “ser humano independente” (p. 35), isto é, um professor que tem uma visão de ensino não unicamente pautada na transmissão de conhecimentos, mas que leve seu aluno a refletir sobre o mundo em que vivemos. Para tanto, o professor precisa não apenas do conhecimento de sua disciplina em específico, no caso a língua, mas de conhecimento *interdisciplinar*.

Por outro lado, a autora relaciona a reflexão sobre a composição da identidade do professor também à forma com que o próprio ensino de línguas e a profissão é vista pela sociedade em geral. A autora afirma que a profissão de professor hoje, além das diversas dificuldades que passa, é visualizada pela sociedade de maneira superficial. Para fazer tal afirmação, Celani (2008) menciona um episódio que ocorreu no estado de São Paulo, em que o ex-governador afirma que os professores, na época reivindicando melhorias salariais, não deveriam se queixar visto que a categoria é formada majoritariamente por mulheres, que exerciam a profissão apenas como um “bico” por já contarem com a renda dos maridos. Tal fala do ex-governador, além de bastante machista, demonstra uma visão de que a profissão não é levada a sério pela sociedade, quando caracteriza-a como um “bico”.

Ainda que o texto date quase uma década atrás, tal pensamento ainda é presente no discurso<sup>9</sup> predominante, pois o professor ainda é visto como um indivíduo incompleto cujo trabalho todos sabem como desenvolver e que não necessita de muito esforço. Mais especificamente no que tange o ensino de línguas, compreende-se em geral que para ensinar língua é necessário apenas que o professor seja fluente nessa língua, isto é, que saiba comunicar-

---

<sup>9</sup> Compreendo aqui como discurso a percepção de Fairclough (2001) que define discurso enquanto prática social, em que a língua é compreendida como uma atividade dialética que é moldada socialmente a mesma medida que molda as percepções psicossociais do indivíduo, isto é, o indivíduo agente transformador e também transformado por práticas discursivas.

se em um nível razoável e não é levado em consideração outras atribuições que o ensino de línguas traz em si e questões didáticas/metodológicas.

Celani (2008) afirma que o profissional do ensino de língua estrangeira deve, enquanto educador, comprometer-se com seu aluno na mesma medida que se compromete consigo e também com a sociedade, isto é, é necessário que vá além de educar-se na língua que ensina e considerar também as culturas a que subjazem essas línguas e o mundo em que o sujeito que aprende e vive e, por meio disso, promover o conhecimento mútuo entre dois universos (o que o sujeito conhece e o universo que lhe será apresentado) o que “envolve, por exemplo, trazer a cultura da mídia e da tecnologia para a sala de aula, o que é particularmente relevante para o ensino de língua estrangeira” (CELANI, 2008, p. 37).

No que tange a formação contínua de professores, tal afirmação se faz bastante oportuna visto que ela pressupõe a renovação de conhecimentos constante, fazendo valer a premissa de que a formação de professores não é um processo que data um fim (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012), mas que se renova a partir das novas demandas. As autoras ainda advogam que a formação contínua está ligada intimamente com a definição de qual é o papel do professor, isto é, as possibilidades de mudança de suas práticas e o impacto que isso gera no contexto escolar.

Além disso, por meio da formação contínua, o professor tem possibilidade de associar a prática, na qual está imergido, a partir da reflexão de teorias (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012),

Desta forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 3)

Ainda que a teoria represente parte importante/ integrante da formação do professor, é importante refletir sobre o papel que de fato é atribuído a teoria e suas significações para a prática no contexto *real*<sup>10</sup> da escola pública no Paraná no que se refere ao ensino de língua inglesa. Para

---

<sup>10</sup> Refiro-me como *real* ao contexto da escola por partir de uma ideia da existência do *irreal*. Ao falarmos sobre contextos escolares, o discurso predominante é de que a escola pública está no extremo de uma visão pessimista ou o outro extremo. Destaco então como real a visão fornecida pelos professores dessa pesquisa, partindo de que eles estão de fato protagonizando e vivenciando na pele o *verdadeiro* significado de contextos e práticas que são muito *teorizados* mas pouco *vividos*.

Celani (2016) a produção de conhecimento nas universidades é relativamente distante das práticas da sala de aula, ainda que o aumento de pesquisas em LA, LAC e em outras áreas que visam aproximar a escola e a universidade (produção científica), ainda há uma lacuna entre esses dois eixos.

Pensando nisso, a relação entre teoria e prática é mais complexa do que aparenta, visto que se trata de uma equação com diversos fatores a ser considerados. Primeiramente, é importante notar que o Brasil possui contextos bastante diversificados tanto no quesito sócio-econômico quanto no quesito cultural, sendo assim, como aponta Celani (2016) desde o século passado é crescente uma tendência progressista de eficiência e praticidade que visava a estandardização dos saberes, ou seja, nasce a partir disso uma preocupação com a relação entre os saberes locais e globais.

A autora define como saber local a partir de conceitos cunhados na antropologia, que define como um conjunto de saberes, crenças ou percepções que são próprias a um grupo ou comunidade local. Celani (2016) também faz referência aos estudos de Foucault (1972) que o define como um saber que difere-se de um outro já estabelecido e aceito em escala maior. Ela ainda assevera que o saber local não necessariamente se determina a partir de uma teoria, mas está ligado ao contexto em que acontece. Já o saber global é definido então como um tipo de saber sistematizado e comum em diversos contextos.

Posto isso, a teoria e a prática de certa forma reforçam a dicotomia criada pelos diferentes saberes. Para que de fato a teoria e a prática sejam complementares uma a outra é importante que o global não se materialize em detrimento do local, mas que um sirva de ponto de partida para o outro. A partir destes paradigmas então, é que a necessidade de formação contínua de professores de língua inglesa se solidifica.

### 2.1.1. Linguística Aplicada Crítica e a Formação de Professores de Li

Tenho como ponto de partida e também de chegada a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; QUANG, 2007; SILVA, 2017). A LAC ocupa-se recentemente com questões trans/interdisciplinares que permeiam a *práxis*, formação, identidade e crenças no que diz respeito a linguagem e ensino, como já discutido. De certa forma, a LAC traz uma percepção do ensino de línguas como matéria para problematizações, isto é, a escola passa a ser vista a

partir de uma visão mais ligada a políticas e questões de como sexualidade, raça, gênero e relações de poder na sociedade (PENNYCOOK, 2001).

Já na visão de Widdowson (1999) compreende a LAC por um viés mais ligado a relações entre micro e macro no que tange a compreensão da sociedade em que vivemos e as relações que a permeiam. Para este autor, a LAC se diferencia da LA por compreender questões sociais mais abrangentes e por não possuir caráter tão marcadamente disciplinar, preocupando-se mais ativamente com questões políticas e culturais.

Para Quang (2007) a LAC propõe reflexões em linguagem que permitem explorar a linguagem através de conteúdos que de fato tenham relevância social, isto é que vá além de análises puramente linguísticas e que relacionem a linguagem com a sociedade em que ela de fato acontece. Além disso, o autor afirma que tais estudos contribuem à medida que possibilitam a evidenciação de questões que promovem transformações sociais, considerando as injustiças presentes em nossa sociedade.

No que se refere a relevância social que a LAC apresenta, Rajagopalan (2003) traz contribuições importantes. Além de discutir a relevância social, o autor traz também uma percepção mais voltada para a relação entre teoria e prática:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral." (p. 12)

Ao mencionar a relevância do trabalho, o autor leva em consideração a ética dentro dos estudos linguísticos. O autor aborda a questão ética tendo em vista que o linguista tem como dever auxiliar a leigos a compreender as “verdades sobre a linguagem, verdades essas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos.” (p. 21).

Tendo em vista todas as essas definições sobre a LAC, definições estas que compreendo como congruentes e complementares, é importante pensar neste momento sobre como é possível agir diante desses objetivos alçados pela LAC e de que maneira podemos de fato trazer contribuições para a área em sentido prático. Tal questionamento, nos remete novamente ao proposto por Silva (2017) sobre a reflexão de *o que é se fazer LAC na contemporaneidade* e principalmente como conduzir pesquisas em LAC que de fato se insiram no que é pressuposto

nos textos e *o que significa* fazer pesquisas em um mundo marcado por desigualdades sociais e organizada a partir das diferenças (MOITA LOPES, 2006).

Em suma, este estudo tem como pano de fundo a concepção de língua, sociedade e ensino circunscrita na LAC, conforme aqui exposto e tem como principal foco o *fazer* pesquisa em LAC em um contexto também marcado pela desigualdade, que abriga todas as minorias e que por ser tão amplo e complexo, as vezes é também frágil e necessita de investigação para se compreender e fortalecer. Por esta razão, insiro minha pesquisa na LAC, tendo em vista que, em linhas teóricas/ metodológicas, ela possibilitou que barreiras entre pesquisador/ pesquisado/ contexto pudessem ser *transgredidas* e que houvesse uma possibilidade de um *movimento de mudança* por meio da intervenção que proponho nesta pesquisa.

## 2.2. TECNOLOGIA E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: UM *UPGRADE* NESTA RELAÇÃO

Nas últimas décadas, a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente na vida do cidadão contemporâneo. Ao longo das décadas, novos inventos promovem mudanças em [quase] todos os aspectos de nossas vidas (BARTON & LEE, 2015). Para Barton e Lee (2015), em comunhão com McLuhan (1967), a tecnologia ao longo da história tem modificado a forma como pensamos, organizamos nossas práticas de trabalho, atividades cotidianas e também a forma como aprendemos e nos comunicamos.

Os autores ainda afirmam que as mudanças promovidas pelas tecnologias não representam fenômenos isolados e sim um evento que faz parte de uma cadeia que envolve o processo de globalização, evolução das mídias, estrutura socioeconômica, mudanças comunicacionais. Como podemos notar, as mudanças no ser humano não são resultado de inventos tecnológicos mas “a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas” (BARTON & LEE, 2015).

Kress (2003) ainda identifica quatro mudanças em específico que acontecem de maneira simultânea a esse movimento da tecnologia: a) mudanças na organização econômica, conferindo à informação um papel na estrutura econômica diferente de outrora; b) mudanças nas relações de poder, desconstruídas a partir da premissa da importância da informação; c) mudança na comunicação, a qual passa a ser permeada por novas ferramentas que objetivam a diminuição de

barreiras na comunicação; e d) mudanças na virtualidade das tecnologias que migraram da mídia impressa para a mídia em tela, como é mais comum hoje.

Em face dessas afirmações, Barton & Lee (2015) afirmam que a linguagem desempenha papel central frente a essas mudanças visto que antes de transformações de cunho social elas representam “transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos” (BARTON & LEE, 2015, p. 13).

Devido à centralidade que a linguagem apresenta neste panorama geral de transformações, para que possa agir socialmente hoje são requeridas dos indivíduos novas habilidades que anteriormente não eram tão importantes, fazendo com que a dinâmica de aprendizagem, por exemplo, receba novas significações (LEMOS, 2006; BARRETO, 2006; BRAGA, 2013).

Para além disso, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que o processo de ressignificações é dinâmico e bastante complexo e que surgem a partir de diferentes fatores. O processo de construção de conhecimento, por exemplo, não se reduz ao indivíduo, mas uma rede de colaboração em interfaces multimidiáticas.

Desta forma, o uso de tecnologias e as transformações das quais elas advém influenciam também o ambiente escolar já que, como mencionado no parágrafo anterior, elas têm influenciado a forma com que lidamos com nossas atividades cotidianas, nos relacionamos com nosso trabalho e também como aprendemos e adquirimos informação (BARRETO, 2004).

Em consequência disso a escola, como ambiente formal de aprendizagem e também parte importante da dinâmica social e da construção e veiculação de conhecimento, deixou de ser central na produção e difusão de conhecimento (SILVA, 2012). Com esta nova dinâmica, as tecnologias digitais também influenciaram no papel que a escola desempenha, antes como fonte central de conhecimento e já hoje, atua mais como um filtro uma vez que os recursos da Web 2.0 e mais recentemente 3.0 permitem acesso a diversas fontes de informação.

Em consequência disso, a dinâmica de ensino passa a se modificar também, uma vez que para Jenkins (2009), partindo da premissa de que essas transformações se dão a partir de processos complexos ligados a fatores culturais, os usuários de tecnologia passam a ser incentivados a buscar por mais informações e serem mais participativos na promoção de uma inteligência coletiva, que será responsável por reger a cultura de convergência, termo que o autor

utiliza para relacionar as ideias de convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva.

Perante esta situação, faz-se necessário que compreender como a escola do século XXI se configura e como se relaciona com tais mudanças no cenário tecnológico e cultural. Warschauer (2007) afirma que para o futuro, a educação será digital. Ao fazer tal afirmação examina as *crenças* acerca das mudanças que a tecnologia para o ensino, apontando para questionamentos como *o que* as pessoas aprendem, *como* aprendem e *onde* aprendem, traçando um paralelo entre o que é considerado tradicional com o que é novo em termos de ensino-aprendizagem.

Para além das questões levantadas por Warschauer em sua investigação, em nosso contexto brasileiro de ensino, principalmente no que tange o ensino de LI, é necessário fazer antes uma outra pergunta: *quem* são as pessoas que aprendem/ que ensinamos? Para responder a tal questionamento, é importante considerar o contexto socioeconômico brasileiro.

Em nosso país, há grande disparidade socioeconômica, fato que pode ser constatado ao andarmos pelas ruas de nosso país. Em virtude disso, torna-se inviável afirmarmos que nossos alunos são na íntegra *nativos digitais*, nos termos cunhados por Prensky (2001) visto que parte dos alunos podem ou não ter tido acesso a tecnologias digitais ao longo de suas vidas o suficiente para possuírem as características mencionadas pelo autor,<sup>11</sup> logo, é importante termos em mente que ainda que a premissa de Prensky (2001) seja em partes relacionável a nosso contexto, é preciso olhar também para os fenômenos socioeconômicos que nos cercam a fim de não generalizarmos um contexto tão diverso como o Brasil.

Por outro lado, falando mais especificamente das tecnologias digitais móveis, que é o que mais interessa a essa pesquisa, o número de usuários de *smartphones* vem crescendo significativamente no país ao longo dos anos. De acordo com pesquisas conduzidas no ano de 2016<sup>12</sup> o número de *smartphones* chega a 168 milhões, com uma alta de 9% em relação ao ano de 2015. O estudo não evidencia especificamente a que classes sociais pertencem esses usuários, no entanto, uma pesquisa<sup>13</sup> conduzida no ano de 2015 que aponta para o crescimento de 48% do

---

<sup>11</sup> Não encontrei, até o momento, em minhas pesquisas algum estudo no Brasil que evidenciasse dados para expressar numericamente quais as proporções disso.

<sup>12</sup> Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1761310-numero-de-smartphones-em-uso-no-brasil-chega-a-168-milhoes-diz-estudo.shtml>. Acesso 16/09/16.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4327844/numero-de-usuarios-de-smartphones-no-brasil-cresce-48-no-3-trimestre>. Acesso 16/09/2016.

número de usuários de smartphones no terceiro trimestre de 2015 apontam que a pesquisa foi conduzida com participantes de todas as classes sociais.

### 2.2.1. Um Breve *Backup* das Tecnologias Digitais até o Móvel

Para melhor compreendermos a influência do *smartphone* no cotidiano do cidadão contemporâneo, é necessário olhar para o histórico das tecnologias digitais móveis ao longo da história. Paiva (2015) traça um histórico da tecnologia desde o entalhe em pedra até o uso de computadores. Entende-se que na visão da autora, pode ser considerado tecnologia quaisquer recursos ou práticas que representem o novo e podem ser utilizados para facilitar práticas cotidianas e/ou de comunicação. Tal visão pode ser entendida a partir da afirmação de que “o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização” (PAIVA, 2015, p. 21).

Além desse conceito, a autora ainda traz à tona um movimento que todas as tecnologias passam ao serem incorporadas às práticas pedagógicas: rejeição, inserção e normalização. A partir desta premissa, presume-se que assim como o livro didático, o *smartphone* e outras ferramentas móveis que hoje, transitam entre a rejeição e a inserção, conforme poderá ser observado no dizer dos professores na análise de dados no capítulo 4 e que eventualmente será normalizado.

Além dessas três fases, acredito que hajam períodos de transição entre uma e outra fase. Inicialmente, o professor que fará uso das tecnologias para o ensino, rejeita as novas ferramentas, por tratar-se de uma novidade para a qual não se sente preparado, ou mesmo por não ver possibilidades práticas para efetivação de práticas por meio dessas ferramentas.

Assim como o livro didático, a tecnologia móvel chegou a um ponto em que o alcance e difusão da ferramenta tornou-se tão presente nas práticas cotidianas, não só dos alunos, mas da sociedade como um todo que se faz necessário incorporá-las nas práticas de ensino, nas palavras de Paiva (2015, p. 21) “aos poucos, a tecnologia passa a fazer parte das práticas sociais de linguagem, a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas”.

Somadas as breves considerações acerca da inserção de tecnologias em práticas pedagógicas, no mesmo trabalho Paiva (2015) traça um percurso histórico das tecnologias,

iniciando-se pela tecnologia escrita, representada pelas pinturas nas paredes das cavernas, entalhes em pedra e outros suportes que foram se modificando até chegar a configuração de papel que conhecemos hoje. O percurso da tecnologia escrita é traçado por Paiva (2015) até o uso de livros para o ensino de línguas que se iniciaram com as gramáticas e posteriormente novas propostas com imagens bem como os livros de vocabulário ilustrado, que ganharam notoriedade.

A seguir, a autora faz considerações sobre as tecnologias de áudio e vídeo. Ela aponta, baseada em Kelly (1969), que foi a partir do fonógrafo, inventado por Thomas Edison, que o ensino de línguas foi impactado, visto que o primeiro material didático foi gravado com ele no início do século XX. Após este invento, várias outras tecnologias e recursos provenientes delas foram utilizadas para o ensino de línguas, como por exemplo filmes dos estúdios Walt Disney, gravadores, rádio e televisão, sendo os dois últimos os mais populares, mas ainda não conseguiram alcançar a dimensão esperada no que tange ensino de línguas.

Logo após, a autora aponta em seu trabalho a relevância dos computadores para o ensino de línguas. Ela afirma que os computadores surgiram para atender demandas políticas para transmissão rápida de dados de um computador para outro e assim como outros recursos, após atender à necessidade para a qual foi criado, popularizou-se e passou a ser consumido pelas classes mais altas até que por fim ganhasse um alcance maior. A autora ainda assevera que o computador evoluiu muito rapidamente e passou a alcançar mais usuários a medida que diminuiu de tamanho, assim como os livros, e tornaram-se mais atrativos.

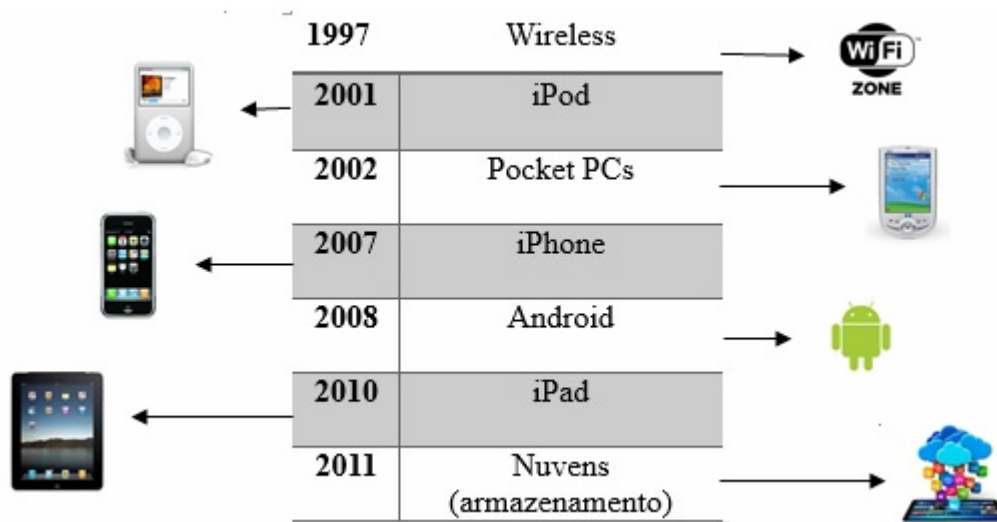
Para fins de ensino de línguas, Paiva (2015, p. 30) apoia-se no entendimento de Pennington (1996) de que o uso de computadores para educação acontecem em sete fases, sendo elas: 1) Uso de computadores por cientistas de elite para cálculos matemáticos; 2) Uso de computadores por professores e alunos de instituições de prestígio; 3) Uso de computadores por parte de toda a esfera educacional, incluindo instituições públicas; 4) Computadores tornam-se objetos de massa; 5) Os computadores tornam-se mais presentes nas práticas pedagógicas; 6) As crianças tornam-se letradas neste ambiente; e por fim 7) Há acesso universal a pessoas e informações.

Ainda neste mesmo sentido, há também os estágios propostos por Bax (2003 *apud*. Paiva 2015, p.31) em que a normalização do ensino mediado por tecnologias acontece em sete estágios. O primeiro estágio é aquele em que os primeiros adeptos entre alguns professores que aderem à tecnologia por curiosidade; o segundo estágio é o estágio em que pessoas no geral demonstram

rejeição e ceticismo em relação à tecnologia; o terceiro representa o estágio da experimentação e rejeição diante dos obstáculos. O quarto estágio representa uma nova tentativa de uso diante de experiências positivas de outros e a possibilidade de obter sucesso; o quinto estágio mais pessoas passam a utilizar a ferramenta; no sexto estágio a tecnologia passa a ser vista como algo normal e por fim, no último estágio passa a integrar as vidas das pessoas e normal.

Ao fim do texto, Paiva (2015) comenta que, partindo do processo que passamos até então com novas tecnologias e ensino, nos encaminhamos para um modelo de sala de aula equipada com lousas interativas, *notebooks*, celulares e tablets, e, que num futuro remoto o professor possa ser substituído por robôs, como já foi dado início em países como a Coreia, e afirmativas deste trecho comungam com as expectativas de evolução dos dispositivos pós-computadores.

**Figura 5:** Linha do tempo da evolução da tecnologia móvel no século XXI



**Fonte:** adaptado de <https://goo.gl/QVcHdP>. Acesso: 23/09/16

Como pode ser observado na figura 2, os últimos anos modificaram o cenário tecnológico com tendências que apostam na praticidade da mobilidade<sup>14</sup>. No ano de 1997 surgiram então os primeiros vestígios da internet *wireless* (sem fio) e a partir daí as tendências no uso de dispositivos móveis passou a ser mais notória, visto que a limitação física que os fios dos computadores pressupunham já não eram práticas. Inicialmente, a internet sem fio não era

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.w3c.br/Noticias/W3c-egi2014> e <https://www.timetoast.com/timelines/a-evolucao-das-tecnologias-atraves-dos-tempos--4>. Acesso 25/09/16.

configurada da maneira como a conhecemos hoje, assim como os demais dispositivos, esse recurso teve um início tímido e dificultoso antes de se popularizar e ser prática como é atualmente.

O próximo passo significativo que a tecnologia deu em direção à mobilidade foi o primeiro iPod, dispositivo da empresa Apple Inc. que serve como um reproduzidor de áudio/vídeo. O iPod representa um avanço no campo da tecnologia móvel uma vez que foi o primeiro dispositivo da categoria a utilizar recursos de toque em tela.

A seguir, por volta do ano de 2002 os *Pocket PCs* ganharam notoriedade. Tais dispositivos são uma espécie de computador portátil que exerce funções semelhantes à dos computadores da Microsoft, a mesma organização de sistema e *layout*. Muito embora os celulares já fossem populares na época, os *Pocket PCs* se destacavam pela praticidade de manuseio e pelas ferramentas que disponibilizadas, já conhecidas por meio dos computadores *desktop*, função que não era desempenhada pelos celulares da época.

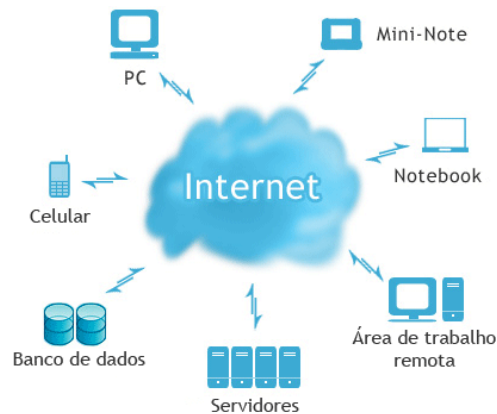
No ano de 2007, a Apple lançou então o primeiro *smartphone* com recursos *multitouch* em tela, o *iPhone*. Vários dispositivos, como o da empresa *Blackberry* por exemplo, já haviam lançado no mercado produtos que permitiam acesso remoto a contas de e-mail, no entanto, o *iPhone* ganhou bastante notoriedade (e adeptos) por seus recursos inovadores no que diz respeito a interface, sistema operacional (doravante SO) e recursos *multitouch*. No ano seguinte, surge então o SO *Android*, lançado pela *Google*. Este sistema operacional opera em diversas marcas no Brasil e é, ainda hoje, o sistema operacional com mais usuários ativos, devido também a variedade de marcas de *smartphones* que aderem ao SO, enquanto o iOS, o SO da empresa Apple é utilizado apenas para o *iPhone*.

No ano de 2010 apareceu no mercado então a primeira geração de *tablets*, da marca Apple, o iPad. Tratava-se então de um dispositivo com funções semelhantes as do *smartphone* no entanto, em um tamanho consideravelmente maior, o que representa também uma extensão diferente de usos para o produto. Após o lançamento do iPad, várias outras marcas lançaram aparelhos semelhantes, o que tornou os *tablets* mais acessíveis em termos de preço.

O último item da figura 2, “nuvem” diz respeito ao armazenamento de arquivos em “nuvens”, isto é, espaços online de armazenamento de dados que podem ser acessados de diversos dispositivos diferentes. Destaco este item no histórico da evolução dos dispositivos móveis devido ao fato de ser um recurso amplamente discutido quanto aos benefício e por trazer

em sua própria configuração o caráter de que dados e arquivos podem ser acessados de diversos pontos ou dispositivos, prática que se tornou mais comum após o surgimento e popularização de dispositivos móveis, isto é, a nuvem não é um dispositivo móvel em si, mas é um recurso que resultante da popularização dos dispositivos móveis. O termo “nuvem”, originado do inglês *cloud*, foi adotado pela computação como uma metáfora para designar algo intangível (VANDRESEN; MAGALHÃES, 2013), como a própria internet. Nessas nuvens, os usuários poderão acessar arquivos, serviços, aplicativos, compartilhar informações e dados simultaneamente e por meio de vários tipos de dispositivos, como pode ser observado na figura 6.

**Figura 6:** Computação em nuvem



**Fonte:** <https://goo.gl/fwc1ST>. Acesso 25/09/16

Em termos práticos, a computação em nuvem, enquanto tendência mercadológica, em primeiro lugar, reforça a ideia de colaboração que as redes trazem desde sua concepção, posto que compreende-se o trabalho colaborativo, compartilhamento de informações *online*, possibilidade de acesso de dados de diferentes dispositivos como uma das principais vantagens da computação em nuvem.

O histórico da tecnologia móvel, nos ajuda a compreender o grande evento que são hoje os *smartphones* para nós, cidadãos contemporâneos. Compreende-se que, à medida que a sociedade (da informação) evolui e transforma seu espaço, a praticidade e velocidade de acesso e de consumo de informação passa a ser mais valorizada. Essa visão, culmina com o que Sibilia (2002) advoga: as tecnologias digitais hoje tendem a ser mais e mais orgânicas, isto é, passam a ser vistas pelo ser humano como parte integrante de seu corpo físico, uma vez que os auxiliam cada vez mais a solucionar problemas do cotidiano de forma rápida.

Em virtude do exposto, é possível afirmar que os dispositivos móveis sintetizam uma característica muito marcante da sociedade contemporânea: a velocidade. Isso, pode justificar então a popularidade dos dispositivos móveis nas últimas décadas. Dentre os dispositivos móveis supracitados, o *smartphone* é o que ganha mais notoriedade e tem mais adeptos a cada dia. De acordo com dados na Anatel<sup>15</sup> ao fim do mês de fevereiro de 2016 o Brasil contava com cerca de 258 milhões de acessos de telefonia móvel em atividade no país todo, em diferentes densidades em todo o país.

**Figura 7:** Mapa de densidade de SMP<sup>16</sup> (quanto mais escuro, maior densidade)



Através da figura, observamos que o estado do Paraná, onde minha pesquisa com um grupo de professores foi conduzida, está entre os estados com maior densidade de acesso a telefonia móvel. A densidade de acesso no estado do Paraná é de 1.799.911, ficando atrás de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que não aparece mais escuro no mapa por possuir área e população maior, o que influencia no cálculo da densidade.

Podemos dizer, baseados nesses números que o *smartphone* tem ganhado espaço e utilidade nas interações humanas mais notoriamente que qualquer outro dispositivo. Em virtude deste fato, as opções de mercado deste produto são hoje muito vastas e os dispositivos estão a cada dia mais potentes e mesmo assim, acessíveis às diversas camadas sociais.

---

<sup>15</sup>Anatel: Agência Nacional de Telecomunicações. Dados disponíveis em: <http://www.anatel.gov.br/dados/index.php/component/content/article?id=283> Acesso 08/04/16.  
<sup>3</sup> SMP: Serviço Móvel Pessoal

Como sugerem as etapas de Bax (2003), passamos por um período de ceticismo e até mesmo repressão, isto é, o segundo estágio. A tentativa de evitar o uso da ferramenta, em geral não tem sido afetiva como era outrora, em razão da velocidade de veiculação de informação e interatividade que os dispositivos móveis permitem e os usuários prezam (SILVA, 2004).

Em virtude do exposto, a contribuição para a comunidade científica do estudo que conduzi se dá na investigação das representações de um grupo de professores acerca do ensino de LI e o uso de tecnologias móveis. Para que pudesse tecer contribuições mais assertivas, realizei um levantamento das pesquisas dentro deste quadro temático. As pesquisas que apresento aqui, de modo sintético através da leitura do resumo e considerações finais, foram observadas a fim de compreender o quadro teórico e também as pesquisas já feitas na área de LAC ou em áreas afins.

Os estudos no uso de tecnologia móvel ou *mobile learning*<sup>17</sup>, em geral se relacionam com o desenvolvimento de ferramentas computacionais ou mesmo a análise de percepções de indivíduos acerca de novas metodologias de ensino, conforme pode ser observado nos textos de Galinki (2010); Neto (2012); Tavares *et. al* (2015); Carvalho, Araújo e Fonseca (2015); Puppi (2014) cujos estudos preocupam-se em compreender propostas mais do que de fato a aplicação delas em um contexto de ensino de línguas.

Por outro lado, há propostas como as de Macedo (2008), Alda (2013), Santana (2015), Weymar (2011), Silva *et al.* (2014) que possuem foco mais voltado para práticas educacionais por intermédio de tecnologias móveis, versando sobre possibilidades do uso de SMS, sobre a receptividade dos professores da rede pública para os dispositivos móveis e também sobre práticas educacionais e possibilidades e limitações dos dispositivos móveis em sala de aula.

Ao analisar as pesquisas já conduzidas no que diz respeito a *mobile learning* notei que as pesquisas evidenciavam uma lacuna teórico-prática no que concerne temas como a formação de professores para o uso de *mobile learning* e também quais são as representações sociais dos professores de LI diante da tecnologia e também diante da dinâmica dos estágios, descrita por Bax (2003). Deste modo, preocupo-me em pesquisar as representações de professores de LI com o objetivo de averiguar além de quais as representações sociais mas também de que formas elas estimulam ou restringem o uso de tecnologia móvel para o ensino de LI e também investigar o papel da formação para a reversão ou reforço dessas representações.

---

<sup>17</sup> *Mobile learning* pode ser definido como a aprendizagem por meio do uso de tecnologias móveis a fim de potencializar/melhorar/ possibilitar o seu maior alcance e possibilidade (BROWN, 2010).

Diante disso, apresento a pesquisa sob uma lente que visa contribuir especificamente com professores da educação básica da rede pública do Estado do Paraná, estado onde resido desde meu nascimento.

## 2.2.2. Iniciativas de Ensino e Tecnologia no Estado do Paraná

### 2.2.2.1. Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais

O currículo de ensino no Estado do Paraná é regido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs). Ainda que esteja em tramitação a adesão a nível federal da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no presente momento, o documento em vigência para orientações curriculares no estado são as DCEs.

As DCEs de LI dão ênfase de que o conhecimento de/sobre/ por meio da tecnologia também deve ser considerado parte das disciplinas escolares, uma vez que são considerados “frutos do trabalho e produtos da prática social” (PARANÁ, 2008, p. 24). Além das DCEs, há também um documento intitulado Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010), cujo proposição é de orientar o uso de TICs na escola.

Neste documento, redigido pela equipe técnica da SEED, são abordados tópicos sobre o papel do professor enquanto mediador das interações por meio de ferramentas tecnológicas, reflexões sobre mídia impressa, televisiva, ambientes virtuais na *web* e pesquisa escolar na internet entre outros tópicos. O documento traz uma breve definição de o que são ferramentas e aparatos tecnológicos cuja inserção no currículo pode ser significativa e libertadora, visto que promove a inclusão digital e que não se trata apenas de ferramentas que

[...] podem “animar” e/ou ilustrar a apresentação de conteúdos, o uso de mídias *web*, televisiva e impressa [mas] mobiliza e oportuniza novas formas de ver e escrever o mundo. Contudo é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2010, p. 5)

O documento, com cerca de 50 páginas, traz definições de conceitos e evidencia a história da tecnologia no Paraná e destaca temáticas norteadoras para o trabalho com tecnologia nas escolas públicas paranaenses. A primeiro momento, é possível compreender que o documento serve como uma emenda aos pressupostos da DCEs a fim de contemplar mais amplamente o uso de tecnologia além do que é proposto nas DCEs.

Frente a esse cenário de desenvolvimento tecnológico e das mudanças sociais dele oriundas, na educação se tem procurado construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos, resultando em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. (PARANÁ, 2010, p. 5)

Neste trecho, o documento preocupa-se então em evidenciar a necessidade de se discutir o uso de tecnologias para o ensino. O documento também mostra que a preocupação não se dá apenas com a inserção de um novo aparato para a aprendizagem de maneira mecânica, mas apontam para a importância de que

[...] não se deve se limitar simplesmente ao treino de professores para uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação. O fundamental é levar os agentes do currículo a se apropriarem criticamente dessas tecnologias, de modo que descubram as possibilidades que elas oferecem no incremento de práticas educacionais, além de ser uma prática libertadora, pois contribui para a inclusão digital. (PARANÁ, 2010, p. 5)

Corroboro com o pressuposto dos documentos de que se trata então de uma busca por práticas que sejam de fato significativas e críticas, dentro da perspectiva de criticidade da LAC<sup>18</sup>. No entanto, ao traçar essa linha no horizonte, me deparo com diversas questões, que me inquietaram durante esta pesquisa: Em que consiste utilizar a tecnologia como ferramenta para o ensino de LI de forma crítica? Como é ser crítico em nossos respectivos contextos de atuação levando em conta os diversos desafios que encontramos em nossas práticas de ensino? Tais questões nortearam indiretamente essa pesquisa e de certo modo, não as respondo ao fim dessa pesquisa por serem bastante subjetivas e por terem implicações em contexto micro.

Dentro da proposta dos documentos são elencados também os benefícios de práticas mediadas por tecnologia, tais quais: encurtamento de distâncias entre salas de aula e entre escolas, possibilita atividades de interação solidárias e apropriação de conhecimentos e criação de novos saberes (PARANÁ, 2010). Além do que é apontado no documento, considero importante a inserção de tecnologias para o ensino de LI pois ao observarmos as transformações sociais oriundas das tecnologias, como o próprio documento aqui discutido aponta, podemos perceber que lidar com tecnologias, ainda que não de uma maneira cotidiana, é/pode ser uma habilidade importante para que o indivíduo possa agir em sociedade.

---

<sup>18</sup> Embora não fique claro o posicionamento dos autores no conceito de criticidade, filio-me a concepção de criticidade de Pennycook (2001) no que diz respeito a perspectiva crítica de ensino.

Ainda neste sentido, a proposta do documento, com o qual concordo, não é trazer os artefatos tecnológicos como sujeitos centrais das práticas, mas consistem então em tornar os usuários sujeitos “ao facultar essas relações [com a tecnologia]” (PARANÁ, 2010, p. 6) além de

Os artefatos tecnológicos, ao aproximarem os agentes do currículo numa relação dialógica, quer em torno do conhecimento, quer em torno de uma obra de arte, por exemplo, cria condições para a própria prática dialógica em que se constitui o sujeito. (PARANÁ, 2010, p. 6).

Além disso, é afirmado no documento que o tema de que trata tem relação direta com temas como igualdade e diversidade devido ao fato de que a tecnologia deve, de acordo com o documento, ser engajada na eliminação de diferenças. A partir disso, pode-se entender que ao ensinar fazendo uso de tecnologia e integrando o aluno em práticas pode representar sua inclusão em uma sociedade em que a tecnologia se faz presente em várias instâncias bem como, incentivar os indivíduos a destacarem-se por transitarem nessa esfera.

Além dessas considerações, o documento traça um percurso histórico das medidas relativas à inserção de tecnologias digitais no Paraná, baseadas nas pesquisas de Tono (2003) e Cantini (2008). Neste panorama histórico, são demonstradas iniciativas que se iniciaram na década de 80 e cuja intenção era de implantação de centros de informática e condução de investigações em informática na educação em um polo que se seguiram da criação de comitês que deram segmento à programas e projetos na área de informática.

No início da década de 90 foram iniciados programas televisivos de formação que, após passar por transformações, é até hoje continuado pelo Ministério da Educação através do TV Escola. Já em meados da década de 90, houve uma proposta de implementação, intitulada ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), monitorado pelo MEC e pela SEED que tinha como objetivo

disseminar o uso do computador nas escolas públicas estaduais e municipais de todos os estados brasileiros e criar Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs para concentrar ações de sensibilização e de capacitação do professor para incorporar essa ferramenta em seu trabalho pedagógico (PARANÁ, 2010, p. 7)

Estavam previstos para o estado do Paraná a implantação de 13 NTEs que atenderiam em diferentes cidades. Nos NTEs eram concentradas as ações para formação de professores juntamente com técnicos que formariam então multiplicadores, isto é, os professores se

deslocariam até a sede do NTE para receber formação para que tivessem a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola através de cursos e oficinas através da metodologia de projetos a serem desenvolvidos na escola com auxílio das tecnologias. É apontado no documento que esta metodologia, oriunda da esfera federal, não funcionou por muito tempo e outro fator importante para a mudança foi também a dificuldade de os professores se deslocarem até os NTEs.

Além do contexto histórico, as Diretrizes Para o Uso de Tecnologias educacionais versa sobre o papel da mediação no contexto educacional. Dentre desta perspectiva, o documento apoia-se no pressuposto de que o uso de tecnologias implica a proporcionar oportunidades de construção de conhecimentos e interação aos estudantes (MEC, 2007, *apud.* PARANÁ, 2010) e faz-se importante compreender os processos de mediação, uma vez que afirmam que a interação do sujeito com o objeto não garante a efetivação de aprendizagem e por isso, o papel do professor/mediador é fundamental.

No documento, o conceito de mediação é compreendido como um processo em que o sujeito (aluno) através de uma ferramenta (tecnologias digitais) entra em contato com um objeto (conhecimento) e o papel do mediador (professor) consiste em mediar, estabelecer uma conexão, encaminhar de maneira mais assertiva o sujeito até o objeto. Para fazer tal proposição, o documento recorre aos pressupostos teóricos de Vygotsky (2003) no que diz respeito a aprendizagem, que tem como pilar uma perspectiva sócio-cultural, que pressupõe a atividade do sujeito, ou a transformação do meio por meio do uso de instrumentos e signos que são mediadas socialmente simbolicamente (signos internos e externos) e também pelo uso da linguagem.

Desta forma, fica ainda mais evidente o papel de ferramenta que a tecnologia ganha, visto que a relação a ser mediada não é a relação do aluno e o conhecimento cujo meio de acesso é a tecnologia. Pressupõe-se então, que para mediar essa relação com o conhecimento através da tecnologia, o mediador não necessariamente deve dominar *todo* o conhecimento, uma vez que seu papel não é mais o de centralizar o conhecimento como nas tendências de ensino-aprendizagem mais tradicionais, mas sim o de

[...] problematizar, perguntar, dialogar, ouvir os alunos, ensiná-los a argumentar, abrir-lhes espaço para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realizada vivida (LIBÂNEO, 2009, p.13 *apud.* PARANÁ, 2010).

Isto posto, o papel do mediador não é de trazer o conhecimento finalizado para as salas de aula por meio de um aparato tecnológico, mas dar condições para que o sujeito de acessar certas instâncias e dinâmicas do conhecimento que podem ser acessadas por meio da tecnologia. Partindo disso, o papel do mediador, embora mais abrangente, difere-se da concepção de professor como aquele que possui o conhecimento e desconstrói também a ideia (já em processo de secularização) de que a escola é a única fonte de conhecimento para ser então um filtro de conhecimentos (BRAGA, 2012).

Associo a ideia de professor como moderador também à ideia de desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2007; PAIVA, 2005) no que diz respeito à aprendizagem, especificamente de LI. O conceito de autonomia, que é bastante complexo no que tange aprendizagem de línguas, parte do pressuposto de desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito efetuar escolhas e organizar seu processo de aprendizagem (PAIVA, 2006) e confere também ao sujeito o direito à própria construção de conhecimento (FREIRE, 2007).

Desta forma, a dinâmica de mediação e o uso de tecnologias pressupõe também a ideia de que os alunos (sujeitos) poderão/ deverão exercer a autonomia de construção de conhecimento, isto é, ao possuir infinitas conexões e possibilidades por meio de hipertextos e outros recursos que as tecnologias possuem, o processo educacional passa a ser mais centrado no aluno, uma vez que o papel do professor não será o de fonte de conhecimentos como outrora.

No entanto, mesmo em virtude de todas as transformações sociais decorrentes de fatores socioeconômicos, históricos e também relativos à nova configuração da produção e acesso ao conhecimento, é possível afirmar que, os alunos que hoje ocupam os bancos escolares, mesmo engajados no uso de tecnologias e outros recursos que possibilitam amplo acesso à informação e conhecimento, estão prontos para/ exercendo a autonomia necessária para que a mediação do professor seja de fato efetiva?

#### 2.2.2.2. Paraná digital

O projeto intitulado Paraná Digital, é um projeto elaborado pela SEED e tem como objetivo central a promoção do uso de TICs para o ensino. Por meio deste programa, o governo do estado equipou cerca de 2.100 escolas do estado com laboratórios de informática, redes de conexão Wi-Fi e outros equipamentos, que tinham como objetivo incluir digitalmente professores

e alunos da rede pública estadual de educação (PARANÁ, 2010).

O Paraná Digital, foi apresentado como uma política pública com vistas a dar suporte à inclusão digital e a universalização de acesso as tecnologias e desenvolveu-se com o apoio do Centro de Computação Científica e *Software* livre em parceria com a Universidade Federal do Paraná responsável pelo desenvolvimento da tecnologia multiterminal utilizada nos materiais distribuídos em que quatro monitores funcionam a partir de uma única CPU, recurso intitulado *four-head*. O sistema operacional utilizado é o Debian, distribuído pela Linux. Tal organização significou uma economia de cerca de 50% em *hardware* e 100% em *software* tendo em vista o que é denominado filosofia do *software* livre que determina a liberdade do criador de copiar, alterar e redistribuir sua obra e tornar público o código fonte (PARANÁ, 2010).

O programa ainda contou com o apoio da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) para o acesso à internet. A empresa foi responsável pela instalação e ampliação de malha de fibra ótica de cerca de 300 municípios do Estado, dando primazia as regiões em que o índice de desenvolvimento humano é menor, enquanto as demais localidades utilizaram de antenas digitais para acessar à internet.

De acordo com um documento disponibilizado no site da SEED<sup>19</sup>, as mais de 2.100 escolas contempladas em todos os 399 municípios do estado, receberam laboratórios de informática, TVs multimídia e kits de sintonia da TV Paulo Freire, um canal educacional que produz material audiovisual educativo para transmissão ao vivo na web.

O documento reúne informações sobre a concepção do projeto, a forma como foi executado e também traz uma avaliação geral da relevância de algumas ações tomadas no programa. Além disso, são traçados quatro perfis que o projeto deve contemplar ao longo de sua realização para que de fato seja sinônimo de mudança significativa no contexto escolar: 1) a gestão do Programa; 2) os conteúdo e materiais digitais disponibilizados pelo Projeto; 3) a formação de professores da rede de ensino na área de tecnologia na educação; 4) a estrutura de tecnologias de informação e comunicação.

Tais perfis servem como eixos norteadores do Projeto visto que é um projeto com objetivos e possibilidades amplas, conforme consta o documento. Mais adiante, é traçado um paralelo entre a visão e a missão do projeto, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

---

19 Disponível em: < <http://goo.gl/IbX8E1> > Acesso 18 de agosto de 2016.

**Quadro 2:** Visão e missão do *Balanced scorecard*



**Fonte:** PARANÁ (2010)

Muito embora um dos perfis propostos fossem relativos a capacitação de professores para o domínio das ferramentas disponibilizadas pelo projeto, no documento não é proposto efetivamente nenhuma medida que evidencie de fato como a formação de professores para o ensino será de fato efetivada. A partir do que é proposto, a formação que foi ofertada aos professores se centrava no domínio técnico das ferramentas, isto é, a formação objetivava que os professores aprendessem a utilizar as ferramentas, no entanto estratégias metodológicas para o ensino não constam no documento cujo principal foco é versar sobre o objetivo, parceiros e possível alcance do programa.

Ao analisar este fato isolado em contraste com as Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (doravante DUTE), penso haver uma lacuna entre teoria e prática. As DUTE propõem que o professor atue como mediador entre aluno e conhecimento por intermédio das tecnologias, no entanto, não há menção nas propostas sobre capacitação que contemple objetivamente metodologia ou mesmo formas de o professor de fato utilizar a tecnologia de maneira crítica, dentro da perspectiva que as DUTE pressupõem.

Por outro lado, a fim de diversificar e ampliar as possibilidades da estrutura tecnológica que o Paraná Digital fornece, no ano de 2006 foram agregadas ao programa receptores via satélite para a TV Paulo Freire, com programas de formação e também de cunho informativo, no entanto não há evidências no site da SEED<sup>20</sup> que reúne conteúdo da programação, de que as formações fornecidas por este meio contemplem propostas didáticas para o uso de tecnologia.

<sup>20</sup> Conteúdo da TV Paulo Freire disponível para download e programação ao vivo disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39> Acesso: 11/01/17.

### 2.2.2.3. Tablet educacional

Além do Paraná Digital, que é um programa exclusivo do Estado do Paraná, o Paraná foi contemplado com o tablet educacional. Este projeto não é apenas proposto no Estado do Paraná, trata-se de uma proposta do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), que integra um projeto maior intitulado Educação Digital que visa a inserção de tecnologias digitais na escola.

O tablet educacional é um dispositivo móvel que é fornecido aos professores da educação básica com o objetivo de melhorar/facilitar o preparo de material, de organização das aulas e inclusão digital dos professores e alunos e também objetiva incentivar “um processo de mudança de uma cultura analógica para a digital” (ESPÍRITO SANTO, 2014).<sup>21</sup>

De acordo com a Cartilha de orientação para o uso do tablet educacional (ESPÍRITO SANTO, 2014), o tablet em potencial para aproximar a escola da cultura digital. No texto, são evidenciadas algumas competências que, dentro da concepção do documento, são necessárias hoje:

Apenas ter acesso a informação não basta, é preciso desenvolver outros domínios como aprender a pesquisar (localizar, avaliar e coleta informações necessárias à sua formação e necessidades pessoais), comunicar informações e ideias a outros (relatar resultados), efetuar registros diversos e dar vazão a criatividade na solução de problemas e tomada de decisões. Essas são algumas das competências inerentes ao mundo moderno, em muito facilitadas pelos artefatos tecnológicos, em especial os dispositivos móveis, como os tablets. (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 2)

Dentro desta perspectiva, os tablets teriam então a função de auxiliar o professor a exercitar tais capacidades e também ensiná-las aos alunos, visto que as capacidades são definidas como “inerentes ao mundo moderno”, ou seja, o uso dos tablets potencialmente auxiliariam em práticas que de certa forma prepararia os indivíduos para o mundo moderno e seus requisitos.

Ainda sobre as possibilidades de uso dos tablets, é afirmado na cartilha que

---

<sup>21</sup> Utilizo como referência aqui a “Cartilha de orientação para uso do Tablet educacional”, elaborado pela secretaria de Estado da Educação do estado do Espírito Santo. Para essa pesquisa, não encontrei disponível online um documento similar referente ao estado do Paraná. Considerando que a política do tablet educacional é uma política de nível nacional, as orientações, objetivos e execução são, *a priori*, as mesmas em todos os estados, sendo assim, os pressupostos deste texto em que me embaso, teoricamente se assemelham aos do estado do Paraná, que é o meu foco.

Como em geral é reduzido o número de escolas que possuem computadores nas salas de professores e, quando existem, eles são em número insuficiente, essa tecnologia possibilitará aos professores o uso inovador, individualizado e com possibilidades, ainda, de se integrar às outras tecnologias disponíveis na escola. (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 2)

Esta afirmação se difere, em partes, da realidade do contexto paranaense. Conforme foi explicitado na seção anterior, o acesso a computadores foi garantido em grande parte das escolas (um total de 2.100 escolas na primeira fase). Não é possível afirmar que há computadores o suficiente para todos os professores em todas as escolas do Paraná, porém, devido ao programa Paraná Digital, que forneceu computadores para uso de professores e alunos, propõe um número bastante significativo de computadores para as escolas do Paraná. Mesmo em face disso, as possibilidades de uso e integração à práticas educacionais do tablet educacional são ainda mais promissoras se associadas as propostas do Paraná Digital.

Ainda sobre as possibilidades de contribuição do tablet para as práticas educacionais, a cartilha aborda a importância da ferramenta enquanto dispositivo móvel afirmando que

De acordo com José Manuel Moran<sup>1</sup> [sic.] as tecnologias móveis trazem enormes desafios: pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes, ocasionando a descentralização dos processos de gestão do conhecimento. Os tablets permitem a colaboração e interação ente pessoas distantes, ampliando a noção de espaço escolar, integrando professores de regiões, línguas e culturas diferentes, permitindo o acesso a sites, blogs e redes sociais, a pesquisas em sites de busca e enciclopédias, bem como enviar e-mails e mensagens instantâneas, vivenciando ações de inclusão digital. Pode-se, ainda, tirar fotos, editá-las e publicá-las em álbuns online ou blogs. (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 3)

Além de considerações sobre as possíveis contribuições do tablet, é traçado também uma forma com que os aparelhos podem ser utilizados pelo professor. A proposta inicial versa que os tablets devem ser utilizados a primeiro momento para a formação contínua, cujo material está disponível nos equipamentos. Levando em conta que o documento que exploro aqui é do estado do Espírito Santo, não é possível afirmar que no Paraná a dinâmica seja a mesma. Ao investigar sobre a formação contínua no site da SEED PR pude encontrar todo o material utilizado nas formações de cunho obrigatório (Semana Pedagógica e Formação em ação) disponível no site em PDF<sup>22</sup> porém não está disponível especificamente no tablet educacional.

Além da formação contínua, o tablet também pode ser utilizado para promover atualizar as práticas docentes em conformidade com os documentos norteadores nacionais, promover a

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>

valorização pela formação de professores e contribuir para a formação dos docentes. Integrados a esses objetivos, estão também a formação de professores para o uso e apropriação do tablet educacional, realização de oficinas para uso dos tablets em projetos, criação de portais educacionais para acesso e divulgação de metodologias inovadoras em situações de aprendizagem, criação de espaços online para troca de ideias entre professores (ESPÍRITO SANTO, 2014). Em uma seção intitulada “como o professor pode usar o tablet?” da cartilha, são discutidas possibilidades para o professor utilizar o tablet, dentre elas estão a participação de cursos à distancia disponíveis em ambiente virtual ou mesmo estudos autônomos em sua área de atuação; pesquisar e propor novas estratégias metodológicas para os alunos; preenchimento da pauta eletrônica (no ano de 2017 a pauta eletrônica passará a ser utilizada no Paraná, antes disso, a pauta eletrônica ou Registro de Classe Online (RCO) como é chamado, passava por uma fase de adaptação, sendo utilizado em algumas instituições); utilização de novos canais de comunicação e troca de experiências; acesso a informações de qualquer lugar e a qualquer momento e outras formas.

Na cartilha também consta uma seção intitulada “Haverá formação para o uso do Tablet?” em que são descritas as iniciativas de formação para o uso do tablet, que no caso se refere ao estado do espírito santo, no entanto, através da entrevista semi-estruturada conduzida com os professores participantes da pesquisa, pude compreender como esse processo aconteceu já que não obtive acesso a um documento semelhante ao que utilizo para esta seção referente ao estado do Paraná.

De acordo com a cartilha, a pauta da formação para o uso do tablet contemplava dois momentos, presencial e à distância. No momento presencial, a formação consistia no domínio de termos técnicos do tablet tais como ligar e desligar, bloquear e desbloquear, criar atalhos, instalar e desinstalar aplicativos, acesso aos aplicativos e widgets principais. Já o momento a distância contemplaria tópico como pesquisa e compartilhamento de arquivos na nuvem, metodologias e recursos da web 2.0 para efetivação de projetos na escola, uso de blogs colaborativos, redes sociais, mapas coletivos, jogos e ferramentas de autoria e também a discussão de assunto como navegação segura, segurança e cuidados na internet.



### 2.3. (MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAIS: FACES, INTERFACES E A RELAÇÃO COM O USO DE TECNOLOGIA MÓVEL

Por esta pesquisa se localizar numa intersecção entre a intervenção em um contexto de ensino e do ensino, trago neste trabalho também discussões sobre letramento, letramento digital e multiletramentos a fim de alinhar essas perspectivas teóricas e associá-las à perspectiva de mudanças e transformações sociais e tecnológicas no contexto escolar. Para tanto, trago conceitos dessas três perspectivas teóricas que menciono e discuto as contribuições que cada uma delas, alinhadas a formação de professores de LI podem trazer em termos teóricos e também metodológicos. Ademais, promovo uma breve discussão sobre aprendizagem móvel e alguns exemplos de recursos que podem ser usados em sala de aula.

O termo letramento teve suas primeiras discussões feitas na década de 80 em que se discutia amplamente conceitos ligados ao alfabetismo e analfabetismo. A primeira menção do termo possivelmente foi feita por Mary Kato (1986). A partir disso, muitos foram os estudos que visaram compreender e explicar o que é letramento e sua diferença da alfabetização .

Soares (2002) considera como letramento todo conjunto de conhecimentos que possibilite que o indivíduo efetive práticas sociais de leitura e escrita e tomam parte de forma competente em eventos de letramento. A autora ainda define eventos de letramento como uma ocasião em que um indivíduo participa de uma situação e interage competentemente das interações propostas (HEATH, 1982 *apud*. SOARES, 2002).

Por essa perspectiva, o indivíduo letrado é capaz de fazer parte à medida que domina um determinado conjunto de conhecimentos exigido para a determinada situação. Já Lankshear e Knobel (2007) compreendem letramento por uma perspectiva sociocultural e afirmam que só é possível compreender o seu real significado se considerarmos contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Uma definição bastante importante para nossas análises também é a definição cunhada por Freire (1990):

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (p. 66)

Gee (1996) define letramentos a partir de discursos, definidos por ele como formas socialmente reconhecidas de usar a linguagem por meio de quaisquer recursos semióticos e essa capacidade de uso da linguagem confere ao indivíduo o status de pertencente a um determinado grupo social a medida que desempenha um papel significativo por meio da linguagem. Pensando nisso, Lemke (2010) traz justamente a concepção de que letramentos são de fato práticas sociais, isto é, “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (p.456).

Os conceitos de alfabetização e letramento, são frequentemente confundidos desde o início da década de 80 com a maior incidência de estudos que trouxeram à tona o termo. Desde então, várias outras correntes teóricas desenvolveram-se. Ainda sob a perspectiva aqui apresentada de que letramentos podem ser considerados práticas sociais ou conjuntos de competências que permitem a construção de significados e a ação diante da significação de uma realidade, é importante ressaltar que o letramento, a meu ver, não é uno mas sim múltiplo devido ao fato de que cada instância/ circunstância ou necessidade de ação seja por meio da linguagem ou não, são mobilizados diferentes grupos de competências, ou seja, ao utilizar o *smartphone* para comentar uma notícia *online* são mobilizados conhecimentos diferentes dos que são mobilizados quando participamos de quando engajamos em uma atividade escolar de comentar um texto lido no livro didático. Muito embora a premissa seja a mesma, o conhecimento mobilizado para utilizar o computador ou *smartphone* para ler é comentar exige que o sujeito seja letrado no uso de *smartphones* que se difere do letramento em atividades escolares escritas.

Pensando nisso, trago considerações sobre o letramento digital, uma vez que o foco dessa pesquisa é em tecnologias móveis, que possuem uma interface digital, assim sendo o letramento digital exerce papel importante nas análises aqui conduzidas. Para Xavier (2005) o letramento digital consiste na realização de práticas de leitura e escrita em formas não tradicionais de letramento e alfabetização. Por meio dessa afirmativa, o autor define como tradicional as práticas específicas de se ler. Xavier (2005) ainda afirma que para que o indivíduo seja de fato considerado letrado digital ele precisa possuir habilidades que lhe permita ler e produzir textos que circulem em esferas

Ao falarmos de letramento digital, os quatro professores participantes dos eventos de formação pensaram que se tratava do letramento específica e unicamente voltado textos não impressos, implicando que a única mudança foi a transposição do papel para a tela, enquanto

Xavier (2005) assevera que o letramento digital pressupõe mudanças no modo de ler e escrever, hoje bastante diferentes de outrora devido a presença de códigos verbais e não verbais que constituem a maior parte dos textos que hoje circulam frequentemente na escola e no dia-a-dia do aluno no ambiente digital.

Tal resposta dos professores pode ter se dado devido ao fato de que o advento das tecnologias digitais possibilitou novas semioses ao texto que anteriormente eram menos recorrentes visto que os recursos para tal eram bem menos comuns do que hoje. Logo, trata-se de um efeito causado por esse fato aqui explicitado.

Para Ribeiro (2009), no ambiente digital o indivíduo (que em seu texto ela chama de leitor) da atualidade tem acesso a vários formatos de textos em variados suportes comparado ao indivíduo/leitor das gerações anteriores e, devido a velocidade das mudanças e da informação que vivenciamos hoje, é necessário compreender os fatores que subjazem a essas mudanças.

Pensando nestes muitos “formatos” de textos e também na multiplicidade de significados construídos a partir de multisemioses, o conceito de multiletramentos e sua proposta em termos de ensino aprendizagem melhor da conta de explicar as relações estabelecidas. O termo multiletramentos foi mencionado inicialmente em 1996 em um manifesto feito *New London Group* (1996) , pioneiro em pesquisas no assunto . O grupo propunha a pedagogia dos multiletramentos que preconizava a necessidade de a escola tomar um posicionamento quanto a modificação dos currículos a fim de atender a necessidade de novos letramentos que apareciam na escola, isto é, levar em consideração a multiplicidade de culturas e de influências culturais sob as quais os alunos eram submetidos (ROJO, 2012).

De acordo com as afirmações do grupo, mais do que desconsiderar e ignorar as subjetividades do processo de ensino, é necessário recrutá-las e adequar sua linguagem, tipo de recursos e suporte como um ponto a favor da aprendizagem. (*New London Group*, 1996).

Ainda, a fim de melhor categorizar os estudos, o foco foi dividido em dois parâmetros: a crescente diversidade linguística e cultural, cujo motivo principal é o processo de globalização, e a multiplicidade de canais e meios de comunicação, que são resultantes da influência das novas tecnologias. Esses dois diferentes vieses são então “responsáveis pelo prefixo “multi” da denominação de multiletramentos (BEVILAQUA, 2013).

O principal foco das discussões acerca do multiletramento, considerando os estudos do *New London Group* (doravante NLG), era a construção de um currículo maleável no quesito

sociocultural, a fim de atingir todos os indivíduos em sala de aula das mais diversas camadas sociais.

Rojo (2012), aponta que os pesquisadores desse grupo são majoritariamente oriundos de países em que os conflitos culturais são emergentes - como lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância - e que de acordo com as pesquisas do NLG, ignorar esses fatos em sala de aula contribuía para o aumento da violência dentro e fora da escola. Rojo aponta que tal realidade não é tão diferente da que vivemos no Brasil e, que da mesma forma que o estudo dos multiletramentos foi funcional naqueles países, também tem potencialidade para surtir efeitos no Brasil.

No que diz respeito a caracterização dos multiletramentos, Rojo (2012) reforça que é importante compreender que o conceito de multiletramentos e aponta para dois diferentes tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

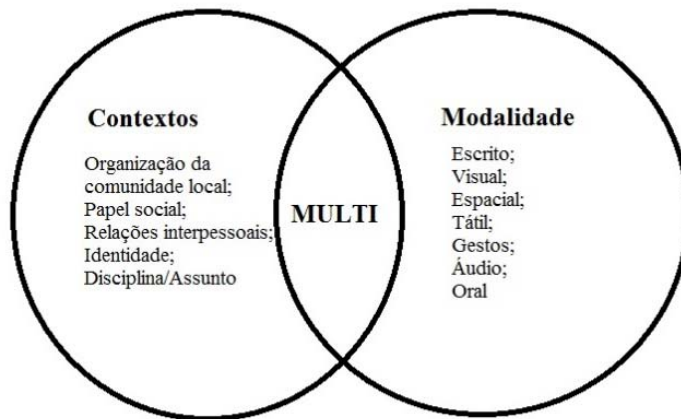
Diante disso, a autora evidencia também a existência de um hibridismo nas produções culturais letradas, o que resulta na necessidade de existir uma nova ética e nova estética (ROJO, 2012), em que se leve em consideração os direitos autorais, que atualmente não são mais tão rigorosos devido a difusão de materiais advindos da *web* e nova estética quando se diz respeito ao amplo acesso a diversos conteúdos independente de sua origem e a caracterização dada pelos receptores destas produções e suas análises feitas com base no conhecimento prévio daquele tipo de produção em específico.

Em uma perspectiva mais atualizada e melhor embasada, em termos teóricos, dos multiletramentos/ letramentos, os estudos conduzidos vão na direção da compreensão de como inserir práticas multiletradas para o ensino e a relevância social que isso representa. Em uma disciplina, intitulada “Multiletramentos em línguas estrangeiras/adicionais, escola e inclusão social: por entre discursos e práticas” ofertada no PPGEL, trouxe à tona questões mais vinculadas à práticas de ensino e inclusão social, pensando na ideia de que ao ser multiletrado, o indivíduo tem a possibilidade de agir socialmente em esferas sociais que são permeadas por um conjunto de conhecimentos. Desta forma, ao apropriar-se de conhecimento adequado e pensando que nossa sociedade hoje apresenta cada vez mais diversidade comunicativa, cultural e na forma de dar

sentido aos textos que circulam na sociedade, sejam eles orais ou escritos (COPE; KALANTZIS, 2012).

Kalantzis e Cope (2012) apontam também para duas esferas em que os multiletramentos apontam, pensando na base desses estudos, a primeira preocupando-se com (multi)contextos e a segunda com (multi)modalidade, como pode ser observado na figura abaixo

**Figura 9:** Os dois “multis” de multiletramentos



**Adaptado de:** Cope e Kalantzis (2012)

O primeiro aspecto, o contextual, preocupa-se com a diversidade social e suas implicações para o ensino aprendizagem. Para os autores, os textos variam significativamente por circularem em esferas que se diferem a partir de contexto social, cultura predominante, experiências pessoais, a visão de mundo dos indivíduos, identidade e gênero. Considerando hoje que a interação entre pessoas de diferentes localidades, diferentes culturas e diferentes papéis na sociedade é mais comum e possui menos barreiras, a comunicação vem gradativamente exigindo dos indivíduos compreender tais diferenças nos padrões comunicativos (COPE e KALANTZIS, 2012).

O segundo aspecto, ligado a multimodalidade, preocupa-se com a multimodalidade que os textos e a comunicação em geral apresenta, até certo ponto como um resultado das novas ferramentas/ mídias disponíveis. Não se trata apenas de modalidades apresentadas pelas tecnologias em si, trata-se de uma mudança que transcende a tela dos celulares e computadores para atingir outras instâncias da comunicação. Sendo assim, a atribuição de significados aos textos hoje são multimodais visto que as modalidades escrita, visual, auditiva se integram na

construção de significados, o que, para os autores, significa que tendo em vista esses dois “multis” é importante que ir além de práticas que apenas alfabetizem em LI, mas que ser proposto no ambiente de ensino habilidades que mobilizem a comunicação multimodal levando em conta ao fazer isso os múltiplos contextos em que esses indivíduos existem, agem e se comunicam e os que ele poderá existir, agir e se comunicar se através de sua formação se apropriar de um conjunto de conhecimentos e habilidades que assim o permitam.

Dito isto, reitero que esta pesquisa preocupou-se em compreender e investigar as representações de professores de LI sobre o uso de tecnologia móvel devido ao fato de que, considerando o que é postulado por Cope e Kalantzis (2012) sobre as multiplicidades contextuais, as tecnologias móveis e a presença que tem exercido no contexto escolar se relacionam intimamente com questões de diferentes culturas e formas de dar novos significados a textos multimodais pois reúne em si ferramentas que permitem e reforçam a presença dos multicontextos e das multimodalidades.

Em virtude disso, discuto agora os movimentos teóricos e práticos no que diz respeito a aprendizagem móvel e como ela tem se dado até o momento. Conforme já discutido no capítulo 1, atualmente a tecnologia tem tomado conta do cotidiano dos indivíduos à medida que os *smartphones* e *tablets* ganham espaço no mercado e ganham versões cada dia mais potentes e também popularizando-se a ponto de ficarem acessíveis a quase todas as camadas sociais.

A medida que os anos passam, os dispositivos vão se tornando mais potentes e funcionais para seus usuários. Os itens que tem ganhado mais notoriedade nos últimos tempos são os dispositivos móveis, tais quais *tablets*, *smartphones* e *Pocket PCs*, devido a sua popularidade principalmente ente os jovens entre 10 e 17 anos de acordo com dados da Anatel do segundo semestre de 2014.

A partir desse cenário é que surge o conceito de *mobile learning*, que de acordo com as afirmações de Moura (2010), *mobile learning* ou *m-learning* refere-se ao uso de dispositivos móveis como recursos mediadores para a aprendizagem, tanto a partir de atividades feitas sob medida para esse tipo de plataforma quanto como um meio de obter informações extras via internet, uma vez que a maior parte desses dispositivos permitem acesso à internet.

Schuler *et al.* (2013), em uma publicação pela UNESCO, mostra que já existem diversos estudos abordando essa temática e que grande parte dos projetos desenvolvidos por eles são desenvolvidos para atender necessidades específicas como mensagens de voz motivacionais, aula

de inglês ou auxílio na coleta de dados a longa distância. Os autores ainda apontam que para que a aprendizagem móvel já vem sendo considerada e desenvolvida acerca de quinze anos e, apesar disso, ainda não causou grande impacto.

Mesmo com esses dados, os autores acreditam que em uma década, por exemplo, o uso de dispositivos móveis será inegável. Schuler *et al.* (2013) fazem uma previsão de que em alguns anos, o *mobile learning* será possível graças a progressiva acessibilidade dos dispositivos que devido à grande variedade vem diminuindo gradativamente em preço.

Tratando-se da presença dos dispositivos na educação formal, Schuler *et al.* (2013) revelam fatos bastante relevantes para o estado atual da *mobile learning*.

Em nível global, dois dos modelos mais populares de aprendizagem móvel nas escolas são programas do tipo 1:1, ou Um Computador por Aluno (UCA), em que cada aluno recebe o seu próprio dispositivo, sem custos para o aluno ou para a sua família, e os do tipo Traga o Seu Próprio Dispositivo (Bring Your Own Device – BYOD), que conta com que a maioria dos alunos tem os seus próprios dispositivos (p.19).

O exemplo citado, se trata de uma situação em que se leva em consideração a educação formal, porém existem também recursos da educação informal, como por exemplo, um serviço de assinaturas via SMS que oferece informações sobre saúde, agricultura e educação, intitulado *Nokia Life Tools*. Este serviço está disponível atualmente para alguns países da Ásia e África.

Além de analisar o atual estado da *mobile learning*, os autores traçam alguns encaminhamentos futuros (SCHULER *et al.*, 2013, p. 25), tais quais:

- a) A tecnologia será mais barata e funcional;
- b) Os dispositivos conseguirão coletar, sintetizar e analisar enormes quantidades de dados;
- c) Teremos à disposição novos tipos de dados;
- d) As barreiras de linguagem serão superadas, entre outros.

A partir desses dados ofertados pelos autores, é evidente a necessidade de se estudar os encaminhamentos da *mobile learning* visto que é previsível que o uso de dispositivos móveis para a aprendizagem pode ser possível em alguns anos. No entanto, considerando o que já foi discutido na primeira seção deste capítulo em relação a formação de professores de LI e também o que foi discutido na primeira seção do capítulo 1, não se entende neste trabalho que a

aprendizagem móvel represente o futuro da aprendizagem de língua inglesa e que há (ou não) a necessidade de incorporá-las no ensino de LI, trata-se de uma visão de que a tecnologia móvel, assim como tantos outros recursos podem *auxiliar* ou *incrementar* o repertório de aprendizagem e possibilitar aos indivíduos *agir* em uma esfera de interação que tem ganhando cada vez mais espaço na sociedade.

A partir disso, a aprendizagem móvel não é entendida aqui como uma forma positiva ou não de aprendizagem e nem visa substituir efetivamente outras ferramentas já em uso, mas proponho aqui uma reflexão sobre o significado dado a estas ferramentas pelos professores de LI, as representações que possuem do uso delas para o ensino e a proposta de uma possível mudança discursiva e de ação no contexto deles para que possam experimentar os efeitos do uso de tecnologia móvel para o ensino de LI. Em minha visão como pesquisadora, a aprendizagem móvel tem potencial para auxiliar e complementar o ensino de LI.

Pollara (2011) afirma que são vários os desafios que os educadores deverão enfrentar afim de solidificar o *mobile learning* dentro do esperado. Um dos desafios citados, é a diferença de gerações que lidam com os dispositivos. A perspectiva de um aluno chamado por Prensky (2001) de nativos digitais, nascido em contexto rodeado por tecnologia, tendo à mão acesso a todo tipo de conteúdo desde o dia de seu nascimento, se difere amplamente da perspectiva de um professor, com no mínimo duas décadas mais velho que estes alunos e aí reside um dos principais desafios, de acordo com a autora.

Além disso, segundo a autora, será necessário a reelaboração de estratégias pedagógicas com o uso de dispositivos móveis em sala de aula, pois toda a dinâmica da sala de aula irá mudar comparado ao atual *status*. Por fim, um outro desafio apresentado, é a falta de dados necessários para um bom agir. Pollara (2011) afirma que a queda nos preços dos dispositivos fez com que o consumo aumentasse tão rapidamente que os pesquisadores não tiveram tempo hábil para designar novas formas de lidar com a inserção desta ferramenta na escola.

A fim de que a concretização da aprendizagem móvel fosse possível, decidimos oferecer aos professores eventos de formação *online* para, além de facilitar as interações entre um grupo geograficamente diverso, pudéssemos já sentir o efeito da aprendizagem via *smartphone*. Ao longo do processo, foi requisitado que os participantes utilizassem um aplicativo já mencionado, o Periscope. A partir dessa etapa, os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos.

A divisão aconteceu porque dois participantes conseguiram fazer uso do aplicativo

corretamente e dois participantes não conseguiram. Os dois participantes entraram em contato via *WhatsApp* afirmando ter dificuldades para manusear, baixar aplicativos e executar algumas funções do *smatphone*. A partir disso, a fim de não comprometer os objetivos traçados para os eventos de formação, decidimos trabalhar de formas diferentes com os dois grupos que denominamos primário, os que conseguiram utilizar o aplicativo conforme solicitado; e secundário, o grupo que não se adequou a proposta original.

Ao longo da realização dos eventos de formação, buscamos observar o que caracterizava a cada grupo de professores e o motivo de os dois participantes não terem se adequado à proposta original, pois apenas por meio da análise dos dados pessoais fornecidos por eles no questionário piloto, dados como idade, formação acadêmica e tempo de atuação na educação básica.

#### 2.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais tem sua base teórica inicial em Serge Moscovici (1978) em seus estudos no campo da Psicologia Social. O conceito de representações sociais para Moscovici, compreende o processo em que o indivíduo ou grupo social formula uma concepção sobre um objeto, ser ou tema a partir de um construto social de valores e comportamentos que são socialmente construídos e dos quais o indivíduo faz parte (MOSCOVICI, 2003).

Dentro de uma visão sociológica, as representações sociais, que me refiro daqui em diante como RS, se originou do conceito de Durkheim (2007) de representações coletivas. O conceito de Durkheim baseia-se na compreensão da sociedade como um mecanismo de coerção ao indivíduo por meio da educação, isto é,

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumpro deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, direitos e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu os sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação. (DURKHEIM, 1898)

Assim sendo, para ele algumas instâncias do agir, pensar e sentir são condutas que são exteriores ao indivíduo e influenciados por uma força imperativa e coercitiva de modo que o coletivo é que determina o modo de agir, pensar e sentir do indivíduo, fenômeno é chamado por Durkheim de fato social. O fato social possui três características básicas, sendo elas a coerção

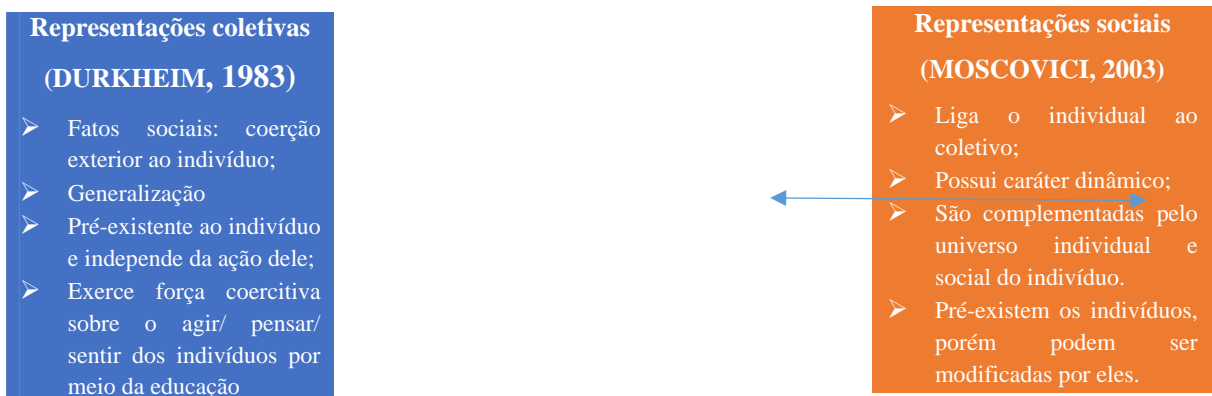
social, que seria um conjunto leis/regras/normas que dirigem o comportamento/ pensamento/ ação de um grupo social; a exterioridade, que representa a pré-existência das leis/regras/ normas em relação ao indivíduo; e a generalidade, que determina que toda/ grande maioria de uma comunidade/grupo social segue as normas que lhes são impostas.

O conceito de representações coletivas, juntamente com o de representações individuais, discutido inicialmente em uma publicação do ano de 1898, já havia sido referenciado em várias de suas obras anteriores, ligada à noção de consciência coletiva (OLIVEIRA, 2012). Consciência coletiva, por sua vez, é definida como

O conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; poderemos chamá-lo: a consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade; mas não deixa de ter caracteres específicos que fazem dela uma realidade distinta. Com efeito, é independente das condições particulares em que os indivíduos estão colocados; eles passam, ela permanece. (DURKHEIM, 1983, p. 40)

Partindo disso então que Serge Moscovici, em 1961 firmou bases teóricas das representações sociais partindo dos estudos de Durkheim. Para Moscovici (2003) as representações sociais, diferentes das coletivas não são totalmente externas ao indivíduo, elas são um construto entre o individual e o social, isto é, as representações sociais são dinâmicas à medida que o indivíduo contribui para a formação delas, diferente da tradição durkheimiana que pressupõe representações estáticas, alheias à ação do indivíduo.

### Quadro 3: representações sociais e coletivas



A partir do exposto na tabela acima, entende-se que as RS não possuem caráter estático uma vez que podem ser construídas e adquiridas pelo indivíduo. Por esta razão Moscovici (2003) propôs um novo conceito que compreendesse a ação do sujeito na organização social e pudesse dar conta de analisar as relações do senso comum, enquanto matéria prima da Psicologia Social, área a qual o autor pertence (GUEDES, 2013).

Moscovici (2003), em sua discussão sobre as RS, há uma divisão entre dois universos: O consensual e o reificado. O universo consensual representa o universo em que as RS acontecem, isto é, aquele em que as práticas cotidianas acontecem, isto é, as interpretações dos fenômenos que acontecem neste universo são produzidas instantaneamente por um grupo social ou comunidade.

Parte-se então do conceito de que qualquer indivíduo é livre para produzir conhecimento/sentido a partir de situações que não seguem a um padrão formal do entendimento humano, mas tende a seguir padrões presentes no grupo social. Já o universo reificado, é o universo em que a produção de conhecimento/ significado é regida por critérios como lógica, metodologia, pensamento erudito e objetividade. Sendo assim, no universo reificado não são todos os indivíduos participam à medida que o indivíduo é qualificado para participar desta esfera.

Isto posto, entende-se que o universo consensual é onde as RS desenvolvem-se, visto que neste universo predomina o senso comum e as crenças e conceitos dos indivíduos são construídos a partir de seu meio, que não necessariamente obedece aos saberes científicos. O universo reificado, por sua vez, exerce a função de validar os saberes científicos e lógicos, no entanto, ambos os universos se relacionam na formação de nossa realidade de pensamento. Deste modo, Moscovici (2003) aponta que as RS em certas passa a exercer o papel da ciência ao mesmo tempo que a reconstitui a partir por meio das relações sociais e inter-relação desses dois universos.

Ainda dentro desses universos, Moscovici (2003) identifica três dimensões que regem as RS: informação, imagem e atitude. A *informação*, está relacionada aos saberes que um determinado grupo social possui sobre o objeto social que, nos remete a uma *imagem*, isto é, um modelo socialmente compartilhado que nos remete a esse objeto social, uma imagem mais ou menos precisa de o que o objeto representa e então, remete o indivíduo a uma *atitude*, que substancia o caráter global das medidas que são tomadas diante do objeto social após a tomada de consciência da informação e imagem deste objeto, sendo esta última dimensão, destacada pelo autor como o ponto pé inicial para a formação de RS.

Ainda dentro dessas dimensões das RS, Moscovici (2003) destacada que

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Uma representação social é a organização de imagens e linguagem porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. (MOSCOVICI, 1978, p. 78)

Ainda no dimensionamento que Moscovici (2003) confere às RS, são destacados os papéis que as representações sociais exercem dentro da Psicologia Social, que seria o de convenção e prescrição. A convenção assume o papel de dar forma ou propor um modelo de acordo com a realidade na qual o indivíduo está inserido para que ele possa compreender os fatos ou comunicar-se na realidade em que está inserido, isto significa que são elencados símbolos ou instancias comunicativas que representam determinadas situações, logo, ao remeter-se a um símbolo, o indivíduo é levado ao conjunto de ideias, saberes ou conceitos que circundam aquele símbolo. Por outro lado, a prescrição tem um papel de apresentar determinar ou impor certos pensamentos/comportamentos ao indivíduo, no entanto ela não se caracteriza como estático, como as representações coletivas de Durkheim (2003), mas são modificadas com o passar do tempo e ação dos indivíduos sobre ela.

Jodelet (2001, p. 22) traz a definição de RS como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, que contribui para construção de uma realidade comum”. A autora ainda dá ênfase no cunho não-científico dessa forma de conhecimento, dando ênfase a características do senso comum ou saber ingênuo como ela o chama, sendo este saber uma forma de guia da realidade do indivíduo e suas relações cotidianas com o outro e com o mundo. Comungando com a definição de Jodelet (2001), pode-se dizer que as RS são ativadas em relações cotidianas do indivíduo com o outro a medida que elas possibilitam uma forma de conferir uma ordem lógica aos fatos, baseados em representações do mundo em que vivem para também traduzir novos fatos que podem ser compreendidos, de acordo com a autora, sob elementos cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, critérios estes que possibilitam o sujeito assimilar a realidade que vive.

Lessa e Ramos (2010) apresentam um estudo sobre as RS e explicam o impacto que tal estudo exerce nos estudos da linguagem. Para as autoras, o estudo das RS se relacionam aos estudos da linguagem por buscar conferir significado e dar sentido a representações construídas sócio-historicamente e que são expressas por meio de escolhas lexicais e/ou simbólicas por meio

das quais é possível detectar um repertório que o indivíduo possui, isto é, ao detectarmos as RS de indivíduos é possível compreender também o forma com que o indivíduo contribui para a construção de RS no contexto em que circula e o quanto o indivíduo também está exposto a RS em seu contexto, o que reforça a afirmação de que RS são socialmente construídas e são dinâmicas.

Desta forma, os estudos das RS na área da LAC pode contribuir visto que buscam compreender relações discursivas do indivíduo em seu contato diário com a realidade que é transpassada por ideologias, crenças, opiniões e conhecimentos formais, sendo estes todos estes possibilitados pela linguagem.

Estudos sobre representações são de grande importância para a compreensão dos contextos que as engendram, das relações humanas que consubstanciam nas interações sociais do dia-a-dia e para a construção de sentidos da/na/pela linguagem, mostrando assim o papel constitutivo do discurso na construção da vida social. (LESSA e RAMOS, 2010, p. 74)

A partir dessas definições dadas pelos autores supracitados, com os quais comungo, utilizo neste trabalho este referencial para realizar minhas análises, levando em conta sua relação a LAC e sua contribuição para os estudos da linguagem. Viso contribuir para a compreensão e intervenção em um contexto em que identificar, possibilitar uma reflexão sobre as RS significa também dar novos sentidos a práticas desempenhadas e também repensar o papel de cada indivíduo dentro do processo de ensino que, assim como todas as esferas em que circulamos, é transpassada por ideologias que influenciam o discurso que está intimamente ligado a ação.

## 2.5. RETOMANDO O CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo em que apresento os alicerces teóricos em que me baseei para a realização dessa pesquisa, busquei conceituar de maneira assertiva os conceitos mais importantes que norteiam essa investigação.

A primeiro momento busquei fazer reflexões sobre o papel do professor de LI dentro de um cenário de mudanças sociais que vivenciamos na contemporaneidade bem como, busquei problematizar os conceitos do ser professor sob a perspectiva da sociedade. Em seguida, mostrei um panorama geral do uso de tecnologias educacionais, alinhando teorias que propõe novas

forma de fazê-lo e mostrando como políticas propositivas, iniciativas de cunho governamental e propostas de formação se alinham com o que a literatura diz e principalmente com a realidade do Estado do Paraná.

Em seguida, levanto uma discussão sobre letramento, letramento digital e multiletramentos associando este referencial teórico às propostas feitas nos documentos norteadores oficiais do estado do Paraná e também as iniciativas em curso no estado.

Por fim, teço considerações sobre Representações Sociais diante da perspectiva teórica de Moscovici (2003). Este capítulo em especial, objetivava mostrar ao leitor o percurso teórico extenso que foi necessário para que a análise de dados, no capítulo 4 fosse possível.

## CAPITULO 3

### *SETTINGS: METODOLOGIA*

**Figura 10:** Configurações



Fonte: <https://goo.gl/pL671g>

*No panorama pedagógico ocidental, o poder educativo das TIC é inquestionável. Contudo, o potencial das novas tecnologias depende do modo como os professores e os alunos as integram no processo de ensino e aprendizagem. (LOBATO, 2013)*

## INTRODUÇÃO

Nas epígrafes acima, trago duas ideias que se integram e que sintetizam de certa forma as ideias que discuto neste capítulo e nos que seguem. O cenário de ensino por meio de tecnologias se faz muito promissor, entretanto, como será evidenciado no capítulo 4, o caminho até a efetivação de práticas ainda é longo. Conforme evidencio neste capítulo, a configuração atual das práticas está relacionada intimamente com questões de contexto e de papéis ocupados pelos indivíduos que integram o ambiente escolar, fazendo com que as práticas dependam não unicamente da ação de apenas um grupo.

Sendo assim, neste capítulo me aprofundo de forma descritiva no processo metodológico para a execução desta pesquisa e também no contexto geral de trabalho dos professores de LI do Estado do Paraná.

### 3.1. NATUREZA DA PESQUISA

Ao observarmos o cenário de pesquisas em LAC das últimas décadas, notamos um

crescimento significativo de pesquisas em formação de professores de inglês de cunho qualitativo, o que representa um novo espaço para a subjetividade na produção científica da área (MATEUS, 2009; DUTRA, 2015; MELLO, 2004). No que tange a formação de professores e ensino de modo geral, a produção científica vem buscando dar novas significações à voz de professores de forma a trazer a pesquisa científica mais próxima da realidade em que o professor de fato está inserido, principalmente em um país como o Brasil, que possui realidades dispares.

A partir desse cenário, essa pesquisa teve como principal foco levantar questões relativas à tecnologia móvel na sala de aula a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo que possibilitou uma reflexão ancorada nas necessidades dos professores de LI atuantes na rede pública de ensino. Partindo disso, conforme já exposto, a presente pesquisa objetiva a investigação das representações sociais de professores de LI no que tange o uso de tecnologias móveis em seus contextos de trabalho e, para tanto, a pesquisa qualitativa melhor atende as expectativas de contribuição que esta pesquisa visa atender.

As pesquisas de caráter qualitativo em geral estudam mais profundamente contextos não generalizáveis (DUTRA, 2015), isto é, lida especificamente com dados de ordem subjetiva, tendo como categorias de análise crenças, opiniões, hábitos ou fenômenos (DENZIN e LINCON, 2006). Para esses autores, as pesquisas do século XX sofreram grandes transformações devido ao surgimento e consolidação da pesquisa qualitativa visto que tais pesquisas preocupam-se com em primeira instância com a melhor compreensão do homem em seu *locus* de atuação.

Além disso, acredito que a pesquisa qualitativa tem potencial para pontuar questões de realidades subjetivas e particulares (MINAYO, 1995), possibilitando ações mais concretas dentro dos contextos descritos, além de possibilitar a compreensão de fenômenos sociais de maneira reflexiva (BORTONI-RICARDO, 2008) considerando a natureza dinâmica do homem. Tendo em vista o exposto, minha pesquisa se insere no *hall* de pesquisas de cunho qualitativo pois busca compreender fenômenos, pensamentos, crenças e representações de indivíduos em seus contextos particulares, tendo como ponto principal de análise suas relações com o consigo, com o outro e com o mundo no que diz respeito às suas RS.

Caracterizo o processo de coleta e análise de dados como uma pesquisa interventiva, uma vez que não apenas busquei identificar as RS, mas também propus aos participantes da pesquisa uma reflexão sobre essas representações com o intuito de desconstruí-las para provocar movimentos de mudança. Não afirmo que esta pesquisa teve como pretensão efetivar mudanças

grandiosas no contexto de seus participantes, no entanto, a partir da intervenção em um pequeno contexto, foi possível observar o potencial contido no contato direto com o sujeito pesquisado, visto que através disso, o pesquisador conta com os dados registrados do participantes e sua compreensão do contexto em que atua/circula e também com sua própria interpretação daquela realidade, podendo olhar para tais dados e contrastar a visão dos participantes da pesquisa com a visão teórica.

### 3.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Reforço nesta seção a importância pessoal e profissional que esta pesquisa representa em minha caminhada nos/a trilhos/busca de uma educação crítica. Por esta razão, selecionei como contexto de minha pesquisa os fenômenos sociais e culturais que ocorrem na rede pública de ensino do Estado do Paraná, nos níveis fundamental II e médio. Por atuar como professora na educação básica, por ser uma aluna proveniente deste ambiente, por acreditar na educação pública de qualidade em meu estado e no país todo e também por ter imenso apreço pelo ambiente escolar e toda sua complexidade, selecionei este contexto para a investigação.

Para esta pesquisa, investiguei um grupo de professores de LI da educação básica do Estado do Paraná. Tais professores, foram convidados a participar da pesquisa a partir de sua colaboração em um questionário piloto disponibilizado via e-mail e redes sociais. O questionário, respondido por 88 participantes, tinha como objetivo coletar registros para análise previa e também como forma de estabelecer contato direto com os professores de LI que posteriormente foram convidados a participar de eventos de formação. Nos eventos de formação, interagi com um grupo de quatro professoras que posteriormente foram entrevistadas. Desta forma, o contexto desta pesquisa é, de forma mais precisa, o retrato da escola pública do estado do Paraná feitos pelos professores participantes do questionário e mais das professoras que participaram dos eventos de formação e das entrevistas.

Para melhor compreender o contexto específicos explorado nesta pesquisa, evidencio a organização geral das escolas no estado. O Paraná possui hoje 32 núcleos regionais de educação (NREs), que englobam 399 municípios do estado. Nesses 32 NREs, estão cadastrados 2.144

escolas estaduais ofertando 47.963 turmas em funcionamento, possuindo 1.114.117 matrículas ativas, não levando em consideração iniciativas conveniadas de educação especial<sup>23</sup>.

**Figura 11:** Mapa do Estado do Paraná dividido por NREs



**Fonte:** <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>

Os NREs de todo o estado, possuem representantes que, os ligam com a matriz da Secretária de Educação, a SEED. A SEED, enquanto matriz, tem como atribuição regulamentar a formação contínua dos professores inseridos na rede.

Bienalmente, os professores cumprem uma carga horária de formação contínua para que possam avançar em seus planos de carreira, que são divididos em fases e tem como critério principal a quantidade de atividades formativas o professor participa ao longo dos dois anos propostos. Sendo assim, além da formação contínua obrigatória proposta pela própria SEED anualmente, que são duas semanas pedagógicas (uma no início do primeiro semestre e outra no início do segundo) e dois eventos de formação continuada<sup>24</sup>, uma a cada semestre.

As atividades de formação são obrigatórias e em geral são propostos acerca de temáticas específicas que são comuns a todas as escolas do estado. Em alguns casos, a SEED envia à equipe pedagógica da escola algumas alternativas de temas para que possam consultar a comunidade escolar quais são mais pertinentes aos seus respectivos contextos.

<sup>23</sup> Informações disponíveis em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> Acesso: 22/09/16.

<sup>24</sup> O termo formação continuada é utilizada pela SEED, embora eu tenha optado pelo termo formação **contínua** visto que o uso do verbo em sua forma no particípio em **formação continuada** não expressam de maneira assertiva o processo de formação que é contínuo e estende-se ao longo de toda a trajetória do professor.

Além da formação proposta pela SEED, os professores podem também participar de quaisquer outras atividades, eventos, congressos ou simpósios como atividade de formação desde que a certificação fornecida seja proveniente de instituições públicas vinculadas ao MEC, instituições municipais de educação cuja certificação possua caráter formal ou instituições privadas que tenham vinculação ao MEC.

Os professores do Estado do Paraná dividem suas horas de trabalho em *padrões*. Cada padrão representa 20 horas de trabalho, sendo dentre estas 13 horas em sala de aula e 7<sup>25</sup> horas de hora atividade, destinadas a preparação de atividades das aulas, correção de tarefas, preenchimento do registro de classe entre outras atividades.

Como as aulas de LI no currículo paranaense são de duas aulas de 50 minutos semanais os professores em geral, para cada padrão atuam em cerca de sete turmas para que sua carga horária seja completa, o professor que possui dois padrões atuam em cerca de catorze turmas para completar sua carga horária, somando 26 horas aulas e 15 horas atividade. Os professores QPM (quadro de magistério próprio), isto é, os que passaram por concurso público podem incrementar sua carga horária, se assim desejarem com mais horas de trabalho além de seu padrão, que são chamadas *aulas extraordinárias*, desde que não ultrapassem o total de 16 horas aula por período.

Conforme já explicitado no capítulo 2 na seção 2.2.2.2 os recursos em termos de tecnologia digital variam de escola para escola. Cada escola recebe do governo do estado os recursos necessários de acordo com porte e demanda, realização de projetos da SEED, entre outros. O acesso à internet também varia em cada instituição, de acordo com os recursos disponíveis e assim também é com a possibilidade de acesso dos alunos e professores à internet.

É neste contexto descrito que minha pesquisa acontece. Cada um dos sujeitos de pesquisa atua em escolas diferentes, conforme será melhor evidenciado na seção 3.2 deste capítulo, e, conseqüentemente a organização escolar, procedimentos de avaliação e preparo de aulas, acesso ou não à internet e a recursos multimídia irá variar entre os participantes de acordo com seus respectivos contextos. Na seção a seguir, descrevo o processo de coleta de dados e os instrumentos utilizados para tal.

---

<sup>25</sup> No início do ano de 2017, o governo estadual *diminuiu* as horas atividades para 5 semanais, aumentando a jornada de trabalho semanal em duas horas para o professor. A categoria recorreu judicialmente, no entanto ainda não houve uma decisão final a respeito do assunto. Tal ação representa um retrocesso nos direitos adquiridos do profissional da educação e conseqüentemente um golpe na qualidade de ensino da rede pública.

### 3.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa foram professores da rede estadual de educação, voluntários a participar do processo de coleta de registro, conforme descrito nas seções anteriores, cientes do papel que desempenhavam no que diz respeito à produção e coleta de registros e uso dos dados para publicações científicas através de um termo de consentimento assinado previamente, conforme segue o modelo em anexo. A pedido deles, seus nomes e cidades de atuação<sup>26</sup> foram alterados, conforme pode ser observado na tabela:

**Tabela 1:** Perfil dos sujeitos de pesquisa

| Sujeito da pesquisa | Idade | Tempo de atuação na rede pública | Nível de formação | Nível em que atua      |
|---------------------|-------|----------------------------------|-------------------|------------------------|
| Fábia               | 38    | 7 anos (LP)<br>1 ano ½ (LI)      | Especialista      | Fundamental II         |
| Róger <sup>19</sup> | -     | -                                | -                 | -                      |
| Mari                | 42    | 20                               | PDE               | Fundamental II e Médio |
| Fer                 | 36    | 9                                | Especialista      | Fundamental II e Médio |
| Leticia             | 41    | 19                               | PDE               | Fundamental II e       |

A participante Fábria, lotada no NRE de Apucarana Paraná, atuou sete anos como professora PSS<sup>27</sup> ministrando a disciplina de língua portuguesa, segundo ela, por não haver aulas de língua inglesa disponíveis pois haviam professores efetivos para as aulas, com exceção de poucas aulas ao longo de sua trajetória como PSS e somente após a aprovação no concurso público assumiu o padrão de LI.

As demais participantes, Mari, Fer e Leticia, atuam com dois padrões de trabalho, um de

<sup>26</sup> Alguns dos participantes residem em cidades pequenas, com baixa concentração populacional, o que significa que ao revelar suas cidades poderiam também ser identificados, desta forma solicitaram que suas cidades também fossem ocultadas para, segundo eles, se sentirem mais à vontade para expressar seus constrangimentos, desafios e dificuldades.

<sup>27</sup> Professores PSS são aqueles que se inscrevem e passam pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Esses professores atuam com contratos temporários, geralmente de um ano ou no período de licença de um professor efetivo. Ao fim desse período o contrato desse professor é rescindido e ele poderá se candidatar novamente e será contratado mediante disponibilidade de vagas.

LI e um de LP. Todas as três trabalham quarenta horas semanais, sendo elas sendo elas 26 horas em sala de aula e 14 horas atividade. A participante Mari e Letícia atuam na mesma cidade, não mencionada aqui por requisito delas visto que não desejam ser identificadas em virtude do número reduzido de professores de língua inglesa da cidade e, de acordo com elas, se não identificadas sentiriam-se mais à vontade para falar abertamente de seus constrangimentos, dificuldades e até mesmo críticas que viessem a fazer ao longo do procedimento de coleta de registros. Tal decisão, foi tomada pelas professoras durante um dos eventos de formação via *Skype* e todas as quatro concordaram com a solicitação das duas professoras.

### 3.3. COLETA DE REGISTROS

Tendo como objetivo o desejo de melhor compreender as representações sociais dos professores de LI sobre as tecnologias móveis para o ensino, o impacto que a formação contínua tem nessas representações e também em seu agir profissional, utilizei dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: a) questionário piloto, online por meio do *google forms*, divulgado por e-mail e *facebook* em comunidades de professores de língua inglesa do Paraná; b) eventos de formação, dos quais tomei notas de campo; e por fim c) entrevista semi-estruturada, conduzida algumas semanas após o fim dos eventos de formação para que os professores tivessem tempo de refletir a respeito dos eventos de formação e pudessem também efetivar práticas utilizando os dispositivos móveis caso fosse de sua vontade.

A coleta de registros aconteceu durante um período de mais ou menos nove meses. O questionário piloto foi disponibilizado *online* publicamente na data de 13/10/2015. Nesta mesma data iniciei a divulgação do questionário, enviando um e-mail contendo o link para o questionário para a responsável pela disciplina de LI na matriz da SEED, comunidades de redes sociais destinadas a professores de LI do Paraná, entre outros. O questionário piloto ficou disponível até o dia 29/04/16 e no questionário solicitei aos participantes um e-mail para contato.

No dia 03/05/16, convidei os participantes do questionário via e-mail para participar dos eventos de formação. Aguardei até o dia 09/05/16 por respostas demonstrando interesse em participar dos eventos de formação. Demos (eu e os professores participantes) início aos eventos de formação no dia 12/05/16 e terminamos no dia 05/07/16 e finalizamos com a realização das entrevistas, que aconteceram entre o dia 01/08/16 até a última, que ocorreu no dia 23/08/16.



período indicado na seção 3.3, que totalizam 88 respostas. Graças a divulgação em comunidades de redes sociais, mesmo sendo exclusivas de professores do Paraná contam com membros de outros locais, recebi também respostas de professores de outros estados. As respostas desses professores foram excluídas do questionário a fim de manter o foco nas atividades dos professores do Estado do Paraná, entretanto, ao ler as respostas dos professores de outros locais, pude observar que não se diferenciam muito das respostas dos professores do Paraná.

O questionário, disponibilizado em anexo, é dividido em quatro seções: a) perfil profissional; b) contexto de atuação; c) ambiente de trabalho e prática docente. Na primeira parte, faço perguntas que evidenciam o perfil do professor, sua idade, tempo de atuação na educação básica, seu nível de formação. Na segunda seção, pergunto sobre a(s) escola(s) em que esse professor atua, espaço físico, computadores e outros recursos disponíveis, acesso à internet, perfil geral/médio dos alunos. Na terceira, faço perguntas com a finalidade de compreender melhor seus contextos de trabalho e suas possibilidades e constrangimentos e também as práticas que eles já realizam (ou não) com os dispositivos móveis. Na última seção indago os professores sobre as possibilidades de ensino por meio de dispositivos móveis, porcentagem média de alunos que possuem o dispositivo móvel, sua relação pessoal com o smartphone, possibilidades que vislumbra para o uso da ferramenta em sala de aula.

Por meio deste questionário, objetivei compreender as RS dos professores sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino de LI e a partir da análise das respostas do questionário, adequar minha proposta dos eventos de formação. Após o período mencionado na seção anterior, o questionário foi fechado e não pôde mais ser respondido. Contei com o total de 88 respostas, em um universo de divulgação e alcance de mais de 3 mil professores de LI (contado os que receberam o convite por e-mail, os que receberam o *link* pelas redes sociais ou pelos seus NREs). A partir de então, os professores participantes que responderam ao questionário foram convidados via e-mail a participar dos eventos de formação, que serão descritos na seção a seguir.

### 3.3.2. Eventos de Formação

Os professores que responderam ao questionário piloto, conforme mencionado na seção anterior, foram convidados via e-mail a fazer parte de um curso de formação contínua, ministrado por mim. O curso era composto por quatro módulos em encontros à distância, que nomeei

*eventos de formação*. Os eventos de formação propostos, tinham como principal foco o uso de tecnologia móvel para o ensino de língua inglesa e trazia em sua pauta, em anexo neste trabalho, quatro módulos que visavam a compreensão do panorama em que a tecnologia móvel se insere na sociedade e todo o processo pelo qual passou para que chegasse à esfera de uso de nossos alunos.

Os módulos dos eventos de formação são divididos em eixos temáticos: a) Módulo I: Tecnologias de informação e comunicação e as novas ferramentas (multi) midiáticas; b) Módulo II: Linguagem no meio digital e novas (re) significações; c) Módulo III: Letramento e multiletramentos dentro do contexto escolar local; e d) Módulo IV: Mobile learning: possíveis práticas no ensino de línguas.

Os módulos foram construídos sobre o alicerce teórico e organização da disciplina intitulada “Novas tecnologias, Linguagens e Escola”, ministrada pela professora Dra. Eliana Donaio Ruiz no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina, na qual estou inserida.

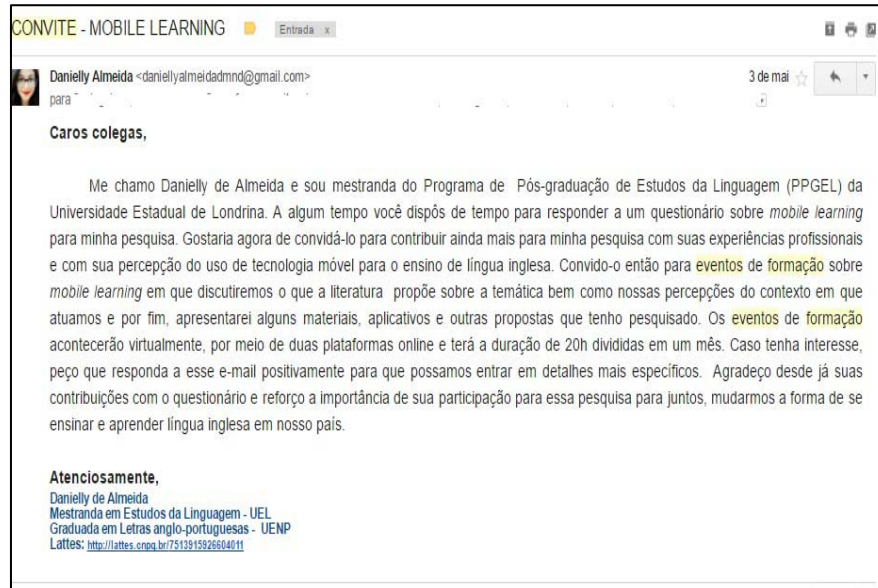
Após atender a essa disciplina, cujas leituras, discussões e sugestões de práticas e pesquisas contribuíram amplamente para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, percebi a importância da compreensão de conceitos sobre o histórico da tecnologia<sup>28</sup>, seu papel na sociedade e a relação que tem (ou não) com as transformações de práticas e seus sujeito para minha práxis educacional, decidi adaptar algumas leituras efetuadas na disciplina e juntamente com outras leituras que realizei ao longo da elaboração do projeto de pesquisa e adaptei os módulos da disciplina para os módulos dos eventos de formação.

Elaborei então uma ementa, que segue na seção de anexo, que foi enviada aos professores por e-mail de convite. Na ementa, constavam todas as propostas de atividades, leituras e plataformas a serem utilizadas visto que os eventos aconteceriam todos à distância. No convite, constavam todas as minhas informações essenciais e detalhes do intuito dos eventos de formação.

---

<sup>28</sup> Tais conceitos são discutidos e aprofundados na seção 2.1 do capítulo 2

**Figura 13:** Convite por e-mail para os eventos de formação



Após o convite feito aos 88 participantes do questionário, dos quais três não chegaram aos seus destinatários, visto que o professor não cadastrou seu endereço de e-mail no questionário ou não o fez corretamente, recebi o número de dez respostas positivas ao convite. Após o aceite do convite, reenviei aos professores a ementa dos eventos de formação, dando ênfase na importância de que lessem e propusessem alterações, caso achassem necessário. Nenhum dos professores sugeriu mudanças na pauta ou sugeriu inserção de novas atividades ou textos.

Posteriormente, solicitei por e-mail para os dez professores que demonstraram interesse nos eventos de formação, que baixassem em seus *smartphones* ou tablets um aplicativo e acessassem uma plataforma de interação e compartilhamento de arquivos, cujo convite para o cadastro já fora feito por e-mail. Apenas cinco dos dez professores atenderam as solicitações e deram continuidade aos eventos de formação, cuja próxima etapa consistia em trocar contatos de *WhatsApp* e *Skype* para melhor integrar o grupo e para que pudéssemos manter uma rede de contatos para discussões e a primeiro momento para verificar a disponibilidade de todos os participantes para podermos dar início.

A fim de que os eventos de formação incentivassem o uso de tecnologia móvel<sup>29</sup>, organizei-os a partir do uso de aplicativos e ferramentas móveis para já apresentar algumas

<sup>29</sup> As plataformas/ ferramentas que serão descritas não são restritas para o uso em *smartphones* ou tablets, no entanto, incentivei os participantes a utilizar as plataformas (com exceção do *Wiggio*) em seus dispositivos móveis.

possibilidades de uso com os seus respectivos alunos. Para tanto, elenquei algumas plataformas: a primeira é um aplicativo chamado *Periscope*<sup>30</sup>, a segunda o *Skype*<sup>31</sup> e a terceira seria uma plataforma chamada *Wiggio*.

O Periscope, disponível como aplicativo para *smartphones* e tablets e mais recentemente para *PC*<sup>32</sup>, cuja função é de *streaming* de vídeo, possui também uma função que permite interação dos telespectadores por meio de texto, isto é, enquanto o usuário faz *upload* automático de vídeo ao vivo os espectadores desse vídeo podem enviar perguntas, ou fazer comentários que automaticamente aparecem na tela do usuário que está fazendo o vídeo e também dos demais espectadores. Os espectadores podem esboçar reações por meio de ferramentas que permitem dar vários *likes* em diferentes momentos do vídeo.

O objetivo do Periscope nos eventos de formação era que eu, enquanto pesquisadora expusesse alguns pontos do texto elencado para o módulo em questão, através de fichamentos e resenhas que realizei dos textos dos módulos e os participantes poderiam enviar questões ou fazer observações dos textos que, já haviam sido disponibilizados para eles pelo *Wiggio*. O Periscope, além de exibir os vídeos ao vivo, permite que os vídeos sejam assistidos no período de uma semana, sendo excluído permanentemente após este prazo.

O *Wiggio*<sup>33</sup>, uma plataforma que permite compartilhamento de arquivos em grupo, tinha a função de armazenar os textos para que os participantes pudessem acessá-los em PDF antes da interação via Periscope e Skype.

Já o Skype, um aplicativo disponível para dispositivos móveis e *PC*, e efetua chamadas de vídeo e áudio bem como permite troca de mensagens de texto instantâneas, seria utilizado como uma forma de todos os participantes interagirem, discutirem seus entendimentos do texto e pensar em possibilidades de aplicação das propostas dos textos em tempo real.

Ao fim de cada encontro via Skype, além das discussões também propus a exploração de uma ferramenta para dispositivos móvel que poderia ser aplicada em contextos de ensino de língua. Desta forma, ao fim de cada encontro os participantes além da discussão teórica, experienciavam uma atividade prática com os *smartphones* e podiam opinar se em seus respectivos contextos a atividade era viável.

---

<sup>30</sup> <https://www.periscope.tv/>

<sup>31</sup> <https://www.skype.com/pt-br/>

<sup>32</sup> No momento da coleta de dados, esta versão ainda não estava disponível.

<sup>33</sup> [https://wiggio.com/?#tpl=home\\_0](https://wiggio.com/?#tpl=home_0)

Durante os eventos de formação, um dos cinco professores participantes, devido a compromissos de ordem pessoal teve que deixar de participar do processo de coleta de dados, logo, não tive a oportunidade de recolher muitos dados deste sujeito em específico e prosseguimos nosso trajeto de pesquisa com o número de quatro professores participando efetivamente dos eventos de formação.

### 3.3.3. Entrevista Semi-Estruturada

Vários trabalhos em LAC utilizam desse recurso como meio de coleta de dados por possibilitar um vislumbre um pouco mais profundo da fala dos sujeitos de pesquisa. A entrevista semi-estruturada traz como característica principal a elaboração de um roteiro prévio de forma a ter coerência com os objetivos já traçados para a pesquisa (MANZINI, 2004), além disso, apoia-se em perguntas consideradas básicas para os sujeitos de pesquisa, no entanto se apoiam em pressupostos teóricos e que de certa forma permitem ao pesquisador observar a percepções do sujeito que podem não ser tão claras para ele próprio.

A partir disso, elaborei questões para as entrevistas que buscassem compreender a forma com que o professor percebeu os eventos de formação, a forma com que as discussões e experiências dos eventos de formação tiveram ou não impacto em sua práxis, sua visão sobre o panorama geral de uso de tecnologia móvel para o ensino de língua inglesa e também questões que pudessem elucidar a compreensão de dificuldades, desafios encontrados ao longo dos eventos de formação. Este tipo de entrevista foi escolhido em específico em detrimento de outras por apresentar uma estrutura que possui um roteiro com perguntas básicas, no entanto permite que o pesquisador, a partir das respostas de seus entrevistados elabora novas perguntas, a fim de explorar mais profundamente as respostas dadas.

As entrevistas foram conduzidas após o intervalo de algumas semanas, conforme pode ser observado nas expostas na seção 3.3 deste capítulo, a fim de captar m momento em que os professores tivessem tempo para refletir sobre os eventos de formação e que houvesse a possibilidade de ele ter concretizado alguma das atividades que aprendeu durante os eventos de formação.

### 3.4. PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa gerou registros através de três diferentes fontes, conforme descrito nas seções anteriores. Cada etapa contou com formas diferentes de registro a fim de facilitar o processo de análise de dados, conforme exposto na tabela abaixo:

**Tabela 2:** Coleta e registro de dados

| <b>Etapa</b>               | <b>Registro</b>                               |
|----------------------------|---|
| <b>Questionário piloto</b> | Online/ tabela em Excel                       |
| <b>Eventos de formação</b> | Vídeo (parcialmente)<br>Áudio/ notas de campo |
| <b>Entrevista</b>          | Áudio/ transcrição                            |

O questionário piloto, disposto online por meio do *google forms*, além do registro online registrei também em uma tabela, a fim de facilitar o processo de análise e posterior comparação com os outros dados.

As interações realizadas via Periscope, foram parcialmente registradas em vídeo, devido ao fato de que parte dos participantes não conseguiram utilizar a ferramenta e por esta razão o uso do aplicativo Periscope foi suspenso, conforme exploro mais profundamente no próximo capítulo e sendo assim, apenas descrevo para análise o registro em vídeo que realizei e analiso os motivos pelos quais este registro não foi efetivo do que especificamente o vídeo, visto que tratava-se apenas de uma exposição oral dos tópicos importantes de textos propostos na ementa para cada semana.

Para os eventos de formação, registrei os encontros realizados via Skype após a suspensão do uso do aplicativo Periscope. Utilizei o registro em áudio para realizar também notas de campo. As entrevistas semi-estruturadas, realizadas via Skype, foram também registradas em áudio e posteriormente transcritas.

Muito embora a proposta inicial fosse de um curso totalmente a distância, devido a dificuldades de manuseio com determinadas ferramentas<sup>34</sup>, foi necessário que nos reuníssemos presencialmente, evento também registrado em áudio, para que eu pudesse retirar as dúvidas relativas ao manuseio dos recursos propostos para a interação.

<sup>34</sup> Me reuni com as participantes Mari e Letícia apenas, as demais participaram da interação via Skype.

Considerando as etapas do processo de coleta de dados e também o objetivo específico de cada etapa, analisarei os dados gerados separadamente e posteriormente de forma comparativa, a fim de observar de que forma o entendimento dos professores ou mesmo suas concepções de ensino, língua, entre outros conceitos importantes são impactados por eventos de formação contínua.

### 3.5. RETOMANDO O CAPÍTULO

O presente capítulo, teve como objetivo principal evidenciar o procedimento de organização, coleta e análise de dados dessa pesquisa. Mostro aqui detalhadamente todos os passos que dei ao longo dos dois anos de metrado para adquirir o produto final que aqui apresento.

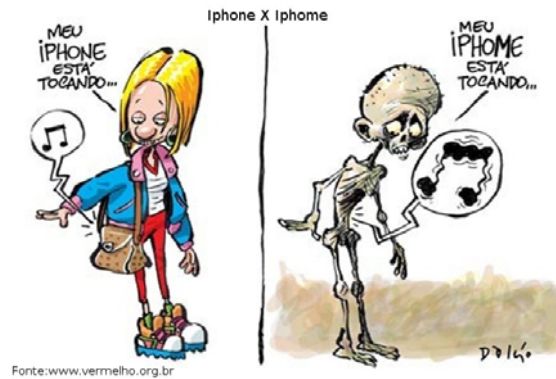
Dou início ao capítulo mostrando minhas bases teórico-metodológicas para a execução da pesquisa, de cunho qualitativo. A seguir, explico passo-a-passo cada fase de minha geração e coleta de dados, uma vez que este processo deu-se de maneira fragmentada, tendo em vista o objetivo da pesquisa, que é investigar as representações sociais de professores da educação básica da rede pública de ensino, entre outros objetivos específicos listados no capítulo I.

A partir deste momento, o leitor é capaz de compreender a análise de dados que realizei a partir dos pressupostos teóricos presentes no capítulo 2 e da compreensão do procedimento metodológico que segui para chegar aos dados que serão analisados no capítulo a seguir.

## CAPITULO 4

### SOFTWARE UPDATE: ANÁLISE DOS DADOS

**Figura 14:** iPhone x iPhome



Fonte: www.vermelho.org.br

**Fonte:** vide imagem

*Na primeira apresentação que fizemos, na escola e na língua inglesa, então os alunos daqui, desse cantinho, quase caindo dentro do rio, eles têm contato assim com alunos do mundo inteiro. (Professora Fábria, participante da pesquisa)*

## INTRODUÇÃO

Dou início a este capítulo com duas epígrafes que se contrastam e também evidenciam algumas Representações Sociais (RS) que eu pesquisadora possuía antes de começar os estudos que desenvolvi para esta pesquisa. Dentro de minhas próprias RS sempre concebi que a tecnologia na escola representava um fator de desigualdade e exclusão, justamente por vivermos em um país em que as condições socioeconômicas serem disparem em cada canto do país. Temos escolas que já possuem lousa interativa e escolas que não possuem nem lousa de giz ou sequer o giz, o que representei por meio da figura na epígrafe. A partir disso, cultivei a RS de que todos os contextos de maior fragilidade poderiam ser considerado como inviáveis para execução de atividades por meio da tecnologia, uma vez que os alunos não possuiriam o *background* necessário ou não fossem fazer uso deste conhecimento; uma visão determinista de minha parte.

Por outro lado, temos também na epígrafe o relato da professora Fábria, participante desta pesquisa e entrevistada neste processo, que mostra que, mesmo em um contexto em que

pressupõe-se por meio de crenças e RS uma limitação de acessibilidade e até mesmo condições socioeconômicas não tão favoráveis em comparação aos dos estudantes da zona urbana, ela expõe que através da língua inglesa e de plataformas online, os alunos de uma localidade remota do Brasil tiveram condições de comunicar-se com estudantes de outros países e conhecer uma nova realidade.

Sendo assim, o processo de análise dos dados obtidos nesta pesquisa alcançaram não somente os objetivos alçados de identificar as RS de professores de LI e a execução de uma proposta interventiva que objetivava movimentar o contexto dos participantes para resultar em possíveis mudanças, mas possibilitou também um movimento de mudança interior em mim enquanto pesquisadora, pois além de me conferir as respostas as perguntas de pesquisa, conferiu-me respostas para perguntas que eu não sabia que devia fazer a mim mesmo em minha ação profissional, que seria a reflexão e questionamento de minhas próprias RS e crenças antes mesmo de me propor a investigar de outrem.

Isto posto, dedico este capítulo à apresentação e análise dos registros coletados através dos instrumentos expostos no capítulo anterior. Por tratar-se de um estudo exploratório sob uma abordagem qualitativa, elenquei como método de análise o que é definido por Bardin (2009) como análise de conteúdo. A análise de conteúdo é utilizada em geral para analisar registros comunicativos, ou seja, a análise irá focar-se do que foi dito no questionário piloto e nas entrevistas e também no que pude observar, no papel de pesquisadora e também participante da pesquisa.

Bardin (2009) também propõe uma classificação baseada em categorias que auxiliam na interpretação discursiva valendo-se de além do conhecimento teórico na área em que a pesquisa se insere, mas também do conhecimento de mundo disponível nas mais diversas mídias e esferas comunicativas. Além da análise de conteúdo, me baseio também no referencial teórico apresentado no capítulo 2 para realizar as interpretações aqui propostas.

A fim de alinhar as discussões que trago nos capítulos anteriores, retomo aqui minhas perguntas de pesquisa:

⇒ 1) Quais as representações sociais os professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná têm acerca das tecnologias móveis para o ensino de LI e seus possíveis impactos na

práxis educacional e de que forma tais representações auxiliam/dificultam a inserção de dispositivos móveis em sua prática?

Além dessa grande pergunta de pesquisa, me baseei nas outras seguintes perguntas para nortear este trabalho:

- ⇒ 2) De que modo, as representações sociais evidenciadas na fala e práticas desses professores podem ter relação com a efetividade ou não de práticas mediadas por dispositivos móveis para o ensino de LI?
- ⇒ 3) Qual o papel/contribuição da formação contínua, levando em conta o processo pelos quais os participantes desta pesquisa passaram, na transformação (ou não) dessas representações sociais e de sua atuação profissional?

Reapresento também os objetivos de pesquisa a fim de relacioná-los as questões propostas acima, sendo eles:

- a) Investigar, em um grupo de professores de língua inglesa, quais suas representações sociais acerca do uso de tecnologia móvel como ferramenta para o ensino de língua inglesa em seus respectivos contextos de trabalho;
- b) Possibilitar meios de transformação através de eventos de formação para o uso de tecnologia móvel, em termos de prática e efetividade, na práxis educacional dos professores participantes da pesquisa, e;
- c) Analisar os resultados da intervenção, observando as razões pelas quais alguns professores sentem (ou não) mais dificuldades para utilizar tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa que outros.

Para fins de organização, ordenei os registros a responder as perguntas de pesquisa. Após uma leitura detalhada dos registros, busquei associá-los aos objetivos de pesquisa e, responder as perguntas de pesquisa a partir de cada etapa e instrumentos de coleta. Conforme já evidenciei no capítulo 3, lancei mão de diferentes instrumentos e etapas para o registro dos dados que analiso aqui. Desta forma, a cada seção procuro responder a uma pergunta de pesquisa, atender um objetivo da pesquisa por meio análise de um dos grupos de registro.

**Quadro 4:** Organização da análise dos dados

Através de uma leitura minuciosa, pude observar similaridade e agrupamento entre os dados, realizei a unitarização dos dados (MORAES, 1999) que consiste no agrupamento de dados a partir de suas semelhanças. Pude observar que as respostas do questionário e das entrevistas se assimilavam as respostas da entrevista e, tendo também as notas de campo realizadas durante aos eventos de formação, pude estabelecer uma relação de semelhança e de linearidade entre os dados e também utilizo do referencial teórico explorado no capítulo 2.

Dou início a análise conduzida neste capítulo demonstrando um panorama interpretativo das respostas do questionário piloto, apontando de início alguns dados numéricos e também contextuais das 88 respostas do questionário. A seguir, analiso as respostas do questionário referentes as representações sociais destes professores e, então em um segundo momento sintetizo as respostas obtidas para posteriormente traçar um paralelo entre o questionário e a entrevista semi-estruturada. Em seguida analiso as possíveis transformações das representações sociais e/ou transformações discursivas ou na ação dos professores participantes dos eventos de formação por meio da análise de conteúdo das entrevistas conduzidas com um grupo de quatro professores. Por fim, analiso as possíveis contribuições dos eventos de formação, isto é, de uma prática interventiva no fazer pedagógico ou mesmo no campo do pensamento dos professores participantes.

#### 4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS

Dou início a esta reflexão apresentando primeiramente as informações básicas do número total de 88 participantes do questionário piloto. Conforme já descrevi na seção 3.3.1 do capítulo anterior, submeti o questionário piloto online para que pudesse ser respondido por professores da educação básica da rede pública. Enviei o convite por e-mail por meio da secretária estadual de educação, de endereços de e-mail institucionais e por meio da solicitação a programas de pós-graduação que enviassem a seus alunos.

O questionário ficou disponível do período de 13/10/15 à 29/04/2016. No momento em que disponibilizei o questionário na data indicada, realizei a divulgação por e-mail institucional e também fiz contato com a responsável estadual pelo departamento de língua inglesa do estado do Paraná. Embora a divulgação do questionário tenha acontecido no ato de sua postagem online, num período de um mês obtive apenas oito respostas para o questionário e, após dois meses, apenas mais três respostas foram registradas.

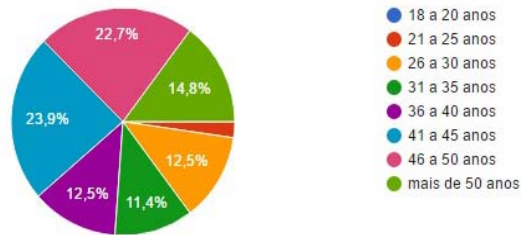
No início do ano de 2016, constavam o total de treze respostas para o questionário, um número consideravelmente pequeno, considerando os meios de divulgação. Em face disso, divulguei novamente o *link* novamente via e-mail para os meios já mencionados e então divulguei também via *Facebook* em dois grupos destinados apenas a professores da rede pública do estado do Paraná, um deles destinado apenas a professores de língua inglesa contando com cerca de 500 membros, e outros destinado a professores de todas as disciplinas com cerca de 50.000 membros.

Após essa nova divulgação, recebi as demais respostas para o questionário, totalizando 88 respostas no total. Pode-se inferir, de modo parcial que os professores utilizam com mais frequência redes sociais como o *Facebook* do que seus endereços de e-mail. Tal evidencia pode ter relação com o que explica Recuero (2016) as redes sociais, em termos de engajamento, apresentam um amplo espaço de participação e, conforme Silva (2004) aponta, as tendências contemporâneas de comunicação apontam nesta direção, de participação e imediatismo, algo que a comunicação via e-mail não possibilita em escala tão ampla, sugerindo que existe a possibilidade de esses indivíduos acessarem com mais frequências suas redes sociais do que suas caixas de e-mail.

Dentre esses participantes, é possível identificar diferentes perfis a partir das respostas da

primeira seção do questionário. Foram recebidas respostas de professores de diversas partes do estado, conforme pode ser verificado na figura 12, página 79, no capítulo 3. Dentre eles, 87,5% são mulheres, contra apenas 12,5% de homens. Quanto a idade, os dados foram mais diversificados, conforme evidencia o gráfico abaixo:

**Gráfico 1:** idade dos participantes do questionário<sup>35</sup>



Considero importante dar ênfase a idade dos participantes de pesquisa ao partirmos do que afirma Prensky (2001) no que diz respeito à fluência do ambiente digital. Muito embora, conforme já afirmei no capítulo 1, considero o quesito temporal menos importante na definição de nativos ou imigrantes digitais do que o fator exposição as tecnologias. De todo modo, o gráfico expressa que a maioria dos professores participantes tem entre 41 e 45 anos, seguidos de perto numericamente por professores de 46 a 50 anos, que, dentro dos termos de Prensky (2001) são imigrantes digitais, enquanto os professores mais jovens representam a minoria no cenário investigado.

Se considerarmos a perspectiva de Prensky (2001), temos em nossas salas de aula uma maioria de professores que, diferentes de parte dos alunos, não cresceu tendo acesso a uma nova (ciber)cultura (LEVY, 1999), na qual os modos de compreender e aprender são diferentes das do professor. Se levarmos isso em consideração, concordamos com Prensky (2001, p. 2) quando ele afirma que temos, em nosso sistema escolar “os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

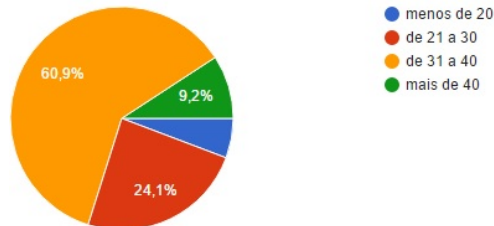
A segunda seção do questionário tem como objetivo evidenciar o perfil profissional dos participantes e a primeira pergunta era sobre o nível de formação que possuíam. Do total, 51,1%

<sup>35</sup> Os professores de 21 a 25 anos representam 2,3% do total.

são especialistas, 29,5% são professores oriundos do PDE<sup>36</sup>, 4,5% possuem graduação, 12,5% mestres, 1,1% doutores e 1,1% assinalaram a alternativa “outros” porém não preencheram o campo escrito da questão. A próxima questão, sobre a experiência de ensino na rede pública apresenta uma divisão bastante diversa, 15,9% dos professores atuam na rede pública de 1 a 5 anos, 15,9% de 6 a 10 anos, 25% de 11 a 15 anos, 18,2% de 16 a 20 anos e 25% a mais de 20 anos. Destes professores, 56,8% trabalham de 26 a 40 horas semanais, o que representa um número alto de turmas para atender (40 horas aula representam 26 horas aula dentro de sala de aula no ano de 2016, quando a pesquisa foi finalizada, o que representa 13 turmas), visto que no Paraná a grade curricular de língua inglesa é composta por duas aulas de 50 minutos; 24,1% trabalham de 21 a 30 horas, 5,7% menos de 20 horas e 9,2% trabalham mais de 40 horas semanais.

A questão seguinte se referia ao número de alunos por sala de aula, conforme exposto no gráfico:

**Gráfico 2:** número médio de alunos por sala de aula<sup>37</sup>



Ao analisarmos os dados obtidos com as perguntas da segunda seção do questionário, pode-se ter uma ideia do contexto em que os professores do estado do Paraná se inserem. Em uma análise pouco contextualizada, como a que temos através do questionário, observamos que grande parte dos professores, para cumprir suas demandas de carga horária lidam com um grande número de turmas que, por sua vez a maioria possui um número de alunos consideravelmente alto.

<sup>36</sup> O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma política pública do Estado do Paraná, em vigor desde 2010 que estabelece o diálogo entre professores do ensino superior e da educação básica da rede pública, a fim de produzir conhecimento e promover mudanças qualitativas na educação básica. Disponível em: <https://goo.gl/d40JrW>.

<sup>37</sup> As turmas que possuem menos de 20 alunos representam 5,7% do total de participantes

A terceira seção do questionário, que indaga sobre o ambiente de trabalho e prática docente, traz informações sobre como é organizado o espaço escolar no que diz respeito ao acesso à internet e a dispositivos móveis. A primeira questão da terceira seção era “Como é a conexão com a internet na escola? ”, cujo intuito era compreender de modo geral como se era a conectividade dentro do espaço escolar. Dos 88 participantes totais, apenas 66 responderam a esta questão, de forma diversa, alguns apontando para possibilidades outros apontando para constrangimentos e fragilidades que seus contextos de trabalho apresentam. Um total de 23 professores responderam “por meio de computadores”; 15 professores responderam que acessam a internet via Wi-Fi e há outras respostas bastante diversificadas também, conforme os excertos transcritos abaixo.

- 1 - Wi-fi para todos os professores e funcionários, porém o sinal não chega nas salas de aula.
- 2 - Ruim. Internet para os alunos só no laboratório de informática. Wifi é só para professores, mas a conexão não é boa.
- 3 - Muito boa, pois o registro de classe é online então a net tem que funcionar bem.

Por meio dos três excertos apresentados, é notável a disparidade nos contextos de cada escola no Paraná, a despeito de programas como o Paraná Digital (PARANÁ, 2010), por exemplo, que tinha em vistas além dos objetivos expressos, equalizar os recursos de cada escola. No excerto 1, o participante evidencia que o acesso à internet sem fio se restringe aos professores e funcionários da escola, assim como no excerto 2 e outros 3 participantes também evidenciaram em suas respostas, de maneira mais sintética. Pode-se compreender, através dos excertos 1 e 2 que possivelmente, o fato de a escola restringir o acesso à internet dos alunos é também uma tentativa de controle do uso de dispositivos móveis, uma vez que são esses os dispositivos que funcionam a partir da internet sem fio.

No excerto 3, o participante faz a escolha lexical pela palavra “*tem*” indicando obrigatoriedade. Neste excerto, compreende-se que tendo em vista a necessidade de se cumprir uma demanda sistêmica de se preencher o registro de classe online, as condições para que isso seja cumprido são dadas. Desta forma, infere-se que condição de acesso adequado à internet se deu a partir da adesão de recursos tecnológicos nas instâncias de funcionamento prático da escola, que adequou seu acesso à internet na escola a medida que as instâncias organizacionais da

escola demandaram.

A seguir, é questionado aos professores se os seus alunos possuem acesso livre à internet, muito embora eles já tenham respondido a isso nas questões anteriores, a expressão numérica destes dados é bastante expressiva, 71,6% dos professores responderam que não há livre acesso à internet para os alunos contra 28,4% que responderam que sim. Quando questionados se há algum espaço específico na escola para o desenvolvimento de atividades online uma maioria de 90,4% responde que sim, o que comunga com as informações relativas ao programa Paraná Digital que possibilitou a adesão de laboratórios de informática e outros recursos a um número significativo de escolas no Paraná. Mesmo a grande maioria das escolas em que os participantes atuam possuem um laboratório de informática, na questão seguinte, alguns demonstram insatisfação com o espaço ou com os recursos nele dispostos.

4 – Apenas 1 MB [de internet], portanto não é possível a conexão de vários computadores ao mesmo tempo

5 – Duas salas de informática, equipadas com 18 computadores em rede, mas em uma das salas quando conectamos vários computadores, a internet fica muito lenta, impossível desenvolver algum trabalho.

6 – Porém o laboratório de informática para os alunos nunca foi usado devido a um problema na rede que até o momento não foi resolvido, estando os computadores sem uso a mais de 4 anos.

Retomo aqui a importância de debruçar o olhar para dados contextuais como esses que, muito embora não tenham relação direta com o uso de dispositivos móveis, demonstram além do contexto em que tal proposta se materializaria, é também o contexto em que as representações sociais que os professores têm sobre o assunto se formam/ tomam forma. Segue abaixo um quadro sintético com as principais informações obtidas por meio do questionário:

**Quadro 5:** Resultados mais expressivos numericamente no questionário

|   |  |
|---|--|
| <b>Idade</b>                                    | Maioria entre 41 a 45 anos (23,9%) seguidos por 22,7% de 46 a 50 |
| <b>Sexo</b>                                     | 80,7% de mulheres  |
| <b>formação</b>                                 | Maioria (51,1%) especialistas                                    |
| <b>Experiência de ensino na Educação básica</b> | 25% entre 11 a 15 anos;<br>25% mais de 20 anos                   |
| <b>Média de alunos</b>                          | 60,9% entre 31 a 40 alunos por turma                             |

|   |   |
|---|---|
| <b>Jornada de trabalho</b>                      | 56,8% de 26 a 40 horas semanais   |
| <b>Acesso à internet para o aluno na escola</b> | 71,6% das escolas dos participantes não dá acesso à internet aos alunos                                       |
| <b>Formas de acesso à internet na escola</b>    | 90,9% das escolas possuem um espaço próprio para atividades com tecnologia, a sala/laboratório de informática |

No quadro, podemos observar os números mais expressivos nas primeiras seções do questionário. Conforme já discutido acima, muito embora esta pesquisa não tenha como principal foco uma análise quantitativa, os números expressos pelo questionário auxiliam na interpretação dos dados fornecidos a seguir.

Na última seção do questionário piloto aplicado a 88 professores do estado do Paraná, questionei-os sobre suas percepções da tecnologia móvel de forma geral e também em sua prática. Objetivei através de tais questões, que podem ser conferidas em anexo, compreender como os professores se relacionam com as tecnologias móveis e captar as representações que fazem delas para o ensino. Reforço que, nesta seção, dou início a uma construção de representações que se associa a análise dos registros da entrevista semi-estruturada ao longo capítulo.

#### 4.2. EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

Do total de participantes do questionário, 55,7% responderam positivamente quando questionados se já haviam utilizado dispositivos móveis como *smartphones* e tablets para ensino, representando um pouco mais da metade do número total. Em seguida, os professores foram convidados a descrever suas essas práticas. Foram obtidas 52 respostas a esta pergunta que demonstraram que a maioria dos professores utilizou a ferramenta para a realização de pesquisas (16 respostas) e para a tradução de palavras (18 respostas), já as demais apontam para outras práticas, como segue nos excertos.

7 - Atividades de pesquisa e tarefas com QR codes e podcasts

8 – Eu sempre trabalho com tablet, não sei se sua pergunta é específica para celulares. Utilizo meu tablet com livros e dicionários, mostro figuras e acesso a internet necessário, mas com meu 3G.

9 – Muito raramente é possível usar essa tecnologia, já que não se dispõe de

números [de dispositivos] necessários para o uso.

10 – Solicitei consultas na internet, bem como a realização de uma atividade de speaking (inglês). Eles precisavam enviar um áudio com a apreciação de um filme em inglês pelo WhatsApp.

11 – Infelizmente muitos ainda não tem acesso a esse tipo de instrumento.

No excerto 7 o participante apresenta o uso de ferramentas que são hoje bastante presentes nas práticas com dispositivos móveis e estão cada vez mais ganhando espaço e adeptos. Os QR codes, sigla para *Quick Response*, são códigos bidimensionais que podem ser lidos pela maioria dos *smartphones* e tablets equipados com uma câmera, tendo como função principal o redirecionamento para um *link*, texto interativo, página online ou aplicativo. Já os podcasts, possuem um histórico mais comum de uso em propostas didáticas como apontam Reis e Gomes (2014). Ambas as propostas do excerto 7 apontam na direção do uso do dispositivo móvel como um recurso que permite o acesso a textos/ conteúdos de forma autônoma, reforçando o caráter das novas gerações do aprendizado por meio da descoberta (DIAS, 2012). No excerto 10, o professor faz uso de ferramentas disponíveis no *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas que possibilita o uso de mensagens de texto, áudio, vídeo, *gifs*, chamadas de áudio e vídeo e, além disso é um dos aplicativos com maior número de usuários, chegando a um bilhão de usuários em todo o mundo e cerca de cem milhões de usuários apenas no Brasil<sup>38</sup> até maio de 2016.

O excerto 8, assim como já evidenciado nos dados da seção anterior, muito embora a participante procure fazer uso da ferramenta em sua práxis, ela evidencia o fato de que a escola não lhe oferece a condição necessária para efetivar a prática ao enfatizar que a prática só é possível por meio do uso de sua conexão 3G, assim como no excerto de número 9 em que, o participante demonstra a dificuldade em promover práticas do tipo por não possuir dispositivos o suficiente para os alunos.

Por fim, o excerto 11 corrobora com o exposto por Braga (2012) ao afirmar que mesmo em face do aumento massivo do uso de tecnologia móvel no Brasil, não se pode afirmar que todos os indivíduos tenham pleno acesso à ferramenta em um país com realidades divergentes como o Brasil. Neste sentido, a precariedade no acesso por parte dos alunos representaria a não categorização dele como nativo digital, dentro do postulado no capítulo um, no que diz respeito a definição de nativos digitais e suas características.

Além do exposto, outros dados importantes foram constatados por meio do questionário,

---

<sup>38</sup> Dados disponíveis em: <https://goo.gl/nNpRAI> . Acesso: 21/01/17.

como pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Resultados mais significativos numericamente na seção IV do questionário

|   |   |
|---|---|
| <b>Número médio de alunos que possuem dispositivos móveis</b>                         | 68,2% dos participantes apontam que a maioria de seus alunos possui o dispositivo                   |
| <b>Porcentagem dos professores que já utilizaram os dispositivos móveis nas aulas</b> | 55,7% dos professores participantes já utilizaram.  |
| <b>Formas que o dispositivo móvel foi usado</b>                                       | Realização de pesquisas online;<br>Tradução;<br>Acesso a figuras e áudios;<br>QR codes e hiperlinks |

Conforme demonstra o quadro acima, a maioria dos participantes já possuem uma experiência previa com o uso de dispositivos móveis em suas aulas, no entanto o número de participantes que ainda não utilizaram ainda é bastante significativo. Alguns professores que não fizeram o uso justificaram suas respostas na questão seguinte, conforme pode ser observado nos excertos 9 e 11.

#### 4.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

A partir da compreensão do contexto apresentado na seção anterior, as representações sociais expressas por professores em suas respostas poderão ser melhor compreendidas. No questionário, indago os professores se *acreditam* que o uso de dispositivos móveis pode ser efetivo como uma ferramenta para o ensino de língua inglesa, obtendo um total de 93,2% de respostas positivas para a pergunta contra apenas 6,8% de respostas negativas. Em seguida, questiono-os o motivo para tais respostas. Trago em excerto abaixo um apanhado das respostas fornecidas no questionário, as quais selecionei por meio da observação de suas semelhanças e/ ou diferenças entre si, trazendo como exemplos aquelas que continham mais informações ou fossem mais representativas do conteúdo expresso. Analiso primeiramente as justificativas positivas ao uso de dispositivos móveis.

12 – Proporciona conexão com informações em nível mundial, além de contato com pessoas e culturas ao redor do mundo.

13 - Porque nos dias atuais os dispositivos móveis chamam muito a atenção das

crianças e adolescentes, portanto adequando as aulas com os dispositivos, tornaria mais interessante para os alunos.

14 – Estimula o interesse, agiliza e otimiza a busca por informações e potencializa a execução de atividades de fala, escrita e compreensão – pelos aplicativos escritos em inglês e que permitem mais atividades.

15 – Porque desperta o interesse do aluno por ser uma ferramenta que está ao seu alcance; além disso, sob orientação do professor(a) facilita a busca de informações, pesquisas, etc.

Os excertos acima, representam as respostas mais comuns entre os participantes que deram resposta positiva, que giram em torno de i) acesso a informação; ii) interesse e familiaridade dos alunos pelos dispositivos móveis.

Em termos numéricos, a maioria dos professores associa benefícios do uso de dispositivos móveis ao fato de serem ferramentas que observam ser parte do cotidiano do aluno então incorporá-las a aula significaria tornar as aulas menos monótonas. Tal representação comunga com o que Barreto (2004) afirma no que tange à mudança de perfil do alunado que antes se adequavam mais facilmente ao sistema de quadro e giz e que hoje tem contato com novas mídias que possibilitam novas leituras, interações e que, principalmente, ofertam possibilidades, despertando interesses que se diferem dos interesses das gerações anteriores, justamente pelo sistema educacional no qual estão inseridos não condizerem, em teoria, com as situações que vivenciam diariamente.

Mesmo em face disso, é importante considerar que as propostas de uso de tecnologia feitas nas Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais (PARANÁ, 2010) não se limita apenas a tornar as aulas interessantes mas tem como principal proposta promover práticas mediadas pela tecnologia que possibilitem ao aluno se apropriar criticamente da ferramenta e permita ao aluno apropriar-se do(s) (multi)letramento(s) (DIAS, 2012; COPE, KALANTZIS, 2000/2012) necessários para que possa (inter)agir em uma sociedade que a cada vez mais constrói significados a partir de diferentes mídias, o que não foi mencionado por nenhum dos participantes.

Nos excertos 13 e 15, os participantes demonstram a representação de que acreditam que ao usarem dispositivos móveis para o ensino poderão *despertar interesse nos alunos* pois trata-se de uma ferramenta *acessível* a eles, isto é, reforça a ideia que defendo na introdução do capítulo 1 sobre a importância da exposição e do acesso na definição do alcance e inclusive da fluência do indivíduo com a linguagem tecnológica. De certo modo, ao levantar tal hipótese os professores

demonstram perceber que há nesta relação do aluno com a escola uma dicotomia entre a linguagem que a escola tem utilizado para ensinar que, supostamente, não é tão acessível a ele quanto a que a tecnologia móvel pode (ou não) oferecer.

Ainda no excerto 15, o participante evidencia o papel do professor dentro deste processo como um mediador entre o aluno e o conhecimento em: *sob orientação do professor(a) facilita a busca de informações, pesquisas*, conforme é apontado nas Diretrizes Para o Uso de Tecnologias (PARANÁ, 2010) em que o papel do professor é justamente definido como aquele que age como um filtro de conhecimentos, não mais exercendo papel central na produção de conhecimentos.

Em segundo lugar no número de respostas a questão sobre a efetividade do uso de tecnologias móveis vem o que é apontado no excerto 14 em que é evidenciada a representação do professor de que o uso de tecnologias representa para eles também uma forma de agilizar e otimizar o processo de ensino aprendizagem, inferindo através dessa informação que visualizam a tecnologia móvel como um sinônimo de novas possibilidades e um ambiente com mais recursos disponíveis.

No excerto 12 aparece a representação que aparece em terceiro lugar nas representações positivas ao uso de dispositivos móveis para o ensino. É possível observar neste excerto que o participante acredita que as práticas mediadas pelos dispositivos móveis possibilita a conexão com o mundo, partindo da inferência de que entende-se que o advento de tecnologias resultante de um processo complexo de globalização e transformações políticas, econômicas, mercadológicas, culturais e sociais pressupõe a queda ou diminuição de barreiras de acesso a informação e principalmente linguística (RAJAGOPALAN, 2011) e, neste cenário, a língua inglesa também se torna um elemento importante.

Embora a expressão numérica de participantes que acreditam no potencial positivo do uso de dispositivos móveis para o ensino seja bastante expressiva, vários participantes indicaram representações negativas, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

16 – Ainda é um sonho, desde que nossas políticas públicas vejam a Educação de outra forma, invistam nela, não querendo ser pessimista, mas acredito muito pouco nessa melhoria...

17 – Os alunos não tem maturidade

18 – O processo de ensino aprendizagem não deve ser pautado no uso de instrumentos tecnológicos. A viabilidade de determinados recursos depende dos sujeitos em sala de aula, da maturidade e esclarecimento de cada grupo. O

comprometimento dos alunos com a participação efetiva em sala deveria ser esperada tanto para o quadro e giz quanto para tecnologias avançadas, mas, infelizmente, devido ao uso indevido de dispositivos móveis, temos aqui uma Lei Municipal (1877/08) que proíbe seu uso em sala de aula.

Os excertos 16, 17 e 18 sintetizam um grupo de respostas semelhantes dadas no questionário e foram selecionadas por serem as que mais sintetizaram este agrupamento de respostas. O excerto de número 16 evidencia uma representação de que o uso de dispositivos móveis para o ensino de LI não é efetivo devido ao fato de políticas públicas não acompanharem a realidade da escola. Tal fato também pode ser comprovado no dizer dos participantes ainda no questionário quando ao serem questionados sobre os espaços que possuíam para uso de internet foi indicado o laboratório de informática, cujos recursos em 2.100 escolas do estado foram obtidos por meio do Paraná Digital (PARANÁ, 2010). Neste sentido, a participante aponta para uma lacuna entre a proposição da política e sua efetivação na escola, colocando também em evidência sua visão de que a escola não é vista pelas políticas da forma como ele de fato é.

O excerto de número 17 aponta para uma outra representação negativa que os professores possuem, *os alunos não tem maturidade* em sua visão. Infere-se a partir do exposto, que corrobora com o que é expresso no excerto 18, em suas visões, os alunos não estão preparados para práticas assim pois supostamente não utilizariam o dispositivo móvel apenas para aprendizagem mas sim para acessar outros aplicativos, o que poderia comprometer a efetividade da prática. Ainda é possível inferir do excerto 18 que a *viabilidade* de determinadas práticas depende do *comprometimento e esclarecimento* dos alunos que, é possível entender do excerto, que nem todos possuem e que a despeito de ferramentas, o aluno deve comprometer-se com a aprendizagem. Ainda é evidenciado neste excerto, e em outros de respostas semelhantes, que os alunos usam os dispositivos móveis majoritariamente para redes sociais e jogos.

A partir destes excertos aqui transcritos podemos observar algumas representações sociais (RS) que os professores participantes do questionário fazem do uso de dispositivos móveis para o ensino de língua inglesa em dois campos: o campo de representações favoráveis ao uso e o campo de representações desfavoráveis.

**Tabela 3:** Representações sociais de professores a cerca do uso de dispositivos móveis

| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS<br>FAVORÁVEIS <sup>39</sup>  | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS<br>DESFAVORÁVEIS  |
|---|--|
| Os dispositivos são atrativos aos alunos por fazerem parte de seu cotidiano;  | A escola não está devidamente equipada para as práticas, com ênfase na lacuna existente entre políticas e realidade escolar; |
| Os dispositivos são acessíveis aos alunos, em termos físicos e linguísticos;  | Os alunos não possuem maturidade para fazer uso dos dispositivos para aprendizagem;  |
| Os dispositivos possibilitam acesso a informações de maneira ágil, rápida e apresenta possibilidades diversas para o ensino | Os alunos utilizam os dispositivos móveis apenas para uso de redes sociais e jogos.  |

Retomo aqui que as análises conduzidas até então são frutos do questionário piloto respondido por 88 professores de LI da rede pública do Estado do Paraná. Através das respostas deste questionário, tínhamos como objetivo identificar quais as representações sociais desses professores sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino. Através desta análise, pude responder parcialmente a primeira pergunta de pesquisa proposta neste trabalho, que é: *Quais as representações sociais os professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná têm acerca das tecnologias móveis para o ensino de LI e seus possíveis impactos na práxis educacional e de que forma tais representações auxiliam/dificultam a inserção de dispositivos móveis em sua prática?*

Considero a pergunta respondida parcialmente pois, somente a partir da análise das notas de campo realizadas durante os eventos de formação, que seguem na próxima seção, é que investigo mais profundamente a forma com que as RS auxiliam e/ou dificultam a inserção de tal ferramenta em sua prática educacional.

Em síntese, através do questionário é possível concluir que os professores de LI tem RS acerca dos dispositivos móveis, dentro do conceito de RS explicitado no capítulo 2 (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; LESSA e RAMOS, 2010). Como pode ser observado na tabela 1, essas RS se encontram em dois campos, o favorável e o desfavorável. Tais RS foram

<sup>39</sup> Cunho aqui como FAVORÁVEIS e DESFAVORÁVEIS as representações sociais no que diz respeito a estarem mais ou menos distantes da efetivação do uso de tecnologia móvel para o ensino. Não se trata de um juízo de opinião em que defendo que o uso é positivo/ efetivo para práticas de ensino, trata-se da relação de proximidade com a efetivação de práticas.

obtidas através da análise das respostas discursivas dadas no questionário e categorizadas entre si a fim de combinar e agrupar as respostas que se assemelhavam, para que fosse possível elencar as mais comuns.

Em minha visão e minha experiência como professora pesquisadora, tais RS evidenciadas pelo questionário são, de fato bastante comuns no contexto escolar. Como pertencente ao grupo social que foi pesquisado aqui, observo que os resultados obtidos através desta análise prévia são bastante comuns no dizer dos professores de uma forma geral. Na próxima seção, analiso as notas de campo que tomei durante os eventos de formação e também fragmentos das entrevistas.

#### 4.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS EVENTOS DE FORMAÇÃO

Em conformidade com o que é exposto no capítulo 3, após a análise do questionário, convidei os 88 participantes via e-mail para participar de eventos de formação cujo objetivo consistia em intervir/ interagir com os professores que apresentaram seus contextos e RS no questionário. As notas de campo realizadas em dois estágios, durante os eventos de formação através da observação de expressões físicas, no agir e no falar dos professores participantes e em um segundo momento através da transcrição parcial dos áudios que registrei nesses momentos, procedimento que adotei uma vez que, estar inserida no processo, ocupando o papel de formadora poderia, de alguma forma, me prevenir de observar alguns detalhes que o registro em áudio poderia evidenciar.

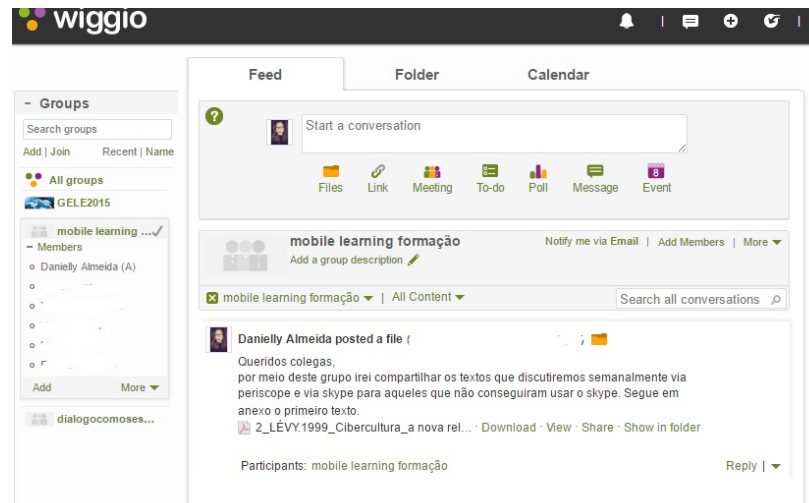
Como já descrito no capítulo 3, a proposta inicial contemplava o uso de um aplicativo chamado *Periscope* em parte dos eventos de formação, que tinha como finalidade além de viabilizar a comunicação entre os participantes apresentar uma ferramenta *mobile* que eles poderiam apresentar a seus alunos para interações à distância. Após a solicitação para baixar o aplicativo em seus dispositivos, dos cinco participantes iniciais, apenas três o fizeram e estabeleceram contato comigo via *Periscope*. Quando questionadas, as duas participantes que não haviam ainda cumprido a solicitação, afirmaram não ter *conseguido* baixar o aplicativo. A participante *Mari* afirmou que não sabia como fazê-lo e a participante *Fer* afirmou que não possuía uma senha necessária para poder baixar novos aplicativos em seu *smartphone*<sup>40</sup>. Em vista

---

<sup>40</sup> Essa interação em questão, aconteceu via *WhatsApp* em um grupo que criamos com a finalidade de combinar os horários para os eventos de formação que não tinham um horário fixo inicialmente devido a cada participante ter uma rotina de horários diferente. A conversa em questão, foi registrada via *screenshot* com a permissão expressa

deste contratempo, definimos que, para melhor aproveitamento interagiríamos via Skype durante duas horas uma vez na semana e as outras duas horas da carga horária seriam destinadas a discussões dos textos propostos na ementa via *Wiggio*, no entanto, as discussões pela plataforma não aconteceram, lancei o texto na plataforma, como mostra a figura abaixo, e os professores não o acessaram.

**Figura 15 :** Página do *wiggio*



Em nossa interação via Skype, questionei-os sobre leitura do texto e plataforma sugerida para o seu acesso e cada participante apontou para uma dificuldade em acessar o texto. Fer apontou para uma dificuldade de conciliar as leituras com suas atividades diárias como preparar suas aulas, corrigir atividades de alunos e preencher o registro de classe. Mari e Letícia afirmaram que não souberam utilizar a ferramenta e Fábria foi a única que conseguiu utilizar a ferramenta e acessar o texto.

Durante o evento de formação via Skype, solicitei que as participantes acessassem o texto sob minha orientação. Fer, apenas com as orientações iniciais conseguiu acessar o texto rapidamente, enquanto Mari e Letícia precisaram de orientações minuciosas. Neste momento em específico, pude observar nas professoras participantes dois diferentes perfis: Mari e Marcia possuíam menos familiaridade com o uso de ferramentas tecnológicas, enquanto Fábria e Fer possuíam mais familiaridade.

---

das participantes, no entanto, meu *smartphone* sofreu danos irreparáveis em um acidente pouco tempo após o registro e não pude recuperar o registro e nem mesmo recuperar a conversa no novo dispositivo, logo, infelizmente não há mais registros dessa interação. Utilizo para este fragmento da análise alguns fragmentos da nota de campo que se referem a essa interação e também minhas memórias pessoais.

Pensando no conceito de letramento digital (XAVIER, 2005) o primeiro par de professoras pode ser considerado *mais* letrado digitalmente que o segundo. Dou ênfase a uma questão gradativa do letramento digital pois dizer que o primeiro par de professoras não é letrado digitalmente excluiria de questão os usos efetivos que elas afirmam na entrevista, que a seguir será explorada, que fazem em algumas instâncias digitais. A partir dessas lentes, o letramento digital que o primeiro par de professoras possui não é *suficiente* para acessar e utilizar determinadas ferramentas, justificando minha escolha lexical pelo termo *familiaridade*, utilizado no parágrafo anterior.

Sob este olhar, retomo a hipótese que levanto no capítulo 1 de que o fator preponderante no que diz respeito ao domínio/ fluência da linguagem digital é a condição de acesso. Ao obter acesso e fazer uso, o indivíduo tem condições de transitar, explorar e compreender a linguagem no ambiente digital e também reproduzi-la.

Na entrevista, questioneei as participantes sobre sua familiaridade com as tecnologias digitais e como a utilizam, segue o excerto:

19 – Letícia: Olha... Eu uso mais assim pra... WhatsApp, Face e pesquisa rápida também, mas é o básico, basicamente.

20 – Mari: Só o básico... Whats, Face, E-mail, internet, eu acho... Word também.

21 – Fer: [...] WhatsApp, comunicação, mais a maioria das coisas a gente resolver por WhatsApp na verdade, desde que a vendedora de uma loja... eu mando o WhatsApp para ela separar uma coisa, eu passo para pegar, na verdade antes era muito por telefone né? Hoje a gente quase não faz nada pelo telefone mais sim pelo... Por mensagem.

22 – Fábria: Ah... Basicamente é o mesmo [da colega Fer]<sup>41</sup>. Eu utilizo pra fotos, pra vídeos, pra pesquisa, pra música.

Nota-se no dizer das participantes que o uso que fazem da tecnologia (móvel), é básico como caracterizam Mari e Letícia. Entende-se a partir do que se segue na entrevista que Mari e Letícia consideram como básico ler e enviar e-mails, acessar aplicativos de mensagens instantâneas e procurar conteúdo online. Conforme evidenciam os eventos de formação, embora possuam acesso aos dispositivos, essas professoras fazem *menos* uso deles enquanto as outras duas professoras, Fer e Fábria, fazem mais uso delas.

<sup>41</sup> As entrevistas foram agendadas em horários diferentes, porém por um imprevisto nos horários de Fer, tivemos que interromper a entrevista de Fábria, realizar a de Fer que teria que atender um compromisso e depois dar sequência a de Fábria, por esta razão, Fábria esteve presente em um fragmento da entrevista da outra participante.

Posto isto, pus-me a refletir o que exatamente constitui estes dois diferentes perfis das professoras. Recorrendo ao que Prensky (2001) postula sobre tais definições serem também relativas a um recorte temporal em que o indivíduo se insere não confere sentido total a esta questão pois como pode ser observado na tabela 1 na página 76, todas as quatro professoras têm cerca de dois a três anos de diferença entre uma e outra. Considerei então para a sequência desta análise que, a diferença entre os dois perfis consistia em prática de uso e não exclusivamente em acesso, como afirmei anteriormente uma vez que todas possuem acesso as ferramentas, mas nem todas a exploram da mesma maneira.

No excerto de Fer notamos que ela dá ênfase no uso da tecnologia para comunicação e principalmente como a interação com o outro vem sendo aos poucos modificada. Ela ainda enfatiza em sua fala que faz uso mais frequente atualmente de mensagens [de texto] o que corrobora com o que Ribeiro (2009) afirma sobre as novas formas e suportes do texto escrito e sua predominância na comunicação no ambiente digital (BARTON e LEE, 2015).

Por outro lado, Fábria diz que utiliza os dispositivos móveis para uma série de outras mídias no excerto 22. Pressupõe-se a partir dessa exposição que a professora explora outros recursos dos dispositivos que acessa, diferente do que as demais expuseram. Não é possível afirmar somente a partir deste fator isolado que alguma das participantes é ou não mais ou menos letrada digitalmente, porém, é possível observar que, assim que todas as professoras utilizam os dispositivos majoritariamente para acesso às redes sociais, algo que foi apontado na análise das RS dos participantes do questionário, mas a RS que foi apresentada foi referente a predominância do uso de redes sociais por parte dos *alunos*.

Diante do que as professoras expuseram no primeiro evento de formação promovido, decidi modificar a dinâmica que havia organizado para ir de encontro com as necessidades e dificuldades das professoras. Em unanimidade, elas requisitaram que eu repensasse as leituras que eu havia proposto na emenda pois afirmaram estar em um período do ano letivo em que tinham muitas atividades escolares para cumprir e não teriam tempo hábil para cumprir as leituras. Diante disso, optei por recorrer a resenhas dos textos que eu já havia feito por tê-los lido a grande parte para uma disciplina do programa em que estou inserida e então preparava slides no *Prezi*<sup>42</sup> e compartilhava o link via Skype para que elas pudessem acessar os slides enquanto eu

---

<sup>42</sup> Prezi é um site que possibilita a criação de slides em 3D que ficam disponíveis online em sua versão gratuita, dispondo de *layouts* inovadores e possibilidades de aproveitar a profundidade e movimento das imagens e de textos. Disponível em: <https://prezi.com/>

fazia a exposição oral dos pontos mais relevantes do texto e pudessem formular perguntas e, ao fim de cada exposição e discussão do texto eu apresentava a elas um recurso para dispositivos móveis que elas poderiam utilizar com seus alunos.

Pude observar que o momento em que eu lhes apresentava as ferramentas que elas poderiam aplicar era onde todas as participantes mais se engajavam. Através desta observação e de um excerto transcrito de uma das primeiras interações via Skype com as professoras, Mari afirma que as formações que estão habituadas a receber em seus ambientes de trabalho são na maioria das vezes teórica e tal fato pode explicar o maior interesse em atividades que elas de fato possam aplicar do que em discussões de textos:

23 – Mari: Eu acho que a gente descobriu né, que a gente tem muito a aprender, a importância dessa formação continuada, mas não essa formação continuada que a gente tem, como nós já falamos já essa é teórica e geral. Tem que ser mais específica, uma formação só para professores de línguas, só para professores de língua portuguesa, acho que desta forma é... vai haver mais mudanças pra essa teórica, teórica, teórica.

Neste excerto podemos observar que a professora dá ênfase em seu dizer no fato de a formação que recebe tem uma pauta em geral teórica. Tal argumento foi também levantado pelas demais participante em vários momentos da entrevista de uma maneira mais sutil. Pode-se dizer que tal fala dos professores se insere no universo consensual, descrito por Moscovici (2003). Sabe-se, por conhecimento científico, da importância da relação entre teoria e prática para efetividade de processos de ensino e também de formação de professores, logo tal fala não se insere dentro das RS especificamente, mas é uma marca discursiva que os professores reproduzem que está em trânsito, de certo modo dentro do universo consensual, uma vez que possui um fundamento científico.

A partir dessa fala da professora Mari, busquei dar a teoria um papel um pouco menos enfático nos eventos de formação. Mantive a ementa conforme ela havia sido concebida previamente, no entanto, reservei menos tempo para a discussão e leitura de textos e me dediquei a mostrar as professoras ferramentas que elas poderiam utilizar com seus alunos, em anexo segue uma lista com as ferramentas utilizadas e os links para elas.

Durante os eventos de formação, sugeri as professoras que, se pudessem inserir em seus planejamentos que realizassem alguma das atividades e compartilhassem com o grupo no

próximo encontro. Além disso, pedi para que elas pudessem descrever as vantagens de seus contextos e os constrangimentos que tinham dentro da sala de aula em relação a tecnologia e suas experiências pessoais. Reuni na tabela abaixo, as informações mais recorrentes que foram relatadas durante os eventos de formação.

**Tabela 4:** Vantagens e constrangimentos elencados pelas professoras participantes

| VANTAGENS  | CONSTRANGIMENTOS  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Despertou interesse dos alunos nas aulas de LI;</li> <li>➤ Agilizou tarefas que antes demoradas como o uso de dicionários, por exemplo;</li> <li>➤ Conferiu a aula um caráter mais dinâmico.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A escola não oferta os recursos necessários como conexão com a internet;</li> <li>➤ Sensação de <i>descontrole</i> por parte do professor;</li> <li>➤ Os alunos conhecem a ferramenta melhor que o professor;</li> <li>➤ Professoras não se sentem preparadas/ qualificadas para tanto.</li> </ul> |

Pode-se observar na tabela que parte das RS identificadas no questionário se repetem na fala das professoras e consolidam a presença dessas representações na práxis dos professores. Ao analisarmos os constrangimentos expostos na tabela e as RS no campo negativo expostos na tabela 1 é possível observar a relação com o processo descrito por Bax (2003) no que diz respeito as etapas que uma tecnologia passa ao ser incorporada e normalizada. Partindo disso, pode-se dizer que por haverem professores com RS positivas ao uso e professores com RS negativas indica que uma parcela de professores se encontra na segunda etapa, do ceticismo, enquanto uma outra parcela se encontra no terceiro estágio, o que promove experiências e as rejeita e ainda outros que se encontram no quarto estágio, de uma nova experiência com vistas a resultados positivos.

Diante do exposto pelos professores, os eventos de formação tiveram como objetivo principal dar condições de (transform)ação deste contexto exposto pelos professores seja a partir de reflexões que realizamos ao longo do processo, seja por meio da apresentação de ferramentas as professoras, algumas das quais poderiam ser efetivas em seus contextos. Em minha visão de pesquisadora e também de participante da pesquisa, que promoveu uma intervenção, pude

observar, nos momentos em que interagi com as professores e por meio dos registro de áudio que fiz das reuniões para fazer as notas de campo, que os professores se encontram, especificamente no Paraná, em um contexto que ao passo que possui muitas fragilidades que vão além da disponibilidade de recursos e de relações do indivíduo com a linguagem digital. Essa fragilidade se constrói nas entrelinhas das RS que foram identificadas até então, uma vez que tais representações se constroem com base em uma ideia/ pensamento vinculado ao todo com a qual o indivíduo colabora e também perpetua.

Desta forma, a investigação das RS representou hoje, dentro desta análise a desconstrução de pensamentos enraizados e através dos eventos de formação e da discussão dessas RS e do professor dentro deste vórtex que é a sociedade da informação, com finas barreiras comunicacionais e mercadológicas, andando rumo a um futuro cada vez mais pautado no individualismo e em uma cultura de consumo, inclusive de tecnologia. Tal desconstrução levou-nos (me incluo pois neste processo que visava a transformação de um contexto de trabalho, a maior transformação foi em minha constituição como pesquisadora, professora e estudiosa da linguagem) a ter condições de ressignificar RS ligadas a ideologias recorrentes em nossa vivência.

É possível, a partir desta análise, perceber a resposta para a segunda pergunta que norteou esta pesquisa: *De que modo, as representações sociais evidenciadas na fala e práticas desses professores podem ter relação com a efetividade ou não de práticas mediadas por dispositivos móveis para o ensino de LI?* Tendo como base a análise realizada até este momento, é possível afirmar que as RS das professoras, contidas em campos positivos ou negativos em relação ao uso de tecnologia móvel para o ensino podem ora inibir ora despertar no professor a necessidade de reflexão e reelaboração de suas práticas.

Pode-se inferir que as RS no campo negativo ao uso de tecnologia móvel apontam para questões como o desaso do professor com a ferramenta e a ideia de que o aluno, por ser mais jovem e ter crescido em meio a ascensão tecnológica domina melhor a ferramenta que o professor, o que de certa forma coloca o professor em uma posição em que ele não detém o controle sobre o andamento da aula. Ainda que se parta da ideia de que o papel do professor é de mediar a relação entre o aluno e o conhecimento por meio da tecnologia, como pressupõe as DUTE, ainda se faz necessário que o professor conheça e domine suas ferramentas de trabalho para que a experiência em sala de aula se dê de forma plena e incentive o uso crítico da

ferramenta. (PARANÁ, 2010).

Por outro lado, ainda que as participantes reconheçam que o sistema educacional em que se inserem não dá condições materiais/ espaciais para efetivar tais práticas, é possível observar que os dizeres deles são pontuados pela necessidade de rever suas práticas e refletir sobre seu papel e como desempenhá-lo em meio as mudanças de cenários social/econômico/ tecnológico. É possível afirmar a partir disso que há nas participantes um interesse em compreender e repensar sua prática para que seja mais coerente com o contexto em que atuam, contexto este que nem sempre favorece as práticas com o uso de tecnologia, visto que não há condições matérias/ espaciais para que tais práticas sejam significativas.

#### 4.5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A RESSIGNIFICAÇÃO POR MEIO DA INTERVENÇÃO

Dando sequência a análise de dados, a fim de identificar especificamente as RS das professoras entrevistadas e compará-las com as que foram identificadas no questionário piloto o qual elas também responderam, refiz na entrevista semi-estruturada algumas perguntas feitas no questionário piloto juntamente com novas perguntas, conforme pode ser verificado em anexo.

Nesta seção tenho como objetivo além de analisar especificamente as RS das professoras entrevistadas, analiso também os efeitos da intervenção realizada por meio dos eventos de formação

##### 4.5.1 O Contexto de Atuação e as Representações Sociais

Na pergunta 3 da entrevista, questiono as professoras sobre o contexto socioeconômico do local onde atuam, a fim de perceber o perfil dos alunos para os quais as professoras estariam submetendo as possíveis atividades com uso de dispositivos móveis.

24 – Letícia: Socioeconomicamente? Olha, eu não sei o que acontece que o período da manhã os alunos, eles tem um nível socioeconômico melhor, não sei como acontece essa divisão

25 – Fábria: [...] Os últimos três anos eu tenho trabalhado só nessa escola aqui onde eu moro, uma escola bem pequena, uma escola do campo, tem 43 alunos. <sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> As professoras Fer e Mari não responderam a questão na entrevista por uma falha no roteiro da entrevista, no entanto, contatei – as via *WhatsApp* para fazer esta pergunta posteriormente.

No excerto 24, observamos que a Letícia evidencia uma disparidade de contextos, entre alunos que possuem um nível socioeconômico melhor em detrimento de outros que estudam no período matutino ou noturno, a professora descreve após esta declaração que nota que os alunos do período matutino são os que ela percebe ser os maiores usuários de dispositivos móveis e que eles possuem dispositivos *melhores*. As professoras Fer e Mari, conforme explico em nota de rodapé, ambas definem o contexto socioeconômico de seus alunos como bastante diverso. Fer dá ênfase que na mesma escola há alunos que tem acesso a vários dispositivos tecnológicos e que inclusive levam-nos para a escola, enquanto outros não tem acesso nem mesmo aos materiais escolares essenciais.

Fábia apresenta um contexto bastante diferente das demais entrevistadas, por se tratar de uma escola do campo. Enquanto dialogava com professora a cerca desse assunto, percebi a mim mesma colocando em prática no momento da entrevista uma RS sobre as escolas do campo, pensando que por ser uma escola do campo, imaginei ser uma escola com práticas de uso de tecnologia menos frequentes ou mais limitadas do que poderiam ser as escolas urbanas. Ao perceber este pensamento, perguntei a professora como era este contexto em relação a tecnologias e como se diferenciava das outras escolas que trabalhou antes.

26 – Fábia: [...] nossa escola tem um resultado muito relevante dentro do núcleo de educação aqui de Umuarama, é uma escola valorizada e bastante reconhecida [...] na área de línguas eu não fiz nenhuma especialização, mas eu trabalho com interação online com outras escolas, com outros países. Na primeira apresentação que fizemos, na escola e na língua inglesa, então os alunos daqui, desse cantinho, quase caindo dentro do rio, eles tem contato assim com alunos do mundo inteiro. É que nós participamos né? Do projeto Conectando Salas de Aula. Nós temos intercâmbio com a Finlândia que é assim... meio ambiente, só que em língua inglesa, é projeto de fotografias, nós estamos sempre participando e daí eles tem que produzir a legenda da foto, explicar o que que é aquela foto, tudo em inglês e aí a gente manda... Manda para essas plataformas assim.

Neste excerto, observamos que as práticas de ensino mediadas pela tecnologia da professora Fábia, que atua em uma escola do campo, não condizem com a RS que me ocorreu inicialmente. É importante observar também que o contexto de trabalho de Fábia se diferencia das demais professoras não somente por sua localidade, mas também em número de alunos. Conforme ela narra, a escola em que trabalha tem o total de 43 alunos, enquanto observei todas as

três demais professoras tem este número médio de alunos por turma.

Na pergunta 6 pude identificar também um fator bastante importante já evidenciado pelo questionário piloto. As professoras quando convidadas a falar sobre sua jornada de trabalho semanal, em unanimidade afirmaram não ter tempo suficiente para o preparo de atividades complexas com o uso de ferramentas que lhes são novas. As quatro entrevistadas trabalham entre 25 a 40 horas semanais com um número de horas-atividade de cerca de 7 a 14 horas semanais para o preparo de aulas, registro de classe, correção de atividades, entre outras atribuições que descrevem. Para Fer, este é um dos fatores que mais dificulta o uso de tecnologia móvel em sua prática de ensino, pois para ela, este tipo de atividade depende de muito tempo de preparo e planejamento para ser bem sucedida e com a carga horária que possuem não comporta este tipo de planejamento constantemente.

#### 4.5.2. Formação Inicial e Contínua das Participantes

As questões que se seguem dizem respeito a formação inicial e contínua das entrevistadas. Analiso nas respostas das perguntas de que forma isso impacta a prática das professoras e também nas representações sociais que fazem sobre o assunto.

Na questão 8 da entrevista pergunto como foi a formação inicial das professoras

27 – Letícia: Era mais focado na gramática.

Pesquisadora (PQ): E você acha que isso faz diferença na sua atuação hoje?

Letícia: Faz muita diferença.

PQ: Por que?

Letícia: Porque olha, eu estudo inglês, sempre tem essa formação continuada e agora que eu comecei um curso que eu tô tentando me libertar mais pra poder sair desse contexto gramatical

28 – Fábria: Eu me formei em 2003, nessa época tava muito assim no início então a gente não tinha contato assim com essas ferramentas, nós tínhamos aula teórica, conteúdo, avaliação, é... raramente utilizávamos o laboratório de línguas e trabalhávamos um pouco de audição e com pronúncia mas foram pouquíssimas vezes então assim é bem teórica mesmo.

29 – Fer: Na verdade eu acho que era uma fase de transição, então igual eu te falei que nós era no passado era mais gramática em si né? Principalmente nas aulas de língua português, começou essa mudança de gênero [textual].

30 – Mari: Nossa formação foi tradicional... foi tradicional. Foi tradicional.

PQ: Tradicional em que sentido? O que você define como tradicional?

Mari: Na língua inglesa, por exemplo, tinha que ler o livro, apresentar, mas num tinha dinâmica assim, o professor dava o livro e cada equipe tinha que apresentar

o livro. Gramática era a gramática tradicional, a professora explicando e a gente tendo aula, provas, avaliações.

PQ: E essa sua formação tradicional... Você acha que impacta na sua de... como professora?

Mari: Eu acho.

PQ: Você se considera uma professora tradicional?

Mari: Me considero... Me considero uma professora tradicional.

Nos excertos acima, fica bastante evidente o papel da formação inicial na constituição do profissional das professoras e também na construção das RS que elas têm. No excerto 27, Letícia expõe que recebeu uma formação inicial focada em aspectos gramaticais da língua o que ocasiona a reprodução desse modelo de ensino, como a própria expõe. Entretanto, é possível depreender através do trecho de que Letícia percebe que a forma com que ensino não tem sido satisfatória a ela, pautando-se pela escolha lexical do verbo *libertar* se referindo a ressignificar suas práticas.

No excerto 28, Fábria afirma que não constava na pauta de sua formação inicial propostas diferenciadas de ensino ou que incentivassem o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino, logo, não se pode afirmar que professores oriundos de uma formação inicial estruturalista. Pode-se afirmar então que há uma série de critérios individuais e pessoais que definem a concepção de ensino das professoras. No excerto 29, Fer já identifica um período de transição no quadro teórico adotado em sua formação inicial, indo em direção do ensino de línguas por meio de gêneros textuais/discursivos, referencial teórico utilizado pelas DCEs.

O excerto 30 traz à tona uma questão discutida por Prensky (2001) sobre a relação entre o professor imigrante digital em salas de aula com nativos digitais. A professora afirma considerar-se uma professora tradicional que, a partir do que ela expõe significa não necessariamente que ela define como pautado na gramática, conforme foi sua formação inicial. Mesmo considerando-se uma professora tradicional, Mari deixa várias marcas durante a entrevista de que suas práticas não são tão ligadas a sua formação inicial como afirmou, por exemplo:

31 – Mari: Como o próprio conteúdo estruturante [das DCEs] diz, que é o discurso como prática social, a língua não está ali pra ele ser um fluente, ele está ali pra conhecer outra cultura e saber interagir... bem como respeitado, porque ela [a língua] está ali nas músicas né? Ele compra uma camiseta está escrito em inglês, ele escuta né, eles gostam...

Neste excerto, Mari expõe que corrobora com as DCEs que definem língua, ou discurso nas palavras da entrevistada, como prática social. Esta visão não comunga com a visão de ensino tradicional/ estruturalista que ela deu evidencia na questão anterior. Em um outro momento, Mari afirma que utiliza imagens e músicas para ensinar inglês, um outro fator a se considerar na análise da formação destas professoras.

Embora a discussão que levanto aqui não tenha como objetivo focar em questões relativas à formação inicial, levanto aqui uma possibilidade de investigação ampla para compreender essa relação mais profundamente em relação ao uso de tecnologias.

Finalmente, pode-se observar muito fortemente no dizer das participantes durante as entrevistas, uma ênfase que davam a ideia de que, ainda que os constrangimentos que tinham no uso de tecnologias para o ensino, a falta de formação adequada era um dos principais problemas. Os constrangimentos listados por elas e demonstrados na tabela 4 demonstram que a maior parte das circunstâncias de cunho negativo independe da ação isolada do professor, no entanto, a fala dos professores é permeada pela ideia de que o uso de tecnologias móveis não acontece principalmente devido a sua falta de habilidade e formação para tal. Isso pode evidenciar também uma RS, não somente dos professores mas, ousou afirmar, de toda a comunidade de que o professor é o responsável principal pelo sucesso/falha de práticas de ensino.

#### 4.5.3. Representações Sociais das Entrevistadas

Ao analisar o questionário, foi possível elencar as representações sociais que os participantes, incluindo as entrevistadas, têm sobre o uso de dispositivos móveis para o ensino de LI. Discuto nesta seção as representações que foram evidenciadas na entrevista e também durante outras etapas da pesquisa tentando estabelecer uma conexão entre elas e discutir a forma com que podem influenciar a prática de ensino das professoras participantes. Conforme mencionado no capítulo três, na seção referente à entrevista semi-estruturada, justifico a escolha desta a partir de sua maleabilidade, partindo da existência de um roteiro prévio de questões mas a partir da respostas dada pelas participantes, surgiram novas perguntas.

Questionei a participante Fábria após a questão 11 da entrevista semi-estruturada quando a participante falava sobre sua participação nos eventos de formação, mais especificamente sobre o letramento digital. A participante diferencia dois grupos de professores em seu contexto, os que

são letrados digitalmente e os que não são. Em sua fala ela caracteriza como professores letrados digitalmente como:

32 – Fábria: [...] levar conteúdo de forma diferente pros alunos. Seja baixar um vídeo, trabalhar uma música, trabalhar utilizando o celular as vezes, criar grupos online pra receber trabalhos ou para o meio de conversas, é...

A partir dessa resposta da pergunta 11, questionei a professora sobre o que impedia e/ou dificultava a esse grupo de professores que ela considera não letrados digitalmente de o serem, e a resposta da participante foi que

33 – Fábria: Eu acho que é comodismo. Eu acho que muitos não buscam, não traz, não quer saber e pede pra alguém que faça.

PQ: E como você caracteriza isso?

Fábria: Ah, o professor fica muito no método tradicional que é mais cômoda, mais fácil trabalhar com o livro, o livro já tá pronto, não vai buscar nenhuma imagem, pesquisar imagens, porque isso dá trabalho. E muitos nem sabem né? Os professores nem sabem como trabalhar com o portal dos professores mesmo, o Dia a Dia Educação<sup>44</sup> ou com o portal Geek, então eu acho comodismo mesmo, eu não sei trabalhar muito né, mas tô sempre em busca. Buscar algo diferente que torne a linguagem da minha aula, do conteúdo que tô passando mais objetivo, mais atrativo assim, porque os alunos hoje eles vivem na era digital, vamos dizer então que eles tem que trabalhar uma imagem lá, ficar falando da imagem e não levar a imagem pra eles.

Através do excerto 33 observamos que Fábria tem uma RS de que os professores que não fazem uso de ferramentas digitais e que não são dentro de sua concepção letrados digitalmente o são as vezes por comodismo. Através da fala da participante é possível compreender também que uma das características do professor letrado digitalmente é a constante busca por novidades para trazer aos seus alunos, algo que para ela, não é característico de muitos professores. Ainda é possível inferir que a participante tem acredita que através de práticas como as descritas no excerto 32 as aulas se tornam mais objetivas e atrativas, algo que corrobora com o que foi exposto nas RS expostas pelo questionário e consta nas vantagens da tabela 4, na página 107.

Adiante, quando questionada sobre o porquê alguns professores sentiam mais ou menos dificuldade ou se acomodavam em práticas caracterizadas como tradicionais pela participante, ela afirma que isso se deve a

<sup>44</sup> Dia a dia Educação: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php> . Acesso 19/02/17.

34 – Fábria: Eu acho também, porque eu acho que utiliza 90% só para redes sociais [...] Os professores também, então não se busca ou não se faz uma pesquisa ou não busca um aplicativo, uma ferramenta.

Para ela, assim como é evidenciado uma RS através do questionário de que os alunos utilizam os dispositivos móveis em sua maioria para acessar redes sociais, assim são também os professores. Através de seu dizer, é possível inferir que a participante acredita que o uso de tecnologias móveis para o ensino ainda não é possível devido à postura de professores quanto ao assunto. Conforme mencionado no fim da seção anterior, a fala das participantes de certo modo reforça um pensamento que, em minha visão, se vincula ao senso comum de que professores carregam uma grande parcela pelo sucesso/ insucesso do ensino.

Dou ênfase novamente na importância de se refletir sobre essa RS em especial. Sabe-se, também por senso comum, que a escola pública é palco de uma grande diversidade de contextos, problemáticas e também de agentes. Dentre esses agentes (alunos, administração escolar, instâncias governamentais) o professor ainda é visto em um papel central, como pressupunham tendências educacionais anteriores. Conforme consta nas DUTE, o papel do professor hoje se modificou, conferindo a ele um papel menos central, inclusive devido as novas possibilidades de acesso ao conhecimento que outrora não eram tão acessíveis sem o auxílio imediato do professor, entretanto ainda que em termos teóricos/ práticos a centralidade do professor no processo de ensino tenha se modificado, as lentes com as quais olhamos para ele ainda reafirmam o papel central que ocupava anteriormente.

Ademais, a participante menciona a comodidade presente no que ela chama de método tradicional. No excerto 34 ela aponta para a ideia de que o ensino por meio deste método, que implica o uso do livro didático, ela aponta para a ideia de que o professor dá primazia a materiais já finalizados e prontos para o uso. Ao associar essa informação à que foi exposta na seção anterior, pode-se dizer que parte dessa ideia de ensino tradicional pode advir também do fato de terem recebido uma formação mais voltada para esta abordagem. Contudo, não é possível afirmar que os professores necessariamente expostos a abordagem cunhada pela participante como tradicional, pressuponha também que este professor irá reproduzi-la. A exemplo disso, muito embora a participante Fábria afirma também ter sido exposta a uma abordagem considerada por ela tradicional, ela apresenta uma prática de ensino que, dentro da concepção exposta por ela sobre o professor letrado digitalmente, tem em sua atuação práticas que são características do

professor não-tradicional, tendo como parâmetro a definição dada pelas próprias participantes.

A dicotomia entre o professor tradicional e o não tradicional levantada na fala da professora Fábria, se faz presente também na fala da professora Letícia. Ao abordar o assunto, a participante se refere a si mesma como uma professora tradicional, assim como a professora Mari no excerto 30.

35 – Letícia: Tempo é precário, você tem que correr muito pra dar conta do conteúdo ali anual, eu como professora, assim, mais tradicional vamos dizer assim, é o básico ali.

PQ: Por que você se considera uma professora mais tradicional?

Letícia: Porque eu sou mais rápida no quadro, giz, papel, leitura, interpretação e nesses recursos digitais tecnológicos pra mim assim eu tenho que fazer um esforço muito grande e toma muito tempo. Ao meu ver... Apesar do resultado ser mais satisfatório;

PQ: Satisfatório em que aspecto?

Letícia: Da aprendizagem em si, porque eles gostam né.

A participante Letícia considera-se uma professora tradicional e alega o ser por ser mais ágil com materiais analógicos como giz e papel. A professora ainda aponta em sua fala que para utilizar de recursos tecnológicos para suas aulas depende de muito tempo e esforço, uma RS já exposta no excerto 33. Ainda no excerto 35, Letícia demonstra que mesmo sendo uma professora tradicional, acredita que uma abordagem não tradicional seria mais efetiva do que a que utiliza. Tal fato, pode trazer à tona uma RS sobre a relação do aluno com o ensino, reafirmando o que Barreto (2004) afirma sobre uma mudança no perfil de aprendizagem dos alunos. Não se pode afirmar com certeza que todos os alunos da professora Letícia sejam de fato usuários de tecnologias móveis e que a falta do uso deste recurso compromete amplamente o andamento e qualidade de suas aulas, entretanto, a fala da professora é permeada pela ideia de que suas práticas atuais já não são satisfatórias como ela deseja e são consideradas monótonas pelos alunos.

A professora ainda expõe em sua entrevista que não possui tempo hábil para preparar atividades que mobilizem competências de uso de tecnologias pois são ferramentas que demandam mais tempo de preparação do que as aulas nos moldes que ela caracteriza como tradicional e também por não possuir em seu repertório atividades que produzam atividades satisfatórias e que isso se deve (também) à falta de formação adequada, como pode ser observado no excerto abaixo:

36 – Letícia: Teve [formação], só que daí entra naquela parte que eu falei do número de alunos porque eu e o computador é uma coisa, agora você colocar trinta e cinco alunos lá no laboratório pra você cuidar é diferente, você tem que tá muito apta pra fazer isso, não é que nem pegar o giz e explicar a aula.

Ao relatar a formação que recebeu a professora afirma tratava-se apenas do domínio técnico da ferramenta e não foram propostas formações que discutissem como utilizar tais ferramentas para o ensino. Conforme expus no capítulo 2, na seção 2.2.2.3, o documento que tive acesso sobre o uso do tablet educacional, traz uma proposta de formação dividida em duas partes, a presencial em que os professores aprenderiam como utilizar o tablet e em um segundo momento aprenderiam sobre recursos que os auxiliariam nas aulas. Segundo o relato das professoras, o segundo momento não aconteceu. Das quatro participantes, apenas a professora Fer afirmou ter participado de uma formação em horário de aulas, isto é, somente os professores em hora-atividade tinham permissão para atender o curso. Nesta formação ela relatou que aprendeu a ligar, desligar, baixar arquivos e aplicativos no tablet.

37 – Mari: Não, nós recebemos [o tablet], mas não tivemos formação para usá-lo não, nem sei se o meu funciona mais.

A RS de que a formação do professor é deficitária no que tangem as tecnologias digitais se ligam intimamente às outras RS já identificadas previamente visto que a falta de formação adequada se liga a falta de recursos que se liga a falta de tato que a lacunas expostas anteriormente entre propostas educacionais e a realidade em que elas se inserem. A exemplo disso, o excerto 37 evidencia a fragilidade da política do tablet educacional em termos de alcance e resultados significativos.

Considero como RS a questão relativa a falta de formação aos professores pois, nos últimos anos houveram várias iniciativas por parte da SEED. Inclusive, no ano de 2016 foi proposto um curso a distância com o tópico de aprendizagem móvel. O curso aconteceu a partir do segundo semestre do ano de 2016 e tinha como objetivo promover o uso de ferramentas móveis para o ensino. O curso aconteceu integralmente na modalidade online por meio da plataforma disponível no site da SEED, contando com leituras, atividades práticas, leitura de textos teóricos no assunto entre outras atividades. Ao serem questionadas durante a entrevista sobre o curso, a participante Fer respondeu não ter ouvido falar sobre o curso; Mari e Letícia disseram ter ouvido falar por colegas na escola, tinham interesse em participar, mas não sabiam

que as inscrições já haviam encerrado e Fábria disse não ter participado por falta de disponibilidade de tempo. A partir disso, não é possível afirmar que não são propostas formações que abordem o uso de tecnologias móveis, mas que as propostas feitas não se adequam necessariamente as necessidades postas pelas professoras.

O curso proposto, intitulado “Aprendizagem com Mobilidade – criação, organização e acompanhamento”, abordava questões relativas ao uso de tecnologias móveis para o ensino. O curso foi organizado em módulos que trazia uma carga teórica e também metodológica. Ao contatar a responsável pelo curso via e-mail, a integrante da CTE (Coordenação de Tecnologias Educacionais) afirmou que o curso já estava em andamento e que haveriam novas edições reformuladas nos próximos semestres.

As RS expostas pelas professoras acerca da falta de formação foram as que mais marcaram a fala das professoras. No entanto, ao olharmos mais atentamente para os registros podemos perceber que, com exceção da professora Fábria, as demais não utilizam muito recursos ofertados pela SEED. No excerto de número 33, a professora Fábria expõe que tal fato se deve ao comodismo de parte dos professores, entretanto por meio dos registros e também do contato direto com as demais professoras, é possível afirmar que não se trata diretamente de comodismo necessariamente, trata-se de uma espécie de receio causado por um conjunto de RS que as professoras possuem sobre a tecnologia que as inibe a apropriar-se delas para si e também para o ensino.

É possível observar tal fato através de um excerto dos registros dos eventos de formação:

38 – Letícia: É e outra coisa também que eles [os alunos] não tem medo, essa geração mais nova não tem medo de errar.

Mari: Se arriscam né?

Fer: É verdade.

Letícia: Eles se jogam, eu vou tentar aqui, se der certo tudo bem e agora se não der certo eu não sei o que vai acontecer, e vai mexendo às vezes dá certo e às vezes não dá.

Mari: E a gente tem receio né?

Letícia: A gente tem receio.

PQ: Então vocês acham que a preocupação em errar, em causar algum efeito com isso é o que caracteriza então a geração de vocês em detrimento dos jovens de hoje, os ditos nativos digitais, como vimos no texto?

Letícia: Isso, no meu caso e da Mari, a gente chegou a essa conclusão. A gente assim foi criada, de uma maneira assim que não é pra errar muito, e daí a gente

tem essa certa...

Mari: Receio.

Letícia: Esse certo receio, vou mexer, vamos fazer errado, vai cair em outro lugar que não é pra cair, daí a gente tem medo [...] medo de se expor. Medo de se expor!

Neste excerto as professoras expõem além do receio pelo uso da tecnologia, elas também evidenciam um traço característico de sua criação, como elas chamam. Na sequência, as professoras afirmam que a tecnologia lhes causa desconforto em virtude de traços que foram conferidos pela sua criação, em que não se pode errar e por considerarem a partir de uma RS que o ambiente virtual é instável em relação as ferramentas que utilizam.

É possível identificar neste excerto que as professoras associam à ideia de tecnologia a exposição que a partir do que expõem sobre a maneira com que a formação que obtiveram influenciam a maneira com que concebem o que é novo, dentro de suas perspectivas.

Em suma, as entrevistas evidenciam que as RS das professoras participantes são semelhantes as evidenciadas no questionário piloto, respondido por elas e outros participantes. Contudo, por meio do contato direto com as participantes, foi possível identificar novas RS que perpassam mais profundamente o campo da prática e também alinhava relações entre teoria, prática, realização de propostas dos documentos oficiais, recursos disponibilizados pela escola enquanto instituição administrada pelo estado, identidade e RS sobre o papel da tecnologia para o ensino e o papel do próprio professor.

Tal percepção apresentada, colabora para a compreensão de dois vieses: o campo do *dizer* das participantes e o campo do *fazer*. Cunha tal categorização no que tange o resultado final de todo o procedimento interventivo adotado. Ao pensarmos nas possíveis transformações ocorridas a partir da intervenção, é possível observar leves marcas de mudanças no *dizer* das professoras. Muito embora ainda expressem na entrevista ainda seus receios, constrangimentos e impasses, num saldo final, após os eventos de formação as professoras apresentam um novo estágio nas etapas propostas por Bax (2003) que seria o de reconfiguração das práticas, ou uma nova percepção para a tentativa de incorporá-las as suas práticas cotidianas.

Ao serem questionadas, as participantes demonstraram interesse em efetivar práticas, no entanto o dizer ainda era receio de não dominar as ferramentas de forma satisfatória, como pode ser observado no excerto:

39 – Letícia: É porque nos primeiros encontros eu não sabia acessar o Skype por exemplo, e depois eu fui vendo que você [Pesquisadora] mexia em várias ferramentas ao mesmo tempo e eu não sei mexer em nenhuma, então isso abriu um horizonte, que você nunca pode parar de aprender, você tem que aprender, tem que buscar o novo, mesmo que você tenha medo talvez, porque o desconhecido dá medo.

Neste excerto, a professora reúne várias das RS elencadas por ela e pelas demais ao longo do processo de pesquisa. Ela evidencia uma inabilidade com uma ferramenta, a ideia de que mesmo fazendo uso, como evidenciou no excerto 19 que fazia uso de dispositivos móveis para o uso de redes sociais, tais habilidades não consideradas. Além disso ela dá ênfase ao fato de que conhecer novas ferramentas lhe proporcionou uma nova visão de repensar suas práticas e por fim menciona o quanto tais possibilidades lhe causam o receio.

Ainda que a fala da professora circunscreva o uso das tecnologias móveis para o ensino, é preciso considerar isso associados aos dados obtidos por meio do questionário piloto. Dos 88 participantes do questionário, embora muito creiam que a prática seja significativa e tenha potencial para acrescentar as práticas de ensino de LI atuais, os dados apontam que nenhuma escola apresenta condições favoráveis para que isso aconteça, uma vez que todas as respostas apontam para restrições de recursos, funcionamento limitado, falta de acesso à internet, entre outros. Desta forma, podemos dizer que ainda que seja ofertada aos professores toda a formação adequada e que o professor seja capaz de dominar as ferramentas que grande parte dos alunos utiliza em suas interações diárias, as práticas ainda assim não se aconteceria com a devida efetividade.

Desta forma, observamos que as RS dos professores sobre a tecnologia móvel contemplam apenas uma das inúmeras peças do grande quebra-cabeça que seria o ensino de línguas. Neste sentido, a disponibilidade de recursos e o incentivo às práticas podem representar uma grande parcela da figura final que o quebra-cabeça apresentará. Assim como outras ferramentas, a tecnologia poderá (ou não) ser utilizada para fins de ensino à medida que todas as partes caminhem nessa direção, cada peça ocupando o espaço que lhe confere para a composição da imagem final.

Nesta pesquisa, além das motivações já explicitadas anteriormente no capítulo 1, na seção de justificativa da pesquisa, pode observar que muito embora os documentos norteadores pressuponham que o professor deve hoje assumir o papel de mediador e centralizar a autonomia

do aluno na aprendizagem, o discurso comum até mesmo dos próprios professores participantes da pesquisa pressupõem ainda a centralidade do professor no processo de ensino e o coloca por vezes como principal responsável pelo sucesso do processo de ensino aprendizagem.

#### 4.6. RETOMANDO O CAPÍTULO

Início este capítulo retomando minhas perguntas de pesquisa e objetivos, a fim de refrescar a memória do leitor sobre os elementos que nortearam toda a execução dessa pesquisa, para que o processo de análise de dados fosse melhor compreendido. Em seguida, inicio minhas análises a partir do questionário piloto que foi disponibilizado online. As respostas do questionário piloto foram o ponto de partida para a realização das demais etapas da execução da pesquisa, pois através delas pude identificar as RS que os professores possuíam para refletir sobre a ementa dos eventos de formação.

Seguida a análise das respostas do questionário, analiso os eventos de formação, registrados em áudio e dos quais realizei notas de campo. Por fim, analiso as respostas dadas na entrevista e estabeleço uma ligação com as respostas obtidas no questionário e também nos eventos de formação.

## CAPÍTULO 5

### OPTIONS: REPERCURSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

**Figura 16:** Jornal de papel x jornal online



Fonte: <https://goo.gl/vUjNMf>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo relatar as considerações finais e discutir os resultados obtidos neste trabalho. Primeiramente retomo as perguntas de pesquisa e respondo-as com os resultados obtidos com as análises realizadas no capítulo 4, em seguida exponho as limitações desta pesquisa, oportunidades que esta pesquisa possibilitou e por fim sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo investigado, as representações sociais de professores de LI sobre o uso de tecnologia móvel para o ensino.

Para introduzir o último capítulo desta pesquisa, utilizo uma imagem que nos mostra de maneira sintética, um outro lado da tecnologia, que nos leva a pensar sobre o quanto ela pode impactar também outras áreas da existência humana e se realmente estamos preparados para tal impacto.

### 5.1. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Com relação a primeira pergunta de pesquisa: “Quais as representações sociais os professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná têm acerca das tecnologias

móveis para o ensino de LI e seus possíveis impactos na práxis educacional?”, na análise de dados foi possível identificar algumas RS que os professores participantes que responderam ao questionário têm. Entretanto, faz-se necessário discutir antes o contexto em que os professores atuam, algo que foi notável influenciar muito significativamente em suas falas. Os resultados do questionário apontam que a maioria dos professores são o que Prensky (2001) chama de imigrantes digitais, isto é, indivíduos que não cresceram possuindo acesso direto a tecnologia como os indivíduos das últimas décadas, o que faz com que eles se comuniquem de forma diferente dos nativos digitais que dominam a linguagem digital de forma mais natural. Além disso, foram evidenciadas também dados que de certa forma podem representar dificuldades na execução de atividades com dispositivos móveis em sala de aula, são elas: número alto de alunos por sala de aula, conexão com internet ruim/limitada ou restrita apenas a professores e falta de manutenção nos equipamentos que a escola possui.

Tendo em vista o contexto apresentado, a resposta a primeira pergunta de pesquisa é dividida em dois campos: as RS favoráveis, tendo como parâmetro o uso efetivo de dispositivos móveis para as aulas, e as RS desfavoráveis, isto é, que apresentam menos ou nenhuma possibilidade de uso dos dispositivos. As favoráveis são: a) Os dispositivos móveis são atraentes aos alunos por serem parte de seu cotidiano; b) Os dispositivos móveis são ferramentas acessíveis aos alunos, no sentido de ser algo com o qual estão acostumados a lidar; e c) Os dispositivos móveis possibilitam acesso amplo e rápido a diversos conteúdos. As desfavoráveis são: a) a escola não está equipada para práticas com a ferramenta; b) Os alunos não são maduros o suficiente para usar a ferramenta de maneira consciente e c) Os alunos apenas utilizam a ferramenta para redes sociais e jogos. São essas então, as representações expostas mais enfaticamente pelos professores participantes do questionário piloto.

A segunda pergunta de pesquisa: “De que modo, as representações sociais evidenciadas na fala e práticas desses professores auxiliam/dificultam e podem ter relação com a efetividade ou não de práticas mediadas por dispositivos móveis para o ensino de LI?” foi respondida a partir da análise dos eventos de formação realizados com as quatro professoras participantes. As RS das professoras participantes também constavam no questionário como consta no capítulo 3, sendo assim, conforme exposto também no capítulo 4, várias das RS são reproduzidas pelas professoras. Diante disso, o resultado da análise dos eventos de formação demonstram que as RS que as professoras possuem sobre o uso de tecnologia móvel, impede-as de efetivar práticas com

o dispositivo móvel mais frequentemente, pois algumas das participantes já utilizaram, ainda que timidamente conforme os relatos delas, pois tais ideias deixam-nas receosas diante da possibilidade de não possuir as mesmas habilidades que os alunos com a ferramenta, reforçando a ideia de que trata-se de algo de uso mais comum deles, receiam também que os alunos não façam uso crítico da ferramenta e também afirmam não possuírem formação adequada para tal prática, uma vez que segundo elas, é necessário preparo e organização para realizar tais atividades. Ainda que as respostas das professoras não entrem detalhadamente em cada item das RS previamente expostas, é possível observar que as justificativas que dão para não terem ainda práticas efetivas sempre está no plano discursivo, não se trata de tentativas frustradas. Desta forma, além de concordarem parcialmente com as RS previamente expostas e em virtude de possuírem tais representações elas evidenciam também em suas falas uma ligação das RS que possuem sobre o uso de tecnologia com as representações que tem sobre o que é ser professor e como ser professor, logo, pode-se dizer que há também aí uma questão identitária, quando as professoras por exemplo, fazem um paralelo entre professor tradicional e os professores mais jovens, evidenciando uma nova RS, que corrobora com a percepção de Prensky (2001) de que há uma lacuna linguística/ comunicacional entre os nativos (alunos) e imigrantes digitais (professores).

A terceira pergunta de pesquisa: “Qual o papel/contribuição da formação contínua, levando em conta o processo pelos quais os participantes desta pesquisa passaram, na transformação (ou não) dessas representações sociais e de sua atuação profissional?” Demonstra que o processo de formação contínua, enquanto uma ação interventiva para esta pesquisa, influenciou mais ativamente o plano do *dizer* dos professores. Por meio do contato com as ferramentas que lhe foram apresentadas durante os eventos de formação, os professores passaram a ver novas possibilidades de ação, uma vez que eles afirmam fazer uso *básico/ normal* do dispositivo móvel, o que faz com que seu acesso a ferramenta se restrinja a algumas dimensões das possibilidades que a ferramenta apresenta. Conhecer novas possibilidades, pude observar mais atentamente durante os momentos dos eventos de formação em que levei atividades demonstrativas a eles, despertou nos professores muito interesse. Ainda que as atividades, aplicativos e sites interativos despertasse interesse nos professores, nenhum deles de fato efetivou as práticas. Tal fato *pode* ter uma forte relação com o contexto em que atuam, isto é, ao ter contato com as ferramentas que são visualmente atrativas, possibilitam a mobilização de conhecimentos tanto linguísticos como práticos, incentivam a reflexão crítica sobre as

tecnologias em si, pode parecer bastante interessante a possível para os professores a primeiro momento, no entanto, ao analisarmos tais práticas com as realidades em que atuam que descreveram é compreensível que tenham dificuldades para praticar o que aprenderam durante o curso, uma vez que os equipamentos que possuem, o número de alunos por turma e o receio que possuíam de não dominar a ferramenta o suficiente ainda eram perceptíveis em suas falas.

Desta forma, quando afirmo que a contribuição/transformação dos professores após os eventos de formação se encontra no dizer, me refiro a maneira com que as professoras falaram sobre a tecnologia nas entrevistas. Primeiramente, como algo um pouco menos estranho a elas, algo que pode ser observado quando se referem ao uso do Skype pelo celular e pelo computador. Além disso, durante as entrevistas, pude notar que após conhecer algumas ferramentas as professoras acharam possível o uso de tecnologia móvel para o ensino, mas com isso evidenciaram novas questões, como por exemplo a percepção que tem de si mesmas em relação a ferramenta e também com a própria docência. Na tabela abaixo, seguem de maneira sintética as perguntas de pesquisa e as respostas obtidas através da análise

**Tabela 5:** Perguntas de pesquisa respondidas

| Perguntas de Pesquisa   | Respostas obtidas na análise   |
|---|--|
| <b>Quais as representações sociais os professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná têm acerca das tecnologias móveis para o ensino de LI e seus possíveis impactos na práxis educacional?</b>                    | Os professores possuem representações favoráveis e desfavoráveis em relação ao uso de tecnologias móveis para o ensino. Dentre elas estão a atratividade e acessibilidade dos dispositivos aos alunos, inúmeras possibilidades que os dispositivos apresentam, falta de equipamentos e recursos da escola, falta de maturidade dos alunos. |
| <b>De que modo, as representações sociais evidenciadas na fala e práticas desses professores auxiliam/dificultam e podem ter relação com a efetividade ou não de práticas mediadas por dispositivos móveis para o ensino de LI?</b> | As representações sociais que possuem na maioria dos casos impede-os de efetivar práticas devido ao receio de não estarem devidamente preparadas tanto no quesito técnico quanto no metodológico. Também foi possível observar que as representações que possuem sempre estão, ainda que de maneira sutil, presente em suas falas.         |
| <b>Qual o papel/contribuição da formação</b>  | A formação contribuiu de forma parcial.  |

**contínua, levando em conta o processo pelos quais os participantes desta pesquisa passaram, na transformação (ou não) dessas representações sociais e de sua atuação profissional?**

Trouxe à tona bastante interesse por parte dos professores pelo desenvolvimento de pesquisas de novos aplicativos e sites e conferiu a eles uma gama maior de possibilidades. Porém, ainda assim evidenciou fortemente que a efetivação de práticas não depende unicamente da formação adequada, mas da transformação do contexto como um todo com o auxílio de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Em síntese, os resultados obtidos com esta pesquisa foram, a meu ver, bastante expressivos. Muito embora os resultados não tenham de fato tido a amplitude desejada, no sentido de dar a estas participantes mais suporte para a prática, um *movimento de mudança* foi iniciado, uma vez que acredito que todas as mudanças se iniciam no discurso, para então se estenderem para a prática.

## 5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa sofreu diversas limitações ao longo de sua execução. A primeira deles se referiu aos participantes. Conforme já mencionado no capítulo 3, o questionário ficou disponível para ser respondido durante um período de tempo demasiado longo e mesmo contando com ampla divulgação não obtive participantes o suficiente no tempo que havia planejado, logo, o tempo de execução da pesquisa aumentou.

Após obter um número de respostas no questionário que pudesse fornecer resultados significativos e contasse com respostas de professores de contextos diversificados, a maioria dos professores se mostrou bastante interessada em participar dos eventos de formação, no entanto ao serem convidados vários professores solicitaram certificação que pudesse ser validada pela SEED, uma vez que a participação de cursos lhes rende pontos para a progressão em suas carreiras. Consultei as normas da SEED para verificar a possibilidade de certifica-los, mas não foi possível devido a natureza da proposta que tinha de coletar dados para um trabalho acadêmico. Diante desta resposta da SEED, vários professores desistiram de participar dos eventos de formação e por esta razão trabalhei com um número reduzido de professores.

Uma outra dificuldade que posteriormente mostrou-se a maior delas, foram os eventos de formação. Os eventos de formação foram difíceis em virtude da rotina das participantes. Para que pudéssemos entrar em um acordo sobre horários, tarefas a serem realizadas e prazos foram necessárias várias semanas de discussões e várias reuniões adiadas. Inclusive, o cronograma de execução das etapas da pesquisa foi bastante comprometido em virtude destes imprevistos.

### 5.3. OPORTUNIDADES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Considerando os objetivos que alcei nesta pesquisa, considero-os alcançados. No entanto, ao longo da investigação novas questões surgiam ocasionalmente e que a meu ver podem representar novas oportunidades de pesquisa.

Penso que as RS aqui evidenciadas poderiam ser melhor exploradas em uma pesquisa que as contrastasse com as representações de professores de contextos marcadamente mais diversos, pesquisas que também dêem conta de compreender questões identitárias de professores de LI no que diz respeito ao uso de tecnologias móveis para o ensino.

Ainda que esta pesquisa não tenha dado conta de preencher toda a lacuna teórico-metodológica identificada ao analisar a literatura na área de ensino de línguas e tecnologia móvel, esta pesquisa gerou muitas oportunidades profissionais e de pesquisa. Ao fazer os convites para os professores de LI para participarem dos eventos de formação, recebi um convite de um representante do NRE da cidade de Cianorte para que pudesse realizar os eventos de formação com os professores de lá. Além desta oportunidade, minha pesquisa também fomentou um projeto submetido para a FAP-DF que tem como objetivo dar cursos de formação para professores do Distrito Federal na área de tecnologia e gamificação.

### 5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de professores acerca do uso de tecnologias móveis para o ensino de língua inglesa no estado do Paraná. Como resultado desta proposta pude primeiramente conhecer mais profundamente o contexto de trabalho e as disparidades sociais que existem dentro de nosso estado.

Cada participante desta pesquisa trouxe à tona questões diferentes e também uma visão

diferente sobre um mesmo objeto. Esta riqueza de realidades conferiu a este trabalho um caráter bastante rico e diverso no que diz respeito a contribuição científica e também contribuição pessoal para professores de LI da educação básica. Ao longo de minha trajetória acadêmica fiz a leitura de diversos artigos, teses e dissertações que buscavam compreender mais sobre a relação da escola com a tecnologia móvel, porém em poucos destes trabalhos pude observar e sentir uma aproximação real da escola e objectivei com esta pesquisa fazer esta aproximação, tendo como respaldo teórico a LAC.

Ao fim desta pesquisa, afirmo com toda a certeza de que além de finalizar um processo de pesquisa, finalizo também um ciclo em minha trajetória como pesquisadora, não unicamente por finalizar o mestrado, mas por hoje possuir uma nova compreensão do universo da linguagem e sobre a sociedade em que me insiro. Como já mencionado, dou um mais um passo nesta incrível experiência que chamamos de sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel (2013) Pelotas: 105 f. Mestrado em letras. Universidade Católica De Pelotas.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.. Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005. 111p .
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1181-1201, 2004.
- BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAX. S. CALL: past, present and future. System. V. 31, p. 13-28, 2003.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: Divergências e confluências. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Santa Maria. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013, p. 99 – 114.
- BORTONI-RICARDO S.M.. O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. 01. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v. 01. 136p
- BRAGA, J. C. F.. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: Braga, J. C. F.. (Org.). Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. 1ed.São Paulo: Edições SM, 2012, v. 1, p. 8-21.
- BRONCKART, J.P. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CANTINI, M. C. Políticas públicas e formação de professores na área de tecnologia de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- CARVALHO, A. A.; ARAÚJO, I.; FONSECA, A. Das preferencias de jogo a criação do mobile game connecting: um estudo no ensino superior Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. 2015 v.16, p.30.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão. 2ª edição. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds), Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000, 350pp

\_\_\_\_\_. Um desafio na Linguística Aplicada: DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), 2016.

COSCARELLI, C.; NOVAES, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: . Acesso em: 5 fev. 2016

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41. 2006.

DIAS, R.. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, p. 861-882, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. e col. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DURKHEIM, E. Da Divisão do Trabalho Social. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura- Os Pensadores – 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 40

\_\_\_\_\_. De la défi nition du phénomène religieux. L´année Sociologique, 2º ano, 1898, p. 1-28.

EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (orgs.). Cultural-historical perspectives on teacher education and development. 2010, p. 63-75.

ESPIRITO SANTO. Cartilha de Orientação para o uso do tablet educacional. Vitória, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 167

GALINKIN, C. Interfaces de m-learning para usuários com restrições decorrentes da idade. Belo Horizonte: 107 f. Mestrado em informática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2nd ed.). London: Taylor & Francis. 1996.

GOMES, N. F. ; SERRANO, M. J. H. Tecnologias e modelos de aprendizagem emergentes no ensino superior. Propostas e aplicações de inovações. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 2014. v.15, n.4, p.134-159.

GUEDES, C. S. As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2013.

- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 17-44, 2001.
- JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. Chapter 1. *Defining a Sociocultural Perspective*; Chapter 2. *Shifting epistemologies in Teacher Education*. New York: Routledge, 2009.
- KALANTZIS, M.; COPE, B, *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012, 464pp
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KELLY, L.G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, mas.:Newbury, 1969
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Londres/Nova York: Routledge, 2003.
- KURY, M. I. R. A. *A língua inglesa e o acesso às novas tecnologias da comunicação*. *Revista Literatura y Linguística*. Santiago, Chile: Universidad Católica Silva Henríquez, n. 18, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35201810>. Acesso: 06/06/16.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *The New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. pp.2-17
- LASTRES, H.; ALBAGLI, S. *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.
- LEFFA, V. J.. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. v. 1. 447p .
- LEFFA, V. J. Prefácio. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. ; PEREIRA FILHO, C. A. . *A formação de professores de línguas: Políticas, projetos e parcerias*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- LEMKE, J. *Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas; jul-dez 2010, p. 455-479
- LEMONS, André. *Ciber-Cultura-Remix*. In: Denize Correia Araújo. (Org.). *Imagem. (Ir) Realidade, Comunicação e Cibernímia*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, v. 1, p. 52-65.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 10-20. v. 67
- LIBERALI, F.; FUGA, V. P. *Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa*. In: MATEUS,E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas:Pontes,

2014. p. 49 – 78.

LOBATO, A. L. As tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Dissertação (Mestrado) Universidade de Lisboa, 2013.

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

MACEDO, R. C. C. G. “O uso de SMS em sala de aula de língua inglesa: limites e possibilidades”.' (2008) Uberlândia: 190 f. Mestrado em linguística. Universidade Federal de Uberlândia.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MATEUS, E. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (orgs.). Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 365-395.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem do professor. In: Loreni Machado et. al.(orgs.). Aspectos da Linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: Eduel, 2006, p. 95-113.

\_\_\_\_\_. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTE, A. C. F. Ensino de inglês mediado pelo computador: *Software* livre. In: BRAGA, J. C. F.. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. 1ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Cadernos CEDES, 2009.

MCLUHAN, M. The medium is the message. Harmondsworth. Penguin Book. 1967.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. 1a.. ed. São Paulo: Parábola, 2006. v. 1. 279p .

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani. 1a.. ed. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1. 286p

MONTE MOR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre

discursos e práticas. 2ªed.Campinas: Pontes Editores, 2015, v. , p. 31-50.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, 22(37)7-32, 1999.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, A. M. C. Apropriação do telemóvel como ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudos de Caso em Contexto Educativo. Tese de doutoramento: Universidade do Minho. Braga, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf> . Acesso: 24/07/14.

NETO, J. F. B. Uma metodologia de desenvolvimento de jogos educativos em dispositivos móveis para ambientes virtuais de ensino (2012) Recife: 126 f. Mestrado em ciências da computação Universidade Federal de Pernambuco.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 1996 66.60-92.

NOGUEIRA, M. G. ; PADILHA, M. A. S. Digital youth culture: the TIMS invade peripheries, and now? ETD: Educação Temática Digital, 2014, V.16, n.2, p.60-78.

OSS, D. Educação linguística e formação de professores de inglês. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012

PAIVA. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: Jesus, Dánie Marcelo de; Maciel. Ruberval Franco. (Org.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente, Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. 1ed.Campinas: Pontes, 2015, v. 44, p. 21-34.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: Fátima Cabral Bruno. (Org.). Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005, v. , p. 23-36

PAIVA; BRAGA, J. C. F. . Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, v. , p. 119-139

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado da Educação. Paraná Digital: Tecnologias de informação e comunicação nas Escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED, 2010.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNINGTON, M. C. The power of the computer in language education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *The power of CALL*. Hong Kong: Athelstan, 1996.

POLLARA, P. *Mobile learning in higher education: a glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions*. Duquesne University Press, 2011

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*. Caxias do Sul. V.15, n. 2, p. 201-204. Maio/ago. 2001.

PUPPI, M. B. *Diretrizes para o design de interface de aplicativos em smartphones para alemão como língua estrangeira: um estudo sobre mobile learning*. (2014) Curitiba: 213 f. Mestrado em design. Universidade Federal do Paraná.

QUANG, V.D. *Critical Applied Linguistics: Concerns and domains*. Tp chy Khoa hächqghn, ngoing, TxxIII, Sè 1, 2007.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. *Calidoscópico* Vol. 12, n. 3, p. 367-379, set/dez 2014

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola, in: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003. Pp.144.

\_\_\_\_\_. The concept of World English and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58/2, Oxford University Press. P. 111-117. 2004.

\_\_\_\_\_. O “World English”- um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T (Org.) *Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores*. Campinas. SP: Pontes Editores, 2011p.45-58.

RAMOS, R. C. G. ; LESSA, A. B. C. T. . Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 103-134.

RECUERO, R. *Discurso Mediado por Computador nas Redes Sociais*. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. (Org.). *Redes Sociais e Ensino de Línguas: O que temos a aprender?*. 1ed.Sao Paulo: Parábola Editorial, 2016, v. 1, p. 17-32

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, p. 15-38, 2009.

RIOS-REGITRO, E. S.; ALMEIDA, D. Fanfiction: elaboração de uma proposta didática do gênero. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. Tendências contemporâneas de ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes Editores. 2004. p. 217- 245.

SANTANA, J. A. N. Mobile-Learning: uma Brincadeira de Faz de Conta?' (2015). Duque de Caxias. Mestrado em educação, cultura e comunicação. Universidade Do Estado do Rio de Janeiro.

SANTANA, O. A.; ; PEIXOTO, L. R. T. Student perspectives about mobile learning initiatives at Open University of Brazil: the mobile phone issue. Acta Scientiarum. Education. 2010. v.32, n.2, p.219-223.

SANTOS, K. M. S.; LIMA, C. L. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans) formação da prática pedagógica. Signum: Estudos da Linguagem. v. 14, n.1.

SCHULER, C.; WINTERS, N.; WEST, M. The future of mobile learning: implications for policy makers and planners. UNESCO. Paris, 2013

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. Educ. Soc., Campinas , v. 29, n. 104, p. 815-850, Oct. 2008 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 jun 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300009>.

SIBILIA, P. O homem pós-orgânico. Rio de Janeiro. Relume Dumará. 2002.

SILVA, B. D. ; ARAÚJO, A. M. ; VENDRAMINI, C. ; MARTINS, R. ; PIOVEZAN, N. ; PRATES, E. ; DIAS, A. S. ; ALMEIDA, L. S. ; JOLY, M. C. R. A. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. Educação, Formação & Tecnologias, 2014. v.7 n.1, p. 3-18.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. Tese (Doutorado em letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES. M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. soc. Campinas. Vol.23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

TAVARES, R.; OLIVEIRA, D.; LARANJEIRO, D. ALMEIDA, M. Universal Design for Learning: potencial de aplicação no Ensino Superior com alunos com NEE e por recurso a tecnologias mobile. Educação, Formação & Tecnologias. 2015, v.8, n.1, p.84-94.

TONO, C. C. Computador na escola: As contradições emergentes das Políticas Públicas ProInfo e Proem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. 143 p.

VANDRESEN, R.S, MAGALHÃES, W.B. Conceitos aplicações da computação em nuvem. In: Semana de informática e v mostra de trabalhos da UNIPAR. Paranavaí, 2013. Sem página.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARSCHAUER, M. The paradoxical future of digital learning. *Learning inquiry*. V. 1, n.3, p. 219, 2007.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. . A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: ANPED - SUL, 2012, Caxias do Sul. Open Conference Systems, 9 Anped Sul, 2012. v. IX.

WIDDOWSON, H. The theory and practice of critical discourse analysis. Review article. *Applied Linguistics* 19(1), 136-151. 1999

WEYMAR, R. R. As tecnologias digitais no cotidiano de professores da rede da educação básica de pelotas-RS: limites e possibilidades. Pelotas: 81 f. Mestrado em educação. Universidade Federal de Pelotas. 2011.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-14.

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Questionário Piloto

**APRESENTAÇÃO**

A presente pesquisa se endereça a professores de língua inglesa da Educação Básica da rede pública de ensino. Enquanto aluna do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual do Paraná (UEL), orientada pelo prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, tenho interesse em compreender a sua prática docente no que diz respeito ao uso (ou não), eficácia e relevância de dispositivos móveis para o ensino de língua inglesa. Tais informações serão utilizadas como dados para análise para um trabalho de dissertação. Sendo assim, peço suas contribuições para que por meio disso, possamos melhorar as práticas de ensino língua inglesa. Com as informações objetivamos: a) compreender como se dá a prática docente intermediada por dispositivos móveis; b) analisar a viabilidade de tal prática no contexto que o professor está inserido; c) propor um breve diálogo posterior com os professores participantes.

Ao responder este questionário, você está autorizando o uso anônimo das informações fornecidas para futuras publicações acadêmicas. Reforçamos que todas as informações serão publicadas anonimamente e nenhuma informação que não tenha relação com sua prática docente será requisitada.

Agradecemos desde já sua participação!

**PARTE I - INFORMAÇÕES PESSOAIS**

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Idade: ( ) 18 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos  
( ) 41 a 45 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) mais de 50 anos

**PARTE II - PERFIL PROFISSIONAL**

Nível de formação:

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) PDE ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outro

Outro: \_\_\_\_\_

Experiência em ensino na Educação Básica no Setor Público

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( ) mais de 20 anos

Quantos alunos em média por sala de aula [neste ano letivo]?

Menos de 20  de 21 a 30  de 31 a 40  mais de 40

Jornada de trabalho semanal [neste ano letivo]

menos de 10 horas  entre 10 e 15 horas  entre 16 e 25 horas  entre 26 e 40 horas  
 mais de 40 horas

### **PARTE III - AMBIENTE DE TRABALHO E PRÁTICA DOCENTE**

Como é a conexão com a internet na escola? (Por meio de computadores, apenas *wireless*, nas salas de aula?) \_\_\_\_\_

Os alunos têm livre acesso à internet?

Sim  Não

Se sim...

Por meio de quais ferramentas? (Computadores, dispositivos móveis?)

Há na escola algum espaço específico que contenha recursos que permitam a conexão com a internet? (laboratórios, salas de informática, etc.)

Sim  Não

Descreva: \_\_\_\_\_

### **Parte IV - O dispositivo móvel**

Quantos alunos em média é de seu conhecimento que possuem dispositivos móveis?

Todos  Maioria  Metade  Poucos  Quase nenhum  Nenhum

Você já utilizou dispositivos móveis para o ensino?

Sim  Não

Se sim...

Como? \_\_\_\_\_

Você acredita que o uso de dispositivos móveis pode ser efetivo para o ensino de língua inglesa?

( ) Sim ( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

Como você acha que tal prática impactaria (ou não) os alunos no ambiente de aprendizagem e o próprio processo de aprendizagem em si?

---

O que falta (ou não) ao professor para incorporar dispositivos móveis como ferramentas de ensino?

---

Você, enquanto profissional, se sente capacitado para efetuar ou continuar essa incorporação a sua prática?

( ) Sim ( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

Em sua opinião, quais ferramentas os dispositivos móveis possuem que podem auxiliar o ensino de língua inglesa?

---

Considerando as possíveis práticas com dispositivos móveis em sala de aula no seu contexto, selecione:

|   | Possível              | possível com certas restrições | possível, mas com dificuldades | Impossível            |
|---|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Todos os alunos utilizarem dispositivos móveis como meio de aprendizagem  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/> |
| Acessar páginas online  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/> |
| Utilizar o dispositivo móvel como ferramenta de ensino por meio do uso de aplicativos específicos para ensino de língua inglesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/> |
| Utilizar o dispositivo móvel como uma ferramenta de apoio para realização de tarefas de casa                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/> |
| Elaborar material didático a partir de plataformas disponíveis para dispositivos móveis   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/> |

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

## ANEXO B

## Ementa Dos Eventos De Formação

**EVENTOS DE FORMAÇÃO**

**Título:** *Mobile Learning*: Oportunidades de ensino de língua inglesa por meio do dispositivo móvel.

**Pesquisadora:** Danielly de Almeida ([daniellyalmeidadmnd@gmail.com](mailto:daniellyalmeidadmnd@gmail.com) , [danielly.aa@outlook.com](mailto:danielly.aa@outlook.com) )

**Período:** 2 a 23 de maio

**Módulo I:** Tecnologias de informação e comunicação e as novas ferramentas (multi) midiáticas.

**Módulo II:** Linguagem no meio digital e novas (re) significações

**Módulo III:** Letramento e multiletramentos dentro do contexto escolar local

**Módulo IV:** *Mobile learning*: possíveis práticas no ensino de línguas.

**Objetivos:** Este evento de formação tem como principal objetivo realizar reflexões teóricas e práticas acerca dos assuntos supracitados a fim de observar o efeito que tal evento promoverá nos professores participantes. Os eventos de formação fazem parte do processo de coleta de dados para um trabalho de dissertação de mestrado realizado pela Universidade Estadual de Londrina sob a orientação do prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. Por meio deste trabalho, intendemos evidenciar a potencialidade do uso de dispositivos móveis para o ensino de língua inglesa juntamente com todos os benefícios que o uso desta ferramenta para fins pedagógicos pode ter para os alunos de ensino médio da educação básica bem como a praticidade que isso pode trazer ao dia-a-dia do professor.

**Metodologia:** Os eventos se darão por meio de reuniões dialógicas acerca dos módulos temáticos e dos textos propostos para cada módulo, dando primazia a discussão teórica e a relação dela com a prática de ensino de cada participante. As reuniões acontecerão parte presencialmente, via *Skype* e *Wiggio*<sup>45</sup>.

**Coleta de dados:** Por meio do registro em áudio e/ou vídeo tal como por entrevistas feitas antes e depois dos eventos de formação.

---

<sup>45</sup> *Wiggio* é uma plataforma online na qual um indivíduo pode formar uma “sala” em que é possível compartilhar arquivos de diferentes formatos bem como interagir com os participantes, que serão convidados via *e-mail* pelo criador da “sala”.

**Cronograma:** A definir de acordo com a disponibilidade dos colaboradores.

**Leituras para discussão e reflexão crítica:**

**Módulo I:**

LÉVY, P. **A nova relação com o saber.** In: PIERRE, Lévy. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. [s.l] On the Horizon NCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001. Tradução de: Digital natives, digital immigrants

LEMOS, A. L. M. **Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais.** *Tendência*, Lisboa, v. 2, 1997, p. 19-29. Disponível em: . Acesso em: 24 fev. 2015.

**Módulo II:**

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Leitura: um processo cada vez mais complexo.** *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul/set. 2010

MARCUSCHI, L. A. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** *Linguagem & Ensino (UCPel)*, Pelotas - RS, v. 4, n.1, p. 79-112, 2001.

MORAN, J. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, 2004.

**Módulo III:**

XAVIER, A. C. S. **Letramento Digital e Ensino.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148

LEMKE, J.L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Trab. linguist. apl*, vol.49, n.2, p. 455-479, 2010.

RIBEIRO, A E . **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros.** *Revista da ABRALIN*, v. 8, p. 15-38, 2009.

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula.** In: VI Fórum Identidades e Alteridades II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 2013, Itabaiana. *Anais do VI fórum - II CONED caderno de resumos*, 2013. p. 01-08.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola,** in: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

**Módulo IV:**

MOURA, A. M. C. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de Mediação em *Mobile Learning*. Estudos de Caso em Contexto Educativo.** Tese de doutoramento: Universidade do Minho. Braga, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>>.

POLLARA, P. **Mobile learning in higher education: a glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions.** Tese de doutoramento. Duquesne University Press, 2011.

SCHULER, C.; WINTERS, N.; WEST, M. **The future of mobile learning: implications for policy makers and planners.** UNESCO. Paris, 2013.

COSTA, G. S. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** Tese de doutoramento. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

## ANEXO C

### Entrevista Semi-Estruturada

#### **PARTE I – Perfil do professor, da escola e formação inicial e contínua**

- 1 – Idade
- 2 – Quantos anos de atuação na rede pública?
- 3 – Descreva o contexto socioeconômico dos alunos do local onde atua.
- 4 – Como é a escola onde você atua? (Recursos disponíveis, direção, possibilidades)
- 5 – Média de alunos por turma
- 6 – Quantas horas você trabalha por semana?
- 7 – Em qual instituição de ensino cursou a graduação? Quando?
- 8 – Como foi sua formação inicial? Em termos de proposta curricular do curso, abordagens de ensino, etc.
- 9 – Você acha que isso influencia de alguma forma em sua prática educacional hoje? Por que?
- 10 – Como é sua formação contínua? (Onde, como, com quais conteúdos)

#### **PARTE II – PERCEPÇÕES SOBRE OS EVENTOS DE FORMAÇÃO**

- 11 – Comente alguns tópicos importantes que discutimos ao longo dos eventos de formação (língua, linguagem, papel(is) do professor de LI, novas ferramentas de ensino, mudanças na linguagem, (multi)letramento(s), letramento digital, mobile learning)
- 12 – O que representou esses eventos de formação para você?
- 13 – Você acha possível, importante, necessário fazer uso de dispositivos móveis para o ensino de LI?
- 14 – Você utiliza mais ou menos o dispositivo móvel para estudar, preparar suas aulas, dar aulas após os eventos de formação?
- 15 – Qual sua visão da tecnologia móvel hoje, pensando na compreensão de seu processo histórico, o impacto que ela tem socialmente hoje, inclusive em termos de mercado?
- 16 – Referindo-se a linguagem, você acha que a tecnologia móvel de alguma forma influencia no ensino de LI?

17 – Você utilizou dispositivos móveis para suas aulas? Se sim, como foi?

#### ANEXO D

##### Links Das Atividades De *Mobile Learning* Desenvolvidas Nos Evnetos De Formação

- <https://teach.classdojo.com/#classes/56916de19552beb21b50468b/story>
- <https://todaysmeet.com/>
- <https://www.polleverywhere.com/sessions>
- <http://wiggio.com/>
- <http://www.voki.com/>
- <https://www.text2mindmap.com/>
- <https://www.khanacademy.org/coach/roster/?listId=allStudents>
- <http://kosu.org/>
- <https://kahoot.it/>
- <http://www.ted.com/>
- <http://www.loopster.com/>
- <https://cacao.com/getstarted/>
- [fazgame.com.br](http://fazgame.com.br)
- [zunal.com](http://zunal.com)