



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO MENOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE SERGIPE**

INÊS CORTES DA SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO MENOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE SERGIPE

INÊS CORTES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586e Silva, Inês Cortes da
Educação menor e práticas pedagógicas de uma professora de
língua inglesa do Estado de Sergipe / Inês Cortes da Silva ;
orientador José Mário Aleluia Oliveira. – São Cristóvão, 2017.
92 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Prática de
ensino. 4. Smartphones. I. Sergipe. II. Oliveira, José Mário Aleluia,
orient. III. Título.

CDU 37(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



INÊS CORTES DA SILVA

“EDUCAÇÃO MENOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE SERGIPE”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 26.02. 2018

Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Antonio Vital Menezes de Souza
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes/ UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

Dedico este trabalho a todas e a todos que acreditam e se dedicam para que a escola pública seja também local para a aprendizagem de língua inglesa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Maria Aparecida da Silva, meu pai, Cláudio Cortes da Silva e ao meu irmão André Cortes da Silva, que constituem meu alicerce.

Ao meu esposo Ruironaldi dos Santos Cruz por toda a torcida, apoio e compreensão, cuidando de mim ao longo dessa desafiadora jornada.

Ao meu orientador Professor Doutor José Mário Aleluia Oliveira por suas valiosas contribuições, indicações essenciais de leituras e incentivo à minha autonomia, acreditando na pesquisa como construção e me levando a perceber a tecnologia na educação para além de uma visão pautada no tecnicismo.

À Professora Doutora Ana Karina de Oliveira Nascimento, minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso, cujo compromisso com a educação é uma inspiração diária.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Boa Sorte Silva, grande incentivador do meu percurso acadêmico, sempre apresentando-me leituras valiosas que contribuem para delinear meus interesses de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que além de terem nos ajudado a dar os primeiros passos na esfera da pesquisa, ministraram suas disciplinas de maneira a ampliar e enriquecer nosso conhecimento sobre a educação brasileira.

Aos colegas de turma pela torcida e incentivo, aqui representados nas figuras de Lenilda França e Crislaine Cruz.

Aos meus velhos e novos amigos, nas figuras de Estefane, Luiz Fernando, Bruno Ricardo, Flávia e Rebecca pela torcida em todos os meus projetos.

Aos alunos do Colégio Estadual Alencar Cardoso por serem incríveis e por me proporcionarem desafios diários e oportunidades de enxergar a sala de aula como espaço de transformações.

À equipe do Colégio Estadual Alencar Cardoso pela compreensão da importância e apoio à minha formação continuada.

A todos os diretores, coordenadores e professores que, acreditando na educação, recebem em suas escolas estagiários, mestrandos e doutorandos para que possam desenvolver seus estudos.

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu. - Ana Vilela

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte;ninguém passa dez horas sem nada aprender. - Paracelso.

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, caracterizada como estudo de caso (YIN, 2010), tendo como contexto de interesse o estudo das práticas pedagógicas de uma professora de língua inglesa que utiliza dispositivos móveis e produz agenciamentos (DELEUZE, 1996). Tem como objetivo geral compreender quais características de uma Educação Menor (GALLO, 2016) estão presentes nas práticas pedagógicas da professora ao utilizar dispositivos móveis para ensinar a língua inglesa. Já os objetivos específicos são: identificar de que maneira a professora tem utilizado os dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas; analisar quais fatores determinaram a integração dos dispositivos móveis; compreender se há e quais processos de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo estão presentes no trabalho pedagógico da professora participante da pesquisa. Numa perspectiva de uso crítico de tecnologias (BUZATO, 2006; GASPAR da SILVA e MENDES, 2015), o estudo está fundamentado no campo das Culturas Digitais (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2007), da Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos móveis (STOCKWELL e HUBBARD, 2013; KUKULSKA-HULME, 2013), da Autonomia na Aprendizagem de Línguas (FREIRE, 1996; MICCOLI, 2005; PAIVA, 2009; 2012 ; 2015), e da Educação Menor (GALLO, 2016). Como resultados de pesquisa, compreendemos que a professora participante, utilizando-se de tecnologias digitais ou não, de dentro de uma Educação Maior, desenvolve uma Educação Menor que ocorre por intermédio do principal dispositivo de que ela lança mão: o agenciamento. Desta maneira, o *smartphone*, apesar de ser um dos recursos mais utilizados em suas práticas pedagógicas diferenciadas, não é o único responsável pela produção de uma Educação Menor. Isso porque seu trabalho não gira em torno das benesses desse dispositivo, tampouco depende dele.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Educação Menor; Dispositivos Móveis

ABSTRACT

This is a qualitative research of exploratory nature, characterized as a case study (YIN, 2010), having as context of interest the study of the pedagogical practices of an English-language teacher who uses digital mobile devices and produces assemblages (DELEUZE, 1996). It has as general objective to understand what characteristics of a Minor Education (GALLO, 2016) are present in the pedagogical practices of this teacher when using mobile devices to teach the English language. The specific objectives are: to identify how this teacher has used the mobile devices in her pedagogical practices; analyze which factors determined the integration of digital mobile devices; to understand if there are and what processes of deterritorialization, political ramification and collective value are present in the pedagogical work of the teacher participating in the research. In a critical-use perspective of technologies (BUZATO, 2006; GASPARD da SILVA & MENDES, 2015), the study is based on the field of Digital Cultures (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2007), of Mobile Assisted Language Learning (STOCKWELL & HUBBARD, 2013; KUKULSKA-HULME, 2013), of Autonomy in Language Learning (FREIRE, 1996, MICCOLI, 2005, PAIVA, 2009, 2012, 2015), and Minor Education (GALLO, 2016). As research results, we understand that the participating teacher, using digital technologies or not, from within a Major Education, develops a Minor Education that occurs through the main device that she uses: assemblages. In this way, the *smartphone*, despite being one of the most used resources in her unique pedagogical practices, is not solely responsible for the production of a Minor Education. It is so because the participating teacher's work does not revolve around the benefits of that device, nor does it depend on them.

Keywords: English Language Teaching; Minor Education; Mobile Devices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRAZ	TESOL Associação Brasileira de Professores de Inglês como Segunda Língua
BYOD	Traga Seu Próprio Dispositivo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CALL	Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador
CAALE	Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	Disco Compacto
CONAR	Conselho Nacional de Regulamentação Publicitária
DVDs	Disco Digital Versátil
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MALL	Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela do comercial de uma escola de Inglês <i>online</i>	33
Figura 2 – O pioneiro dos <i>Smartphones</i> : <i>Simon Personal Communicator</i>	42
Figura 3 – A trajetória dos <i>smartphones</i> : dos dispositivos monocromáticos ao iPhone	48
Figura 4 – Netbook Positivo utilizado pelo Programa um Computador por Aluno	54
Figura 5 – Telas do aplicativo <i>English Conversation</i>	62
Figura 6 – Tela com transcrição do diálogo apresentado em sala de aula	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: um estudo de caso.....	16
3 LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre demandas oficiais, desafios e tecnologias digitais na educação.....	20
3.1 Reflexões iniciais: ensinar Língua Inglesa do Ensino Médio segundo os documentos oficiais da Educação Básica.....	20
3.2 Aspectos da formação do professor de inglês para o uso de tecnologias digitais.....	22
3.3 Compreensões a partir da Educação Menor.....	25
4 VISLUMBRANDO UM CAMINHO POSSÍVEL.....	32
4.1 Paradigmas sobre aprendizagem: árvore e rizoma	32
4.2 Aprendizagem de línguas para além do método, da previsibilidade e do controle.....	33
4.3 A autonomia da aprendizagem	38
5 DISPOSITIVOS MÓVEIS, APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	42
5.1 Um olhar sobre o começo.....	44
5.2 Dispositivos móveis na sociedade brasileira: uma visão geral.....	47
5.3 Dispositivos móveis na Educação Básica pública.....	48
5.4 Aprendizagem de Línguas Assistida por dispositivos móveis: no Brasil e no mundo, um campo ainda em construção	56
6 ESCOLHAS E USOS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SERGIPE.....	55
6.1 Usos dos dispositivos móveis.....	56
6.2 Fatores para a utilização os dispositivos móveis.....	60
6.3 Ensino de língua inglesa na perspectiva de uma Educação Menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo.....	64

6.3.1 Desterritorialização.....	64
6.3.2 Ramificação política.....	69
6.3.3 Valor coletivo.....	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A.....	84
APÊNDICE B.....	85
APÊNDICE C.....	87
APÊNDICE D.....	88
ANEXO A.....	89
ANEXO B.....	90
ANEXO C.....	91
ANEXO D.....	92
ANEXO E.....	93

1 INTRODUÇÃO

A função da língua inglesa na Educação Básica, estabelecida em documentos oficiais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), considera reflexões que podem fortalecer o processo de construção da cidadania do educando. Nessa perspectiva, um traço que reforça a compreensão da importância do estudo de uma língua estrangeira (doravante LE), é o seu caráter educativo, o qual reside:

nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio em relação a seu contexto global. (JORGE, 2009, p. 163)

A visão de mundo do educando e sua compreensão sobre a língua inglesa estão relacionadas às concepções que ele possui sobre aprendizagem. Percebe-se que, apesar de reconhecida a importância de se estudar línguas estrangeiras na Educação Básica brasileira, uma parcela considerável das opiniões que persistem sobre o ensino de inglês na escola pública não é positiva. Tais certezas, advindas em sua maioria das condições desfavoráveis a um ensino de qualidade em muitas escolas públicas, são compartilhadas por alunos, professores e comunidade escolar (BARCELOS, 2011).

Estudos como os de Andrade (2004), Miranda (2005) e Barcelos (2008) revelam que a disciplina de língua inglesa ainda sofre com o desprestígio nas escolas públicas. Isso porque convenciou-se para muitos ser impossível proporcionar ao aluno as condições para que aprenda a falar, compreender textos orais e escritos, escrever ou vivenciar esse idioma em tais instituições. Os alunos, os quais acreditam (ou são levados a acreditar) que cursos livres são os únicos locais capazes de promover a aprendizagem, os professores (que responsabilizam a precária base educacional dos alunos, a superlotação das salas, o desinteresse pelas aulas e até mesmo lacunas em seu processo de formação docente) e a própria sociedade na figura da comunidade escolar (em que essa disciplina não é tratada com a seriedade necessária, sendo por diversas vezes ministrada por professores que sequer possuem formação em Letras) representam o que Jorge (2009, p. 166) define como, “uma cultura escolar que, por anos, entendeu a língua como um conteúdo de importância marginal.”

Em contrapartida, experiências bem-sucedidas também têm sido documentadas, a exemplo dos trabalhos de Costa (2013) e Agra (2016). Costa (2013) aprofundou-se em práticas

pedagógicas desenvolvidas a partir dos propiciamentos (PAIVA, 2010) de celulares e *smartphones* em escolas públicas de Recife. Já Agra (2016) dedicou sua pesquisa de mestrado a práticas de ensino de inglês para crianças na escola pública. Experiências tais quais estas, compreendem a língua inglesa como elemento importante na formação do cidadão (Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1998), reforçando a importância de estilos e estratégias individuais dos aprendizes (PAIVA, 2005; MICCOLI, 2005) e da autonomia da aprendizagem (FREIRE, 1996; PAIVA, 2005).

Uma via para tentar compreender algumas dessas práticas diferenciadas, que já vem sendo realizadas por professores, não obstante as dificuldades inerentes a cada contexto, é a perspectiva de uma Educação Menor. As noções de Educação Maior e Educação Menor surgem como deslocamentos realizados por Gallo (2016), a partir dos conceitos de Literatura Maior e Literatura Menor, elaborados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977). Segundo a lógica desse deslocamento conceitual para o campo da educação, sendo a Literatura Maior aquela que representa as grandes obras literárias já consolidadas, a Educação Maior está atrelada aos currículos, às políticas e diretrizes e se ocupa de documentos como a LDB e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), voltando-se para a macropolítica, traz a compreensão de que “A escola é uma engrenagem do aparelho de Estado.” (ASPIS, 2013, p. 103)

A Literatura Menor, concebida pelos dois estudiosos como dispositivo para interpretação da obra de Franz Kafka, apresenta uma escrita bastante distinta daquela que se encontra na Literatura Maior. Tal qual a Literatura Menor, a Educação Menor possui como características a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo (Gallo, 2016). Além disso, ocorre distante dos escritórios oficiais, pois está voltada para as relações mais diretas entre indivíduos no cotidiano de uma sala de aula. Por transcender as regras engessadas das políticas educacionais, é rizomática¹.

Assim também, práticas pedagógicas formais, informais e não formais com o uso de tecnologias digitais móveis têm surgido. Considerando a familiaridade dos alunos com esses recursos (resultado, dentre outros fatores, de uma popularização decorrente de reduções tributárias sobre esses dispositivos em comparação aos computadores do tipo *desktop*, que ainda são dispendiosos e fora da realidade social de muitos alunos e do cotidiano de muitas escolas

¹ Essa expressão tem origem a partir da palavra rizoma, um conceito que Deleuze e Guattari (1995) utilizam com o auxílio de expressões ligadas à botânica e à neurociência para abordar, entre outras questões, sua concepção sobre o conhecimento. Refere-se à multiplicidade por ser “sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 32) e será explorado mais adiante no trabalho.

públicas) várias atividades utilizando-se dos *tablets* e celulares do tipo *smartphone* dos próprios alunos vem sendo desenvolvidas por professores brasileiros (Costa, 2013), contribuindo para desconstruir gradualmente noções cristalizadas sobre a impossibilidade de se aprender inglês na escola pública. A utilização desses dispositivos de tamanha convergência tecnológica pode proporcionar uma aproximação entre o aluno e a língua inglesa no cotidiano escolar com vistas a criar condições para uma aprendizagem contextualizada, significativa e que vá além de atividades essencialmente gramaticais em sala de aula.

Considerando não apenas aspectos técnicos, rejeitando celebrações acríticas (GASPAR DA SILVA e MENDES, 2015) e afirmando a não neutralidade da tecnologia (LÉVY, 1997), é preciso destacar a necessidade de compreender também o ensino e aprendizagem de língua inglesa analisada a partir das culturas digitais (LEMOS, 2009).

Esse estudo, inserido no campo do ensino de língua inglesa, da Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis, das Culturas Digitais e realizado na linha de pesquisa “Educação e Comunicação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe se justifica pela necessidade de contribuir para incrementar estudos que se voltem para as práticas e representações de professores acerca dos dispositivos móveis como instrumentos pedagógicos.

A motivação para ele emergiu a partir de reflexões realizadas enquanto professora de língua inglesa da rede pública estadual de Sergipe, onde pude perceber a presença de dispositivos móveis de uso pessoal dos alunos no ambiente escolar, e durante minha participação num curso de formação continuada.

Na escola pública estadual onde leciono, um contexto que não fora devidamente contemplado com iniciativas governamentais para a implantação de tecnologias digitais de informação e comunicação (a exemplo do Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional) era comum presenciar a frequente circulação de *smartphones* e *tablets* de propriedade dos alunos no ambiente escolar. Isso me levou a indagar acerca das culturas digitais que já estariam se estabelecendo por meio daqueles dispositivos, refletir sobre as implicações dessas práticas e tentar elaborar atividades que promovessem uma integração entre essas tecnologias digitais móveis e o cotidiano das aulas de língua inglesa.

A experiência de formação continuada ocorreu em um curso de extensão sobre ambientes digitais promovido pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe direcionado, à época, apenas a professores da rede estadual de ensino².

² Após a primeira edição, o curso ampliou sua disponibilidade também a professores de inglês da educação básica atuando na rede privada e alunos da graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

Reforçando as experiências relatadas pelos professores participantes do referido curso, tem aumentado consideravelmente o número de estudos sobre Aprendizagem com Mobilidade no Brasil (ALMEIDA e ARAÚJO JR. , 2013). Em se tratando de Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis, estudos como os de Costa (2013) podem ser destacados. Todavia, conforme salientado por Almeida e Araújo Jr. (2013), a maior parcela das pesquisas que tratam do uso de dispositivos móveis concentram-se nos aspectos técnicos da aprendizagem do aluno ou nos infortúnios que esses equipamentos podem acarretar. O professor, quando citado, aparece como figura resistente a mudanças em sua prática de ensino. Essas poucas menções confirmam a carência de estudos voltados a entender as representações docentes nesse processo de mediação pedagógica que a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) demanda. Em outras palavras:

Os alunos têm sido o principal foco na maioria das pesquisas em *m-learning*, com destaque para o processo de aprendizagem. Concordamos com a riqueza dessas discussões, mas ressaltamos também a necessidade de mais pesquisas que analisem o papel docente nesse processo (ALMEIDA e ARAÚJO JR, 2013, p. 34)

Portanto, considerando e ressaltando as escolhas e recusas relatadas em experiências de professores da Educação Básica no contexto das Culturas Digitais, temos a nossa pergunta de pesquisa: quais características de uma Educação Menor estão presentes em práticas pedagógicas de uma professora da Educação Básica do estado de Sergipe ao utilizar dispositivos móveis no ensino de língua inglesa?

Temos como hipótese que essa professora produz e desenvolve uma Educação Menor utilizando dispositivos móveis no ensino de língua inglesa, pois em suas práticas pedagógicas há traços de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo, justamente as três características apontadas por Silvio Gallo (2016) como conceitos intrínsecos ao desenvolvimento de uma Educação Menor.

Desta forma, o objetivo geral desse estudo é compreender quais características de uma Educação Menor estão presentes em práticas pedagógicas de uma professora da Educação Básica de Sergipe ao utilizar dispositivos móveis no ensino de língua inglesa.

Os objetivos específicos são: identificar de que maneira a professora participante tem usado os dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas; analisar quais fatores determinaram a integração dos dispositivos móveis e compreender se há e quais processos de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo estão presentes no trabalho pedagógico da professora.

A seção seguinte trará uma descrição da metodologia produzida para o desenvolvimento dessa pesquisa. Na terceira seção será apresentada uma contextualização crítica às demandas ao ensino de inglês em nível de Ensino Médio, com destaque para o que preconizam os documentos oficiais da educação brasileira, sobretudo no que tange às demandas ao professor e a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação ao cotidiano escolar. Aspectos sobre a formação docente para o uso das tecnologias digitais também são abordados. Na discussão da quarta seção estão algumas concepções sobre a aprendizagem, de um modo geral, e de línguas estrangeiras em específico. Na quinta seção há uma reflexão acerca dos dispositivos digitais móveis desde seu surgimento até a sua chegada aos ambientes escolares, bem como as implicações dessa permanência. Na sexta seção está a análise e interpretação do que foi elaborado durante as etapas da pesquisa a partir das categorias que representam as características de uma Educação Menor, seguidas por nossas considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: um estudo de caso

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, caracterizada como estudo de caso. Um estudo de caso, segundo Yin (2010), é a escolha para quem dispõe-se a investigar um acontecimento “contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2010, p. 32). O contexto de interesse dessa pesquisa é o das práticas pedagógicas de uma professora de língua inglesa que utiliza dispositivos digitais móveis.

O universo da pesquisa é composto por uma professora de Inglês atuante na Rede Pública Estadual de Sergipe a quem, em observância ao que está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível no Apêndice B dessa dissertação) sobre a privacidade da identidade da participante do estudo, foi atribuído o nome de Maíra. “Maíra” é o título de uma canção de autoria da compositora paranaense Ana Vilela. Por ocasião do lançamento de seu primeiro álbum (mais de um ano após o início desse estudo), a cantora e compositora revelou em entrevista que a canção havia sido escrita em homenagem a uma professora que teve. A mensagem que essa música, cuja letra está disponível no Anexo B dessa dissertação, transmite foi interpretada pela pesquisadora como compatível com o fazer/ser pedagógico da professora participante do estudo. Tudo aquilo que faz emergir através das escolhas e caminhos que acolhe, a partir daquilo que valoriza e de tudo que não ignora em cada um de seus alunos a tornam Maíra.

A instituição de ensino onde foram observadas as aulas fica localizada no centro da capital sergipana e conta com um número de 1067 alunos, funcionando nos turnos diurno (oferecendo o Ensino Médio Integral) e noturno (com cursos profissionalizantes). Possui laboratório de informática e internet banda larga sem fio. A turma cujas aulas foram observadas é do terceiro ano do Ensino Médio por sugestão da professora participante.

O formulário³ de consentimento e carta de anuência foram apresentados à participante do estudo e ao responsável pela instituição de ensino, logo após contato presencial em que foi realizado o convite e o detalhamento dos objetivos e etapas da pesquisa. O projeto desse estudo foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa em 01/12/2016 e aprovado em 13/02/2017, sob o número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 64009716.5.0000.5546.

Houve risco mínimo de desconforto em falar sobre os fatores predominantes na escolhas e nos usos de dispositivos móveis nas práticas pedagógicas de língua inglesa na rede pública estadual. Também houve risco mínimo de desconforto à professora participante ao ser gravada

3 Esses documentos encontram-se nos anexos e apêndices dessa dissertação.

e disponibilizar seu tempo para a participação nas etapas da pesquisa.

Como benefício direto, espera-se que os resultados desse estudo possam propiciar uma reflexão sobre práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa permeado por tecnologias digitais móveis.

Na definição de Denzin e Lincoln (2000) citados por Richards (2009, p. 149) a pesquisa qualitativa compreende um “conjunto de práticas materiais que tornam o mundo visível⁴”, e demanda do observador um olhar que considere a importância dos significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos em sua forma mais orgânica.

Entre as diversas naturezas sob as quais a pesquisa qualitativa pode se apresentar, aquela do tipo exploratória, foi a adotada para esse estudo. Na visão de Gil (2008, p. 27), o foco principal de uma pesquisa exploratória está no desenvolvimento, no esclarecimento e na modificação de conceitos, visando “a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Tendo em vista as considerações feitas a respeito da pesquisa qualitativa e sua natureza, foram julgados apropriados aos objetivos desse estudo a entrevista semiestruturada, a observação participante e o questionário como instrumentos, nessa ordem de execução.

A entrevista semiestruturada apresenta-se como o dispositivo adequado quando a intenção é “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados.” (DUARTE, 2004, p. 215). A depender de como esse mapeamento será realizado, a forma pela qual os sujeitos da pesquisa representam e dão sentido à própria realidade pode tornar-se perceptível. Neste estudo, foi escolhida essa modalidade de entrevista com o objetivo de compreender como a professora participante utiliza os dispositivos digitais móveis em suas práticas pedagógicas considerando as representações que ela faz de seu contexto.

A modalidade de observação utilizada foi do tipo participante. Foram realizadas 6 observações de aula ao todo. Elas ocorreram com o propósito de conhecer o ambiente escolar, perceber como se dão as relações entre a professora, os dispositivos móveis e os alunos e compreender quais fatores levaram a professora a utilizar esses recursos em sua prática pedagógica. As três primeiras observações tiveram o foco no reconhecimento das dinâmicas daquela sala de aula e de suas características. As três últimas estiveram direcionadas a entender como os dispositivos móveis são utilizados.

Visando conhecer também aspectos da trajetória da professora Maíra, um questionário

4 Tradução minha.

eletrônico, elaborado e enviado através da ferramenta *Google Forms*, foi utilizado. Um questionário, na visão de Gil (1999, p. 128), é um mecanismo que pode auxiliar o pesquisador a tomar “conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas .”

Graduada em Letras Português/Inglês, Maíra começou a lecionar a língua estrangeira antes de concluir sua licenciatura, o que ocorreu em 2004 pela Universidade Tiradentes. Dando continuidade aos estudos, especializou-se em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa, desta vez pela Faculdade São Luís de França, em 2007. Em nenhuma das etapas de sua graduação ou especialização houve disciplinas com foco em tecnologias digitais de informação e comunicação ou em culturas digitais. Em 2013, foi selecionada pelo Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês, que ocorre num convênio da Fulbright (programa de bolsas de estudo norte-americano) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior (CAPES) e leva professores de Inglês de escolas municipais, estaduais e federais para estudar em universidades dos Estados Unidos.

Maíra, por 45 dias, viveu nos Estados Unidos estudando metodologias de ensino de inglês. Seus alunos têm tido destaque na sociedade sergipana em programas de alcance nacional e internacional que demandam um bom desempenho na disciplina que ela ministra. Em 2015, participou do “Curso Ambientes Digitais: na teoria e na prática da sala de aula”, uma iniciativa de extensão promovida pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe numa associação com o grupo de pesquisa E-LANG da Universidade Estadual de Campinas. Em 2016, aceitou integrar essa pesquisa. Há 16 anos compõe o quadro de professores da rede estadual de Sergipe, tendo lecionado também na rede privada de ensino.

No decorrer da primeira edição do curso “Ambientes Digitais: na teoria e na prática de sala de aula”, professores de diversas regiões do estado se propuseram a discutir o ensino da língua inglesa com tecnologias em suas respectivas práticas pedagógicas nas escolas estaduais. Durante os momentos de troca de experiências realizados no curso, tomei conhecimento das práticas pedagógicas da professora participante com os dispositivos móveis em suas turmas de Ensino Médio. Ao término da formação muitas interações ainda continuaram a acontecer num grupo virtual do qual participavam os mesmos professores que estiveram no curso, o que facilitou a retomada do contato com a professora e a confirmação de sua disponibilidade em ser parte desse estudo.

Foi realizado um encontro inicial presencial para apresentação (à professora participante e ao diretor da instituição de ensino) dos objetivos e metodologia do estudo, bem como para a assinatura de termos de consentimento e anuência. A entrevista se deu na própria

instituição de ensino e, juntamente com as 6 observações de aula, ocorreu mediante disponibilidade da participante.

O roteiro da entrevista semiestruturada abordou os seguintes tópicos: breve descrição do uso do *smartphone* na prática pedagógica, fatores que levaram o *smartphone* a ser utilizado nesse espaço e existência ou não de algum referencial teórico metodológico a embasar tais práticas. Já o questionário eletrônico indagou à participante aspectos de sua formação inicial e contínua.

A entrevista concedida pela professora participante foi registrada com o uso de aplicativo de gravação instalado em *smartphone*. Em momento posterior, foi inteiramente transcrita pela pesquisadora sem o emprego de *softwares* de com fins de transcrição. Após leituras da entrevista foram destacados trechos em que se percebeu no trabalho da professora as características de uma Educação Menor.

O objetivo do estudo foi compreender quais características de uma Educação Menor estão presentes em práticas pedagógicas de uma professora de inglês da Educação Básica do estado de Sergipe ao utilizar dispositivos móveis no ensino de língua inglesa. Nossas categorias para a análise da entrevista e das observações de aula foram: 1) desterritorialização; 2) ramificação política; 3) valor coletivo.

As informações produzidas por meio das entrevistas e observações de aula serão encadeadas aos objetivos da pesquisa e relacionadas aos pressupostos teóricos. Essa interpretação, relacionada ao referencial teórico que norteia o estudo se dá para que se consiga associar equivalências e ou discrepâncias, de modo a “compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto.” (DUARTE, 2004, p. 222)

3 LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre demandas oficiais, desafios e tecnologias digitais na educação

3.1 Reflexões iniciais: ensinar Língua Inglesa no Ensino Médio segundo os documentos oficiais da Educação Básica

Nesta seção serão abordadas algumas das demandas para o ensino de inglês no Ensino Médio, com maior destaque para o papel docente presente nos documentos que regem a Educação Básica, sobretudo no tocante à formação para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definia em seu artigo 35, inciso III a inclusão de uma língua estrangeira moderna de caráter obrigatório, além de uma segunda optativa. Em março de 2017, através da Medida Provisória 746, parágrafo 8º, houve uma alteração que fez com que a língua inglesa no Ensino Médio ascendessem à posição de única língua estrangeira obrigatória, sem que esse caráter compulsório se estendesse pelos 3 anos dessa modalidade de ensino. Horários e locais de oferta da disciplina passaram a estar condicionados à disponibilidade de cada sistema de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, Brasil, 1998), trazem a visão da língua estrangeira como facilitadora da interconexão entre as outras áreas do conhecimento, enfatizando seu papel de destaque. A língua inglesa, segundo o documento, é também veículo para que o aluno acesse o ciberespaço, tendo em vista que a maioria dos termos relacionados as tecnologias de comunicação e informação estão em inglês.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006) consideram, assim como a leitura, o desenvolvimento da escrita, a qual deve estar centrada na produção de textos em maior sintonia com os contextos dos alunos. O documento sugere que se considere os conceitos de hipertexto e multimodalidade na escrita, pois podem proporcionar ao aluno a ampliação de possibilidades de interpretação e comunicação. O desenvolvimento da comunicação oral merece destaque, visto que está diretamente associado aos objetivos traçados para o Ensino Médio, que estão atrelados à meta de preparação do estudante para o mercado de trabalho. Entende assim que a comunicação oral pode ampliar as oportunidades na vida profissional.

O documento mais recente a ter tratado sobre a língua inglesa na Educação Básica foi a

Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2016). Nos temas discutidos, figurou a intenção de que os estudantes fossem motivados a perceberem o quanto o idioma que estão aprendendo está presente em seus cotidianos. Tendo como ponto de partida essa reflexão, o objetivo é o de que se possa “levá-los a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso”. (BRASIL, 2016, p. 225). Para a BNCC, além da leitura, novas maneiras de engajamento na aprendizagem precisam ser desenvolvidas para que os educandos possam participar de relações sociais em meio ao mundo globalizado, no qual a limitação geográfica não mais impede a comunicação como outrora. Indo além da perspectiva de ingresso imediato do jovem ao mercado de trabalho, difunde-se no documento a ideia de estudar a língua inglesa para “ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico” (BRASIL, 2016, p. 222). Ao enfatizar que o enfoque político e o pedagógico não podem ser dissociados do ensino, o documento valida o que chama de caráter formativo da língua.

Passemos agora a abordar alguns requisitos direcionados ao professor de língua estrangeira atuante no ensino médio. Fica claro nos PCNEM (BRASIL, 2002) que não basta apenas possuir o conhecimento técnico, ensinar a gramática ou saber falar o idioma. Espera-se do professor a capacidade de estabelecer alguns tipos de relações entre os alunos e situações reais de prática:

O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico. Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um *e-mail*, entre outras – deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula. (BRASIL, 2002, p. 108)

Numa modalidade de ensino em que a carga horária de língua inglesa totaliza apenas 60 minutos por semana⁵ e os alunos têm aulas de espanhol ou de francês (também de grande importância, embora pouco valorizadas), certas demandas são impraticáveis. O documento reconhece a realidade desafiante das salas de aulas nas condições vigentes e aponta um paliativo:

⁵ No colégio onde foram realizadas as observações e a entrevista, ocorrem duas aulas de inglês por semana.

Considerando que as classes são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande, é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo. (BRASIL, 2002, p. 108)

Havendo ciência da real dificuldade, os mecanismos reguladores da Educação Básica fracassam em apresentar soluções mais efetivas do que simplesmente a transferência a alunos e professores da responsabilidade pela elaboração de estratégias para lidar com os mais diversos entraves, a exemplo da superlotação nas salas de aula. A designação de alunos auxiliando seus colegas é mais do que válida, contudo sua implantação precisa ser planejada respeitando princípios como os da aprendizagem colaborativa (DILLENBOURG, 1999). Caso contrário, tornam-se maiores as chances de que haja sobrecarga nos alunos-monitores. Nas pesquisas que mostram experiências positivas de aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, destaca-se o esforço redobrado da figura docente em superar o panorama de descaso que paira em muitas salas de aula brasileiras.

3.2 Aspectos da formação do professor de inglês para o uso de tecnologias digitais

Visto que este é um estudo cujas questões centrais giram também em torno dos fatores que levaram uma professora da rede pública estadual de Sergipe a utilizar dispositivos digitais móveis, em especial *smartphones*, em suas práticas pedagógicas, entende-se como necessária a reflexão sobre questões relativas à formação de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais. Muito mais do que uma adaptação a novos artefatos, o uso desses dispositivos pressupõe integrar “uma nova cultura de aprendizagem”. (BOA SORTE, 2017, p. 121)

Além de proficiência no idioma e habilidades para promover esse ensino dentro das antigas e novas orientações, tem-se demandado também do professor a familiarização com as tecnologias⁶ digitais de informação e comunicação. Para que essa afinidade ou desenvoltura com os dispositivos digitais passe a estar definitivamente no cotidiano da sala de aula permeando práticas pedagógicas, metas têm sido traçadas. No Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014) figura a necessidade de que a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação faça parte do currículo da formação inicial dos professores, determinando que é preciso

⁶ A palavra tecnologia normalmente remete ao computador e ao que é digital. É preciso, todavia, demarcar que o livro e o quadro de giz também são tecnologias (BRAGA, 2013).

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2014, p. 79)

O tema também tem sido centro de alguns estudos como os de Oliveira (2007), Boa Sorte (2012), Paiva (2013), Freire e Leffa (2013). Na visão destes últimos “o processo de formação tecnológica sob a complexidade é permeado por ambiguidades e dilemas desse processo formativo, bem como as tensões por ele exercidas e sofridas.” (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 59)

O que tem ocorrido na prática se mostra aquém do que fora determinado pelas metas do referido documento oficial. Há teóricos que criticam tamanha discrepância e persistem em defender que seja a formação inicial o momento para que ocorra a formação tecnológica:

Em várias instituições, a inclusão da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas não é assunto abordado em nenhuma disciplina, sob a alegação de que não há equipamento suficiente para os alunos utilizarem, nem profissional qualificado para proporcionar formação adequada. (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 76)

Ao discorrerem sobre como o tema é ou não abordado nos cursos de Letras brasileiros, Freire e Leffa (2013, p.76) destacam que o egresso deixa de corresponder às exigências do mercado e revelam ser comum que o professor de inglês se encontre “recorrendo a cursos de extensão, à eventual ajuda de colegas ou, simplesmente, assumindo a exclusão digital que lhe foi imposta e por ele aceita.”

Entendendo sob esse viés, por não aprender na graduação a utilizar as ferramentas de tecnologia digital na construção de seu fazer pedagógico, o egresso em Letras não conseguiria utilizar dispositivos que fazem parte do seu dia a dia para ministrar suas aulas de inglês. Na visão dos dois autores, a prática pedagógica desses egressos estaria carecendo de uma transposição do conhecimento acerca da tecnologia (adquirido pelo uso das mesmas em tarefas da vida cotidiana permeadas pelo digital) para a sala de aula. Sobre esse descompasso, destacam:

[...] em termos de formação proporcionada nos cursos de Letras, preparamos para o mercado de trabalho profissionais predominantemente analógicos que, como indivíduos, agem digitalmente em suas atividades de lazer e entretenimento, mas não exploram o universo virtual em suas aulas com seus alunos e, portanto, atuam profissionalmente no mundo analógico. (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 78)

A abordagem do tema em apenas uma disciplina ou em cursos de extensão eventuais compõe o que Paiva (2013), observadora da ocorrência desse fenômeno não apenas no Brasil, denomina de “ações isoladas”. Tais iniciativas, a depender de como sejam implementadas, tendem a pouco contribuir para uma aprendizagem que permita ao egresso fazer uso da tecnologia digital em sua prática pedagógica. Um caminho proposto seria o de que todas as disciplinas do curso fossem permeadas pelo uso da tecnologia, para que ao invés de aprender sobre ela, os egressos aprendessem com ela (PAIVA, 2013, p. 7)

Pensar além da visão meramente tecnicista nesse campo pode também auxiliar na compreensão do que pode ser feito na formação continuada. Boa Sorte (2012) enfatiza a necessidade de que os cursos de formação continuada oferecidos propiciem ao professor o desenvolvimento do letramento digital. Seguindo por um viés semelhante, Paiva (2013) entende que a reflexão sobre as práticas sociais que o uso da tecnologia acaba mediando é bastante pertinente. Ressalta ainda que o estímulo a uma apropriação das tecnologias pelos alunos de graduação em Letras pode partir do quanto seus professores se apropriam da tecnologia eles mesmos.

Nessa perspectiva de formação contextualizada e com tecnologias efetivamente inseridas nos cursos de formação inicial e continuada, segue o conceito de auto-heteroecoformação. A ideia não é recente. Baseando-se na teoria tripolar da formação (personalização, socialização e ecologização) postulada por Pineau (1988), esse conceito segundo Freire (2009) citada por Freire e Leffa (2013) representa uma:

Ação do meio ambiente - presencial e/ou digital - sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliadas a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção / desconstrução / reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiões e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário. (FREIRE, 2009, p. 24 citada por FREIRE e LEFFA, 2013, p. 75)

A formação do professor para o uso das TDICs em conformidade com o viés auto-heteroecoformador, segundo Freire e Leffa (2013) é impraticável dentro da lógica fragmentada e restrita a algumas disciplinas de graduação, anteriormente discutida. Concordando com a posição de que a tecnologia precisa ser mais bem explorada em conteúdos acadêmicos, de forma

que a educação tecnológica desses futuros professores seja resultante do entrosamento entre eles e o ambiente que os rodeia, os autores compreendem que

não haverá uma disciplina ou um momento determinado no curso; o curso como um todo, e cada uma das disciplinas, como parte dele, será lócus potencial para a formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, permitindo que o futuro professor, ligue / religue saberes e vivências para compor seu repertório de conhecimentos, desenvolvendo uma atitude consciente, responsável e criteriosa frente às tecnologias, sua utilização, vantagens e desvantagens. (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 76)

Esta é a noção que embasa e melhor sintetiza a visão sobre formação para o uso de tecnologias digitais pelo professor de inglês nesse estudo. Trata-se de um processo formativo que se dá a partir do próprio professor, quando exerce sua autonomia e põe-se a explorar ferramentas (autoformação), das ações e relações desse professor com o outro, tendo em vista o caráter social do processo formativo, (heteroformação) e a ação do meio ambiente sobre os indivíduos (ecoformação).

3.3 Compreensões a partir da Educação Menor

No início dessa seção, discutiu-se sobre algumas das muitas demandas e prescrições acerca de como deve acontecer o Ensino Médio de língua inglesa na escola pública. Essas demandas abrangem aspectos físicos, estruturais e interpessoais. Demanda-se do professor de inglês do Ensino Médio o domínio do idioma e a promoção de interações que propiciem aos alunos uma vivência com a língua inglesa a superar o ensino de técnicas de leitura apenas. Exige-se ainda do professor que faça uso bem-sucedido de tecnologias digitais de informação e comunicação. Todos esses requisitos estão presentes nos documentos oficiais da Educação Básica e seus preceitos podem ser interpretados como representantes da Educação Maior. Os termos Educação Maior e Educação Menor emergem de um deslocamento feito por Silvio Gallo (2016) com os conceitos de Literatura Maior e Literatura Menor, desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1977), que serão abordados também ao longo desta subseção.

Antes que se prossiga na compreensão desses conceitos, uma breve pausa se faz necessária para um esclarecimento. Nem Gilles Deleuze, tampouco Félix Guattari dedicaram-se aos estudos da linguagem. Questões referentes ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras não fizeram parte do escopo de atuação desses estudiosos, cujo pensamento profícuo, ainda assim, pode “nos fazer pensar de novo a educação [...]” (GALLO, 2016, p. 53). Acerca desses deslocamentos conceituais, Gallo (2016) esclarece:

não tenho, pois a pretensão de colocar na boca de Deleuze coisas que ele não disse, nem de colocar em seus textos, coisas que ele não escreveu. O que pretendo desenvolver aqui é uma demonstração da fecundidade do pensamento de Deleuze [...] Não se trata, portanto, de apresentar “verdades deleuzianas” sobre problemas educacionais. [...] Trata-se [...] de propor exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo [...] Pensar a educação como acontecimento. (GALLO, 2016, p. 53)

Em “Por uma literatura menor”, Deleuze e Guattari (1997) engendram o termo Literatura Menor como dispositivo de análise para a obra do escritor Franz Kafka. Logo no princípio do ensaio, diante da complexidade dos escritos do judeu tcheco⁷ que, em Praga, escrevia em alemão, os autores questionam: “Como entrar na obra de Kafka?

Trata-se de um rizoma, de uma toca.” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 7). Em 1995, retomam o conceito, destacando que:

Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação (cf. por exemplo, a lontra). (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 20)

Para evitar que seja compreendido como denominação depreciativa a uma obra literária, os autores esclarecem que “o termo ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 28). Nessa perspectiva, determinam que Literatura Menor “não é a de uma língua menor, mas a que uma minoria faz em uma língua maior.” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 26). Essa minoria é composta pelos judeus de Praga que, sob o jugo germânico, após terem deixado a vida rural e o idioma tcheco, vivenciavam uma situação desfavorável:

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a se servir? Problema dos imigrados, e sobretudo de seus filhos. Problema das minorias. (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 30)

Ao contrário de autores maiores, cujas obras canônicas são referências consolidadas, autores de Literatura Menor enveredam por um caminho diferente. Escrevendo numa subversão

⁷ “um dos raros escritores judeus de Praga que compreende e fala o tcheco [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 7)

do idioma do país dominador, Kafka fugia ao “paradigma alemão centralizado na figura de Goethe”, acabando por representar os tchecos (BATALHA, 2013, p. 116).

Batalha (2013), que aponta literaturas emergentes africanas e a literatura modernista brasileira (e seu movimento antropofágico) como exemplos de Literatura Menor, destaca que:

infração de normas ortográficas, aporte da oralidade, adaptações sintáticas são algumas das “heresias” provenientes de sua própria cultura, praticadas do ponto de vista do “menor”, na língua do dominador. O tratamento da língua original operada pelo “menor” retira a aura da sacralidade que a reveste e desencadeia sua força de transformação. (BATALHA, 2013, p. 118)

E mesmo autores que, segundo Deleuze e Guattari (1977) tiveram a “infelicidade de nascer no país de uma grande literatura”, precisam escrever “como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um usbeque escreve em russo.”, (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 28) . Escritas assim acabam sendo plausíveis pelas possibilidades ou caminhos que existem dentro de uma língua. A escolha de um escritor em “ser estrangeiro dentro de sua própria língua” (DELEUZE e PARNET, 1996) é viabilizada pelas características que toda língua tem de carregar em si, a exemplo de “bilinguismo” e “multilinguismo” em vocabulário, sintaxe, figuras de estilo e tudo aquilo que a constitui. Acerca disso, Deleuze e Parnet (1996), ao discorrerem sobre os autores que escrevem Literatura Menor, enfatizam:

Devemos ser bilíngües mesmo em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor. O multilingüismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo. Não falar como um irlandês ou um romeno em uma outra língua que não a sua, mas, ao contrário, falar em sua língua própria como um estrangeiro. (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 3-5)

Esse traço, segundo Deleuze e Guattari (1977), pode ser também observado na obra de James Joyce. Em “Finnegans Wake”(1939), o autor irlandês desterritorializa a língua inglesa de tal modo a ter essa obra se tornado uma das mais difíceis de serem traduzidas para qualquer idioma. Sobre esse enredamento, Amarante (2002, p. 97) destaca: “Quando consideramos a complexidade e as nuances da língua utilizada por Joyce em ‘Finnegans Wake’, entretanto, compreendemos facilmente que uma tradução literal da obra não é possível, nem mesmo uma tradução para o inglês padrão.” Acerca das construções estilísticas de Joyce em “Finnegans Wake”, a autora completa, afirmando que

uma só palavra pode concentrar dois ou mais significados, sendo que essa acumulação de significados se realiza através de associações semânticas, fônicas, gráficas e morfológicas. Esse efeito multiplicador de significados,

Joyce obteve ao utilizar principalmente dois recursos estilísticos: o trocadilho e a palavra-valise. Alguns exemplos de trocadilhos encontrados em *Finnegans Wake* são: “Maria full of grease” (Maria cheia de graxa), que toma o lugar da expressão “Maria full of grace” (Maria cheia de graça), ou ainda a expressão “making loof” (fazendo rumor), no lugar de “making love” (fazendo amor) (AMARANTE, 2002, p. 95-96)

São características de uma Literatura Menor: a desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato político e o agenciamento coletivo de enunciação, de acordo com Deleuze e Guattari (1977). A desterritorialização da língua ocorre quando ela deixa de pertencer somente a um território. É comum imaginar uma língua contida num espaço ou área física com tradição e cultura próprias. Utilizando o modelo tetralinguístico de Henri Gobard, Deleuze e Guattari (1997) nos auxiliam na compreensão do que é uma língua desterritorializada a partir da concepção de que existe

[...] a língua vernácula, materna ou territorial, de comunidade rural ou de origem rural; a língua veicular, urbana, estatal ou mesmo mundial, língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática, etc., língua de primeira desterritorialização; língua referencial, língua do sentido e da cultura [...] a língua mítica no horizonte da cultura e de reterritorialização espiritual ou religiosa. (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 36-37)

Deleuze e Guattari (1977) destacam que os judeus de origem tcheca, vivendo em Praga durante a dominação alemã, experienciavam uma espécie de desterritorialização múltipla em relação às quatro línguas que circulavam naquele território, pois ao mesmo tempo em que desabitaram o meio rural e abandonaram também a língua tcheca tinham o alemão como uma língua artificial e distante de seus cotidianos. Para esses judeus, a

língua vernácula [...] é o tcheco, mas o tcheco tende a ser esquecido e recalado; quanto ao ídiche, é frequentemente desprezado ou temido, faz medo, como diz Kafka. O alemão é a língua veicular das cidades. Língua burocrática (do Estado, língua comercial de troca (mas o inglês já começa a ser indispensável a essa função). O alemão, mas dessa vez o alemão de Goethe, ainda tem uma função cultural e referencial (e secundariamente, o francês). O hebreu como língua mítica, com o início do sionismo, ainda no estado de sonho ativo. (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 39)

A ramificação do individual no imediato político é a segunda característica de uma Literatura Menor e ocorre porque, segundo Gallo (2016), toda Literatura Menor é, por natureza, política, pois sua própria existência é revolucionária e resistente à estrutura estabelecida. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1977, p. 26) “a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura.”

Nas obras de Literatura Maior, o meio social é apenas cenário e quem é representado,

em suas singularidades, é apenas mero personagem. As histórias, os conflitos, os casos particulares, como aqueles relativos à famílias e à intimidade das pessoas, vão ao encontro de casos públicos e o meio social é apenas ambiente e fundo para essas histórias. Todavia, em uma obra de Literatura Menor todas as ações tomam uma dimensão política:

Quando Kafka indica, entre as finalidades de uma literatura menor, a depuração do conflito que opõe pais e filhos e a possibilidade de discutí-lo, não se trata de uma fantasia edipiana, mas de um programa político. [...] O que no seio das grandes literaturas ocorre em baixo e constitui como que uma cave não indispensável ao edifício, aqui ocorre em plena luz; o que lá provoca um tumulto passageiro, aqui não provoca nada mesmo que uma sentença de vida ou morte (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 26)

E no cerne dessa dimensão política tudo é ampliado, magnificado, pois o espaço pequeno onde ocorre a Literatura Menor faz com que qualquer caso particular se amplie. “É nesse sentido que o triângulo familiar se conecta com outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos, os quais determinam os valores do primeiro.” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 26)

O terceiro e último traço é o agenciamento coletivo de enunciação. Uma obra que se encaixe como Literatura Menor representa a coletividade. Dentro da Literatura Menor tudo o que se produz literariamente passa a ter valor coletivo. De acordo com Schollammer (2001) citado por Batalha (2013, p. 117) “o enunciado individual é imediatamente coletivo e o escritor, na sua individualidade, desde já articula uma ação comum”. Em momentos onde prevalece uma desagregação da coletividade nacional, acaba ficando a cargo da literatura a tarefa de falar por todos, porque

produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo, e se o escritor está à margem e afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e uma outra sensibilidade. (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 27)

Retornando ao campo da educação, o que se pretende fazer com as ideias de “maior” e “menor” apresentadas anteriormente é um exercício, uma tentativa de deslocamento conceitual, sendo que a noção de uma Educação Menor é aqui vista também como “dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias.” (GALLO, 2016, p. 62)

Assim como a Literatura Maior, a Educação Maior está consolidada por se ocupar, segundo Gallo (2016), “dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, [...] constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional [...] (GALLO, 2016, p. 64). Em nosso estudo, ela está bem representada por todos os documentos oficiais que determinam ou orientam o que deve ser ensinado na sala de aula de língua inglesa. Estando o seu núcleo centrado em macro relações, se põe distante da realidade do professor em sala de aula em meio aos desafios enfrentados. Em outras palavras: “A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, 2016, p. 64).

Enquanto a Educação Maior revela-se a partir da macropolítica, a Educação Menor difere porque está voltada para o que acontece dentro da sala de aula, em termos de ações pontuais, cotidianas entre os envolvidos, que acabam por ser verdadeiros acontecimentos de resistência. Um professor, dentro dessa perspectiva “além do saber instrumental, revela uma postura problematizadora (Freire, 1970), mostrando-se investigador e crítico” (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 76)

As características de uma Literatura Menor, deslocadas para o campo da Educação por meio do entendimento proposto por Gallo (2016) são: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Se uma Literatura Menor subverte tudo o que representa uma língua maior, sua análoga na educação desterritorializa prescrições da Educação Maior. Isso porque desterritorializar implica também em arrancar do que é fixo, do território, das certezas, dar novo usos, usos outros, diferentes do propósito original.

Acerca do que significa desterritorializar, observa-se que :

Rica ou pobre, uma linguagem qualquer implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes. A boca, a língua e os dentes encontram sua territorialidade primitiva nos alimentos. Consagrando-se à articulação dos sons, a boca, a língua e os dentes se desterritorializam (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 30)

A noção de território no viés deleuziano ultrapassa os limites de uma mera perspectiva etológica. Indo além, de acordo com Rosa (2016), essa ideia

mostra-se filosófica, geográfica, histórica e psicológica. Esta constituição de território se estabelece como o espaço do sujeito no mundo, a representação do seu desejo. Todos os seres constituiriam territórios se articulando sempre com os movimentos que os fazem se colocar fora deles, daí territorialização e desterritorialização constituiriam um fluxo cósmico de entradas e saídas de territórios, fazendo parte um do outro. (ROSA, 2016, p. 688)

Assim como Einstein propôs uma desterritorialização da representação do universo (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 38), também o professor que atua na perspectiva da Educação Menor desterritorializa as estruturas e os modos de fazer. Cabe ao professor atuar

“exatamente nessas brechas para, a partir do deserto [...] da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.” (GALLO, 2016, p. 67)

Uma Educação Menor pode nos permitir compreender a política para além do que é macro, tal qual aquela que apenas “denuncia injustiças ou trás para si, apenas causas grandiosas.” (DOMINGUES, 2014, p. 16). Aqui é compreendida numa perspectiva de ramificação, sua segunda característica, segundo Gallo (2016). Se numa Literatura Menor o ato político, a resistência, reside já em seu existir, numa Educação Menor, abandona-se a segurança da macropolítica para se dar atenção às relações sutis e singulares do cotidiano de sala de aula. Isso por entender que

uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas[...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2016, p. 64-65).

O valor coletivo da Educação Menor está relacionado às escolhas que o professor faz, pois dentro desse olhar elas irão abranger a todos os envolvidos nas práticas pedagógicas. Rejeitando a ideia de sujeitos e objetos, de ações que se voltam apenas para um indivíduo, o que é particular se torna coletivo e o coletivo se torna singular. Um projeto que pareça ser individual é coletivo e o valor que se agrega a ele também passa a ter esse caráter, seja ele em situação de sucesso ou de fracasso (GALLO, 2016, p. 69)

O educador que decide acolher tal caminho precisa, quer ele esteja ciente dessa condição ou não, compreender que

estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.(GALLO, 2016, p. 68)

Alternativas ao que se põe como normativo de forma alguma significam resignação ante cenários educacionais de completa desvalorização, uma vez que podem ser compreendidas como movimentos de tenacidade diante da ausência da Educação Maior em criar condições para que seus próprios requisitos possam ser atendidos. De acordo com Braga (2013), “as metas educacionais delineadas são bastante ambiciosas e, justamente por isso, para serem alcançadas de fato na prática escolar, a realidade social do aluno precisa ser o ponto de partida e não o

ponto de chegada do conhecimento acadêmico.” (BRAGA, 2013, p. 63)

Mesmo em meio às demandas dos documentos da Educação Maior, com suas metas incompatíveis com o que se vivencia nas salas de aula, professores, cujas práticas trazem elementos delineados em compatibilidade com os princípios da Educação Menor, têm encontrado meios de resistir e o fazem através de estratégias pautadas em relações estreitas entre os alunos e o conhecimento. Tais relações ou conexões podem ser entendidas aqui como agenciamentos.

Além de ser essencialmente coletivo, o agenciamento é constituído de incontáveis “fluxos que arrastam as pessoas e as coisas, e só se dividem ou se juntam em multiplicidades” (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 98). Esses fluxos, sobre os quais um agenciamento opera, podem ser de natureza social, semiótica e material (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 33), prevalecendo a conexão das multiplicidades aos processos hierárquicos. Ações docentes pautadas no estreitamento de relações não ignoram as especificidades de cada contexto.

4 VISLUMBRANDO UM CAMINHO POSSÍVEL

4.1 Paradigmas sobre aprendizagem: árvore e rizoma

Nas discussões da seção anterior, foram feitas reflexões acerca do que se orienta para o ensino médio nas aulas de língua inglesa. Nesta, serão abordadas concepções sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras que se coadunam com as práticas pedagógicas da professora participante do estudo. São teorias que embasam a maneira como se compreende a aprendizagem de um modo geral e a de uma língua estrangeira.

Segundo Gallo (2016), no paradigma tradicional o pensamento é estruturado em torno de uma metáfora arbórea. As proposições ditas verdadeiras estão plantadas tal qual raízes de uma árvore, profundamente firmadas, ligadas a um tronco. Trata-se de um modelo que “representa uma concepção *mecânica* do conhecimento e da realidade reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.” (GALLO, 2016, p. 73). Sobre os sistemas arborescentes, Deleuze e Guattari (1995) criticam sua natureza essencialmente hierárquica em que “um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 25). Não é estranho que esse paradigma criticado pelos dois estudiosos se assemelhe

ao que mais se vê na educação formal em contextos em que o conhecimento é tão somente centrado na figura do professor.

Indo de encontro ao paradigma arbóreo do pensamento e suas características bem estabelecidas e previsíveis, Deleuze e Guattari (1995) questionam a ideia instituída sobre a continuidade na conexão de neurônios no cérebro humano, por entenderem que

não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto[...] (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 24).

Adotando mais uma definição da esfera botânica, o conceito de rizoma parece mais adequado para auxiliar nessa compreensão também da aprendizagem como algo não passível de controle, ao contrário do que ocorre com a definição arbórea. Do ponto de vista da botânica, um rizoma nada mais é do que um caule subterrâneo com um crescimento horizontal, cujos brotos, podem ramificar-se, originando bulbos ou tubérculos. O rizoma tem a capacidade de conectar um ponto ao outro sem depender de um sistema hierárquico para que isso aconteça. Por essa característica é que se pode afirmar que ele

não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 31)

As conexões que o aluno pode estabelecer consigo, com os outros alunos envolvidos no processo, com quem se propõe a ensiná-lo e com o conhecimento ultrapassam de qualquer controle.

4.2 Aprendizagem de línguas para além do método, da previsibilidade e do controle

É comum o bombardeio de propagandas na televisão e na internet vinculadas a cursos livres de idiomas que insistem em tratar como um produto a fluência do aluno, estabelecendo muitas vezes um tempo para que isso ocorra. Cada uma dessas empresas subscreve a um ou mais métodos de ensino de línguas, que conseqüentemente estão associados a abordagens, as quais são baseadas em uma ou mais teorias sobre a aprendizagem.

Propostas de cursos que defendem a repetição de palavras, memorização de sentenças, a exemplo do método Audiolingual que surgiu na Segunda Guerra Mundial⁸, possuem embasamento no Behaviorismo, postulado por B.F.Skinner. Os que defendem a interação autêntica entre os sujeitos com foco no sentido, a exemplo da Abordagem Comunicativa e do Ensino Baseado em Tarefas, buscam sua fundamentação na concepção da sociolinguística interacional de Dell Hymes.

Nada há de condenável em defender uma teoria e um método. A questão se aprofunda, no entanto, quando em função de marketing e de elevação de proventos, avançam sobre as fronteiras do respeito ao profissional de Letras e sua autonomia intelectual. A figura abaixo é uma captura de tela de um comercial de televisão veiculado em 2012 para divulgar um curso de inglês oferecido inteiramente *online*. A principal característica comercializada pela empresa era o “seu catálogo de professores americanos”, o que para ela seria a garantia de fluência e do sotaque perfeito, ignorando que aspectos como marcas de transferência fonológica da língua materna (duramente condenados) nem sempre representam um impedimento a uma comunicação oral inteligível (KELLY, 2007).

No comercial, a atriz que representa a professora não nativa tenta ensinar a palavra *chicken* (galinha, em inglês) e faz isso gesticulando de maneira ridicularizada. Ao lado, sua colega norte-americana ensina através do computador. Pretensiosamente presumindo que todo falante nativo sabe ser professor de idiomas, como se essa não fosse uma profissão que demandasse anos de estudo e preparação, retrataram a professora não nativa com deboche visando ressaltar o quão vexatório eram o seu sotaque e sua forma de ensinar.

Figura 1- Captura de tela do comercial de uma escola de Inglês online



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bC9fle9ck7A>

⁸ Também conhecido como áudio-oral surgiu por ocasião da necessidade de que soldados norte-americanos aprendessem línguas estrangeiras. (PAIVA, 2005, p. 127).

O comercial, que gerou revolta da comunidade de professores de inglês, foi retirado do ar⁹ pelo CONAR – Conselho Nacional de Regulamentação Publicitária, por ser considerado bastante ofensivo e na época o presidente da BRAZ-TESOL – Associação Brasileira de Professores de Inglês como Segunda Língua, se posicionou a respeito.¹⁰

Essa lógica pode ser entendida a partir da perspectiva de Mézszáros (2005) que critica a educação como produto e a serviço do capital.

A educação, segundo o autor, precisa ir além da mera geração de lucro e as ações associadas a ela precisam contribuir para a emancipação das pessoas. Aprender uma língua estrangeira e poder ter acesso a livros, filmes, noticiários sem necessitar de uma tradução é certamente emancipador. Mas possuir recursos para frequentar escolas de idiomas ainda é algo bastante elitizado no Brasil. A proficiência em uma língua estrangeira ainda é indicativo de *status* tal qual um produto que se pode adquirir. O descaso para com ensino público de línguas estrangeiras – com metas incompatíveis às ações, de fato, empreendidas – em todas as suas esferas reforça a ideia comum de que lugar de aprender inglês é no cursinho que passa na TV. Contribui para que nas escolas se tenha um cenário inóspito a qualquer prática de ensino de língua estrangeira que vá além da gramática. A quem interessa que alunos de escola pública tenham sempre um ensino marcado pelo sucateamento? A quem incomodaria se alunos de contextos periféricos pudessem concluir a Educação Básica sabendo falar, entender, ler, escrever em uma língua estrangeira, ampliando sua participação social? É ingênuo atribuir somente às empresas privadas a compreensão da educação numa perspectiva do lucro, do ensino como mercadoria.

Tal qual se comporta um rizoma, assim também a aprendizagem de uma língua estrangeira não é passível de previsões, controle hermético ou garantia de uma transferência direta entre o que se tenta ensinar, o que de fato se aprende e como isso ocorre. A segurança da ideia de uma linearidade no percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira já era refutada por Deleuze (1988), pois para este filósofo,

[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento

9 Mas ainda pode ser encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=bC9fle9ck7A>

10 A carta aberta pode ser encontrada nos anexos C e D dessa dissertação

adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (DELEUZE, 1988, p. 159)

Embora também tenha prevalecido durante muitos anos em algumas áreas dos estudos da linguagem a busca por um método capaz de atender as necessidades de todo e qualquer aprendiz, a ideia do melhor método no ensino de LE vem sendo desacreditada. Aspís (2013) compreende que :“Encontrar um método, uma fórmula, um modelo, é fazer caber a vida em uma fôrma preestabelecida.” (ASPIS, 2013, p. 104)

De acordo com Prabhu (1990, p. 173), não existe o melhor método porque, o contexto é um grande determinante. Para cada contexto, pode haver um método que melhor o atenda, tendo em vista a dificuldade em determinar o relacionamento entre numerosas variáveis e métodos a elas apropriados. Ressaltando o quão complexo é um ambiente de sala de aula, o autor aposta no senso de plausibilidade do professor, muito mais do que na busca pelo melhor método. O senso de plausibilidade é característica de um professor que vai além da simples adesão ou rejeição a um método. É um traço de quem possui um entendimento sobre o ensino que realiza.

Leffa (2016, p. 70) alerta que é “no mínimo ingênuo, senão perigoso, deixar que o professor pense que seu ensino possa gerar uma aprendizagem correspondente no aluno quando há tantas variáveis atuando[...].”

Essas variáveis existem por conta da complexidade que caracteriza um ambiente de sala de aula de língua inglesa. Na visão de Magno e Silva e Paiva (2016) características, peculiaridades, interações não lineares, adaptações e modificações fazem com que a sala de aula possa ser compreendida como um sistema adaptativo complexo. E dentro desse sistema adaptativo complexo habitam outros sistemas que se interdependem e inter-relacionam professores e alunos. As condutas que podem emergir a partir de tais interações não são suscetíveis à previsibilidade, pois há outros fatores envolvidos, fatores estes que englobam as relações entre a sala de aula, cidade e comunidade. (PAIVA e SILVA, 2016, p. 51)

Assim como no rizoma um ponto pode se conectar a qualquer ponto sem passar por uma hierarquia, também em um sistema complexo, nem as interações, tampouco seus componentes e suas variáveis estão inarredáveis ou completamente definidas. Os padrões que muitas vezes são vistos em sala de aula, apesar de apresentarem características em comum com o que se vê em outras salas de aula, de acordo com Davis e Sumara (2006) citados por Paiva e Silva (2016), possuem relações de interatividade, em essência, permeadas pela imprevisibilidade.

Neste estudo, o paradigma de ensino entendido como aquele que mais se adequa à visão

de aprendizagem como rizoma, dentro da complexidade e em consonância com a inexistência do melhor método é o da condição pós-método. A condição pós-método, segundo Kumaravadivelu (2008) requer profunda reestruturação, tanto da visão de ensino de línguas, quanto da formação de professores. E isso começa pela inserção do aluno como parte fundamental do processo de aprendizagem. Aquele que se propõe a aprender uma língua estrangeira, na perspectiva da pedagogia pós-método, precisa saber que terá papel de suma importância nas tomadas de decisão sobre seu percurso de aprendizagem. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 178)

No cerne do que o autor chama de pedagogia pós-método, está a autonomia do professor. De fato, o autor tece críticas à pedagogia que se baseia por métodos, por entender que nela há certo desprezo pelo que o professor possui de experiência de ensino. Dessa forma, dentro da condição pós-método, o conhecimento prévio dos professores e sua capacidade de reflexão constante acerca de suas práticas pedagógicas são questões centrais. Há destaque para o reconhecimento de que o professor tem a capacidade de “agir de maneira autônoma dentro dos limites impostos pelas instituições, currículos e livros-texto.” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 179).

Kumaravadivelu (2008) destaca ser bastante comum que ao se formarem, os professores se vinculem a determinado método. Quando, de fato, iniciam suas práticas na sala de aula, muitos não tardam a identificar o quão limitadas podem ser as possibilidades de um único método, diante do contexto que os rodeia. Partem, então, para as tentativas de elaboração de um método próprio, que acaba integrando características de vários já existentes. Para que isso se torne possível

precisam confiar em seu conhecimento prévio pessoal de ensino e aprendizagem. Conhecimento pessoal “não simplesmente envolve conhecimento comportamental sobre como fazer determinada coisa na sala de aula; ele envolve uma dimensão cognitiva que relaciona o pensamento com a atividade centrando no processo interpretativo, incorporado ao contexto que é o processo de saber o que fazer. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 179)-
Tradução minha

Ocorre dessa forma porque o conhecimento pessoal do professor não é algo cuja evolução acontece “diante dos olhos como um filme se desenvolve numa câmera instantânea.”(KUMARAVADIVELU, 2008, p. 179). Isso se dá com o tempo, mas segundo o autor, a autonomia é algo acessível a todos os docentes. Dessa forma “sob essas circunstâncias, é evidente que professores podem se tornar autônomos (somente) à medida que estiverem

dispostos e capazes de embarcar num processo contínuo de autodesenvolvimento ” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 179)

4.2 A autonomia da aprendizagem

Considerada parte central da compreensão de ensino e aprendizagem de línguas dentro da perspectiva pós-método, a autonomia da aprendizagem está longe de ser algo recente e tem sido mencionada com certa frequência nos estudos relacionados à área do ensino de língua inglesa, seja de maneira mais nítida ou não. Teóricos como Holec (1941), Dickinson (1991), Oxford (1991) e Freire (1996), concordam ao definí-la como a responsabilidade do aluno por sua própria aprendizagem. Numa definição mais recente, Paiva (2005) conceitua autonomia como “um sistema cognitivo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem.” (p.8). Ao contrário do que comumente se acredita, autonomia não é inata. Cruz (2009) defende que, com a devida orientação, ela pode ser desenvolvida se forem criadas condições que auxiliem na promoção de tal evolução.

Embora a visão adotada nesse estudo não compartilhe da ideia de garantias sobre onde começa ou termina a aprendizagem de uma língua, compreende que não deixa de ser plausível e válido procurar conhecer como alguém aprende, considerando que pessoas diferentes se relacionam com a aprendizagem de maneiras distintas e atreladas às suas idiossincrasias. Em outras palavras: “todos têm a capacidade de aprender dentro de suas particularidades, pois “a inteligência é uma propriedade do ser humano, cuja dimensão difere de indivíduo para indivíduo e que se caracteriza pela forma como alguém executa uma tarefa” (GARDNER citado por PAIVA, 2003, p. 14).

Entendendo o papel ativo do aluno no processo de tomada de decisão sobre sua aprendizagem, cabe ao professor, de acordo com Paiva e Silva (2016) a seleção e uso de estratégias que melhor orientem o percurso do estudante.

Parte dessas estratégias envolve a maneira de buscar contato com o idioma fora da sala de aula e para além de tarefas propostas pelo professor. É necessário que o aprendiz esteja engajado em participar de experiências autênticas com o idioma, ciente de que seu papel reside em

explorar as identidades que podem ampliar seu contato com a língua que aprende e se valer de oportunidades de uso da língua que essas diversas identidades podem lhe proporcionar. É também ter habilidade de exercer suas identidades de falante de uma língua, no nosso caso, o português, e de aprendiz de uma língua adicional em prol do desenvolvimento dessa última. (PAIVA e SILVA, 2016, p. 64)

De acordo com Paiva (2005), tais estratégias são ações, em sua maioria conscientes, adotadas visando ampliar o conhecimento em uma língua. Tais estratégias, as quais podem contribuir para que surjam mudanças no comportamento de professores e alunos em relação ao compromisso com a aprendizagem, tem sido implementadas em diferentes formas e níveis. Existe um recurso bastante válido e que já foi utilizado até em cursos de línguas estrangeiras de instituições superiores como a UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia¹¹). Trata-se do Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE). Tal espaço classifica-se como centro de autoacesso ou *self-access center* e é definido por Cruz (2009) como um ambiente elaborado por professores de línguas estrangeiras com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Uma estrutura dessa natureza demanda recursos para o seu funcionamento que nem sempre estão facilmente acessíveis. Se considerarmos que há pouco tempo, nem mesmo existia livro didático para o ensino de línguas estrangeiras, é possível ter ideia da profundidade da questão. Faz-se necessária uma boa estrutura física, recursos humanos e tecnológicos para estarem à disposição de professores e alunos, principalmente em horários alheios aos de aula.

Possuir um local específico dedicado ao ensino da língua estrangeira representa uma vivência bastante distinta da que ocorre na maioria das escolas públicas onde esses idiomas são ensinados, mas não têm papel de destaque. Ainda assim, há professores que desejam uma experiência diferente para seus alunos em relação ao idioma que ensinam. Entendem que os educandos necessitam vivenciar bem mais do que aulas essencialmente gramaticais e precisam aprender a aprender. Além de orientar seus alunos com a identificação de estilos de aprendizagem e a indicação de atividades apropriadas às identidades particulares de cada aprendiz em relação ao idioma, os professores que têm seguido nesse percurso estão constantemente a elaborar e disponibilizar materiais (DVDs, caixas de som com tecnologia *bluetooth*, roteadores sem fio, modems 4G e dispositivos de memória *flash*) através de custeio próprio, por conta da falta de condições financeiras dos alunos ou da ausência do estado em dar suporte para seja posto em prática o ensino de língua estrangeira que se demanda nos documentos oficiais.

Embora as dificuldades em se ter uma estrutura física centrada unicamente nas aulas de língua inglesa com foco na autonomia sejam parte da realidade, Paiva (2005) constatou que a mudança de comportamento do aluno em relação à sua aprendizagem pode ocorrer sem que haja à disposição um local como o CAALE.

11 A página do CAALE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pode ser acessada através do endereço http://www.uesb.br/caale/index.asp?site=o_caale/o_caale.html

Considerando esse contexto, o *smartphone* acaba constituindo um recurso aliado na promoção da autonomia, porque seu uso pode ser comum a alunos e professores e não demanda ou limita o aprendizado à estrutura física de uma sala. A depender do uso que se faça do *smartphone*, a aprendizagem não precisa se encerrar quando toca o sinal ou o funcionário do CAALE ou do Laboratório de Língua encerra seu turno. Entretanto, como mediador, meio, o *smartphone* não define a qualidade da aprendizagem bem como seu itinerário. Ambos dependem dos atributos das pessoas envolvidas e dos contextos em que são desenvolvidos.

Por sua convergência tecnológica e midiática, esse dispositivo, a cada dia mais acessível, torna-se mais próximo de ser considerado como um centro de autoacesso para alunos e professores. Nessa perspectiva, os educandos têm a oportunidade de consultar o material de aula e de manterem um contato com a língua inglesa em sua forma autêntica, através de seriados de TV, filmes legendados, músicas, aplicativos (direcionados ao ensino de línguas ou não) e jogos. Os professores, que em muitos casos não ensinam apenas em um local e precisam se deslocar de uma instituição à outra, podem preparar suas aulas *on the move*¹², nelas incluindo temas mais atualizados e condizentes com contextos de interesse de seus alunos. Compreendendo a inexistência de fórmulas garantidas e a importância dos papéis de professores e alunos, pode-se dizer que

aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o quê, para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. (GALLO, 2016, p. 66)

Novas formas de se comunicar, produzir e se relacionar com o conhecimento podem contribuir para incrementar o debate sobre modelos, visões e noções acerca do ensino e da aprendizagem de um indivíduo. Em tempos de ubiquidade, a concepção de que existe somente uma forma de aprender, centrada na ideia de uma transmissão de conhecimento, em que o professor figura como o único canal e como o responsável pela aprendizagem do aluno dentro da educação formal é posta à prova.

O professor que estiver em sinergia com essas novas necessidades, sendo um incentivador de possibilidades para a autonomia discente, além de buscar complementar sua formação (como visto na seção anterior), terá entendimento de que precisa deixar a posição de

¹² Em movimento.

tronco para que possa fazer rizoma.

Isso porque parece ser incontornável reconhecer que “novas modalidades de diálogo estão emergindo, para as quais o professor deve estar preparado na medida em que tiver a segurança serena em relação ao fato de que ficou no passado a era na qual costumava ser o detentor altissonante da transmissão e da transferência de conhecimento”. (SANTAELLA, 2013, p. 244). O surpreendente avanço e difusão das tecnologias digitais móveis, na figura de dispositivos como *smartphones* e *tablets* são uma marca desse novo cenário e farão parte das discussões da seção seguinte.

5 DISPOSITIVOS MÓVEIS, APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O objetivo desta seção é realizar uma reflexão acerca dos dispositivos móveis, partindo de seu surgimento até sua chegada aos ambientes escolares públicos. Numa perspectiva pós-moderna, os aspectos acerca do impacto dessas tecnologias e das culturas digitais também serão abordados. Falaremos sobre alguns desafios das iniciativas de inserção desses recursos na sociedade e educação brasileira, sobretudo da utilização dos dispositivos móveis de propriedade dos alunos, que apesar de proibições, resiste nos ambiente escolares, contribuindo para o acontecimento de culturas digitais.

5.1 Um olhar sobre o começo

O desenvolvimento das tecnologias digitais tem impulsionado transformações significativas na forma como as pessoas relacionam-se, buscam e vivenciam, entre outros aspectos de suas existências, a educação. Sobre a percepção da impressionante velocidade com que se processam essas transformações, já se constata que:

quando discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram. Antes de nossa conscientização, a dinâmica coletiva escavou seus atratores. Quando finalmente prestamos atenção, é tarde...Enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem da fronteira nebulosa onde são inventadas as ideias, as coisas e as práticas. Elas ainda são invisíveis, talvez prestes a desaparecer [...] (LÉVY, 1999, p. 26-27)

Caracterizadas essencialmente por “um processo de apropriação realizado pelos atores sociais” (MENEZES e OLIVEIRA, 2015, p. 288), as culturas digitais abrangem muito mais do que aspectos materiais e técnicos ao ponto de possibilitarem “a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente. Porque nós conseguimos transitar informação, bens simbólicos, não materiais, de uma maneira inédita na história da humanidade.” (LEMOS, 2009, p. 135)

Nas reflexões acerca das culturas digitais é comum que ainda persista a ideia de que é um termo intrinsecamente relacionado aos dias atuais. Entretanto, sua presença no cotidiano das pessoas tem ocorrido desde 1970, tendo apenas ganhado “contornos mais políticos e mais comunicacionais hoje [...]” (LEMOS, 2009, p. 135), de modo que:

Com as culturas digitais, as pessoas produzem, socializam culturas, sonhos, desejos, textos, imagens, sons, e a combinação destes. Vivem, constroem e reconstroem suas vidas e relações em seus cotidianos, participam da vida política, econômica, cultural e participam em instituições públicas e privadas. Influenciam e são influenciados pelas mídias em sinergia entre o mundo

presencial e digital em múltiplos tempos e espaços. (LUCENA e OLIVEIRA, 2014, p. 38)

Uma cultura digital não surge dos grandes projetos de computação ligados às iniciativas militares ou da noção de inteligência artificial que pretende, num prospecto futurista, substituir de uma vez por todas o ser humano. Ao contrário, “emerge a partir de uma apropriação social desses dispositivos que se dá efetivamente com o que o Philippe Breton, no livro ‘A história da informática’, vai chamar de ‘uma guerrilha contra a grande informática’, que deu origem à microinformática.” (LEMOS, 2009, p. 136)

Entretanto, por conta da praticidade e convergência de dispositivos como *laptops*, *tablets* e *smartphones*, é também comum que em demasia sejam enaltecidos, ficando em evidência apenas as vantagens desses recursos. Levando em consideração que antes das tecnologias digitais, vieram e tiveram destaque outras tecnologias, a exemplo do livro (raramente referenciado como tal), é preciso não perder de vista que:

Uma técnica não é boa, nem má (isso depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e do outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela. (LÉVY, 2014, p. 26)

Tal qual o surgimento das culturas digitais, também a ideia de mobilidade no âmbito social e na ciência da computação não é um pensamento tão recente. A vontade de concentrar em um único dispositivo a capacidade de realizar múltiplas funções sempre esteve presente entre os desenvolvedores de tecnologias. No percurso em direção à mobilidade, a sociedade presenciou a

passagem das máquinas fixas, os computadores de mesa, a dispositivos externos que permitiram o transporte de conteúdos e *softwares* disquetes de diferentes formatos, *hard disk* (HD) externos, *pendrives*. Em um movimento paralelo, a tecnologia de suporte evoluiu para máquinas cada vez mais leves, sofisticadas e portáteis, como *notebooks* e *tablets*, entre outros, facilitando o uso desses recursos em diferentes contextos sociais. (BRAGA, 2015, p. 51).

Até que pudéssemos conhecer os dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *e-readers* e *smartphones*) de que usufruímos hoje, um longo caminho foi percorrido. Tentativas e muitos fracassos marcaram a trajetória de “grupos de criadores marginais, apaixonados, empreendedores audaciosos que tentam com todas as suas forças direcionar o devir.” (LÉVY, 2014, p. 27)

Uma entre as várias investidas que merecem destaque nesse sentido foi a do *Simon Personal Communicator*. Desenvolvido em 1994, numa parceria entre as empresas IBM e a BellSouth Cellular, este era um dispositivo que

possuía uma tela de touchscreen monocromática com ícones que poderiam ser tocados por um apontador, os quais permitiam acessar aplicativos como e-mail, calculadora, calendário, relógio e jogo *Scramble* (quebra-cabeças de oito). Além disso podia ser acoplado a uma câmera, um tocador de música e mapas eletrônicos. Era capaz de receber fax e também funcionava como pager, ou seja, recebia mensagens codificadas de uma central de recados e as exibia na tela. (WAZLAWICK, 2016, p. 5)

Figura 2 : O pioneiro dos Smartphones: Simon Personal Communicator



Fonte: *Simmon Personal Communicator*¹³

Além das características apresentadas, o Simon já possuía atributos intuitivos que encontramos hoje em tempos de web semântica¹⁴, a exemplo da sugestão de palavras que aparece quando usamos algum motor de busca na internet. Concordamos com Wazlawick (2016) em reconhecer que estava aí um dos precursores do *smartphone*, que apenas viria a surgir pouco mais de uma década depois.

Smartphones hoje em dia podem ser adquiridos por valores partindo de R\$400. Mas este era um cenário pouco provável de se vislumbrar nos primórdios da computação e telefonia

13 Fonte : http://www.retrocom.com/bellsouth_ibm_simon.htm. Acesso em 24/09/2017

14 Nome que se dá à Web 3.0, cuja característica principal é a personalização de conteúdo com base nas preferências do usuário, conseguidas através da captação de dados.

móvel. Por conta das funcionalidades que agregava, entre elas um plano de telefonia, o Simon não era necessariamente acessível, custando de USD\$899 a UDS\$1099,00. Aliado a isso, segundo Waslawick (2016), sofria com a inconveniência da brevíssima duração da bateria (menos de 60 minutos) e da precária conectividade, pois a cobertura de sinal era lenta, de curto alcance e instável, visto que não tinha sido idealizada para comunicar dados, apenas voz. Era como se tivéssemos o melhor veículo trafegando na pior estrada. O legado do Simon, que vendeu apenas 50 mil unidades, foi o de abrir caminho para o estímulo ao desenvolvimento de outras tecnologias nessa direção.

Em 1996, empresas como Blackberry e a Palm Pilot trabalhavam na elaboração de dispositivos que pudessem aprimorar as funcionalidades que o Simon havia apresentado até então. Apesar de avanços notáveis em termos de *hardware* e *software*, ainda introduziam ao mercado equipamentos de custo bastante elevado e que “possuíam telas pequenas que dividiam espaço com teclados difíceis de operar, e mesmo quando a tela era sensível ao toque, usava tecnologia resistiva e exigia pressão e possivelmente o uso de um dispositivo apontador.” (WAZLAWICK, 2016, p. 501)

Figura 3: A trajetória dos *smartphones*: dos dispositivos monocromáticos ao iPhone.

Smartphones

1996 - 2007



Fonte: <https://texags.com/forums/30/topics/2862951>

Doze anos depois do surgimento do *Simon Personal Communicator*, a chegada do iPhone, da norte-americana Apple Inc., segundo Waslawick (2016), trouxe consigo o

aperfeiçoamento e consolidação dos recursos existentes nos dispositivos que o precederam, a exemplo da extinção da famigerada tela resistiva, e a “integração efetiva da rede de móvel em um dispositivo tão pequeno.” (WAZLAWICK, 2016, p. 502). Além do acesso à internet diretamente no dispositivo e da possibilidade de personalização a partir da instalação de aplicativos, a capacidade de processamento do aparelho fez com que muitos usuários passassem a preferí-lo, para certas funções, aos microcomputadores. Isso deu origem a um movimento a culminar num cenário em que

todas as demais fabricantes de celulares, *palmtops* e assemelhados tiveram que se adaptar porque, embora de início elas acreditassem que a ideia não pegaria ou que o preço era muito alto, o fato é que o público adorou o novo dispositivo, e ele, juntamente com seus clones, hoje é parte fundamental de nossas vidas.” (WAZLAWICK, 2016, p. 502)

A chegada do Android, sistema operacional não vinculado apenas a dispositivos de um único fabricante (ao contrário do IOS, sistema operacional executado apenas em *hardware* de dispositivos da Apple Inc.), contribuiu com a ampliação da difusão de *smartphones* mais acessíveis. Em 2003, Andy Rubin, Rich Miner, Chris White e Nick Sears criaram a Android Inc., com o objetivo de “desenvolver dispositivos móveis que fossem mais amigáveis, por exemplo, sendo capazes de saber a localização do seu portador e suas preferências.” (WASLAWICK, 2016, p. 503)

Mais conhecido por ser o sistema operacional da Google (que adquiriu a companhia Android Inc. em 2005), o sistema operacional mais utilizado no Brasil e no mundo é de código aberto (por conta de uma licença que permite pesquisas, estudos, alterações e livre distribuição). Essa característica amplifica a possibilidade de personalização, acessível tanto a desenvolvedores de *software*, quanto a usuários comuns. Dos laboratórios norte-americanos para residências, empresas e escolas, esses aparelhos representaram um caminho sem volta na forma como as pessoas se relacionam entre elas e com a tecnologia.

5.2 Dispositivos móveis na sociedade brasileira: uma visão geral

Em comparação a outras criações que impactaram, em momentos distintos, a história da humanidade, o telefone celular foi o de mais rápida e ampla propagação. Santaella (2013) observa que bastou apenas uma década para que esse recurso conquistasse o mundo. A integração de ferramentas comunicacionais em um dispositivo pequeno e fácil de transportar contribuiu para que fizéssemos parte de uma realidade em que “espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foi adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias

virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo.” (SANTAELLA, 2013, p. 231).

É possível que essa reconfiguração do espaço se deva também ao aumento da circulação desses dispositivos no Brasil, onde desde 2014 a internet tem sido acessada muito mais através desses aparelhos do que qualquer outro meio, segundo dados da EBC (Empresa Brasil de Comunicação). O início de 2013 foi marcado por reduções tributárias na produção e comercialização de *smartphones*¹⁵. Essa desoneração parece ter contribuído para que o acesso a esse recurso por moradores de áreas periféricas e rurais tenha se acentuado.

Entre os estudantes de escola pública, o *smartphone* já é considerado como um bem pessoal para 66% dos entrevistados pela PNAD TIC, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE em 2014. Para uma parcela considerável de alunos provenientes de contextos pouco favorecidos, um *smartphone* conectado à rede mundial pode representar o acesso que outrora sempre lhes fora negado. Isso porque o insulamento das pessoas com menor poder aquisitivo, mesmo aquelas moradoras de grandes cidades brasileiras, diminuía chances de interações entre grupos sociais diferentes dos seus, consequentemente reduzindo suas possibilidades de participação social. Tendo isso em vista, já é aceitável reconhecer que

os diferentes avanços nas tecnologias a serviço da comunicação abriram brechas participativas inovadoras, a começar pela implantação no país da telefonia móvel [...]. Esse tipo de conexão foi bem-vindo pela população dos mais diferentes setores sociais, como revela a expansão das provedoras de telefonia móvel no Brasil, permitindo que, com o auxílio de um único aparelho, os indivíduos possam participar como autores e produtores dos acervos da internet. (BRAGA, 2015, p. 52)

As transformações sucedidas através da ampliação do acesso às tecnologias digitais são válidas e bem-vindas, mas é preciso não esquecer que o acesso físico à tecnologia e à internet não assegura a essas pessoas, que viviam à margem, subitamente uma vivência de efetiva inclusão.

Na verdade, a visão adotada nesse estudo não considera que exista inclusão se não são diminuídos os abismos digitais. Segundo Dimaggio e Hargittai (2001), barreiras ou abismos digitais separam grupos que em seus próprios contextos, experienciam desigualdades, a exemplo de pessoas da zona rural, com baixa renda e escolaridade, minorias raciais e de gênero.

15 Fonte: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/regra-para-desoneracao-de-smartphones-passa-por-alteracoes>. Acesso em : 24/09/2017

O que configura a existência de um abismo ou barreira digital não é a questão de ter ou não ter acesso aos dispositivos, mas se são empreendidas ou não ações no sentido de que esses dispositivos sejam utilizados para além do entretenimento, objetivando inclusive o desenvolvimento educacional e profissional.

O aumento da utilização das redes móveis realizado através dos *smartphones* tem ainda tornado possível a ocorrência do que Braga (2015, p. 56) classifica como “oportunidades de imersão linguística”. Elas ocorrem quando os aprendizes podem ter livre trânsito entre situações comunicativas de natureza diversificada. Como exemplo delas temos “o acesso a textos de leitura, palestras, conferências e entrevistas ou que circulam na rede.” (BRAGA, 2015, p. 52). Momentos de contato com situações autênticas de uso e interação a partir da própria língua são coeficientes fundamentais para a aquisição desta.

5.3 Dispositivos móveis na Educação Básica pública

Os ambientes escolares da esfera pública têm presenciado do entusiasmo ao ostracismo de inúmeras tecnologias. Do analógico ao digital, da euforia que acompanha uma novidade, passando pela rejeição até alcançar a obsolescência, as escolas têm sido laboratórios porque, sendo vistas como

um dos alvos primeiros da comercialização de produtos de Tecnologia da Informação – e exercendo agora um papel cada vez mais importante no uso de novas tecnologias de informação – as escolas, a despeito de sua história, têm se constituído sempre em “refúgios da mídia eletrônica.” (GREEN e BIGUM, 1998, p. 232)

E tem sido dessa forma já há 3 décadas, conforme observam Gaspar da Silva e Mendes (2015). As primeiras ações governamentais no sentido da integração de tecnologias de natureza audiovisual às escolas tiveram início nos anos 80. Nesse contexto, merece destaque o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação), uma iniciativa de 1997 que visava garantir a informatização das escolas urbanas e rurais a partir da instalação de laboratórios para abrigar a principal ferramenta tecnológica da época: o microcomputador. De acordo com Gaspar da Silva e Mendes (2015) “por meio desse programa, foram adquiridos, no período, quantitativo superior a 147 mil microcomputadores, os quais foram distribuídos a 15 mil estabelecimentos de ensino, o que significou um custo de quase 240 milhões de reais aos cofres públicos. ” (GASPAR da SILVA e MENDES, 2015, p. 353)

A intenção de efetivar a conectividade desses dispositivos com a rede mundial também tem estado nos planejamentos oficiais. Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2014 centrava-se justamente em

universalizar, até o quinto ano de vigência [...], o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador / aluno(a) nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014, p. 64)

Em termos de tecnologias digitais móveis, uma ação que marcou efetivamente o surgimento de políticas para a sua inserção no cotidiano escolar público brasileiro foi a do PROUCA¹⁶ (Programa Um Computador Por Aluno). E embora outras iniciativas tenham sido implementadas em seguida, a exemplo do PNBL (Programa Banda Larga na Escola), do Tablet Educacional, há um longo caminho a ser percorrido até que se atinja o que se deseja ver na prática na educação.

Isso porque muitas dessas tecnologias que venceram processos licitatórios do governo, em aspectos técnicos, estavam muito aquém até dos dispositivos medianos comercializados na época. Um exemplo disso está no que ocorreu com os *netbooks*¹⁷ do PROUCA. Os dispositivos traziam configurações consideravelmente limitadas (mesmo para um *netbook*) em termos de *hardware* e *software*. A história se repetiu também com os *tablets*, visto que uma parcela considerável dos que inicialmente eram entregues em consignação aos alunos possuía recursos defasados, a exemplo das telas resistivas (telas que requerem o uso de uma caneta apontadora e são de difícil manuseio, não permitindo sequer que o usuário realize o movimento da pinça, feito com dois dedos para ampliar uma imagem). Numa avaliação sobre esses projetos, Gaspar da Silva e Mendes (2015) observam que

particularmente nas redes públicas, em geral, oferecem à escola objetos de “segunda ordem”. No caso específico da oferta pelo poder público de artefatos eletrônicos, cabe a reflexão: a que inclusão cumprem? Estamos diante de um processo de inclusão digital ou, mais uma vez, vemos o Estado patrocinando a promessa de inclusão, mas oferecendo uma forma marginal de fazê-la? Enquanto alunos de escolas públicas alcançados diretamente pelas políticas de inclusão digital precisam operar um objeto que já nasce obsoleto - o já popular Uquinha - as crianças das classes média e alta manejam com desenvoltura e desfilam com seus IPADS, alguns ofertados pelas escolas nas quais estudam ou a maioria adquirida como brinquedo pelos pais e familiares. (GASPAR da SILVA e MENDES, 2015, p. 352)

16 Em 2005, em viagem para participação no Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça, o então presidente Lula tomou conhecimento com o modelo do projeto One Laptop Per Child (Um laptop por criança), idealizado por Seymour Papert e May Lou Jepsen (Gaspar da Silva e Mendes, 2015, p. 357)

17 Originalmente surgiram como versões mais simplificadas (em termos de *software* e *hardware*) de um notebook. Com preço relativamente menor, possuíam telas e teclados menores, visando a facilidade em transportá-lo. Seu poder de processamento era também reduzido. Atualmente é possível encontrar netbooks com desempenho igual ou superior ao de *notebooks* e *desktops*.

Figura 4: Conhecido como “Uquinha”, o dispositivo representante do Prouca era fabricado pela Positivo e contava com *softwares* educacionais



Fonte : <http://www.fn-de.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laptops-educacionais-prouca>. Acesso em 25/09/2017

No estado de Sergipe, a presença e acúmulo de material obsoleto é analisada por Conceição et al. (2016). Lucena (2016) também chama a atenção para o descaso que se verifica nas estruturas de muitas dessas instituições públicas escolares, as quais ainda são antigas e inadequadas em termos de instalações elétricas, o que inviabiliza a implantação de laboratórios de informática. A ausência de internet banda larga disponível aos alunos também é condenada. Acerca dessa defasagem e escassez, Braga (2015) compreende que:

No plano material, para trazer a tecnologia para uso efetivo no âmbito escolar, é essencial levar em consideração um tripé básico que viabiliza esse tipo de mudança: acesso a máquinas (suporte), conexão com internet de qualidade (meio) e formação dos professores (mediadores). Se esses três fatores não forem contemplados em conjunto, dificilmente será criada na escola uma nova cultura de ensinar e aprender, adequada ao momento histórico atual. Ou seja, informatizar a escola através da compra de computadores ou *laptops* individuais, sem que as demais condições sejam observadas, pode resultar apenas em um desperdício de verbas. (BRAGA, 2015, p. 61)

Do que foi exposto até agora, depreende-se que os meios que a Educação Maior encontra para tentar integrar tecnologias tem deixado a desejar. Isso porque os mesmos projetos que inundam os ambientes escolares com artefatos carregados de promessas de inovação, geralmente aparecem desacompanhados de ações que promovam de fato a integração, a saber:

formações para os professores e provimento de infraestrutura de redes para que os dispositivos possam ter suas potencialidades exploradas para a aprendizagem. A sensação é a de que nos repetimos e nos limitamos em “polir a nova face digital do velho modelo analógico de escola. (GALLO, 2013, p. 68)

O resultado tem aparecido sob a forma de subutilização dos recursos. Lucena (2016) observou esse cenário em escolas da rede pública de Itabaiana, no estado de Sergipe, onde *tablets* que poderiam estar sendo aproveitados em sua capacidade, interatividade e convergência, estavam sendo utilizados meramente como blocos de notas, numa apropriação “reducionista e reprodutivista.” (LUCENA, 2016, p. 287). A subutilização desses dispositivos é exemplo do que Gallo (2013) critica acerca de modelos escolares, afirmando que “apesar de suas diferentes feições o modelo de escola ainda é o mesmo. [...] “Vivemos um novo tempo nas instituições contemporâneas, com uma nova confirmação das velhas técnicas.” (GALLO, 2013, p. 67)

Em meio a esse cenário, ainda há muitas escolas que sequer receberam qualquer dispositivo. Em contextos não atendidos por iniciativas de integração de tecnologias digitais, ver alunos usando celulares no ambiente escolar tem sido algo costumeiro. Assim, práticas sociais mediadas por dispositivos de tecnologia móvel tem ocorrido. Isso porque, sendo indissociável da rotina dos estudantes, é natural que os dispositivos passem a fazer parte dos ambientes de educação formal, os quais têm vivenciado

uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos. (PRETTO, 2013, p. 126)

A presença desses dispositivos de uso pessoal dos alunos, como *tablets*, *e-readers* e *smartphones*, que são levados pelos estudantes para as aulas, divide opiniões no ambiente escolar. Há quem os considere nocivos por representarem uma distração e há também quem os interprete como mediadores de práticas pedagógicas em potencial. Para Braga (2013, p. 58): “A tecnologia traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implantar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender”. No entanto, é necessário que sua integração venha acompanhada de ações que representem uma consciência da dimensão e das consequências que se aliam a essa experiência, por entender que os jovens, ainda que

experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais e educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das

potencialidades e armadilhas tecnológicas. (DUDENEY; HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 26)

Em tempos de Baleia Azul¹⁸, parece ilógico que as instituições onde crianças e adolescentes passam a maior parte do dia ignorem a presença dos dispositivos móveis ou definitivamente os proíbam, fechando um canal que poderia ser útil, mesmo sabendo que os estudantes vão continuar a utilizar, principalmente por causa da proibição. Desperdiçam-se oportunidades de contribuição para a formação crítica dos estudantes, os quais, de acordo com Braga (2013) já se encontram irrevogavelmente envolvidos em novos comportamentos sociais mediados pelas tecnologias digitais. Ignorar esses avanços equivale a validar a escolha por: “Uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.” (PRETTO, 2013, p. 121). Na visão do autor, é preciso que se vislumbre justamente o oposto, pois compreende que “a escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros. (PRETTO, 2013, p. 121)

Felizmente, nem todos os ambientes escolares tem se fechado à compreensão do fenômeno da circulação dos dispositivos móveis, ou pelo menos desencorajado o trabalho de professores que, buscando ampliar o conhecimento acerca das potencialidades e limites desses equipamentos, tem desenvolvido atividades pedagógicas utilizando recursos com os quais os alunos já estão familiarizados, a exemplo do que ocorreu nas experiências de Costa (2013).

E a origem dessa cultura de se empregar aparelhos eletrônicos de uso pessoal e doméstico nas escolas teve início na esfera corporativa internacional. Sigla em inglês que significa “Traga seu próprio dispositivo” o termo BYOD (*Bring Your Own Device*) surgiu em 2009 na Intel, empresa norte-americana de tecnologia da informação.

No âmbito educacional, a tendência teve maior expressividade em países como Austrália, Estados Unidos e Canadá. Na província canadense de Alberta, professores, coordenadores e autoridades ligadas à educação elaboraram um guia para a integração de *laptops*, *tablets* e *smartphones* dos alunos ao ambiente escolar, estimulando a aprendizagem não somente nas dependências na escola. Além de discutir possibilidades de atividades e recursos, o documento lista também recomendações, vantagens e desvantagens dessa proposta.

18 Nome de um controverso jogo online originado na Rússia em que participantes realizam tarefas que podem culminar em suicídio.

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/27/politica/1493305523_711865.html

De acordo com Alberta (2012) são benefícios do BYOD a possibilidade de aproveitar recursos que já existem e o fato de os dispositivos já estarem configurados e os alunos a eles adaptados. Variedade de dispositivos, sistemas operacionais e diferentes tamanhos de telas podem ser desvantagens.

5.4 Aprendizagem de Línguas Assistida por dispositivos móveis: no Brasil e no mundo, um campo ainda em construção

As reflexões sobre como tecnologias afetam o ensino de línguas são temas frequentes de estudos. No ensino de línguas estrangeiras, as tecnologias estiveram presentes, sobretudo, sob a forma de livros, CDs, DVDs, gravadores e fitas, conforme observado por Leffa (2016):

Parece que o ensino da língua é sempre afetado pela tecnologia que temos à disposição. Até agora, a chegada de uma nova tecnologia – rádio, gravador de áudio, gravador de vídeo, computador, correio eletrônico, máquina de fax, CD Rom, - tem modificado a maneira como ensinamos a língua [...] (LEFFA, 2016, p. 77-78)

Com as tecnologias digitais, outras possibilidades tornam-se disponíveis. Contudo, é imprescindível que, independentemente da tecnologia em evidência, não se perca de vista que o digital não pressupõe mudanças significativas por si só. Considerando que um livro também é uma tecnologia, é válido ressaltar que: “Não é a incorporação de tecnologia que determina as mudanças na prática de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs” (BRAGA, 2013, p. 59)

Em meio às transformações sociais da pós-modernidade e a convergência da sociedade em direção à mobilidade, surgiu o campo teórico da Aprendizagem Móvel, que se originou do Ensino Assistido por Computador. Foco dos estudos de Tarouco (2004), Valentim (2009), Silva, Oliveira e Bolfe (2013) e Melo e Neves (2014) essa modalidade é também conhecida como *Mobile Learning* ou *M-learning*. Uma das vertentes do *M-learning* é a Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis, neste estudo baseada, sobretudo, nos trabalhos de Kukulska-Hulme (2013) e Stockwell e Hubbard (2013).

Compreendida como uma vertente da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (*CALL-Computer Assisted Language Learning*), a Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis (doravante MALL), vem sendo tema de estudos em escala nacional e internacional e já possui suas características descritas por estudiosos como Traxler (2009), Kukulska-Hume (2009) e Pegrum (2014). Segundo Traxler (2009), é uma área que ainda carece de consolidação em termos de pesquisas desenvolvidas. Uma comprovação desse

fato é que o único consenso entre seus principais pesquisadores é o da enorme dificuldade em se fixar um só conceito sobre onde reside a essência dessa modalidade de aprendizagem. Traxler (2009), reitera ainda que, com o aumento do acesso à informação em qualquer tempo e lugar, o papel da educação, particularmente aquela do tipo formal, vem sendo desafiado. Para esse estudo, será considerada a classificação elaborada por Pegrum (2014) para organizar o conceito de *Mobile Learning*. Para ele, o *M-Learning* pode ocorrer quando os dispositivos não são fixos, quando o aprendiz também é móvel ou quando a própria experiência de aprendizagem é, em si, móvel.

E no tocante ao Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis, é também Pegrum (2014) que destaca quatro variedades: *content MALL*, com foco no conteúdo para estudo autônomo como *podcasts* ou livros digitais; *tutorial MALL*: uso de aplicativos de vocabulário, pronúncia, repetição, questionários e jogos, com um enfoque, behaviorista; *creation MALL*: direcionado à elaboração de textos, imagens, vídeos e áudio e, por fim, *communication MALL*: relacionado ao compartilhamento daquilo que o aluno produziu, sendo essa comunicação através de redes locais, entre os alunos de salas diferentes, por exemplo, ou na internet, a depender da idade dos alunos e do tipo de política de segurança da informação vigentes.

Ainda, segundo Pegrum (2014), as diferentes formas de se aprender línguas com dispositivos móveis podem ser combinadas, pois o emprego de uma delas não anula o uso da outra, apesar de terem enfoques teórico-metodológicos que podem partir de origens distintas. O autor destaca ainda que nas experiências nas quais o enfoque é orientado à abordagem comunicativa do ensino de línguas, é necessária uma presença maior do professor em guiar os alunos. Já nos enfoques de caráter behaviorista, o estudante conta com maiores condições de fazer os exercícios por conta própria e isso possibilita que o aprendizado não se encerre quando a aula presencial chega ao fim.

Independentemente da escolha pedagógica feita dentro de uma aula, existem parâmetros que devem ser considerados na preparação de tarefas com os *smartphones*. De acordo com Hockly (2016), é preciso considerar alguns aspectos de ordem técnica, a saber: características físicas dos dispositivos dos alunos, compatibilidade de sistemas operacionais para instalação de aplicativos e questões de conectividade dos dispositivos e da instituição. É necessário ainda definir onde irá residir o caráter de mobilidade (no equipamento, no aprendiz ou na experiência de aprendizagem), conhecer o nível de competência tecnológica (letramento digital em nível operacional) dos aprendizes e realizar uma adequação do contexto aos estilos de aprendizagem e expectativas dos educandos.

Claramente, é necessário reconhecer que desafios e fatores negativos existem. Stockwell e Hubbard (2013) defendem que aspectos físicos, pedagógicos e psicossociais sejam também observados nessa modalidade, visto que além dos problemas inerentes ao manuseio dos dispositivos, existem também entraves pedagógicos que abrangem desde o formato de elaboração de atividades (considerando que os alunos poderão portar dispositivos de marcas e sistemas operacionais variados, podem existir empecilhos como inadequação ao tamanho das telas ou indisponibilidade de aplicativos, por exemplo) até a avaliação e provimento do *feedback* necessário aos alunos com diferentes níveis de letramento digital. O aluno, dentro dessa nova perspectiva,

terá que enfrentar novos tipos de problemas. A multiplicidade e heterogeneidade das fontes de informação podem tanto favorecer as análises e os contrastes necessários para a reflexão crítica, quanto gerar dispersão do leitor e instigar a construção de conhecimentos superficiais sobre uma infinidade de temas. (BRAGA, 2013, p. 58)

Por essa razão, a posição adotada nesse estudo compreende o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira dentro de um viés crítico, concebendo a utilização das tecnologias atreladas a propósitos sociais (BUZATO, 2008; LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

6 ESCOLHAS E USOS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SERGIPE

Esta é uma seção em que as informações produzidas durante o processo de pesquisa serão analisadas e interpretadas a partir das nossas categorias. A entrevista semiestruturada trará a voz da professora Maíra e as observações das aulas, o olhar da pesquisadora sobre a dinâmica da turma. Nem todas as observações de aula, com as notas de campo serão mencionadas no trabalho. Apenas aquelas a partir das quais foi possível o surgimento de uma discussão acerca de como a professora realiza uma Educação Menor. É também propósito dessa etapa buscar responder às questões lançadas no início do estudo e que nortearam a pesquisa. Seu objetivo geral foi compreender quais características de uma Educação Menor estão presentes em práticas pedagógicas da professora Maíra e os objetivos específicos foram: identificar de que maneira a professora tem usado os dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas; analisar quais fatores determinaram a integração desses recursos; compreender se há e quais processos de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo estão presentes em seu trabalho

pedagógico. Para isso, falaremos sobre as práticas pedagógicas de Maíra, sobretudo no seu trabalho com a elaboração de vídeos pelos alunos e os agenciamentos e produzidos envolvidos nessa criação.

6.1 Usos dos dispositivos móveis

No momento da entrevista com Maíra, cheguei à sala de aula e aos poucos os alunos foram se acomodando. Sentei-me ao fundo da sala, mas fui convidada pela professora a sentar-me próxima de sua mesa de trabalho. Em seguida fui apresentada à turma, que me cumprimentou em inglês. Enquanto me preparava para iniciar a observação, uma mala chamou-me a atenção. Ao olhar a mesa de trabalho da professora notei um *laptop* uma caixa de som *bluetooth*. Maíra e seus alunos realizavam uma atividade de compreensão oral. As frases que os alunos precisavam tentar compreender, eram veiculadas através da caixa de som sem fio, conectada ao *smartphone* da professora. O livro utilizado no momento era o *Take Over*, da editora Escala Educacional, escolhido pela professora na última seleção do PNLD. Em seguida, Maíra orientou os alunos na resolução de um exercício de compreensão escrita e ao perceber que eles conseguiriam prosseguir por conta própria, voltou-se para mim e indicou que poderíamos começar a entrevista. Questionei sobre o momento em que ela decidiu começar a utilizar os dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas e descobri que o início dessa utilização se deu aproximadamente mesmo no período em que *smartphones* e *tablets* começaram a se popularizar no Brasil, por volta de 2013. Acerca desse princípio ela comenta:

Eu trabalho usando os celulares, os *smartphones*, digamos que há uns 4 anos mais ou menos ou cinco. Eu não lembro especificamente quando. Desde que eu consegui descobrir esse aplicativo...o dicionário então eu passo pra eles. Eles podem usar em sala de aula. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

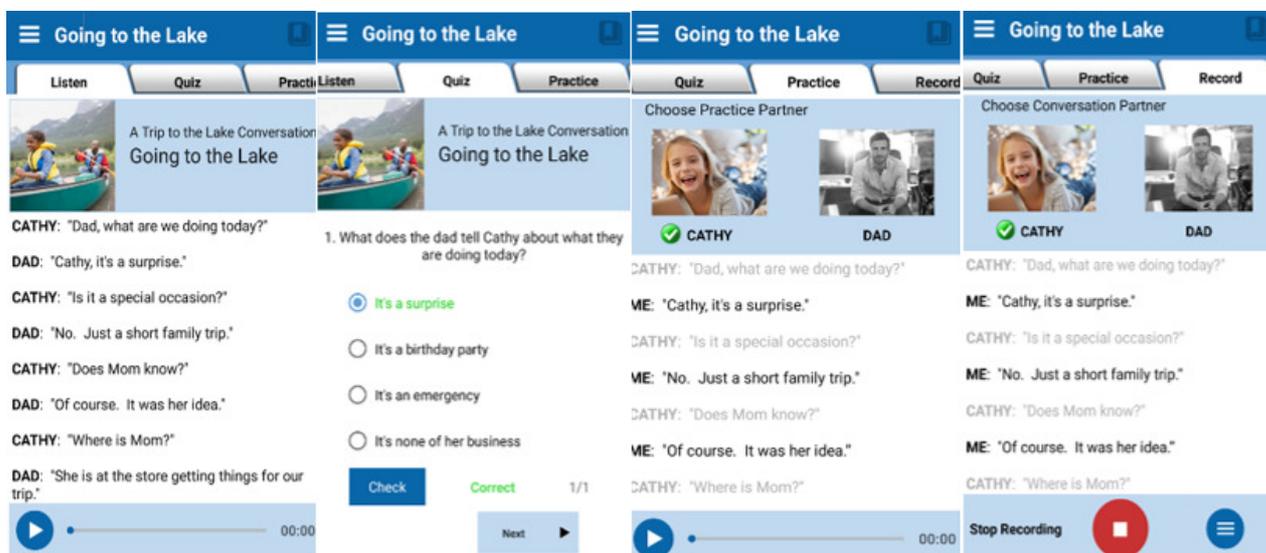
O fato de o início da utilização coincidir com o aumento da difusão desses dispositivos nos ambientes escolares denota o quanto a professora se mantém atenta às transformações sociais que impactam o público com o qual ela trabalha.

Visando ampliar ainda mais a compreensão acerca dos dispositivos, perguntei-lhe como esses recursos são usados no cotidiano da classe cujas aulas iria observar. Maíra respondeu-me:

Eu transformei todos os áudios do livro em MP3. Eu uso no meu celular e meu som bluetooth que aí eu já passo pra eles pelo meu celular e passo do meu celular para o meu som. Eu gosto porque é bem prático. Aqui eu tenho um sonzinho que eu trago para todas as aulas. Pode ser qualquer um, traz um cabo, caixinha, você põe um mp3 então...(Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Maíra revelou o interesse pelo trabalho com projetos em que há orientação sua e envolvimento total dos alunos na execução das etapas. Um dos projetos relatados e demonstrados à pesquisadora com foco audiovisual envolve o estímulo à prática de produção oral em língua inglesa. A culminância do projeto já havia ocorrido quando iniciamos as observações, porém Maíra concordou em apresentar uma mostra de como eram os diálogos. Maíra também me mostrou os registros em vídeo que fez desse trabalho. Ainda no dia da entrevista e momento inicial de observação de aula, a atividade foi demonstrada por duas alunas para a pesquisadora e toda a sala. As alunas escolheram um diálogo do aplicativo selecionado pela professora para dar suporte a esse projeto. Com base em experiências anteriores, as quais Maíra revelou não terem sido exatamente bem sucedidas (referindo-se a um aplicativo que não se mostrou satisfatório no uso com os alunos), foi escolhida a versão gratuita do aplicativo *English Conversation*¹⁹ para servir de suporte ao projeto. Desenvolvido pela empresa Talk English (que possui um catálogo de *softwares* direcionado à aprendizagem de inglês), conta com uma interface intuitiva cuja tela inicial traz diferentes categorias de diálogos (viagens, férias, alimentação, família e amigos, e crianças).

Figura 5- Telas do aplicativo utilizado pelos alunos de Maíra.



Em cada aba do aplicativo, as funcionalidades estão relacionadas a algum aspecto da aprendizagem de língua estrangeira. Ao selecionar um diálogo, o aluno pode ouvi-lo, escolher o papel que irá representar numa conversação e praticar, interagindo com a aplicação ou com

¹⁹ Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.talkenglish.conversation>

outro colega, podendo ainda gravar em áudio sua participação para *feedback* próprio ou da professora.

As duas alunas escolheram um diálogo na aba *Trips & Vacation* para falar sobre viagens e férias. O título do diálogo escolhido foi “Lost Reservation”, em que interpretaram os papéis de Susan e Mary.

Figura 6 – Tela com transcrição do diálogo apresentado em sala de aula

The screenshot displays a language learning application interface for a dialogue titled "Lost Reservation". The interface is divided into three columns, each with a "Quiz", "Practice", and "Record" tab. The central column shows a transcript of the dialogue between Susan and Mary. The transcript is as follows:

SUSAN: "Mary, I am so angry!"
MARY: "What happened, Susan?"
SUSAN: "Our hotel lost our reservations?"
MARY: "How did that happen?"
SUSAN: "I don't know. They didn't have a reasonable explanation."
MARY: "Well, can't you just make another reservation?"

SUSAN: "No. They said there are no more rooms available."
MARY: "Oh no! That's terrible."
SUSAN: "We are attending my niece's wedding this weekend and everyone is staying at that hotel."
MARY: "What about another hotel in that area."
SUSAN: "There's going to be a big doctor's conference this weekend. There are no rooms available at any of the nearby hotels."
MARY: "Did the hotel apologize?"
SUSAN: "Yes and they offered us a discount on our next visit."
MARY: "Did you accept it?"

MARY: "Did the hotel apologize?"
SUSAN: "Yes and they offered us a discount on our next visit."
MARY: "Did you accept it?"
SUSAN: "No. I was so mad. I told them that I would never stay at a place that lost our original reservations."
MARY: "What did they say?"
SUSAN: "They just kept apologizing."
MARY: "What are you going to do?"
SUSAN: "I don't know. My niece is very upset. Our daughter is the photographer."

At the bottom of the screen, there are three audio player controls, each with a play button and a 00:00 timer.

Na situação descrita no diálogo, duas amigas comentam sobre uma reserva que foi perdida pelo hotel. As alunas tiveram tempo para se preparar, utilizando as funcionalidades disponíveis para praticar. É importante ressaltar que a professora não as impeliu a representar o diálogo novamente à pesquisadora e à turma. Por sentirem-se seguras e confiantes o suficiente, elas decidiram participar voluntariamente da demonstração. Destaco a pronúncia bastante inteligível das duas alunas, bem como a atenção que tiveram com aspectos de entonação, o que tornou o diálogo mais natural, mesmo em um ambiente não tão natural quanto aquele que tiveram quando fizeram a gravação do diálogo para a culminância do projeto.

Dentro da estratégia elaborada no planejamento de Maíra, os alunos ficam livres para escolher ou adaptar um diálogo e utilizam o aplicativo para praticarem individualmente ou em duplas. Na etapa seguinte escolhem um local (biblioteca, livraria, estacionamento ou corredores da própria escola) e com a ajuda de um terceiro aluno ou um tripé, filmam o diálogo que, em seguida, é compartilhado com a turma no dia da culminância do projeto.

Sobre as escolhas em relação à forma de trabalhar com os alunos, considerando as características da turma e de cada aprendiz individualmente, a professora ressalta

Tem alunos que são extremamente tímidos, eu sou extremamente tímida então e não gostaria de vir aqui na frente pra ficar falando, na idade deles eu jamais iria fazer isso, eu lembro de mim quando tinha a idade deles eu não faria isso. Eu deixei bem...Eles ficaram bem à vontade para escolherem os pares. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Quando indago acerca das recomendações e requisitos que fez aos alunos, sobretudo para o momento das apresentações, a professora comenta

Eu só pedi uma coisa: “Tentem [...]fazer como se fosse uma entrevista, tá? Você observe, olhe os olhos da pessoa que estiver falando do outro, olhe nos olhos o que o outro estiver falando, quando o outro estiver falando, você baixa aqui e faz a leitura da sua parte.” (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

O projeto final da disciplina, desta vez sem a presença de um aplicativo específico para a aprendizagem de línguas contou com o auxílio do *smartphone*, mas o dispositivo não mediou todas as interações. Nele, importaram muito mais as conexões que os alunos estabeleceram para que ele fosse desenvolvido. Esse projeto teve como foco a criação de vídeos com duração mínima de 3 e máxima de 6 minutos com o objetivo de contar as memórias do que vivenciaram durante os três anos de Ensino Médio. Para narrar essas histórias, os vídeos continham imagens fotografadas pelos alunos às quais foram acrescentadas legendas em inglês para representar momentos diversos da vida escolar, incluindo também mensagens de agradecimento a colegas e professores queridos. Para produzir o material, foram usados softwares de criação de vídeo instalados em *laptops* e em *smartphones*. Os vídeos foram exibidos ao final da disciplina no laboratório multimídia da escola, que precisou ser com bastante antecedência reservado.

Há uma preocupação em integrar todos os alunos nas atividades, sobretudo aqueles que não dispõem de internet móvel ou wifi em suas residências. Sabendo que esse poderia ser um fato inviabilizador de seus objetivos pedagógicos, a professora procura optar por estratégias que contemplem todos os alunos, dentro da oferta de *softwares* disponíveis nos repositórios móveis²⁰ brasileiros. Todos os aplicativos usados por Maíra e seus alunos permitem o acesso *offline* de seus materiais, ou seja, é possível salvar diálogos ou mesmo o banco de dados inteiro de um dicionário quando se está conectado para acesso posterior em momentos em que não há

20 Locais na internet onde é possível encontrar um número considerável de aplicações gratuitas para aprender inglês que abrangem o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, bem como aspectos gramaticais. Os repositórios móveis mais utilizados no Brasil são Apple Store, Play Store das empresas Apple e Google

amplo acesso à internet, situação que ocorre em parte considerável das escolas estaduais em Sergipe. Acerca dessa seleção de materiais, ela destaca:

Além dos aplicativos eu trabalho também com o dicionário, que ajuda bastante hoje em dia quando tem alguma tradução, alguma questão que exija mais [...] É... que eles precisam, eles baixam esse dicionário EN-PT, dando uma olhada, uma busca, você vai encontrar vários, agora que possam ser trabalhados off-line são poucos, né? (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Vale salientar que a versão gratuita de muitos desses aplicativos possui anúncios. Alguns desses anúncios podem conter conteúdo inapropriado à faixa etária dos alunos. Os aplicativos selecionados por Maíra são adequados e seguros para o uso com seus alunos.

Concluo, assim, que os dispositivos digitais móveis têm sido usados das seguintes formas: como centro de autoacesso (CRUZ, 2009), para dar suporte a projetos audiovisuais e em usos pontuais combinados com outras tecnologias, a exemplo do livro didático (BRAGA, 2013). Um dos usos como centro de autoacesso ocorre quando alunos recebem da professora e compartilham materiais relacionados às aulas (imagens e sons), acessam os aplicativos recomendados na disciplina, o que pode ser classificado dentro do Content Mall (PEGRUM, 2014). Além dos *smartphones*, outros dispositivos móveis fazem parte do conjunto de recursos utilizados pela professora, que combina os meios já existentes aos novos mecanismos, facilitando a participação dos alunos nas interações.

6.2 Fatores para a utilização os dispositivos móveis

O primeiro fator contribuinte para a utilização de dispositivos a ter sido observado no estudo foi a ciência de que não é proveitoso continuar a fazer de conta que os *smartphones* não compõem a cultura material escolar dos dias atuais. Em sintonia com as necessidades e características de seus alunos, numa consonância com o paradigma de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013), Maíra reconhece que o *smartphone* já é intrínseco às interações que ocorrem dentro e fora da escola, seja proibido ou não. Ainda sobre os fatores que a levaram a integrar esse dispositivo às suas aulas, ela esclarece:

Você tem um minicomputador. Inclusive eu já vi meninos fazendo pesquisa em cima da hora pra entregar ao professor, né? Não tem como proibir mais [...] de qualquer forma, eles utilizam em sala de aula, como eu falei, né? [...] É uma tecnologia que eu não posso deixar de usar e eles gostam. Agora, desvirtua? Será que eles vão pesquisar realmente? Eu tô sempre de olho [acompanhando, né?]...pra evitar a dispersão. (Fonte: Excerto da entrevista à professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Este último questionamento que Maíra levanta é o mesmo de pesquisadores que concordam sobre a necessidade em se desenvolver e aprofundar a forma como se avalia e se dá *feedback* ao aluno dentro dos modelos de Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis (STOCKWELL e HUBBARD, 2015).

O segundo fator foi a praticidade na preparação de aulas. Professores, assim como outros profissionais, levam uma vida permeada pelo digital, e muitas vezes utilizam-se desses dispositivos para resolver assuntos do dia a dia. O que ocorre em muitos casos é ausência de uma ponte, uma transferência das habilidades no uso dessa tecnologia cotidiana para a sala de aula, haja vista os professores que fazem coro pela proibição do dispositivo, alheios às potencialidades de uma integração bem planejada do aparelho. Não é o caso de Maíra, pois o *smartphone* permeia também seu momento de preparação de aulas, especialmente a etapa de seleção de materiais para compartilhamento posterior com os alunos e resolução de problemas que decorem muitas vezes da escassez de insumos ou precariedade na manutenção dos equipamentos existentes.

Hoje eu precisei dar uma aula, mas a xérox estava quebrada, então eu tirei uma foto do livro e passei pro pessoal, passei pro pessoal e a gente trabalhou em cima dessa foto, desse arquivo. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Num currículo tradicional em que a integração de tecnologias digitais não é contemplada como deveria, a professora justifica sua escolha de forma categórica:

Pela facilidade, né? Pela facilidade, pelo tamanho, olha o peso! Dá pra trazer, até eu mesma nem sempre trago meu computador para a escola para assinar as aulas, eu faço pelo celular. Faço pesquisa. Pesquisa e download, faço impressão, trago apostila. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Outro fator foi a experiência vivenciada com a formação continuada. Apesar de usar os dispositivos desde 2013, a escolha pela integração de aplicativos específicos para a aprendizagem de inglês em seus projetos foi influenciada pela experiência que vivenciou em um curso de formação continuada do qual Maíra participou em 2015. Sobre as reflexões que realizou enquanto frequentou o curso e os resultados que obteve com as produções audiovisuais dos seus alunos, Maíra rememora:

Foi depois do nosso curso Ambientes Digitais. O professor pediu pra que pensasse alguma coisa ... pensei em aplicativos e eu descobri esse maravilhoso e eles gostam, eles fazem um trabalho bacana, os alunos fazem um trabalho bonito. (Fonte: Excerto da entrevista a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Ao longo de seus 16 anos de magistério público, Maíra amargou a escassez de materiais adequados ao ensino de línguas e a inexistência do livro didático da maneira como se conhece hoje (contextualizado à realidade brasileira com temas pertinentes aos objetivos propostos pelos documentos oficiais, concebido por especialistas e distribuído amplamente a todos os alunos da rede pública). Assim sendo, mesmo adepta declarada da utilização de recursos digitais, não dispensa o livro didático como um aliado em suas práticas

A gente utiliza muito o livro. Eu utilizo bastante o livro. Passei muitos anos sem. Agora eu tenho o livro didático. É o Take Over. Eu gosto muito dele. Tem a parte de gramática não é essas coisas todas, mas eu sempre trago alguma coisa a mais pra eles. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Maíra reconhece as mudanças que ocorreram com a chegada do livro didático para todos os alunos. A professora observa como a presença do livro didático de língua inglesa durante todo o ensino fundamental pode impactar positivamente a experiência dos alunos no ensino médio.

O uso do livro tem melhorado porque eles estão usando o livro do sexto ao nono ano. Aqueles alunos que vêm de escolas que utilizam o livro didático estão mais embasados, têm mais vocabulário. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Um dos momentos de observação de aula trouxe uma feliz amostra de como a professora integra os recursos digitais aos recursos analógicos. A tecnologia que predominou foi a do livro didático, mas foi intercalada com o *smartphone*. O foco inicial da aula era o de compreensão oral através de um áudio sobre o tema “Alimentos Geneticamente Modificados”. Na aula anterior, Maíra solicitou de seus alunos uma pesquisa sobre o tema a ser debatido e na aula que foi observada, promoveu uma breve discussão acerca do assunto, numa atividade de pré-leitura. Terminada a discussão, que fora conduzida em português, mas já conta contava disponibilização no quadro branco de algumas palavras-chave em inglês, a professora executa a faixa de áudio selecionada a partir de seu *smartphone*. O áudio é executado ininterruptamente pela primeira vez. No segundo momento em que executado, Maíra pausa a execução quando considera necessário e chama atenção para as palavras que haviam sido ensinadas previamente. Os alunos acompanham o áudio, cuja transcrição está disponível também em seus livros

didáticos. Maíra chama atenção para a frequência de marcadores de discurso no texto que os alunos estão a escutar. O tema volta a ser discutido pela professora e alunos, agora com o foco nas doenças que podem decorrer da manipulação genética de alimentos. Surge a pergunta: “Teacher, qual a diferença entre a palavra ‘disease’ e a palavra ‘ilness’ ?”. Maíra esclarece a dúvida da aluna e pede que seus alunos completem os exercícios restantes referentes ao tema. Nesse momento, alguns alunos utilizam seus *smartphones* para consulta ao dicionário. Os alunos que não possuem o dispositivo trabalham em dupla com os que possuem.

A não ser pelo espaço físico e pelos livros didáticos, a maioria dos materiais utilizados foram adquiridos pela professora. Ciente de que somente com os escassos recursos disponíveis ou limitando o acesso dos alunos a tecnologia às visitas ao laboratório de informática, dificilmente conseguirá motivar os alunos e ampliar a experiência deles com a língua inglesa, a professora desloca seus recursos para promover as interações que são compatíveis com os objetivos que determinou. Quando lhe pergunto se usa com frequência os equipamentos da escola para executar arquivos de áudio a resposta é:

Não. E não espere que a escola tenha o som, porque aqui na escola [...] é muito concorrido, eu trago meu material, eu trago, eu tenho meu projetor, eu trago meu computador, eu compro e seu pudesse eu compraria muito mais. (Fonte: Excerto de entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Observou-se que sua maneira de utilizar a tecnologia vai além do caráter reprodutivista em que predomina “transposição de materiais presenciais para o meio digital,” passando a empregar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em práticas inovadoras, planejadas para as especificidades de ambientação” (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 76). Em outras palavras, “não basta que computadores estejam ligados à internet para que sejam promovidas mudanças sociais a partir dos letramentos digitais. As ferramentas por si só não promovem mudanças, é preciso estar atento ao uso que se faz delas.” (BOA SORTE, 2017, p. 121).

Apesar das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais móveis sobretudo com vasta oferta de *software* para o aprendizado de línguas, é preciso cuidado para que não se passe a fazer as mesmas coisas que tanto se condena fora do meio digital. Afinal, mesmo com aplicativos e recursos dos mais modernos, um ensino que não contemple uma perspectiva crítica de uso desses artefatos pode incorrer na já conhecida memorização de estruturas descontextualizadas que são tão criticadas no ensino dito tradicional.

6.3 Ensino de língua inglesa na perspectiva de uma Educação Menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo

Há processos de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo no trabalho de Maíra. Surgem e ressurgem de maneira contínua, sendo gerados a partir dos agenciamentos que ela promove. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 16) o agenciamento representa a expansão de dimensões “numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.”. Essa multiplicidade é do tipo que

comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma “simpatia”. (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 84)

Agenciamentos ocorrem quando se põe juntos elementos distintos, que normalmente não se enquadrariam num mesmo lugar, mas que promovem resultados diferentes do que são e que sem aquela junção não seriam possíveis. Ainda sobre o que constitui um agenciamento, compreende-se que :“ É na relação com os objetos, com os lugares, por exemplo, um bosque, que experimentamos a fuga do tempo e podemos enfim, viver as relações com as pessoas e as coisas [...]” (ANDRADE, 2013, p. 146)

Nos projetos desenvolvidos por Maíra o uso do dispositivo, o espaço da escola, o material impresso fornecido pela professora, o caderno em que os alunos copiaram ou modificaram o roteiro, a representação dessa história usando algum dispositivo pra filmar são agenciamentos. Também a turma organizada em duplas ou trios envolvida num processo de criação, junto com a proposta da professora, os dispositivos configuram um agenciamento. Isso porque ali estão reunidas três pessoas a partir de uma ideia com três dispositivos e nenhuma certeza ou controle do que pode resultar.

Os agenciamentos estão nas escolhas, nos encontros, em como a professora organiza o espaço de sala de aula, como ocupa com seus alunos as dependências da escola. Eles estão sob um agenciamento de criação com o dispositivo, com o roteiro e também com a língua inglesa. Num agenciamento, a unidade real mínima não é a palavra, é sempre um agenciamento que produz os enunciados (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 42). Assim, os enunciados são produtos de um agenciamento. No caso dos alunos de Maíra é o produto audiovisual que eles desenvolvem.

6.3.1 Desterritorialização

Gallo (2016, p. 64) propõe o movimento de compreender “como conceber uma ‘educação maior’ instituída e uma educação menor, máquina de resistência.” Ao descrever seu planejamento de unidades a professora o classifica como tradicional. O tradicional, de acordo com o que observou Zacchi (2011), é muitas vezes, pelos professores de LE, associado ao uso de giz, pincel e lousa. É também relacionado a uma educação desprovida de criticidade e por último associado ao ensino essencialmente gramatical. Apesar de seu planejamento conter traços do que se entende por tradicional, é de dentro desse tradicional e dessa Educação Maior, com suas metas e prescrições, que ela consegue realizar ações entendidas como as de uma Educação Menor.

Isso se observa, inicialmente, nos processos de desterritorialização, e reterritorialização. O trabalho que ela realiza acontece de dentro das estruturas da Educação Maior, às quais nem sempre ela foge. Assim como a territorialidade de uma boca e do que nela contem é a mastigação, com fins de alimentação (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 30), a territorialidade deslocada para o campo da sala de aula é tudo aquilo que séculos de cultura escolar dizem ser natural. Ou seja, a necessidade de que haja controle e hierarquia no ensino. A sala de aula é um espaço de poder e territorialização, pois representa a estrutura do planejamento do professor, figura que está à frente de todas as práticas de todos os envolvidos naquele espaço.

Quando algo interfere naquele planejamento, retirando-o de seu eixo, de seu estado de controle, ocorre desterritorialização. Isso pode ocorrer quando a professora decide abordar de uma maneira diferenciada o ensino de um determinado conteúdo, de uma forma que ultrapasse os limites do seu planejamento, sendo capaz de produzir agenciamentos. Um caminho de volta pode ser o da reterritorialização. Num movimento circular, o território pode ser refeito quando, ao final de seu projeto, Maíra precisa aplicar uma avaliação a fim de atribuir notas aos seus seus alunos. Entretanto, pode ocorrer nova desterritorialização até mesmo no formato de avaliação que ela decidir adotar.

Nessa perspectiva contínua, as escolhas de Maíra e de professores cujas decisões pedagógicas e posicionamentos produzem uma educação menor, se propõe a:

Suscitar acontecimentos na escola, admitir guiar-se pelo que acontece, significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo. Não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo. Planejar o ponto de partida, mas

sem prever e determinar de antemão o ponto de chegada. Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento[...] Viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades. (GALLO, 2013, p. 72- 73)

É preciso salientar que, sendo entendidos dentro de uma perspectiva rizomática, esses processos quase nunca ocorrem obedecendo uma ordem. No rizoma não há hierarquia, pois seus traços mais distintivos são a multiplicidade, heterogeneidade e conexão, o que faz com que um rizoma não possa ser justificado por nenhum modelo estrutural.

A territorialidade, ao contrário do que se pode presumir, não é algo negativo. Na verdade, os agenciamentos se fiam nesse movimento:

Dessa vez, segundo os movimentos que os animam, e que os fixam ou os levam, que fixam ou levam o desejo com seus estados de coisas e seus enunciados. Nada de agenciamento sem território, territorialidade, e reterritorialização que compreendem todas as espécies de artifícios. (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 58)

A partir da visão proposta nessa epistemologia, depreende-se que não é possível compreender de maneira polarizada a territorialização e a desterritorialização. Tais ações se combinam num processo contínuo e necessário, principalmente quando se deseja, de dentro do sistema estabelecido da Educação Maior, criar agenciamentos e fortalecer conexões.

A desterritorialização no trabalho de Maíra ocorre ainda quando, durante os projetos com audiovisual, seus alunos deixam a sala de aula e passam a ocupar espaços diversos na escola (a saber: biblioteca, pátios, estacionamento, áreas de convivência) para construir e filmarem os vídeos propostos. Isso promove uma desterritorialização no ensino de língua inglesa dentro do espaço escolar. Essa desterritorialização ocorre a partir da criação de atividades com audiovisual. O diferencial está no fato de seus alunos não se limitarem a uma mera imitação, detendo-se a apenas à repetição de palavras e de um determinado padrão fonético e fonológico que pode ser encontrado em um livro didático, CD ou aplicativo.

Quando há uma desterritorialização, os alunos criam, produzem, ramificam politicamente suas ideias, seus pensamentos, criam questões que podem ser individuais, mas que modificam o coletivo. Esse processo de desterritorialização, segundo Deleuze e Guattari (1995), precisa ser pensado como

uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. Um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores.

Tal fragmento, supostamente de embrião, se desterritorializa mudando de limiar ou de gradiente, mas é de novo afetado no novo meio ambiente. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 68)

Também há desterritorialização das prescrições, do que deve ser ensinado em uma aula de língua estrangeira, de como o aluno pode e deve ter acesso a esse conteúdo quando a professora se mostra ciente de que não é profícuo ignorar as linguagens e os letramentos que os alunos levam consigo a escola (DUDENEY et al., 2016). Antigas concepções instituídas sobre ensino de línguas não dão mais conta do que os alunos querem aprender, pois os mesmos já perceberam que o Inglês está na música, nos jogos e nos seriados. A esse respeito, Maíra enfatiza estar cada vez mais recebendo alunos que

não querem só ler, eles querem ouvir, eles ouvem música adoram música, assistem seriados, filmes, muitos gostam de assistir legendado...tem muitos alunos aí que acham com melhor qualidade a legenda. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Maíra também se desterritorializa como única fonte de acesso à língua inglesa. Desterritorializa os materiais didáticos formais como único caminho para que o aluno tenha contato com diferentes aspectos do idioma. Agindo assim, compreende a urgência em reconhecer que “o aluno [...]mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar.” (BRAGA, 2013, p. 58)

Os processos de desterritorialização promovidos por Maíra culminam num desenvolvimento da autonomia. A partir de orientação em sala de aula e projetos conduzidos com os alunos com o suporte tecnológico digital do *smartphone*, a professora Maíra lhes fornece um elemento que pode fazer a diferença no percurso da aprendizagem do aluno: a motivação. Os estudos de Paiva (2005), por meio da análise de narrativas de aprendizagem, revelaram que era a motivação que fazia alunos irem além das tarefas propostas em sala de aula, envolvendo-se em atividades que exigiam conhecimento em língua inglesa, como o engajamento com jogos *online* ou assistir a séries de TV. Acerca da motivação de seus alunos, Maíra defende:

Eu acredito que o aprendizado parte da vontade de aprender. Quem tá motivado, aprende com mais facilidade. Eles, esses alunos que falam e que escutam bem e que leem bem, eles são autodidatas[...] Eles aprenderam por conta própria e são poucos aqueles que foram pra curso de inglês, são pouquíssimos. Eu tenho sentido uma diferença nesse últimos anos tremenda, os alunos...eu já tinha até feito essa análise [...], os alunos, eles estão chegando no nível médio com uma bagagem melhor. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Quando questionada se adota algum referencial teórico metodológico, Maíra responde que não, mas em outro momento, ao atribuir aos seus alunos o adjetivo de “autodidatas”, mostra-se uma educadora que pauta suas práticas pedagógicas pelas veredas da autonomia da aprendizagem. O olhar de um professor pode auxiliar o aluno a descobrir-se enquanto aprendiz, tomando consciência do que melhor contribui para a sua aprendizagem. Os alunos que ela declara nunca terem frequentado cursos livres de idiomas são evidência de que é possível ensinar a língua inglesa para além da leitura e da gramática na escola pública. O que diferencia um aluno de escola pública que consegue transitar entre a leitura, a fala, a compreensão oral e a escrita em inglês sem nunca ter frequentado um curso de idiomas, de outro que já estuda inglês há 5 anos e não consegue ir além das estruturas formulaicas dos livros? Muitos fatores podem emergir como justificativas. Três que merecem destaque são orientação, motivação e o fato de a professora Maíra não ignorar os gêneros emergentes e os recursos tecnológicos que os alunos carregam consigo.

Maíra desterritorializa também o controle. A descentralização ocorre antes mesmo do uso do *smartphone* visto que o trabalho pedagógico dela não depende unicamente do dispositivo. Acerca disso ela destaca:

[...] na última unidade do terceiro ano (do ensino médio) é diferente, porque eu vou trabalhar com músicas. Agora, não são músicas que eu trago para eles cantarem. Não. É o inverso. Eles vão escolher a música que eles gostam, eles vão preparar uma atividade e eles vão ensinar a música aos colegas. (Fonte: Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

A atividade musical citada pela professora Maíra foi acompanhada pela pesquisadora em um dos momentos de observação de aula. Nessa apresentação, os *smartphones* não faziam parte do cenário e em nenhum momento foi necessário que a professora ou o grupo que estava à frente da atividade repreendesse a turma por um uso inapropriado do dispositivo que perturbasse as apresentações. Quando cheguei à sala de aula, os alunos já estavam começando a se preparar para apresentar. A música escolhida pelo grupo que se apresentou naquele dia foi “Arabella”, do grupo britânico de *rock* “Arctic Monkeys”, presente no disco AM (quinto álbum de estúdio da banda, lançado em 2013). Os alunos elaboraram uma atividade escrita completamente em inglês²¹ que foi distribuída para toda a turma e para a pesquisadora. Em sua estratégia, puseram a faixa contendo a música em execução e pediram que seus colegas: a) ouvissem atentamente a letra da canção a fim de selecionar entre opções de palavras com

²¹ A atividade pode ser visualizada no Anexo E dessa dissertação. Informações que permitiriam uma identificação da escola e dos alunos foram propositalmente suprimidas.

sonoridade semelhante; b) encontrassem erros gramaticais relativos ao uso das formas do verbo *Be* no presente do indicativo; c) enumerassem corretamente versos fora de ordem e d) elaborassem uma tradução para o português de versos da música. Alguns alunos tentavam completar as atividades e outros se concentravam em tentar cantar a música da qual pareciam gostar. Além de terem elaborado uma atividade que demandou grande esforço e conhecimento específico, o grupo responsável pela atividade em curso buscava solucionar as eventuais dúvidas, demonstrando autonomia solidamente desenvolvida.

6.3.2 Ramificação política

Ao desterritorializar modos, meios, processos, formas de ensinar, o trabalho de Maíra, como é voltado para as relações cotidianas no ambiente de sala de aula, é ramificado politicamente. As discussões que se centram no que deve ser ensinado numa aula de língua inglesa, qual é sotaque mais adequado a ser ensinado, que aspectos das culturas dos países que falam esse idioma devem ser abordados, têm um caráter político.

O trabalho de Maíra se mostra indo por uma direção que, longe de impor um modelo fechado ou polarizado entre essa ou aquela variante da língua inglesa, atrelada a essa ou aquela cultura, aposta na subjetividade, o que reforça seu caráter de ramificação política. É política porque é transformadora, acontece para além de uma dominação, para além do desprezo que há pelas culturas locais, o subjetivo de cada aprendiz, considerando-se que quando se aprende uma língua estrangeira se começa a ampliar a forma de pensar o mundo, buscando vivenciar também a cultura. Aquilo que está na outra língua não está só na língua, mas está no jeito de ser, de compreender o mundo. Quando esses jovens estão ali produzindo material e estudando a partir de suas próprias ações e decisões, há uma ramificação política no sentido cultural e no sentido interpessoal subjetivo, porque isso implica numa valorização do que é local e deles mesmos aprendendo uma outra língua.

É também político o ato de eles produzirem material falando com seus sotaques, por meio de suas culturas, valorizando sua subjetividade. Estão envolvidos em trocas e negociações em que tudo o que delas resultar será político por ter uma força criativa, por promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais atrelado a uma valorização daquilo que lhe é mais característico, com aquilo que mais se identificam. Sua própria existência é revolucionária e de resistência, pois contrapõe a ideia do abandono da subjetividade para que possa aprender outra língua. A autoria deles nesse processo é também ramificação política. A Literatura Menor foi apontada por Deleuze e Guattari (1970) como forma de resistência, porque o tcheco que mora em Praga, ao se ver obrigado a abandonar a língua dele, resiste e cria um idioma amalgamado

para poder manter-se nessa dignidade. Aí está também o caráter político, por conta da dignidade de que ele continue existindo como cultura, como sujeito, mesmo falando em uma outra língua.

Quando os alunos fazem uma atividade de produção oral, filmam e apresentam há uma reterritorialização. O que o outro fez tem uma potência criativa. Porque aquilo que os aprendizes apresentam pode gerar outras possibilidades, outros pensamentos, outras ideias, outros aprendizados a partir daquilo que foi produzido. Ramificação também política porque leva o aluno a ocupar, a usar o espaço escolar de outras formas. O corredor, o estacionamento, a árvore, tudo isso, incluindo a apropriação desses espaços é ramificação política.

A ramificação é também o uso do dispositivo para a criação, tanto da professora, em seu processo de preparo de aulas, como para os alunos. O simples emprego de uma tecnologia digital não faz com que tenhamos algo que possa ser chamado de Educação Menor. Aulas instrucionais podem ser encontradas *online* e *offline* através de aplicativos, mas se apenas houver a reprodução ou consumo não há Educação Menor. O que configura uma Educação Menor que é ramificada politicamente é também a questão da autoria. Por mais que a professora lhes forneça uma referência, ao final, eles decidem o que será produzido. Ao adotar esse percurso pedagógico, Maíra tira seus alunos de uma condição passiva pra interagirem e quando ocorre essa interação eles criam conflitos, aprendem com o outro, ao contrário dos diálogos pré-estabelecidos presentes tanto em livros didáticos, como em aplicativos. A ramificação política aqui, além de ser promovida pela criação, reside também na autoria, no descontrole e no acesso.

Há também ramificação política quando a professora persiste em utilizar os dispositivos móveis, a despeito do que determina o regimento da escola. À época das observações de aula era possível perceber em uma das paredes da sala, a presença de um cartaz proibindo uso dos *smartphones*. Considerando que numa Literatura Menor “o que o escritor sozinho diz já constitui uma ação, e o que ele diz ou faz é necessariamente político, ainda que outros não estejam de acordo.” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 27), numa Educação Menor, também as ações de um professor adquirem uma dimensão política que faz com que seja transcendido o individual. Dentro dessa dimensão política, as estratégias de que Maíra lança mão transparecem o sentimento de:

Resistir a partir de dentro e não se opor de frente. Resistir criando formas de reexistir, devirescamente. Insistir em resistir a cada captura. Subverter a captura criando subversões do mundo único que nos é dado, criar versões menores, próprias, trilhas e tocas, rotas imprevisíveis e imponderáveis. E a cada nova captura reexistir, recriando a vida, a sua própria versão de um mundo possível. (ASPIS, 2013, p. 103)

É um posicionamento que, intencionalmente ou não, impacta, influencia e provoca aqueles que se mostram neutros ou contra a sua postura pedagógica. Assim:

Nesse sentido, podemos afirmar que resistir é criar (GALLO, 2007, p. 39; GALLO, 2006, p. 188) e, para tal, é fundamental abrir-se aos acontecimentos para poder reinventar o próprio trabalho, a própria existência.[...] Trabalho militante no qual se procura viver as situações e, dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo (GALLO, 2003, p. 73 citado por PASTRE, 2013, p. 89)

Ao ser questionada se haviam eventuais embates advindos de suas decisões em relação à integração do *smartphone* em seu trabalho pedagógico, Maíra volta-se para a turma e revela:

Já foi motivo até de briga em reuniões porque os professores não querem e eu digo que eu utilizo, porque é uma ferramenta que a gente não pode deixar de usar. Eu não vou deixar de usar um aplicativo, uma ferramenta de aprendizagem para vocês porque faz barulho ou alguma coisa que vocês vão se distrair, depende muito. (Fonte:Excerto da entrevista com a professora Maíra, 20/02/2017. Aracaju)

Mesmo envolvidos na atividade que realizam, alguns alunos ouvem a declaração da professora e assentem com a cabeça às palavras de Maíra acerca das proibições aos *smartphones*. Quando se fala em distração ao se condenar o uso de celulares na sala de aula, tem-se a impressão de que os dispositivos eletrônicos inauguraram a dispersão e a desatenção do aluno em salas de aula. Associá-los à ideia da distração revela confiança numa certeza de controle absoluto da atenção do aluno, o que não vai ocorrer, pois se ele não estiver envolvido com a tarefa (responsabilidade que não depende do professor), irá procurar e provavelmente terá sucesso em encontrar outra forma de entretenimento para passar os 50 minutos de uma aula com a qual não deseja envolver-se. Essa noção de distração como grande inimiga do professor denota uma visão de aprendizagem centrada em conteúdos, com data, hora e local para acontecer. Sabe-se que a velocidade com que se ensina não implica numa aprendizagem imediata na mesma proporção. Os caminhos que o aluno percorrerá, as relações que vai estabelecer, os rizomas que fará, tudo isso foge a qualquer controle, o qual beira ou parece almejar o adestramento (Deleuze, 1988), embora seja uma ideia da qual comungam muitos professores. Na perspectiva de uma Educação Menor, importam muito mais as relações.

6.3.3 Valor coletivo

Ações, usos e escolhas de um professor dentro da perspectiva da Educação Menor agregam um valor que deixa de ser individual, embora parta da iniciativa de uma única pessoa. O educador que escolhe fazer esse percurso em suas práticas pedagógicas: estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na Educação Menor, “não há a possibilidade de atos solitários isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.”(GALLO, 2016, p. 68). No sentido da Educação Menor, a relação com o outro, as relações estreitas são muito mais importantes por serem potencializadoras de diferença. Suas ações acabam agregando um irreversível valor coletivo. Seu posicionamento atinge não apenas aos seus alunos. Em outras palavras : “Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por ‘agentes coletivos’ não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades).” (DELEUZE e GUATTARI,1995, p. 49)

Ao realizar desterritorializações, os agenciamentos que Maíra e seus alunos promovem afiliam um valor coletivo, porque um agenciamento é algo que não se consegue fazer como um ato individual. Esse valor coletivo se dá a partir do individual e se espalha para uma coletividade que vai passar a ter contato com esse trabalho, seja através dos colegas que ficarão a par do trabalho tanto da professora (dentro da própria instituição ou nos locais onde ela decidir compartilhar sua experiência), quanto de seus alunos quando fazem ecoar as atividades que produzem por onde vão, a exemplo dos colegas que frequentam cursos livres de idiomas e aprendem através de metodologias definidas pela instituição.

Dessa maneira, quando um aluno dessa instituição pública mostra para seu colega que frequenta o curso livre de idiomas que há jeitos outros de aprender, através da criação, muito além da repetição proposta por diálogos presentes em livros-texto, muitas vezes elaborados de maneira genérica, trazendo situações que, mesmo o aluno que pode custear essa forma de educação, não vivencia. O aluno que aprende através desses agenciamentos, realiza bem mais do que apenas experimentar outra forma de aprendizagem e existe um enorme valor coletivo quando ele mostra que não é necessário anular ou negar a sua cultura para aprender sobre outra. Aprende que ele pode criar conteúdo sobre o seu país, sobre a sua localidade, sobre sua banda favorita, sobre as coisas de sua região usando a língua inglesa como veículo para o mundo tomar conhecimento.

O posicionamento de Maíra desencadeia processos que transcendem o individual dela. No contexto da Literatura Menor, o idioma tcheco não era mais dos judeus, não lhes servia. Assim, uma aula centrada unicamente no professor e em materiais didáticos formais, não serve mais a muitos alunos e não contempla mais as necessidades de muitos contextos. Não cabe mais negar ao aluno algo que já faz parte da vida que ele tem fora da escola. Kafka escrevia num alemão que o povo pudesse entender, bem diferente do alemão das obras de Goethe.

Sob a orientação de Maíra, seus alunos desenvolveram uma consciência a respeito do uso do dispositivo. Durante as 6 observações de aula, nenhum momento houve em que a professora precisasse pedir duas vezes para que o celular fosse guardado quando o momento não era de uso. Isso impacta positivamente a relação deles com a tecnologia e pode refletir-se, inclusive, na forma como estudam para as outras disciplinas ou se comportam em outras aulas em relação ao uso do *smartphone*. E esse elemento que ela lhes fornece agrega um valor coletivo cujos efeitos não podem ser mensurados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *smartphone* no trabalho pedagógico de Maíra é instrumento para que se aprenda a língua inglesa por intermédio da criação. É ainda dispositivo para desenvolvimento da autonomia de seus alunos e também da professora. O contato dos alunos com a língua inglesa acaba sendo ampliado não só pelas horas semanais de aulas, mas pelo fato de a professora estender essa vivência por intermédio de práticas pedagógicas que são apropriadas ao perfil de seus alunos, estimulando-os a buscarem contato com o idioma fora da sala de aula através das atividades que propõe.

Ainda assim, apesar de ser um dos recursos mais utilizados em suas práticas pedagógicas diferenciadas, o *smartphone* não é o único responsável pela produção de uma Educação Menor. Isso porque, longe de estarem centradas apenas no uso do *smartphone*, as características de uma Educação Menor são intrínsecas ao fazer pedagógico de Maíra. Utilizando-se de tecnologias digitais ou não, de dentro de uma Educação Maior, acontece uma Educação Menor que ocorre por intermédio do principal dispositivo de que ela lança mão: o agenciamento.

Considerando que seu trabalho, não gira em torno das benesses desse dispositivo, tampouco depende dele, observou-se que há momentos em que *smartphones* e outros recursos de tecnologia digital móvel sequer fazem parte das interações. Isso porque

Um agenciamento não é jamais tecnológico, é até mesmo o contrário. As ferramentas pressupõem sempre uma máquina, e a máquina é sempre social antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou assimila os elementos técnicos empregados. Uma ferramenta permanece marginal ou pouco empregada enquanto não existir a máquina social ou o agenciamento coletivo capaz de tomá-la em seu phylum. (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 57)

Dessa maneira, o *smartphone* e os outros dispositivos móveis de que ela lança mão servem aos agenciamentos que ela promove e as auxiliam na forma como concebe e organiza uma Educação Menor.

Quando esse dispositivo é utilizado, ocorre também desterritorialização no momento em que ele passa a ser ressignificado. A partir do momento em que a professora Maíra adota o ubíquo (SANTAELLA, 2016) como paradigma, visto que se trata de um dispositivo que não foi pensado para a sala de aula, mas acabou sendo levado para lá por ser indissociável da rotina de quem frequenta esses ambientes, há também desterritorialização. Porém, tal processo não ocorre somente quando ela usa os dispositivos. Ocorre quando desterritorializa o próprio ensino

de inglês. O *smartphone* é apenas uma ferramenta que usa para desterritorializar. Quando seus alunos produzem algo e trazem como um produto para a sala de aula, há reterritorialização. Na reterritorialização, os envolvidos nos agenciamentos se reconfiguram para que haja novamente a desterritorialização.

Os agenciamentos que o ensino promovido por Maíra propicia ocorrem com os alunos, com ela mesma, com o *smartphone* e com o espaço escolar. Ele envolve alunos, proposta, roteiro, produção do conteúdo audiovisual, saída e retorno às dependências da sala de aula. O agenciamento de todos esses elementos entre si gera algo capaz de produzir um efeito, que é a aprendizagem da língua por meio de uma criação. Por meio das conexões que lhe são intrínsecas, o agenciamento promove o pensar. Se o reproduzir é mecânico, não é aprendido, é memorização.

Sendo desterritorializada, ramificada politicamente e agregando um valor coletivo, na educação que promove, a professora procura adotar as estratégias que melhor se adequam as características de seus alunos.

Seu trabalho, pelo que foi observado e relatado, possui traços da pedagogia pós-método, pois longe de se deter a um único conjunto de diretrizes, procura adotar as estratégias que melhor atendem as características de seus alunos, incluindo a autonomia da aprendizagem, que é incentivada.

O ensino que Maíra promove segue uma tendência que já é realizada e devidamente orientada mundialmente que é a de utilizar para fins pedagógicos os dispositivos móveis que os alunos trazem consigo para o ambiente escolar, conhecida como BYOD (apresentada na seção 5). Suas escolhas pedagógicas podem ser classificadas dentro do campo teórico da Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis.

As escolhas que adota para ensinar a língua inglesa, indo além dos aspectos gramaticais, propiciam uma vivência em sintonia com os desejos dos alunos, considerando a valorização daquilo que ao aluno é local e global no aprendizado de uma língua estrangeira aliado às exigências do mundo globalizado. O que torna bem sucedido o uso de uma tecnologia, tenha ela sido concebida para o uso educacional ou não, é a forma como é ressignificado no ambiente de sala de aula, seja uma tecnologia digital ou não. O propósito de cada um desses artifícios reside nas relações que se formam a partir dos momentos de ensino e aprendizagem.

Assim, as práticas pedagógicas de Maíra mostram que a integração de uma dita “nova tecnologia” não precisa excluir outros recursos, materiais, possibilidades já existentes, mas podem estabelecer uma sinergia. Um exemplo da associação dessas tecnologias é a do uso bem sucedido do livro didático por ela e seus alunos.

A trajetória de Maíra para com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação pode ser explicada num viés de auto-heteroecoformação (FREIRE e LEFFA, 2013). Trata-se de uma professora que, de maneira bem sucedida, consegue transpor o uso de ferramentas digitais que já fazem parte do seu dia a dia, para a Educação e isso vai bastante além de usar o *smartphone* para fazer a chamada (hábito dessa professora). Recusa-se aceitar um cenário de exclusão ou de pseudo-inclusão digital ao qual muitos professores são submetidos em seus processos formativos. A exclusão tem acontecido quando não são abordados conteúdos referentes a tecnologias digitais durante as disciplinas de graduação e a a pseudo-inclusão, tem ocorrido quando esses tópicos são apenas restritos a apenas uma disciplina ou “pincelados” em eventos específicos. (Freire e Leffa, 2013). Buscando transpor os empecilhos referentes a aquisição e desenvolvimento de habilidades para o uso de tecnologias, a professora aprende e reaprende a utilizar esses recursos não só através de ações autônomas suas, como também por intermédio de cursos e por conta das vicissitudes das condições de ensino a ela disponibilizadas pelos mecanismos da Educação Maior.

Transformações decorrentes de uma utilização das tecnologias digitais móveis exitosa tal qual a que Maíra promove, evidentemente não se desenvolvem de uma hora para a outra. O protagonismo da professora em seu processo formativo contínuo certamente impactou e impacta a qualidade do trabalho que desenvolve.

Qualquer prática pedagógica que possua traços de Educação Menor, está permeada por ações que se permitem “de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos [...] criando novas possibilidades.” (GALLO, 2002, p. 175). Ao ensinar da maneira que faz, promovendo agenciamentos a partir de uma multiplicidade que envolve diferentes agentes, materiais e dispositivos, Maíra realiza bem mais do que a apresentação de uma alternativa às já esgotadas maneiras através das quais o Inglês tem sido abordado na escola pública, ela se posiciona perante à estrutura tradicional hegemônica de uma Educação Maior, cujo foco excessivo em números e metas impedem que se enxergue as necessidades e as relações cotidianas de uma sala de aula. Com práticas que produzem uma Educação Menor, ela incentiva seus alunos a assumirem um papel de autonomia e é possível que a repercussão dessas escolhas impacte decisivamente a maneira como se relacionarão com a aprendizagem.

Um caminho que talvez pudesse ter enriquecido ainda mais o estudo seria o de ouvir os alunos e suas histórias de aprendizagem com os dispositivos móveis. A perspectiva deles certamente traria um elemento a mais para a discussão acerca de como é desenvolvida uma Educação Menor na aula de língua inglesa ministrada pela professora Maíra. Visões, recortes,

insights dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem de inglês por intermédio da criação, do uso de aplicativos e dos agenciamentos certamente contribuiriam para ampliar a compreensão da aprendizagem com dispositivos móveis.

Esse foi um estudo que teve início com uma trajetória diferente daquela que assumiu ao final. Foi inicialmente inspirado pelas reflexões e necessidades de meu cotidiano enquanto professora de língua inglesa da Educação Básica de Sergipe que observava a circulação e utilização de dispositivos digitais móveis dos alunos no ambiente escolar. Tendo em mente os desafios desse cenário, teve como ideia inicial o desenvolvimento de um aplicativo que pudesse ser utilizado para a aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Seria desenvolvido e instalado nos smartphones de alunos da escola pública, em turmas em que leciono língua inglesa. Por questões referentes à dificuldades na confecção do software e de limitações em realizar um estudo em minha própria sala de aula (cenário possível, graças a metodologias de pesquisa-ação e pesquisa formação, porém extremamente desafiador para as condições de que dispunha na época), esse percurso foi abandonado. Porém, seguimos com o propósito de estudar sobre a utilização dos dispositivos móveis na aula de língua inglesa, desta vez, buscando compreender quais características de uma Educação Menor estavam presentes no trabalho da professora que aceitou fazer parte do estudo.

Mesmo com os percalços mencionados, espera-se que o estudo possa contribuir para que haja estímulo a investigação de mais contextos de práticas pedagógicas onde ocorre Educação Menor e que sejam ampliados os estudos acerca do tema partindo do deslocamento conceitual promovido por Gallo (2016). Deseja-se fomentar o interesse sobre as questões referentes ao processo de formação do professor de língua inglesa para o uso das tecnologias digitais e sobre práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa assistidas por dispositivos móveis na educação pública. Almeja-se, ainda, ampliar discussões sobre tecnologias digitais móveis como facilitadoras de participação social docente e discente nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental i à luz dos multiletramentos**, 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2016.
- ALBERTA Education. **Bring your own device: a guide for schools**. Edmonton: Alberta Education, 2012.
- ALMEIDA, Rosiney Rocha, ARAÚJO JR., Carlos Araújo Fernando de. O Uso de Dispositivos Móveis no Contexto Educativo: Análise de Teses e Dissertações Nacionais. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 6, n. 11, p. 25-36, 2013.
- AMARANTE, D. W. . A tradução da Língua de Finnegans Wake. **Anuário de Literatura (UFSC)** , v. 10, p. 93-107, 2002.
- ASPIS, R. P. L.. Texto de re () talhos de ideias. In: Grupo Transversal - FE UNICAMP. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. 1aed.Curitiba: Prismas/Appris, 2013, v. , p. 107-119.
- BARCELOS, A.M.F. Lugares (im)possíveis de se aprender Inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.
- BATALHA, M. C. O que é uma literatura menor? **Revista Cerrados**, Brasília [online], v. 22, p. 115-134, 2013.
- BOA SORTE, Paulo. Repensando o papel do professor de inglês a partir da inserção das tecnologias na educação. In: III Congresso Internacional da ABRAPUI, 2012, Florianópolis. **Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI**. Florianópolis-SC, 2012. p. 1-10. v. 1.
- _____. Ambientes Digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. **Interdisciplinar** , v. 27, p. 121-140, 2017.
- BRAGA, D. B. . **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **Tecnologias digitais e da informação e comunicação e participação social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Ensino de Línguas/Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BUZATO, M. E. K. . Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared.** São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86.

CELULARES superam computadores no acesso à internet . Disponível em : <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2016/04/pela-primeira-vez-celulares-superaram-computadores-no-acesso-a-internet-no-pais> Acesso em : 26 de junho de 2016.

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 (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife , PE , 2013.

CRUZ, G. F. da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras, In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 59-68.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição;** tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia,** vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Kafka: por uma literatura menor.** Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire: **Diálogos.** Paris, Flammarion, 1996. Trad. CMF.

DIMAGGIO, P.e HARGITTAI, E. **From the ‘digital divide’ to ‘digital inequality’: Studying Internet use as penetration increases,** 2001. Disponível em <<https://www.princeton.edu/~artspol/workpap15.html>> Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

DOMINGUES, A. Por entre os espaços de formação de um professor militante: docência e subjetivação em Ead. In: **X ANPED SUL - A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências,** 2014, Florianópolis. Trabalhos completos X Anped Sul, 2014.
DUARTE, R. M. . Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004.

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**, tradução: Marcos Marcionilo. 1. ed- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. (Org.). A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.02, p. 169-178, 2002

_____. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. 1ed. Curitiba: Prismas/Appris, 2013, v. 1, p. 75-88.

_____. **Deleuze e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops*. In: Denice Barbara Catani; Décio Gatti Júnior. (Org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Minas Gerais: EDUFU, 2015, v. 1, p. 342-372.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Bill e BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 208-248.

HOCKLY, N. **Designer learning: The teacher as designer of mobile-based classroom learning experiences**. [online] 2013. Disponível em <<http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-languagelearning>> Acesso em 14 de maio de 2017

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

KELLY, Gerald. **How to Teach Pronunciation**. Essex: Longman, 2007.

KUKULSKA-HULME, A. **Re-skilling language learners for a mobile world**. 2013. Disponível em <<http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assistedlanguage-learning>>. Acesso em 20 de março de 2015

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition. In: **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Taylor e Francis e-library:2008. p. 161-176

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (ed.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEAVY, Patricia. **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford University Press:2014.

LEFFA, V.J **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEMOS, André. O que é a Cultura Digital, ou Cibercultura? In: SAVAZONI, R.; COHN, S. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2009.LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. 1999.

LUCENA, Simone. ; OLIVEIRA, J. M. A. . Culturas Digitais na Educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 35-44, 2014.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, 2016

MAGNO E SILVA, Walkyria Alydia Grahl Passos ; PAIVA, V. L. M. O. E. . Papeis do professor e do aluno. In: Alex Garcia da Cunha; Laura Miccoli. (Org.). **Faça a diferença. Ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1ed.Campinas: Parábola, 2016, v. 1, p. 50-68.

MELO, R. S.; NEVES, B. G. B. Aplicativos Educacionais Livres para Mobile Learning. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 10, p. 1-15, 2014.

MENEZES, Antônio. ; OLIVEIRA, J.M. A. . Questões Extemporâneas das Culturas Digitais em Educação. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais** , v. 14, p. 284-298, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.p.31- 49.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, p. 73-88. 1998.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: **LIMA, D. C. Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa In: SZUNDY, P.T.C. et al. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes/ALAB, 2011. p. 159-174.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PASTRE, J. L. . Ética, Estética da Existência e Educação Menor. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação Menor: Conceitos e Experimentações**. 1ed. Curitiba: Editora Appris Ltda. / Editora Prismas - Coedição, 2013, v. , p. 89-105.

PEGRUM, M.. **Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures** Palgrave Macmillan UK. Edição do Kindle. 2014

PRABHU, N.S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, 24, 1990.

PRETTO, N. L. **Uma Escola sem/com Futuro - educação e multimídia**. 8. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

RICHARDS, K. Trends in qualitative research in language teaching since 2000. **Language Teaching** 42, p. 147-180

ROSA, Francis M. . A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 41, p. 685, 2016.

SÁ, H. F. M, PEREIRA, E. N., CARELLI, I. M., Aprendizagem de Inglês assistida por celular, Estudos Linguísticos e Literários: **Saberes e Expressões Globais**, Foz do Iguaçu, 2011

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, L. F.; OLIVEIRA, E. D. de; BOLFE, M. **Mobile learning: aprendizagem com mobilidade**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 2013. Colloquium Exactarum, vol. 5, n. Especial, 2013, p. 59-65.

STOCKWELL, G., e HUBBARD, P. (2013). **Some emerging principles for mobile-assisted language learning**. Disponível em <<http://www.tifonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>> Acesso em 20 de março de 2015

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2015

WAZLAWICK, R. S. **História da Computação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACCHI, Vanderlei J. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do CBLA**, 2011. v. 1.

APÊNDICE A**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

TERMO DE ANUÊNCIA AOS DIRIGENTES OU RESPONSÁVEL DESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

Informação sobre a pesquisa:

Título do Preliminar do Projeto: “ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ASSISTIDO POR DISPOSITIVOS MÓVEIS: representações docentes na rede pública estadual de Sergipe

Pesquisadores Responsáveis: Inês Cortes da Silva e José Mário Aleluia Oliveira (Orientador).

Telefone para Contato: (79) – 98836-7847 e (79) - 98826-7250.

Eu, _____ diretor(a) desta instituição de ensino, fui previamente convidado (a) e devidamente esclarecido(a) sobre o tema e os objetivos da pesquisa em questão. Assim sendo, autorizo o Sra. INÊS CORTES DA SILVA, (Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação/UFS) a realizar a pesquisa “ENSINO DE LÍNGUAS ASSISTIDO POR DISPOSITIVOS MÓVEIS: representações de docentes na rede pública estadual de Sergipe, (título preliminar) vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores: saberes e competências, tendo sido informado de que o anonimato dos envolvidos e entrevistados será garantido.

Aracaju (SE), _____ de _____ de _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

ENSINO DE LÍNGUAS ASSISTIDO POR DISPOSITIVOS MÓVEIS: representações docentes na rede pública estadual de Sergipe.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “**ENSINO DE LÍNGUAS ASSISTIDO POR DISPOSITIVOS MÓVEIS:** representações docentes na rede pública estadual de Sergipe”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Inês Cortes da Silva*, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira. O objetivo desse estudo é compreender quais fatores predominam na escolha e nos usos de dispositivos móveis nas práticas pedagógicas de duas professoras de língua inglesa da educação básica do estado de Sergipe.

Serão fornecidos a você todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, lhe sendo garantida a não divulgação de seu nome, assegurando rigoroso sigilo para que não seja possível a sua identificação. Ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável todos os dados oriundos de sua participação no estudo, como registros feitos em entrevistas, filmagem ou gravação. Trata-se de um estudo de caso, cujos instrumentos de coleta são a entrevista semiestruturada e observação de aula. São estes os procedimentos para os quais você está sendo convidada a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Há risco mínimo de desconforto em falar sobre os fatores predominantes na escolha e nos usos de dispositivos móveis nas práticas pedagógicas de língua inglesa na rede pública estadual, ser gravado ou filmado e disponibilizar seu tempo para a participação das etapas da pesquisa. Tal risco será atenuado pelo sigilo e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa. Os procedimentos da pesquisa irão obedecer a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que rege a pesquisa que envolve seres humanos. Tanto a identidade dos participantes como o sigilo das informações serão preservados. Os registros das informações poderão ser utilizados unicamente para fins científicos, tais quais a divulgação em congressos e publicações científicas. O material coletado será armazenado por cinco anos e em seguida será destruído. Como benefícios diretos,

espera-se que os resultados dessa pesquisa possam propiciar uma reflexão sobre práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa permeadas por tecnologias digitais móveis. Qualquer dúvida no tocante à pesquisa, poderá ser esclarecida por telefone 79 98836-7847 ou pelo e-mail inahitz@gmail.com. Este projeto foi submetido em 01 de dezembro de 2016 ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe - CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE, documentos ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cephu@ufs.br ou na plataforma Brasil. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora

Identificação do participante

Nome: _____

RG: _____ Órgão emissor: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Estando de acordo, assinam o presente termo de consentimento em 02 (duas) vias.

Participante

Inês Cortes da Silva- Pesquisadora

Aracaju, ___ de _____ de _____

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Como você usou esses dispositivos pela primeira vez e quais fatores lhe ajudaram a continuar usando?
2. Descreva como você usa o *smartphone* para dar aulas de língua inglesa.
3. Você adota algum referencial teórico metodológico no uso dos *smartphones* em sala de aula ?

APÊNDICE D

Perguntas do Questionário Eletrônico

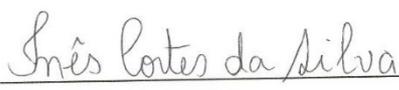
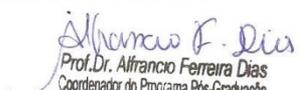
1. Informe, por favor, seu nome e data de nascimento.
2. Em que ano você concluiu a sua graduação?
3. Você começou a ministrar aulas:
 antes de ingressar na graduação durante a graduação após concluir a graduação
4. Qual o nome da instituição onde concluiu a sua graduação?
5. Em que ano você começou a dar aulas de língua inglesa?
6. Durante a graduação você cursou alguma disciplina sobre tecnologias digitais?
7. Durante a pós-graduação você cursou alguma disciplina sobre tecnologias digitais?
8. Qual o foco da sua pós-graduação?
9. Marque as opções que correspondem às instituições onde ensinou língua inglesa ao longo da carreira.
 Escola municipal Escola estadual Escola privada Curso Superior Curso de Idiomas

ANEXO A



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ENSINO DE LÍNGUAS ASSISTIDO POR DISPOSITIVOS MÓVEIS: representações docentes na rede pública estadual de Sergipe			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: INES CORTES DA SILVA			
6. CPF: 026.793.285-58		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Engenheiro Terésio Morel, 1002 ROSA ELZE SAO CRISTOVAO SERGIPE 49100000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 79988367847	10. Outro Telefone:
		11. Email: inahitz@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>02</u> / <u>01</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Universidade Federal de Sergipe
15. Telefone: (79) 9685-7777		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Alfrancio Ferreira Dias</u>		CPF: <u>004.615.195-85</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>		 Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias Coordenador do Programa Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFMS	
Data: <u>03</u> / <u>01</u> / <u>2017</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B

Maíra (Ana Vilela)

E tal como canção

Tira minha alma pra dançar

E faz o coração achar

Que deve se sentir em casa

Faz a mente criar asas

Se fecha os olhos ao sorrir

Não sei se é pra sorrir

Ou pra fugir daqui

E viajar pra longe

Onde será que se esconde?

Ela é mistério, riso sério, frágil força, graça

E é tão bonito quando se liberta e o mundo abraça

E então, desvenda sem mistério o segredo gravado

Do lado direito, o enigma que é em Darcy inspirado

E tem um jeito de olhar o mundo que sempre inspira

Sorri com o olhar e abraça com a alma, Maíra

ANEXO C

Educação Bilíngue no Brasil

Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil

23/05/2012

Sobre a postura irresponsável da Open English, a carta aberta de Vinícius Nobre, presidente do BRAZ-TESOL

i

46 Votes

Em sua estratégia de entrar no mercado brasileiro, a Open English, uma escola de inglês fundada pelo venezuelano Andrés Moreno, lançou mão de uma propaganda anti-ética e apelativa que ridicularizava professores de inglês não-nativos (ou seja, quem não nasceu em um dos 75 países que tem inglês como uma língua oficial). A propaganda era tão desrespeitosa que acabou sendo tirada do ar depois de inúmeras reclamações e da proibição de veiculação pelo CONAR (Conselho Nacional de Regulamentação Publicitária). Para ler uma análise da propaganda, clique [aqui](https://educacaobilingue.com/2012/05/23/mitofalantesnativos/) (<https://educacaobilingue.com/2012/05/23/mitofalantesnativos/>).

Transcrevo abaixo a resposta – excelente e bem fundamentada – de Vinícius Nobre, presidente do BRAZ-TESOL – Associação Brasileira de Professores de Inglês como Segunda Língua (<http://www.braztesol.org.br>). Obrigada, Vinnie, por sua posição, sempre sábia e informada, a respeito desse comercial tão mal feito.

Ah, e por uma dessas ironias do destino, é bom lembrar que nem o fundador da escola nem os professores são “nativos” se é que isso ainda serve de algo num mundo tão globalizado quanto o nosso...

ANEXO D

Selma

P.S: Não deixe de ler alguns dos **87 comentários**, que estão bem interessantes, e de dar sua opinião também!

[/https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2012/05/template_03.jpg](https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2012/05/template_03.jpg)) Como presidente da maior Associação de professores de inglês do Brasil, eu sinto a incontornável necessidade de me posicionar e expressar meu desapontamento e choque em relação ao comercial que está sendo veiculado em rede nacional promovendo um curso de inglês online.

Eu **NÃO** sou um falante nativo da língua inglesa, eu não tenho longos cabelos loiros, não moro na Califórnia e não visto uma camiseta justa para ensinar meus alunos. Na verdade, eu **NUNCA** tive um professor de inglês "nativo". Eu nunca sequer morei em um país falante da língua inglesa. Eu simplesmente estudei inglês no meu país em desenvolvimento e depois cursei **quatro anos de linguística, literatura, aquisição de idiomas estrangeiros, morfologia, pronúncia, sintaxe, educação, pedagogia, métodos e abordagens**. Eu simplesmente dediquei **16 anos da minha vida ao desenvolvimento pessoal e profissional dos meus milhares de alunos**. Nunca exibi meu passaporte ou minha cidade-natal, porque eu estava ocupado demais me preocupando com as necessidades comunicativa e afetivas dos meus alunos. Eu **NÃO** sou um falante nativo de inglês; portanto – de acordo com esse comercial – não me qualifico para ensinar. Provavelmente me qualifico apenas para ser uma imitação grotesca e irresponsável de um professor.

Assim como eu, milhares de educadores esforçados, talentosos, comprometidos, apaixonados e desvalorizados (do Brasil ou de qualquer outro país não falante de inglês) são definidos em 30 segundos de uma desesperada e inaceitável tentativa de seduzir alunos. Eu conheci professores fantásticos, independente de suas nacionalidades e muitos que inclusive eram "falantes nativos de inglês". Os melhores educadores, no entanto, sempre tiveram a dignidade de reconhecer e respeitar as qualidades de um colega "não-nativo".

O ensino de línguas estrangeiras desenvolveu-se tremendamente para garantir a justiça e o respeito que todos os profissionais sérios da área merecem (nativos ou não). Pelo menos entre nós mesmos. Se alunos ainda insistem em dizer que um professor "nativo" é melhor, pelo menos temos o conforto de saber que dentro da nossa profissão encontramos o reconhecimento que profissionais comprometidos e qualificados precisam ter. É triste, no entanto, ser ridicularizado por um centro (que alega ser) de ensino.

Como presidente do BRAZ-TESOL, como um falante "não-nativo" do inglês, como um admirador de profissionais do ensino, independente da sua nacionalidade, eu me ressinto por ser transformado em uma piada tão irresponsável. Mas quem sou eu para ousar falar qualquer coisa sobre o ensino de inglês. Não sou a Jenny da Califórnia – o maior exemplo de educadora de inglês como língua estrangeira.

ANEXO E

Discipline: English Language

Class:

Arabella (Arctic Monkeys)

1-Choose the right word:

Arabella's got (**some/come**) interstellar-gator skin (**roots/boots**)
 And a helter skelter 'round her little (**ginger/finger**) and I ride it endlessly
 She's got a (**Arabella/Barbarella**) silver swimsuit
 And when she needs to shelter from reality she takes a (**dip/jeep**) in my daydreams

My days (**are/end**) best when this sunset gets (**itself/herself**)
 Behind that little lady sitting on the passenger side
 It's much less (**picturesque/pictures**) without her catching the (**blind/light**)
 The horizon tries but it's just not as kind on the (**eyes/skies**):

As Arabella

As Arabella

Just might have tapped into your mind and soul

You can't be sure

2-Find the grammatical mistakes

Arabella's got a 70's head
 But she are a modern lover
 It's an exploration, she are made of outer space
 And her lips is like the galaxy's edge
 And her kiss the colour of a constellation falling into place

(CHORUS)

3-Number the right order:

That's magic/print coat/in a cheetah
 underneath it/Just a slip/I hope
 Asking if/I can have one/of those
 that she smokes/Organic/cigarettes
 round the/Wraps her lips/Mexican coke

4-Translate the sentences:

Makes you wish that you were the
 bottle: _____

Takes a sip of your soul and it sounds
 like...: _____

Just might have tapped into your mind and
 soul: _____

You can't be
 sure: _____