

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

DENISE ALVES SOARES VERIDIANO

**APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DE
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

BELO HORIZONTE

2019

V516
a

Veridiano, Denise Alves Soares.

Aprendizagem móvel na formação continuada docente [manuscrito]:
um olhar sob a perspectiva dos princípios de comunidade de prática /
Denise Alves Soares Veridiano. – 2019.

140 f., enc.; il. gráf., color.

Orientadora: Junia de Carvalho Fidelis Braga.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 130-135.

Anexos: f. 136-140.

1. Língua portuguesa – Formação de professores – Teses. 2.
Aprendizagem – Metodologia – Teses. 3. Tecnologia educacional –
Teses. 4. Aplicativos móveis – Teses. I. Braga, Junia
Fidelis. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Letras. III. Título.

CDD: 407

DENISE ALVES SOARES VERIDIANO

**APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DE
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Junia de Carvalho Fidelis Braga

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

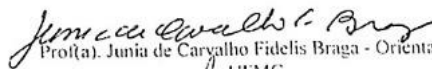
FOLHA DE APROVAÇÃO

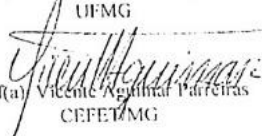
**APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE: um olhar sob a perspectiva dos princípios de
Comunidade de Prática**

DENISE ALVES SOARES VERIDIANO

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

Aprovada em 07 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


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


Prof(a). Vicente Aguilina Parreiras
CEFET/MG


Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior
UFMG

Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra por cada oportunidade que se descortina em minha vida.

Ao Ricardo, meu amado esposo, por sonhar e partilhar comigo todo o processo, inclusive dos momentos de conquista.

Aos meus pequeninos Júnior e Jéssica, pois compartilharam a mãe com os trabalhos dessa pesquisa.

À minha orientadora, que se tornou amiga, prof.^a Dr.^a Junia de Carvalho Fidelis Braga, por sua competente orientação e pelo seu jeito humano, bem-humorado de tratar seus orientandos.

Às amigas que nasceram durante esse processo. Singularmente, à Camila Vilela, minha companhia em cada etapa desse trajeto de aprendizagem.

Aos professores e funcionários do PosLin (UFMG) que solidificam a qualidade do programa a cada dia. Em especial, sou grata à prof.^a Dr.^a Carla Coscarelli, com quem aprendo desde minha graduação.

A todos colaboradores do projeto Taba Móvel Redigir.

E, claro, aos professores participantes das ações dessa pesquisa, sem os quais ela não seria possível. Imensamente agradecida a todos!

*“Ou escreves algo que valha a pena ler, ou fazes algo
acerca do qual valha a pena escrever.”*

(Benjamin Franklin).

RESUMO

Este trabalho discorre sobre as potencialidades de uso de dispositivos de tecnologia móvel, em especial o aplicativo *WhatsApp*, na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, sob o viés da Aprendizagem Situada (LAVE e WENGER, 1991) concebida pela teoria de Comunidade de Prática (WENGER, 1998). Almeida e Araújo Jr. (2015); Royle *et al* (2014) e UNESCO (2014) apontam para a necessidade de formação de professores para o uso de dispositivos digitais com fins pedagógicos. Os objetivos são: (1) identificar características de Comunidade de Prática (CoP) e Participação Periférica Legítima durante a formação continuada via *WhatsApp*; (2) buscar evidências empíricas do potencial de aplicativos móveis, em especial o *WhatsApp*, para a formação continuada de professores; (3) verificar de que maneira a familiaridade com as funcionalidades dos dispositivos móveis e o aplicativo *WhatsApp* influencia no processo de participação no curso. Em virtude disso, esta pesquisa, por meio de observação participante e estudo de caso, descritiva interpretativa, tem como contexto um grupo de 45 participantes de um curso de oito semanas, ministrado via *WhatsApp* – Taba Móvel Redigir - para formação continuada de professores de Língua Portuguesa; o conteúdo do curso abordou o uso dos recursos do aplicativo pelo professor e reflexão sobre o uso pedagógico. Os instrumentos de pesquisa são questionário inicial, com a finalidade de esboçar o perfil dos professores participantes do curso, como idade, desenvoltura com dispositivos móveis, etc.; interações entre participantes durante o curso; e questionário final, onde se podem constatar aspectos observados nas interações, bem como, identificar elementos não esclarecidos nos outros meios de investigação. Os resultados indicam que, na situação posta, por meio da observação dos princípios de cultivo de CoP no design do curso e mediação do grupo, ocorreu a emergência de comunidade no grupo Taba Móvel Redigir, bem como testificamos nos dados as dimensões de CoP – engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Percebemos não haver, nos dados analisados, interferência da familiaridade com dispositivos móveis e a participação no curso. E, também, denotamos pertinência e potencialidade do uso do aplicativo *WhatsApp* como ambiente de formação docente continuada. Portanto, acreditamos que esta pesquisa traz contribuições para a área de Aprendizagem Móvel ao propor a fomentação de Comunidade de Prática em um grupo organizado no *WhatsApp* e reflexões do potencial deste aplicativo para aprendizagem; para a área de concepções de aprendizagem ao abordar as noções da teoria social de aprendizagem – base de Comunidade de Prática nos termos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999); e para a área de formação docente continuada ao apresentar conclusões sobre a possibilidade de cursos nos formatos deste estudado no presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem móvel; formação de professores; comunidade de prática.

ABSTRACT

This study discusses the potentialities of using mobile technology devices, especially the WhatsApp application, in the professional development of Portuguese language teachers, under the Situated Learning (LAVE e WENGER, 1991) Communities of Practice (WENGER, 1998). Almeida and Araújo Jr. (2015); Royle et al (2014) and UNESCO (2014) point to the need for teacher training for the use of digital devices for educational purposes. The objectives are: (1) to identify characteristics of Community of Practice (CoP) and Legitimate Peripheral Participation during professional development via WhatsApp; (2) to seek empirical evidence of the potential of mobile applications, especially WhatsApp, for professional development of teachers; (3) check how familiarity with the features of mobile devices and the WhatsApp application influences the course participation process. Therefore, this research, through participant observation and case study, descriptive interpretive, has as context a group of 45 participants from an eight - week course, taught via WhatsApp - Taba Móvel Redigir - for the professional development of Portuguese language teachers; the content of the course addressed the use of the resources by the teacher and reflection on the pedagogical use. The research instruments are initial questionnaire, with the purpose of outlining the profile of the teachers participating in the course, such as age, resourcefulness with mobile devices, etc .; interactions between participants during the course; and final questionnaire, where one can verify observed aspects in the interactions, as well as, identify elements not clarified in the other means of investigation. The results indicate that, in the situation posed, by observing the principles of cultivation of CoP in the design of the course and mediation of the group, the Community of Practice emerged in the group Taba Móvel Redigir, because there were traces of – mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire. We noticed that, in the analyzed data, there was no interference from familiarity with mobile devices and participation in the course. And we also denote pertinence and potentiality of using the WhatsApp application as a professional development environment. Therefore, we believe that this research brings contributions to the area of Mobile Learning by proposing the fostering of Community of Practice in a group organized in WhatsApp and reflections of the potential of this app for learning; for the area of learning conceptions when approaching the notions of social learning theory - the basis of Community of Practice in terms of Lave and Wenger (1991) and Wenger (1999); and to the area of professional development when presenting conclusions about the possibility of courses in the formats discussed in this work.

KEY WORDS: mobile learning; teacher professional development; communities of practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Concepção da relação dos termos aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua e aprendizagem contínua.....	21
FIGURA 2 - Relação entre os componentes da aprendizagem sob o olhar da teoria social de aprendizagem.....	31
FIGURA 3- The duality of participation and reification.....	34
FIGURA 4 - Dimensions of practice as the property of a community.....	35
FIGURA 5 – “Social ecology of identity”.....	47
FIGURA 6 – As dimensões do design de aprendizagem.....	48
FIGURA 7 - <i>Post</i> da tarefa 1.....	58
FIGURA 8 – <i>Post</i> do Desafio 1.....	58
FIGURA 9 – <i>Post</i> da tarefa Trocando Ideias 1.....	58
FIGURA 10 – <i>Post</i> ilustrando a linguagem representativa do tema ‘viagem’ utilizada nos <i>posts</i> do curso.....	59
FIGURA 11 - <i>Post</i> ilustrando a linguagem representativa do tema ‘viagem’ utilizada nos <i>posts</i> do curso.....	59
FIGURA 12 – <i>Post</i> ilustrando a premiação de destaques em alguma tarefa do curso.....	59
FIGURA 13 – <i>Post</i> de chamada para o curso Taba Móvel Redigir.....	60
FIGURA 14 – <i>Post</i> de identificação do grupo.....	73
FIGURA 15 – <i>Post</i> com orientação inicial.....	74
FIGURA 16 – Sequência de <i>posts</i> das tarefas da sétima semana.....	75
FIGURA 17 – <i>Post</i> de charada com <i>emojis</i>	76
FIGURA 18 – <i>Post</i> de charada com <i>emojis</i>	77
FIGURA 19 – Meme compartilhado no Taba Móvel Redigir.....	85
FIGURA 20 - <i>Post</i> da tarefa 1 da semana 6.....	94
FIGURA 21 – Orientações iniciais sobre o curso Taba Móvel Redigir.....	99

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Características de aprendizagem ubíqua e contínua.....	20
QUADRO 2 - Identificação de tipo de redes e comunidades sociais.....	50
GRÁFICO 1 – Quantidade de participantes por rede de ensino.....	64
GRÁFICO 2 – Relação entre participantes e nível para o qual lecionam.....	65
GRÁFICO 3 – Levantamento sobre qual tipo de conexão os participantes utilizam.....	66
GRÁFICO 4 – Número de uso das funções do <i>smartphone</i>	66
GRÁFICO 5 – Dados sobre aquisição de habilidade de uso de recursos digitais.....	68
GRÁFICO 6 – Dados acerca de participação em grupos de <i>WhatsApp</i>	69
GRÁFICO 7 – Volume de participações por semana de curso.....	70
GRÁFICO 8 – Número de participantes por semana.....	70
GRÁFICO 9 – Relação de participantes e respectivos resultados no curso.....	71
GRÁFICO 10 – Representação do grau de participação dos membros do grupo.....	72
GRÁFICO 11 – Resumo da expectativa em relação ao curso.....	113
GRÁFICO 12 – Representação do que os participantes consideram importante em cursos de formação.....	115
GRÁFICO 13 – Levantamento de como o curso colaborou para aprendizagem.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO	17
2.1 APRENDIZAGEM MÓVEL	17
2.1.1 Conceitos de m-learning, u-learning e s-learning	17
2.1.2 Estudos na área	21
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	23
2.3 APRENDIZAGEM SITUADA NOS TERMOS DE LAVE E WENGER.....	27
2.3.1 Participação periférica legítima	28
2.4 APRENDIZAGEM SOB O PRISMA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	30
2.4.1 A prática	31
2.4.2 Prática na aprendizagem.....	32
2.4.3 Construção de significado	33
2.5 COMUNIDADE DE PRÁTICA	35
2.5.1 Limite e fronteira das comunidades	41
2.5.2 Localidade da prática na comunidade	43
2.6 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE.....	44
2.7 DESIGN PARA APRENDIZAGEM E COMUNIDADE DE PRÁTICA	47
2.8 COMUNIDADE DE PRÁTICA <i>ONLINE</i>	50
2.8 SINGULARIDADES DO APLICATIVO WHATSAAP.....	51
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	54
3.1 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA	54
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	56
3.3 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DESIGN DO CURSO TABA MÓVEL REDIGIR	56
3.3.1 Detalhes do curso Taba Móvel Redigir	57
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	60
3.7 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	62
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	63
4.1 CONHECENDO O GRUPO DE PARTICIPANTES	63

4.1.1 Atuação profissional dos participantes.....	64
4.1.2 Hábitos de uso de <i>smartphones</i> dos participantes.....	65
4.1.3 Comportamento dos participantes no Taba Móvel Redigir.....	69
4.2 ASPECTOS DE COMUNIDADE NO GRUPO ESTUDADO - PRINCÍPIOS PARA CULTIVO.....	73
4.2.1 Aspectos de CoP no grupo estudado – identificação de princípios para cultivo de CoPs.....	76
4.2.2 Aspectos de CoP no grupo estudado – as três dimensões.....	82
4.3 PARTICIPAÇÃO.....	97
4.3.1 Participação Periférica Legítima.....	98
4.3.2 Participação Marginal e Aprendizagem Móvel.....	101
4.4 FASES DE COP PERCEBIDAS NO GRUPO ESTUDADO.....	103
4.5 ASPECTOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	106
4.5.1 <i>WhatsApp</i> : contribuições e limitações.....	120
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO.....	123
5.1 RETOMADA AOS OBJETIVOS.....	123
5.1.1 Dos objetivos específicos.....	124
5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	128
5.3 PROPOSIÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	129
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

*“O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas.”
(Claude Lévi-Strauss)*

As tecnologias de comunicação e informação estão em constante desenvolvimento e são amoldadas para contextos diferentes a cada dia. Os dispositivos são, cada vez, mais avançados em termos de *hardwares* e seus *softwares* possuem funcionalidades diversas aplicadas ao cotidiano dos usuários, exemplo disso são os aplicativos de solicitação de transporte, de comparação de preços, de afinamento de instrumentos musicais, de medição de glicose, dentre tantos outros existentes. O acesso a estas ferramentas culmina em mudanças na vida das pessoas nas esferas relacionais, comerciais, e, inclusive, educacionais.

Como defende Crompton (2013), o comportamento, as práticas e os valores de uma sociedade afetam positiva ou negativamente as escolhas pedagógicas. No entanto, não é tão simples essa relação em se tratando dos desdobramentos da era digital e as implicações no processo de aprendizagem. Por um lado, estão professores no desafio de conduzir ao aprendizado alunos desinteressados pelas práticas pedagógicas tradicionais e imersos nas tecnologias disponíveis, por outro, uma infinidade de recursos digitais aplicáveis à aprendizagem.

A concepção de Aprendizagem Móvel une esses dois cenários aparentemente antagônicos. O termo diz respeito à "aprendizagem em múltiplos contextos, com interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrônicos pessoais." (CROMPTON, 2013, p. 4), e amplia a noção de aprendizagem para além do contexto sala de aula. Isso é interessante não só pelo fato de haver recursos disponíveis que podem facilitar a compreensão de conteúdo do currículo tradicional e por acrescentar possibilidades de aprendizagem fora do círculo escolar, mas também pelas demandas sociais de diversidade em termos de formação e habilidades.

Ao apresentar diretrizes acerca do currículo escolar (Orientações Curriculares Nacionais ou OCN) para o Ensino Médio, no caderno de Linguagens, códigos e suas tecnologias, o Ministério de Educação (MEC) brasileiro afirma ser essa etapa escolar direcionada a preparar o estudante para continuar seus estudos, para inserção no mercado de trabalho e para seu desempenho pleno como cidadão em seu contexto. E, pincelando um pouco

as competências relativas à etapa anterior, o ensino fundamental, resume como as propostas de ensino devem ser ancoradas:

[...] levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, pg. 18)

Ademais, citando algo mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (da educação infantil ao ensino médio), estabelecendo diálogo e atualizando, especialmente acerca das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os documentos e orientações curriculares veiculados anteriormente, afirma que a escola precisa:

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 69)

No entanto, Braga *et al* (2017a) alertam para lacunas nítidas entre pedagogias vigentes nas escolas e a realidade dos alunos, tanto no cotidiano, quanto no futuro, no mercado de trabalho, por exemplo. Sobretudo, a BNCC delega às escolas, tanto particulares, quanto às redes públicas de ensino, as reformulações de currículos com foco nas aprendizagens destacadas em seu documento. Porém, preconiza que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, pg. 21)

Com isso, entende-se que o caminho para alinhar as práticas didático-pedagógicas às demandas de aprendizagem dessa sociedade permeada de tecnologias digitais é a formação de professores. A formação continuada ganha importância neste cenário devido contemplar aqueles profissionais já atuantes, mas também, por ser um mecanismo de atualização, pois os

recursos digitais se modificam rapidamente, gerando novas possibilidades de uso pedagógico e formas de construção de conhecimento.

Entendemos que o processo de formação docente continuada é um ambiente muito peculiar, onde conhecimentos prévios são de grande relevância e a aprendizagem deve perpassar pela reflexão, colaboração, construção de conhecimento e materiais, etc. E assim, vemos na aprendizagem móvel um potencial para esse processo, tal qual Braga *et al* (2017a) assumem que “a mobilidade, essência da aprendizagem móvel, favorece a exploração dos contextos situados e a criação de recursos de ensino e aprendizagem a partir desses contextos.”

A inspiração para esta pesquisa vem, primeiramente, do posicionamento pessoal de que é possível associar *smartphones* no processo educacional e contribuir para uma formação crítica e ampla em termos de competência multimodal. Compreendemos, no entanto, que para usar de forma promissora os recursos tecnológicos para fins pedagógicos, há diligência de preparo específico do docente.

A segunda fonte de estímulo surgiu ao conhecer as ações do projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Taba Móvel, que desenvolve cursos de formação continuada via *WhatsApp* para professores de Língua Inglesa desde 2016.

Com base nessas questões, considerando a necessidade de formação continuada docente que proporcione percepção do potencial e experimentação dos recursos digitais, bem como reflexão sobre o uso da modalidade em cada contexto de ensino vivenciado pelos professores em questão, percebemos potencialidades no aplicativo *WhatsApp* como ambiente de mediação para organização de um grupo de aprendizagem estruturado a partir da chamada para um curso de formação. E pretendemos, sob as perspectivas de Aprendizagem Situada e Comunidade de Prática nos dizeres de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999), pensar o contexto desse processo de aprendizagem.

Por conseguinte, são objeto de estudo deste trabalho os trâmites relacionados ao processo de formação, desde o questionário de inscrição nele, as interações no grupo de aprendizagem, até o questionário de avaliação do curso. Taba Móvel Redigir, nome dado ao curso, é a junção de duas iniciativas de projetos de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Taba Móvel – braço do projeto Taba Eletrônica que se dedica ao alinhamento entre recursos tecnológicos e linguagem; e o Redigir – que se ocupa de elaborar e disponibilizar atividades de temáticas significativas para o aluno (a maioria envolvendo recursos tecnológicos) para serem trabalhadas nos níveis básicos e médio de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

O objetivo central dessa investigação é compreender como um grupo de aprendizagem de formação docente continuada via *WhatsApp* se consolida e se desenvolve levando em consideração os aportes teóricos Aprendizagem Situada (LAVE e WENGER, 1991) e da Comunidade de Prática (WENGER, 1999). E os objetivos específicos são:

- Identificar características de comunidade de prática e participação periférica legítima durante a formação continuada via *WhatsApp*;
- Buscar evidências empíricas do potencial de aplicativos móveis, em especial o *WhatsApp*, para a formação continuada de professores;
- Verificar de que maneira a familiaridade com as funcionalidades dos dispositivos móveis e o aplicativo *WhatsApp* influencia no processo de participação no curso.

Como referência, pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Um grupo de *WhatsApp* de professores destinado a um curso de formação pode se transformar em uma Comunidade de Prática, nos termos de Wenger (1999)?
- ✓ O aplicativo *WhatsApp* interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem nos parâmetros descritos?
- ✓ Há alguma relação entre a familiaridade do professor com os dispositivos móveis e sua participação no curso?

Assim, presumimos ser esta pesquisa relevante para a área de Linguística Aplicada por lançar luz sobre o entendimento do processo de formação continuada de professores de língua portuguesa, uma vez que, como afirma (BRAGA *et al*, 2017a), são notórias as mudanças epistemológicas e de produção de conhecimento acarretadas pelo uso de dispositivos móveis na sociedade atual; há uma necessidade urgente de “capitalizar as vantagens das tecnologias móveis [...] na prática pedagógica” (UNESCO, 2014, p. 33); e o ponto de partida é formar o professor para agenciar seus alunos nessa direção. Além disso, como será explanado mais adiante, há poucos trabalhos e discussões associando uso de dispositivos móveis e formação docente.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo: este, da introdução; o capítulo dois trata do aporte teórico; o terceiro, da metodologia; o quarto aborda a análise de dados e o último apresenta considerações finais; cada qual com seus respectivos subtópicos.

CAPÍTULO 2

APORTE TEÓRICO

*“A essência do conhecimento
consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.”
(Confúcio)*

Este capítulo explana sobre as temáticas centrais da vigente pesquisa, a partir das abordagens teóricas elegidas. Desta forma, a próxima subseção lança luz sobre aprendizagem móvel; a seguir, formação continuada de professores em tempos digitais; na terceira parte do capítulo, uma breve exposição sobre aprendizagem situada e, finalmente, a visão teórica do conceito de comunidade de prática.

2.1 APRENDIZAGEM MÓVEL

Aprendizagem móvel não é uma teoria de aprendizagem como construtivismo, behaviorismo ou cognitivismo. No entanto, pode ser considerada uma modalidade de aprendizagem que desponta a partir da existência de dispositivos eletrônicos móveis como *smartphones*, *tablets*, *e-readers*, e *personal digital assistants (PDAs)*. O termo conceitual aparece originalmente com as entradas *Mobile Learning* ou *m-learning*. Seguem-se, na próxima subseção, discussões acerca da definição do termo e de seus desdobramentos.

2.1.1 Conceitos de *m-learning*, *u-learning* e *s-learning*

Na tentativa de recontar a história da Aprendizagem Móvel, Crompton (2013) observa que o termo se consolidou em 2005 e passa por constantes mutações em sua definição. Em suas palavras, a definição começa em O'Malley et al (2003) centralizando o aspecto *contextual*; passa por Traxler (2005) que foca na questão de uso da *tecnologia*; segue por Sharples et al (2007), quando já contempla os tributos contexto/interação social/pedagogia/tecnologia, mas peca na ambiguidade, na opinião de Crompton. Portanto, ela reelabora o conceito deste último, e apresenta a seguinte acepção para aprendizagem móvel:

"aprendizagem em múltiplos contextos, com interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrônicos pessoais." (CROMPTON, 2013, p. 4).

Ainda segundo a autora, a ideia de ‘contexto’ na definição supracitada abrange situações de aprendizagem formal, autodirigida e espontânea. Além disso, o ambiente pode estar implicado no processo de aprendizagem ou não influenciar em nada e pode tanto ser um contexto neutro ou preparado intencionalmente para esse fim, como ambientes acadêmicos por exemplo.

A oferta e procura de dispositivos eletrônicos, especialmente os móveis, isto é, *smartphones*, *tablets*, entre outros; cresce a cada dia no Brasil, como mostram as estatísticas¹. Pegrum (2014) define como dispositivos móveis aqueles aparatos utilizados ininterruptamente a despeito de deslocamentos, ou seja, ele está disponível sob demanda do usuário sem necessidade de fechamento e reabertura. E, assim, a possibilidade de consumir informação e aprender por meio de aparelhos eletrônicos amplia a noção de aprendizagem, pois ela pode ocorrer formal ou informalmente, orientada ou espontaneamente, circunscrita em um ambiente físico determinado para isso ou não. Há, portanto, para Crompton (2013), uma implicação entre a disponibilidade e acessibilidade de conteúdo, as possibilidades de interações, entre outros aspectos dos ‘tempos digitais’ e as formas de se conceber o processo de aprendizagem.

Huang e Chiu (2015), ao tratar de aprendizagem móvel, sinalizam, a partir de uma síntese de estudos acerca do tema, seus principais aspectos: a aprendizagem ocorre de forma natural, ampla, flexível, individualizada, autorregulada e colaborativa; com atenção ao contexto situado, possibilitando interação física e/ou virtual e estabelecimento de comunidade de aprendizagem.

Para Crompton (2013) e Pegrum (2014), aprendizagem móvel (*m-learning*) não só é um termo gerado a partir do paralelo com *e-learning*, como é uma versão de concepção de aprendizagem com adendos em relação à outra. Tal qual a *m-learning* desponta após a aprendizagem utilizando ferramentas eletrônicas como suporte (*e-learning*), outras modalidades surgem seguindo o mesmo paradigma: *u-learning* (*ubiquitous learning*); *s-learning* (*seamless learning*).

Aprendizagem ubíqua significa aprender “em qualquer lugar, a qualquer momento, com recursos sensíveis ao contexto do usuário” (SACCOL et al, 2011) e é propiciada pelas tecnologias de sensores de localização incorporadas nos dispositivos da terceira onda da

¹Dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostram que até o final de 2017 haveria em uso no Brasil um *smartphone* por habitante. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4943034/brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-ate-outubro-projeta-fgv>> Acesso em: 29/11/2017

computação, onde “vários computadores são acessados por um mesmo indivíduo” (SACCOL et al, 2011). Essa noção de ubiquidade relacionada à computação vem de Mark Weiser (1991) segundo Saccol et al (2011) e transmite a ideia de o computador se tornar subjacente à vida humana de forma a estar presente em diversas situações cotidianas sem nem ser percebido.

A ubiquidade, assim como a conectividade, a convergência midiática, etc., pode ser vista como especificidade da aprendizagem móvel, mas também como um termo acessório inculcado nesse termo maior (BRAGA, 2017a, p. 35). Aprendizagem Ubíqua (*Ubiquitous Learning*), de acordo com a autora, é um estado de disponibilidade onipresente de informações, proporcionado pelas tecnologias digitais, com capacidade de oportunizar aprendizagem imersiva. São peculiaridades da aprendizagem ubíqua: permanência da informação, exceto quando o aprendiz propositalmente a exclua; acesso disponível em caso de demanda; possibilidade de busca rápida da informação pelo aprendiz; possibilidade de utilização e intercâmbio de mídias para interação entre participantes envolvidos no processo; e possibilidade de adaptação dos ambientes de aprendizagem à real necessidade e à situação específica dos participantes (BRAGA, 2017a, p. 36).

Ainda mais recente é a ideia de *Seamless Learning*, aprendizagem ‘sem costura’, numa tradução livre. Mas melhor entendida como aprendizagem contínua ou sem interrupções, alude à aprendizagem que segue acontecendo em qualquer momento, seja formal ou informalmente, em ambientes físicos ou virtuais, de forma isolada ou em contextos grupais. Nicholas e NG (2015) argumentam que a aprendizagem contínua está ancorada em três elementos: aprendizagem com objetivos e processos colaborativos, reflexivos e transformativos; apropriação ubíqua de recursos digitais e físicos; conexão contínua que se dá por meio da capacidade de transformar materiais físicos em digitais ou um material digital em outro, utilizando os dispositivos. Ou seja, a aprendizagem contínua parte de princípios como integração de aprendizagem formal e informal, local e global; não ruptura de tempo e espaço; e o foco está em impulsionar a curiosidade, a autonomia e a agência do aprendiz (SHA, 2015).

Na tentativa de sumarizar, Nicholas e NG (2015, p. 270) condensam as características de aprendizagem ubíqua e contínua discutidas, respectivamente, por Ogata e Yano (2004) e Woog e Looi (2011) em forma de um quadro, o qual está reproduzido a seguir em uma versão adaptada.

QUADRO 1

Características de aprendizagem ubíqua e contínua

Aprendizagem ubíqua	Aprendizagem contínua
Permanência de conteúdo e recursos enquanto o usuário não excluir propositalmente	Permanência implícita
Acessibilidade a despeito de tempo e lugar	Integração de aprendizagem formal e informal; do mundo físico e digital
	Acesso entre tempo e locais diferentes
	Acesso a conhecimento ubíquo
	Comutação contínua entre várias formas de aprendizado
	Uso combinado de diferentes tipos de dispositivos
Imediatismo na obtenção de informações	Acesso a conhecimento onipresente
	Uso combinado de múltiplos dispositivos
Interatividade entre pares, especialistas e formadores; síncrona e assincronamente.	Engloba aprendizagem personalizada e social; formal e informal; universo digital e não digital.
	Perpassa tempo e lugares
	Síntese de conhecimento
Atividades instrucionais situadas no cotidiano dos aprendizes	Integração entre aprendizagem formal e informal; personalizada e social; âmbito físico e digital
	Através de tempo e locais diversos
	Síntese de conhecimento
	Englobamento de múltiplos modelos pedagógicos e concepções de aprendizagem
Adaptabilidade – obtenção de informações certas, no lugar certo, da maneira certa.	Integração entre aprendizagem formal e informal; mundo físico e digital
	Perpassa tempo e locais diversos
	Acesso a conhecimento ubíquo
	Uso de diversos dispositivos
	Comutação contínua de diversas atividades de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Nicholas e NG (2015, p. 270)

A despeito da representação por meio de tabela, os termos e suas respectivas características não são antagônicos. Portanto, entende-se que Aprendizagem Móvel é um termo

guarda-chuva sob o qual estão outros com características mais específicas, mas que também pode ser tratado como um termo genérico, pois no atual cenário, com os avanços tecnológicos os dispositivos móveis além de conexão sem fio possuem sensores de identificação do usuário e localização por radiofrequência. Assim, prerrogativas, tanto concernentes à aprendizagem ubíqua, quanto à aprendizagem contínua, podem estar aglutinadas à modalidade aprendizagem móvel em determinadas situações. Vejamos uma figura para ilustrar isso:

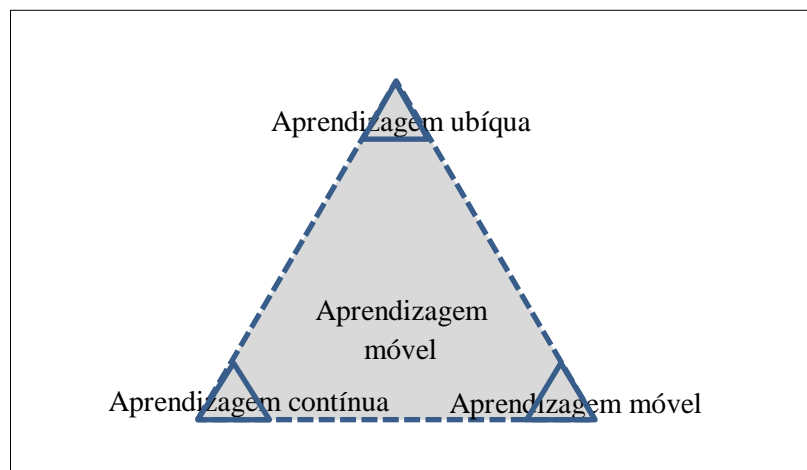


FIGURA 1: Concepção da relação dos termos aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua e aprendizagem contínua.

Fonte: Elaborada pela autora

A figura pretende exprimir a ideia da relação entre os termos. O triângulo representa a Aprendizagem Móvel como termo abrangente condensador de nuances específicos de aprendizagem, seja somente da mobilidade, da ubiquidade ou da noção de aprendizagem contínua. Assim, em cada ponta que compõe o triângulo equilátero (não há maior ou menor importância de uma em relação à outra especificidade) haveria outros semi-triângulos que representariam respectivamente as aprendizagens típicas da era digital atual – aprendizagem móvel, contínua, ubíqua. O que significa que, em determinada situação, pressupostos estarão presentes de forma exclusiva ou acentuada, se o olhar estiver voltado para um dos triângulos menores, e, em outras circunstâncias, ao focar o triângulo maior, as aprendizagens relacionadas a cada contexto digital estariam integradas entre si, isto é, todas as características de cada uma estão em contato num olhar mais geral para a concepção de Aprendizagem Móvel.

2.1.2 Estudos na área

Com desenvolvimento cotidiano de tecnologias de dispositivos e aplicativos para eles, a possibilidade de aprendizagem por meio desses recursos é tangível e surgem pesquisas nessa área na tentativa de compreender melhor o fenômeno.

Ekanayake e Wishart (2015) apresentam um estudo de caso realizado no Sri Lanka a partir de oficinas presenciais oferecidas a professores de Ciências, do ensino secundário, para capacitá-los a perceber o potencial educativo de celulares em suas aulas, elaborar atividades e testar a implementação delas em sala. Os dados foram coletados em forma de vídeos e relatos durante o processo e apontam para um reconhecimento do potencial dos celulares como adjuvante nas aulas de Ciências. Também na área de Ciências e Tecnologia, Nithia *et al* (2015) descrevem a proposta de alavancar a educação na Malásia. Pegrum *et al* (2013) trazem uma abordagem similar e reafirmam a necessidade de pesquisa para determinar usos educacionais das tecnologias disponíveis de forma eficiente, explorando todo o potencial delas.

Burston (2014), da Universidade de Tecnologia de Chipre, em uma meta análise de aproximadamente 300 publicações de projetos de implementação de aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis, conclui que cerca de 80% dos casos os resultados são positivos. Kulkuska-Hume e Viberg (2018), do Reino Unido, também numa revisão de literatura sobre o tema, apontam associação entre uso de dispositivos móveis e maior agência do aprendiz; favorecimento de aprendizagem colaborativa, abordagens contextualizadas, etc.

No Brasil, entretanto, pesquisas sobre o tema ainda são poucas. Bento e Cavalcante (2013) apresentam o resultado de uma pesquisa sobre uso de celular em sala de aula. Foram coletadas respostas de vinte e sete professores de uma Escola Estadual de São Paulo onde, pelo Decreto nº 52.625, de 15 de Janeiro de 2008, é proibido o uso de celular pelos alunos durante as aulas. Os dados do estudo mostram que 86% desses profissionais consideram o celular um recurso pedagógico em potencial. Porém 71% deles não permitem que os alunos utilizem o celular em sala e, dos 14% que permitem o celular em sala, fazem uso pouco autêntico do dispositivo, pois o utilizam com fotografias, músicas, vídeos, ferramenta calculadora e aplicativo de tradução online.

Embora estudos no exterior apontem resultados positivos e necessidade de implementação de dispositivos móveis na educação com a finalidade de aumentar a qualidade do processo de aprendizagem, pesquisas nacionais mostram cenários isolados. Almeida e Araújo Jr. (2015) analisam teses e dissertações defendidas no período entre 2003 e 2012 para compreensão dos enfoques das pesquisas sobre o uso de dispositivos móveis no ensino formal no Brasil. E concluem que o foco está no uso de mecanismos de aprendizagem móvel para o

Ensino Superior, em detrimento dos outros níveis; para o espaço da sala de aula; e para o aluno, não para o papel do professor.

Professores são multiplicadores de concepções e agentes de transformação. Personagens relevantes nessa era de disseminação de dispositivos digitais, onde informações diversas circulam velozmente na sociedade, são consumidas e repassadas, muitas vezes, sem nenhuma criticidade. O professor de hoje precisa estar preparado para conviver e usufruir dos propiciamentos da tecnologia digital.

Royle *et al* (2014) ratifica isso com propriedade, ao dizer que, para ocorrer uso pedagógico de dispositivos móveis em sala de aula, é necessário o docente vivenciar um aprendizado autêntico com o dispositivo, “precisam primeiro reconhecer seus próprios hábitos digitais e usar por si próprios as ferramentas digitais em suas vidas cotidianas, desenvolvendo uma espécie de *idiolect* digital².”(ROYLE *et al*, 2014, p. 35, tradução nossa).

A aprendizagem móvel parece configurar-se, portanto, uma importante estratégia de aprendizagem docente, uma vez que viabiliza a familiarização com recursos dos dispositivos móveis; prática reflexiva impulsionadora de perspectivas de uso pedagógico das ferramentas; adequação de tempo e espaço de aprendizagem; além de possibilidade de interação, colaboração entre os pares, uma vez que o curso via dispositivos móveis pode reunir um número considerado de participantes.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao falar de aprendizagem móvel e ubíqua, Saccol *et al* (2011) salientam que enfoques didático-pedagógicos não conseguem acompanhar, nem se adaptar à evolução das tecnologias digitais. Eles listam, então, algumas percepções essenciais para esse novo cenário na aprendizagem, iniciando com a compreensão de que o desempenho dos professores com relação ao uso de dispositivos móveis em suas aulas depende de capacitação para isso, seja inicial ou continuada (em desempenho da função).

Essa capacitação, segundo os autores, precisa promover compreensão e mudança de paradigma, quando necessário, para os seguintes aspectos: reconhecimento da aprendizagem transcendente a tempo e lugar; percepção das peculiaridades da realização de tarefas no suporte digital como distintas daquelas em suporte papel; assimilação das implicações da *Web 2.0*, onde

² “[...]need to first recognise their own digital habits and use their own digital tools in their daily lives by developing a sort of digital idiolect.” (ROYLE *et al* , 2014, p. 35)

o usuário está imerso em conteúdos e recursos, com os quais pode interagir, inclusive, reportando erros e sugerindo modificações; percepção da ampliação do conceito de tempo e de espaço, além da integração do físico e digital que a internet proporciona.

O documento de Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) orienta:

Para capitalizar as vantagens das tecnologias móveis, os professores devem receber formação sobre como incorporá-las com sucesso na prática pedagógica. Em muitos casos, o investimento governamental na formação de professores é mais importante que o investimento na própria tecnologia. Pesquisas da UNESCO mostraram que, sem orientação e capacitação, os professores frequentemente utilizam a tecnologia para “fazer coisas velhas de formas novas”, ao invés de transformar e melhorar abordagens de ensino e aprendizagem. (UNESCO, 2014, p. 33)

Braga *et al* (2017a), ao revisar Traxler (2009) e Bauman (2000), afirmam que “os professores se veem desorientados e encontram dificuldades em orientar estudantes vivendo em um mundo de modernidade líquida no qual os sistemas estão em beta permanente, ou seja, sempre abertos para mais desenvolvimento” (BRAGA *et al*, 2017a, p. 33-34). Grande parcela desses professores, inclusive, não se apropriou dos dispositivos móveis para aprendizagem pessoal e, outra parte deles, domina o uso básico dos aparatos, isto é, utiliza somente alguns de seus recursos. Sem dúvida, a forma de potencializar o uso de dispositivos com fins pedagógicos é oferecer formação contextualizada, prática e reflexiva a esses profissionais.

Baran (2014) apresenta resultados de uma análise do estado da arte de formação de professores e aprendizagem móvel, buscando justificar a urgência de seu levantamento em outros estudiosos da área:

O apoio de professores e a formação de professores têm sido os tópicos menos explorados na pesquisa de aprendizagem móvel (Ekanayake e Wishart, 2014). A aprendizagem móvel é especialmente sub-teorizada na formação de professores (Kearney e Maher, 2013), apesar da necessidade de informar os professores sobre o valor das tecnologias móveis e como integrá-las em suas classes (Schuck, Aubusson, Kearney, e Burden, 2013)³.

As conclusões da autora apontam para necessidade de perspectivas teórico-pedagógicas sólidas que permitam avaliar as contribuições das tecnologias como adjuvante da aprendizagem móvel; assinalam para a tendência dos estudos enfatizarem somente os

³“Teacher support and teacher training have been the least explored topics in mobile learning research (Ekanayake & Wishart, 2014). Mobile learning is especially under-theorized in teacher education (Kearney & Maher, 2013), despite the need to inform teachers of the value of mobile technologies and how to integrate them effectively into their classes (Schuck, Aubusson, Kearney, & Burden, 2013)” (BARAN, 2014, p. 17).

benefícios e deixar os desafios da implementação de tecnologias para segundo plano; e mapeiam os países que mais contribuiram com pesquisas do tema, sendo eles: EUA, Austrália e Finlândia.

Silva et al (2017), Braga *et al* (2017a), Braga *et al* (2017b), Braga e Silva (2017) são alguns dos escassos trabalhos envolvendo formação de professor e aprendizagem móvel aqui no Brasil. Sendo o primeiro no curso de Pedagogia e os outros com professores de língua inglesa.

Sobre os pilares de um currículo para formação de professores, Royle *et al* (2014) consideram essencial:

- Implementar ferramentas digitais na aprendizagem e refletir sobre seu uso.
 - Compreender a correspondência ou ajuste entre os currículos existentes e os emergentes digitais; capacidades dos aprendizes e como estes podem ser alavancadas para fins de aprendizagem.
 - Compreender o potencial de mudança nos papéis e identidades dos professores.
 - Usar diferentes abordagens pedagógicas que aumentam a agência do aprendiz.
 - Usar ferramentas digitais em contexto de formação de professores com base na prática reflexiva⁴.
- (ROYLE *et al*, 2014, p. 35, tradução nossa)

E os autores prosseguem argumentando que o passo inicial é o reconhecimento do potencial ou *affordances*⁵ de recursos digitais para a aprendizagem, bem como lembrar as concepções pedagógicas norteadoras da prática pedagógica já instalada. O motivo pelo qual se apreende conteúdos escolares mudou nos tempos digitais, os modos de trabalho mudaram, portanto, o modelo de educação de transmissão de conhecimento é obsoleto. As teorias de aprendizagem que mais se encaixam no novo cenário social são as que impulsionam a proatividade, a interatividade, aprendizado contextualizado, etc.

Simultaneamente, o professor precisa conhecer os seus alunos, suas práticas, interesses pelas ferramentas digitais. Royle *et al* (2014) orienta:

⁴• Implement digital tools in learning, and reflect on their use.

- Understand the match or fit between existing curricula and the emerging digital capabilities of learners and how these might be leveraged for learning purposes.
- Understand the potential for change in teachers' roles and identities.
- Use different pedagogical approaches that increase learner agency.
- Use digital tools in context in reflective practice-based teacher education.” (ROYLE, STAGER, TRAXLER, 2014, p. 35).

⁵ Pinheiro (2017) define *affordances* remetendo-se à concepção de Gibson (1986): “[...] possibilidades de comportamento e de ação propiciadas pela interação entre indivíduos e o ambiente, segundo a percepção que esses indivíduos têm de tal ambiente (GIBSON, 1986)”. (PINHEIRO, 2017, p.15)

[...] é imperativo que os educadores estejam bem informados sobre os seus alunos e os sistemas digitais em que se envolvem para que valorizem suas habilidades e possam converter suas capacidades em funcionamento eficaz. Ao mesmo tempo, o sistema educacional e seus valores, e particularmente seus currículos, devem ser examinados para que os espaços se abram para a diversidade tanto na aprendizagem quanto no ensino⁶. (ROYLE et al, 2014, p. 38)

Todavia, enfatizam os autores, preliminar a tudo isso, está o letramento digital do docente, ou seja, o desenvolvimento de habilidades digitais que começa com o conhecimento das ferramentas digitais; passa pela competência de interação tanto com *hardwares*, quanto com *softwares*; envolve habilidades críticas e culmina em capacidade de produzir conteúdo por meio do universo digital (ROYLE *et al*, 2014).

Ainda nos dizeres dos autores, é importante que os professores “estejam cientes do mito de que seus alunos são o que Prensky (2001 e 2009) chama de nativos digitais”. Não é porque a maioria dos professores é de uma geração onde a tecnologia digital não fazia parte do cotidiano como o faz hoje, que estejam em defasagem em termos de letramento digital quando comparados com seus alunos, jovens que nasceram num século de inovação ininterrupta. Prensky (2009) propõe a ideia de “sabedoria digital”, reconhecendo que a habilidade de uso do universo digital é estabelecida pelo contato com estes, retirando, assim, o fator faixa etária geracional. Ademais, a competência em termos de letramento digital não é somente questão de contato com os recursos. Para uso crítico e produtivo das ferramentas digitais, crianças e jovens precisam de orientação pedagógica.

Esse mito pode, inclusive, estagnar o docente, levando-o a pensar que seus alunos, por serem nativos digitais, possuem todas as habilidades necessárias para interagirem nesse universo ou, por outro lado, fazê-lo acreditar que nunca será tão eficiente em termos de letramento digital. Tanto a desconstrução dessa ideia quanto a familiarização com recursos digitais disponíveis, quanto à reflexão sobre como aplicá-los no contexto didático, como o desenvolvimento de letramento digital crítico são pautas para a formação continuada.

Contudo, para execução de cursos de formação continuada de professores há diversas dificuldades, dentre elas: Para quem promove o curso: logística relacionada a horários para permitir a formação em serviço; custos para alocação de espaço, profissionais, material, etc., para o curso. Para o professor: diligência de tempo e organização pessoal para

⁶ “it is imperative that educators be knowledgeable about their learners and the digital systems that they engage in so that they value their skills and can convert their capabilities into effective functioning. At the same time, the education system and its values, and particularly its curricula, must be examined so that spaces opens up for diversity in both learning and teaching. (ROYLE et al, 2014, p. 38)

deslocamentos; desmotivação devido o cansaço ou próprio design do curso, etc. Outro problema é a dificuldade de tais cursos associarem reflexão sobre os recursos tecnológicos e a prática em sala de aula. Diante disso, os propiciamentos, já discutidos, de Aprendizagem Móvel, alinhados a uma concepção pedagógica coerente com essa modalidade, podem lançar luz sobre novas possibilidades para este tipo de formação.

2.3 APRENDIZAGEM SITUADA NOS TERMOS DE LAVE E WENGER

Os princípios de comunidade de prática (CoP) surgiram da busca de explicações sobre o processo de aprendizagem humana a partir da antropologia e teoria social (WENGER, 1999)⁷ na década de 80 e, desde então, vem sendo aplicado em áreas diversas como, nas organizações empresariais, no setor de saúde, na educação e no contexto de novas tecnologias e mídias sociais (WENGER, 2010). Segundo o autor, o conceito está intimamente atrelado à concepção de sistemas de aprendizagem social, isto é, o aprendizado ocorre da relação do indivíduo com os outros indivíduos no mundo. O processo de aprendizagem humana, sob esse ponto de vista, reúne traços de unidades sociais simples, como: negociação de identidade; auto-organização; relações complexas; limite flexível; etc. (WENGER, 1999).

Wenger (1999) propõe quatro premissas inerentes ao conhecimento: o ser humano é social, e isso implica na sua forma de aprendizagem; o conhecimento está relacionado à competência acerca de determinado empreendimento valorizado socialmente; o conhecimento é uma questão de comprometimento ativo com o mundo em que se vive; e conhecimento é uma questão de comprometimento com algo significativo. Assim, concebe a aprendizagem como “participação social⁸”.

O conceito de aprendizagem situada não se refere, segundo Lave e Wenger (1991, p. 31), “a aprender *in situ* ou a aprender fazendo”⁹. Pelo contrário, a aprendizagem é considerada inerente à prática social e alicerçada na descentralização tanto da relação mestre-aprendiz, quanto da abstração de aprendiz individual. Pois, no contexto de comunidade de prática o mestre é um dos participantes e a aprendizagem ocorre a partir da interação entre todos os participantes, inclusive os participantes periféricos. Assim, nessa concepção social de aprendizagem a “participação periférica legítima” é um conceito basilar, pois é por esse

⁷ A primeira publicação é de 1998, mas consultamos a 2ª edição (1999).

⁸ As traduções dos termos cunhados por Wenger (1999), aqui inseridos entre aspas duplas, são de responsabilidade da autora deste texto.

⁹ “learning in situ or learning by doing” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31)

processo que o participante adentra à comunidade, reconhecendo o valor do conhecimento em questão, forjando a identidade e fomentando a participação plena (LAVE; WENGER, 1991).

2.3.1 Participação periférica legítima

Lave e Wenger (1991) relatam, sob a luz da experiência com o grupo de alfaiates, protótipo da pesquisa que resultou em todo o arcabouço teórico de comunidade de prática, que a aprendizagem ocorre em decorrência da participação periférica legítima. Para os autores “essa visão faz distinção fundamental entre aprendizagem e instrução intencional¹⁰” (LAVE; WENGER, 1991, p. 40), isso não significa que não haja aprendizagem em outros contextos de ensino, mas, que a instrução intencional em si não é garantia de aprendizagem. A participação periférica legítima não é uma teoria pedagógica, nem uma metodologia, e sim, uma maneira de compreender algo que ocorre a despeito de técnicas ou contexto de aprendizagem deliberado - a aprendizagem situada.

O termo é composto de três palavras indissociáveis, uma vez que o sentido só se dá no agrupamento delas. A palavra “legítima” remete às relações de poder, autoridade e reconhecimento de pertença, conferidos a cada participante por meio de comprometimento, envolvimento, isto é, “participação”, inclusive de forma “periférica”, descentralizada, à borda da CoP. A noção de periférico, não obstante, está relacionada às “múltiplas e variadas maneiras de localizar-se nos espaços de participação definidos por uma comunidade, mais engajadas ou menos engajadas, mais inclusivas ou menos inclusivas¹¹” (LAVE; WENGER, 1991, p. 36).

Um exemplo bem oportuno para caracterizar o conceito de participação periférica legítima, cujo é utilizado também por Lave e Wenger, é o papel que as crianças ocupam na sociedade ocidental. Um bebê recém-nascido começa a fazer parte do universo social de forma limiar. À medida que a criança se desenvolve, a participação se intensifica. São participantes periféricos naturais, isto significa, no entanto, que apesar de diferente, a participação delas no mundo dos adultos é relevante, crescente e vista positivamente.

A participação periférica legítima (PPL) é uma abertura dinâmica, reconhecida, conectada com a prática da comunidade, que possibilita “acesso a fontes de compreensão por meio do envolvimento crescente¹²” (LAVE; WENGER, 1991, p. 37). Cada CoP, conforme o

¹⁰“this view-point makes a fundamental distinction between learning and intentional instructional” (LAVE; WENGER, 1991, p. 40)

¹¹“multiple, varied, more-or less-engaged and inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 36)

¹²“access to sources for understanding through growing involvement.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 37)

tipo de prática vigente, apresenta formas peculiares de estabelecimento da relação mestre/aprendiz, segundo os pesquisadores Lave e Wenger (1991), onde nem sempre é o mestre que cria oportunidades de aprendizagem, estas são estabelecidas pela própria prática. E isso gera, muitas vezes, aprendizado entre pares e fortalecimento de relações extra-comunidade. No entanto, a hierarquia entre esses participantes existe e é uma das formas de validação da participação periférica. Outra forma é a padronização característica “daquilo que pode ser aprendido por recém-chegados com acesso periférico legítimo¹³” (LAVE; WENGER, 1991, p. 93) na comunidade de prática.

Contudo, a perifericidade não é simplesmente um local de observação, mas, sim, uma perspectiva gradual de absorver o funcionamento da comunidade de prática em questão e de impulsionar a motivação para o aprendizado por meio da participação, da prática. Um exemplo dessa ascendência pode ser dado tomando o caso dos alfaiates, como aponta Lave e Wenger (1991): um aprendiz periférico começa fazendo arremates numa peça, até que sua participação evolui para costurar partes da peça, e, posteriormente, já é capaz de cortar o tecido, costurar a peça e fazer os devidos arremates.

A partir dessa forma peculiar de visualizar o processo, Lave e Wenger distinguem currículo de ensino e currículo de aprendizagem. Para eles, um currículo de aprendizagem “consiste em oportunidades situadas [...] para o desenvolvimento improvisado de novas práticas¹⁴” (LAVE, 1989 apud LAVE; WENGER, 1991, p. 97), ou seja, esse tipo de currículo traça objetivos e relaciona recursos de aprendizagem que são ajustados de acordo com a participação em uma comunidade específica. Já o currículo de ensino “fornece [...] e limita - estruturando recursos para a aprendizagem¹⁵” (LAVE; WENGER, 1991, p. 97), onde o significado e o acesso ao que é aprendido são passados por um instrutor. Esse tipo de currículo é direcionado, em geral, para instrução de recém-chegados numa CoP.

Em suma, “a chave para legitimar a perifericidade é o acesso dos recém-chegados à comunidade de prática e tudo o que a associação implica¹⁶” (LAVE; WENGER, 1991, p. 100). E, no contexto de comunidade de prática, a aprendizagem situada é reconhecida como participação legítima periférica (LAVE; WENGER, 1991), isto é, participação dos recém-chegados na CoP, direcionada a se tornar participação plena e, subsequentemente, veteranos.

¹³“that which may be learned by newcomers with legitimate peripheral access.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 93)

¹⁴ “consists of situated opportunities [...] for the improvisational development of new practice” (LAVE, 1989 apud LAVE; WENGER, 1991, p. 97)

¹⁵ “Supplies [...] limits – structuring resources for learning” (LAVE; WENGER, 1991, p. 97)

¹⁶ “The key to legitimate peripherality is access by newcomers to the community of practice and all that membership entails.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 100)

Uma vez compreendida a concepção de PPL é possível distinguir o conceito da ideia de participação periférica como nível de participação ou envolvimento que os membros manifestam no ambiente da Comunidade. Wenger (1999) delinea a participação como central, ativa ou periférica que, neste caso, equivale a participação à margem, limítrofe. Apesar de usar termos quase análogos, para o autor, participantes marginais ocupam esse lugar por distintas situações de inadequação, motivação, etc. e tendem a sair da Comunidade de Prática. Ao passo que da noção de PPL estão modos de o participante adentrar à centralidade da CoP.

2.4 APRENDIZAGEM SOB O PRISMA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Aprender, nessa linha de princípios, é um processo permeado por envolvimento social, pois é por meio dele que acontece a construção de significado de um conhecimento ou informação, e a aprendizagem se torna significativa, relevante, à medida que ocorre participação e reificação. Participação é a interação ou envolvimento pessoal na conjuntura social, seja por meio de conversas, atividades, etc., que resulta em reificação, ou seja, ‘produção de algo’, como conceitos, ferramentas, documentos, etc. Isto é, a partir da interação, as pessoas elaboram suas identidades e denominação de conceitos abstratos a fim de se apropriarem deles para se expressarem, conferindo significado ao processo. A construção de significado apresenta características como: sistema ativo, dinâmico e histórico; resistência e maleabilidade; capacidade mútua de afetar e ser afetado; engajamento de multiplicidade de fatores e perspectivas; produção de novas resoluções para onde convergem as perspectivas anteriores; incompletude da resolução para uma situação (WENGER, 1999).

Aprender, nessa perspectiva, não se limita somente a adquirir ou construir conhecimento, mas está relacionado a quem a pessoa se torna a partir do processo. A pessoa, esse indivíduo que faz e negocia o significado com os outros indivíduos envolvidos na aprendizagem, é um ser completo, dotado de emoções, experiências, cultura, relacionamentos, pensamentos, habilidades, etc., que exhibe determinado grau de competência a ser reordenada por meio da aprendizagem que ocorre na comunidade.

Etienne Wenger (1999) argumenta que, sob esse olhar da aprendizagem como social, os elementos significado, identidade, comunidade e prática interligam entre si, circundando o advento aprendizagem. Como ilustra a figura 2¹⁷ a seguir:

¹⁷ Houve a necessidade de traduzir algumas figuras devido à legibilidade da figura original digitalizada e a compreensão dela no contexto da língua portuguesa.

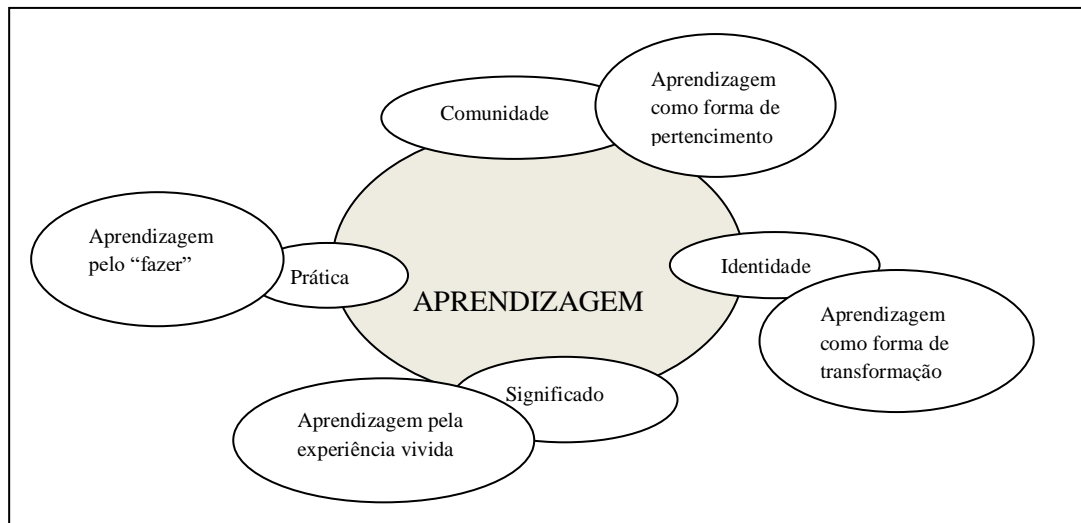


FIGURA 2 - Relação entre os componentes da aprendizagem sob o olhar da teoria social de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora - adaptada da figura “Components of a social theory of learning: an initial inventory” (WENGER, 1999, p. 5)

Significado, nesse caso, é a capacidade maleável individual e/ou coletiva de experimentar a vida e o mundo como relevantes. O aprendizado modifica e constrói o indivíduo, suas crenças, posturas e decisões perante a história da comunidade a qual ele pertence, Wenger (1999) chama esse processo de identidade. Comunidade é a organização social da qual o indivíduo se sente parte. E, por fim, prática são os recursos e perspectivas compartilhadas que impulsionam o envolvimento mútuo e a ação. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre a partir da relação de pertencimento, de transformação, da experiência e do fazer propriamente dito. Não há centralidade de um destes elementos, porém, relação de interdependência e reciprocidade.

A prática, a despeito de configurar uma categoria singular e de apresentar a mesma importância na conjuntura da aprendizagem sob esta teoria social de aprendizagem detalhada por Wenger (1999), está enredada nas concepções de comunidade, de significado e de identidade, por isso, assim como o autor supracitado, a discussão que se segue parte da prática.

2.4.1 A prática

A prática, segundo Wenger (1999), é sempre social na acepção ilimitada de não propriamente o ‘fazer’, mas que envolve aquilo que dá estrutura e sentido histórico e social. O conceito de prática destaca o caráter negociado tanto do explícito quanto do tácito, incluindo linguagem, símbolos, papéis definidos, regulamentos, mas inclui também relações implícitas,

suposições, etc.(WENGER, 1999). Nesse caso, as dicotomias do senso comum ‘prática/teoria’; ‘mental/corporal’ não se aplicam, pelo contrário, nesse contexto, a prática engloba todas as facetas. Wenger (1999) discorre minuciosamente sobre os aspectos da prática, portanto, o subtópico a seguir se dedica a essa explanação.

2.4.2 Prática na aprendizagem

Como abordado anteriormente, a prática está imbuída de negociação de significado. Wenger (1999) afirma sobre a temporalidade dessa negociação em dois sentidos: no quanto uma CoP pode perdurar por gerações; e no tempo que uma CoP sustenta o envolvimento mútuo até começar a compartilhar aprendizado significativo, pois a prática não começa de forma imediata. “A partir dessa perspectiva, comunidades de prática podem ser vistas como histórias compartilhadas de aprendizagem.¹⁸” (WENGER, 1999, p. 86).

A negociação de significado, isto é, a construção do entrelaçamento de histórias partilhadas na comunidade, é remetida a dualidades, inclusive, a *priori* antagônicas, entretanto, geradoras do encadeamento. A primeira elencada por Wenger é a dicotomia “lembrando e esquecendo¹⁹”, onde ele discute que memórias são mais difíceis de serem deletadas em comparação com documentos, assim como um fato pode ser esquecido como maior facilidade que as marcas que ele deixou no mundo (WENGER,1999). Nesse sentido, ao lembrar-se de umas coisas e esquecer-se de outras, o significado emerge e vai se construindo constantemente, da igual forma, o cérebro das pessoas fixam melhor as experiências vividas e essas memórias são incorporadas à suas identidades, retroalimentando o processo de significação.

As “continuidades e descontinuidades” podem ser geracionais do ponto de vista de época de adesão na comunidade. Os elementos reificados são outro aspecto de continuidade, por exemplo, a despeito do passar dos anos, alguns objetos seguem caracterizando determinada CoP, ao passo que outros passam a constituir a memória daquela CoP. Enquanto a participação e a reificação constroem a memória, as formas de continuidade e descontinuidade remontam à evolução de uma prática (WENGER,1999).

A participação e reificação, também se fundamentam em formas duais: na CoP uma pessoa pode cultivar ou evitar o relacionamento específico com outra; os artefatos podem promover ou não a negociação específica de significado. Os mecanismos de participação

¹⁸“From this perspective, communities of practice can be thought of as shared histories of learning.” (WENGER, 1999, p. 86)

¹⁹“Remembering and forgetting’ (WENGER, 1999, p. 88)

incluem influência, personalidade, nepotismo, discriminação desenfreada, carisma, confiança, amizade, ambição. Já os de reificação incluem regras, políticas, autoridade institucionalmente definida, exposições nítidas, argumentações fundamentadas, estatísticas, combinados, planos, projetos definidos. (WENGER, 1999).

A coesão de uma CoP é formulada a partir da reificação e participação, e ambas são interdependentes. Para Wenger (1999) a prática pode ser descrita “como uma história compartilhada de aprendizagem²⁰” nos seguintes aspectos: a prática é maleável; a prática é uma estrutura emergente de interação social que persiste na CoP; e aprender por meio da prática envolve engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Isto é, na CoP os participantes descobrem por eles próprios como se envolverem e tecerem relacionamentos, atentam para elementos que interferem no processo, para a formação de identidade, percepção de habilidades e posições de outros participantes, etc, desenvolvendo, assim, pela negociação de significado, o conjunto de estilos, discursos e elementos particulares daquela CoP;. (WENGER, 1999).

Nas palavras de Wenger (1999), a “prática é um investimento na aprendizagem²¹”. A relação entre ordem e desordem, adaptação e estabilidade corroboram para a negociação de significado, a elaboração de identidade e ocorrência de aprendizagem. Entretanto, como o próprio autor destaca que não se trata de qualquer tipo de aprendizagem ou da banalização do conceito, mas sim, de aprendizagem significativa que afeta as dimensões de envolvimento dos participantes na prática (WENGER, 1999).

2.4.3 Construção de significado

Para falar sobre a prática como detentora de significado, é preciso compreender a produção social de significado. Não daquele significado lexical encontrado nos dicionários, e sim, do sentido, relevância e significância das questões da vida humana. O significado, segundo essa tese, ocorre por um processo de “negociação” que envolve “participação e reificação”, isto é, a partir da interação, as pessoas elaboram suas identidades e denominação de conceitos abstratos a fim de se apropriarem deles para se expressarem. Para demonstrar a dualidade entre participação e reificação, Wenger (1999, p. 63) traz a seguinte representação (FIG. 3)²²:

²⁰“as a shared history of learning” (WENGER, 1999, p. 93)

²¹“practice is an investment in learning” (WENGER, 1999, p. 97)

²² Nessa figura optamos por manter o esboço do próprio Wenger (1999), sem adaptação ou tradução, por considerá-lo expressivo e de fácil compreensão. Além disso, o texto em seu entorno traz explicações e traduções dos termos inseridos na figura.

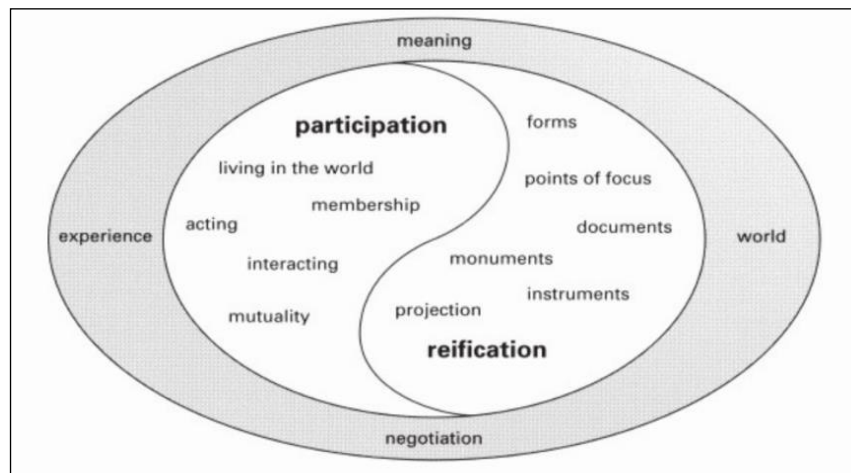


FIGURA 3 - The duality of participation and reification.

Fonte: WENGER, 1999, p.63.

A negociação de significado é um processo contínuo e constante que pode perpassar pela linguagem, no entanto, atinge outros âmbitos. O termo vai além de um acordo ou consenso entre indivíduos sobre determinado assunto. A negociação é sempre ativa, dinâmica e tem caráter histórico, ou seja, uma negociação sofre interferência de negociações prévias, afetará outras posteriores e está em permanente construção. Resistência e maleabilidade, apesar de serem termos aparentemente opostos entre si, são marcas da negociação de significado, visto que ela ocorre, ora pela aceitação, ora pela reivindicação. São, também, traços desse processo: capacidade mútua de afetar e ser afetado, isto é, o significado existe na relação viva com o mundo trazendo implicações na interpretação e ação dos indivíduos; confluência de fatores e perspectivas diversas; produção de novas resoluções para onde convergem as perspectivas anteriores; incompletude da resolução para uma situação (WENGER, 1999).

Participação é um processo, tanto pessoal como social, e envolve ação, sentimento, pensamento, etc. No contexto de CoPs, a participação corrobora para “desenvolver uma ‘identidade de participação’, ou seja, uma identidade constituída por meio de relações de participação²³” (WENGER, 1999, p.56). Participação, em CoPs, são relações positivas e negativas, superficiais e profundas, cooperativas e competitivas. Segundo Wenger (1999), a participação é capaz de moldar a experiência e a própria comunidade. Além disso, como parte da elaboração de significado, a participação sobrepuja o envolvimento na CoP, mas é caracterizada pela identificação, postura diante da vida como um todo.

²³“developing an ‘identity of participation’, that is, an identity constituted through relations of participation.” (WENGER, 1999, p. 56)

Wenger (1999, p. 58) assegura que “o processo de reificação fornece um atalho para a comunicação²⁴”. A reificação é a projeção do significado para o outro, é o ato de dar forma à experiência resultante da negociação de significado (WENGER, 1999). A reificação na CoP pode ser manifesta por meio de documentos; pontos principais; monumentos, formulários, etc. Participação e reificação, são portanto, complementares, interdependentes, descrevem a interação, resultam da negociação de significado e, ao mesmo tempo, a retroalimentam.

2.5 COMUNIDADE DE PRÁTICA

Embora o termo comunidade de prática ou CoP (communities of practice), cunhado por Lave e Wenger (1991), seja formado pelo termo ‘prática’, a associação de prática com a formação de comunidade não é sinônimo de que toda comunidade é definida pela prática, nem que somente determinado tipo de prática se configura como adequada às CoPs; tampouco que qualquer coisa nomeada de prática é propriedade de uma CoP (WENGER, 1999). Contudo, a prática como propriedade de uma CoP exprime três dimensões específicas, chamadas por Wenger (1999) de engajamento mútuo; empreendimento conjunto; e repertório compartilhado²⁵. A FIG. 4²⁶ traz um panorama dessa concepção:

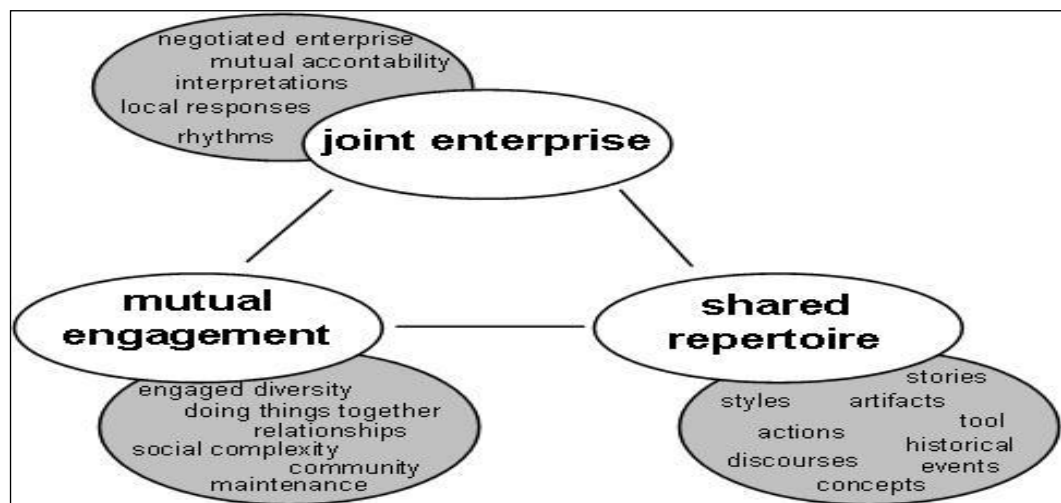


FIGURA 4 – “Dimensions of practice as the property of a community”

Fonte: WENGER, 1999, p. 73.

²⁴“the process of reification provides a shortcut to communication” (WENGER, 1999, p. 58)

²⁵“Mutual engagement; a joint enterprise; a shared repertoire.” (WENGER, 1999, p. 73)

²⁶ Nessa figura optamos por manter o esboço do próprio Wenger (1999), sem adaptação ou tradução, por considerá-la expressiva e de fácil compreensão. Além disso, o texto em seu entorno traz explicações e traduções dos termos inseridos na figura.

Engajamento mútuo é concebido como uma diversidade de formas de envolvimento; relacionamentos estabelecidos para ‘fazer coisas em conjunto’; complexidade social; manutenção do contato e da comunidade. O engajamento é o motivo gerador de adesão a uma CoP e, ao mesmo tempo, é o que a define. Uma CoP não é um conjunto de pessoas definidas por algumas características (WENGER, 1999), pelo contrário, o envolvimento mútuo a estabelece como tal. São formas de fomentar essa dimensão: criação de condições para ocorrência de engajamento/envolvimento, seja proporcionado momentos de encontro entre os participantes da CoP, seja incentivando as interações, etc.; diversidade e parcialidade no mútuo engajamento; relacionamento mútuo sem homogeneidade (conflitos e tensões fazem parte).

O “empreendimento conjunto” está associado à negociação, uma vez que o resultado desse processo coletivo reflete diretamente naquele. Assim, são seus atributos: um empreendimento negociado; negociação sem contenção, desenvolvida a partir de contextos sociais, históricos, culturais e institucionais amplos, mas, ao mesmo tempo, com influência generalizada da entidade que os une; e um lugar de responsabilidade mútua. Isso é estabelecido no decorrer do processo e, portanto, resulta de negociações coletivas e do engajamento mútuo da CoP.

O último âmbito listado por Wenger - “repertório compartilhado” – diz respeito a elementos diversos que ganham coerência pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade. São particularidades do processo de composição do repertório da comunidade: negociação de significado refletindo uma história de engajamento mútuo, mas mantendo uma ambiguidade inerente, isto é, as histórias de interpretação criam pontos em comum, permitindo resignificações, adaptações, etc; recursos/elementos de engajamento mútuo, ou seja, envolvimento contínuo (inclusive conflitos) e dinâmico que proporcionam a produção de novos significados e o prosseguimento; negociação de significado na prática – é durante o processo que se percebe se determinada comunidade é ou não comunidade de prática.

Esse último aspecto direciona para uma discussão muito pertinente acerca da formação de uma CoP. Uma comunidade de prática não surge da intenção ou organização externa forçada, não se cria uma, ela emerge. Um grupo pode ser montado com toda estruturação e elementos para afloração de uma CoP e, ainda assim, a comunidade não emergir daquele grupo. Como afirma Wenger (1999, p. 84), “uma comunidade de prática não precisa ser reificada como tal para ser uma comunidade²⁷”, na verdade, a maioria delas não têm nome,

²⁷“A community of practice need not be reified as such to be a community” (WENGER, 1999, p.84)

nem adesão expressa (WENGER, 1999). As características são que demonstram a existência de uma CoP, isto é, onde há pessoas interagindo focados na aprendizagem de algo. Ademais, as CoPs apresentam ciclos de vida, seguem a “lógica dos ritmos” ou da “energia social” (WENGER, 1999). Há o ajuntamento, a evolução e o dispersamento com o passar do tempo, apesar de não haver demarcamento nítido ou pré-determinado de cada fase.

Lave e Wenger (1991) reiteram que o “controle e a seleção, bem como a necessidade de acesso, são inerentes às comunidades de prática²⁸”. Isso significa que o controle dentro de uma CoP não é algo externo, absolutista. As relações de poder e autoridade são fixadas de forma diferente daquelas comumente presentes nos contextos de aprendizagem tradicionais. Para Wenger (2010) a governança numa CoP tem como objetivo único favorecer a aprendizagem. Para ele, há dois processos de gerenciamento: “*Stewarding governance*” e “*Emergent governance*”.

O primeiro termo diz respeito a uma administração de CoP composta com a diligência de conduzir o sistema em determinada direção. Já o termo “governança emergente” se reporta a combinados e ajustes descentralizados, negociados e difundidos entre os participantes da CoP com o foco naquilo que é relevante para otimizar a aprendizagem, que ocorre, por sua vez, em decorrência desse alinhamento. Para Wenger (2010) ambas as formas de comando coexistem numa CoP, se auto complementam e “evocam questões de poder”²⁹ (WENGER, 2010), que também são apresentadas por ele em duas formas: a responsabilidade vertical e a horizontal.

A responsabilidade vertical é centralizada, correlata à hierarquia, autoridade imposta. Já a responsabilidade horizontal é aquela onde ocorre negociação conjunta, consenso, etc. Wenger (2010) argumenta, mais uma vez, ser preferível o equilíbrio entre tais manifestações de poder, pois há situações onde o autogoverno, isto é a responsabilidade horizontal, pode ocasionar situações indesejáveis, prejudiciais. No entanto, ele alerta que a responsabilidade vertical possui níveis de escala, e, essa responsabilização em um grau adequado, contribui para a estruturação e fomentação do engajamento na CoP.

Por outro lado, o acesso à CoP evoca questões relacionadas à participação, a qual pode ser visualizada, segundo Wenger et al (2002), em três níveis diferentes, a saber: central, ativo e periférico. Os participantes mais atuantes integram o grupo central. Já a participação periférica é verificada quando por desmotivação, desinteresse, inexperiência na prática daquela

²⁸“control and selection, as well as the need for access, are inherent in communities of practice.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 103)

²⁹“conjures up issues of power” (WENGER, 2010, p.195)

CoP, etc., o membro registra participação escassa. Wenger et al (2002) afirmam que há tramitação de um nível para outro em determinados momentos devido maior ou menor interesse despertado pela situação. A participação periférica, de acordo com Wenger (1999), proporciona aproximação da participação central processada na prática real. Para isso, é necessário viabilizar envolvimento com os outros membros e acesso às negociações e repertórios compartilhados. Nesse sentido, a participação periférica é vista de forma muito positiva, uma vez que estabelece possibilidade de acesso e envolvimento crescente.

A definição mais notória do conceito comunidade de prática o define como “um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de problemas, uma paixão por determinado assunto, e que aprofundam seus conhecimentos na área, interagindo de forma contínua³⁰” Wenger et al (2002, p. 4). Sobretudo, as comunidades de prática estão imersas em sistemas sociais maiores que, inclusive, englobam outras comunidades. E para conferir significado da CoP diante dos sistemas nos quais está inserida, as CoPs são tipificadas, como mostra Wenger (2010), por três aspectos: engajamento, imaginação e alinhamento.

O engajamento está impregnado da prática e é sinônimo de envolvimento em atividades, sejam elas individuais ou grupais, e interação. A imaginação no sentido posto pelo autor está relacionada à imagem construída mentalmente do mundo ou de grupos específicos, o que possibilita a localização, posicionamento e projeção do indivíduo enquanto parte desse meio. São ferramentas fomentadoras da imaginação: a linguagem, a literatura, as artes em geral, mapas, etc. O alinhamento supre as falhas de envolvimento na prática ocorridas na CoP, a fim de manter a comunicação de intenções, a coordenação de atividades e observação das convenções. Entretanto, isso não ocorre unidirecional e autoritariamente na CoP, e sim, de forma bidirecional, negociada, convencional. Para Wenger (2010), engajamento, imaginação e alinhamento são modos de suscitar identificação na abrangência das práticas e limites da CoP.

Para Wenger (2010), os membros de uma CoP, seus recursos e histórias não são exclusividade daquela comunidade, pelo contrário, há um entrecruzamento gerado pelo aprendizado das múltiplas práticas, moldando, assim, o indivíduo. Wenger *et al* (2002) elucida que as CoPs apresentam formas diversas, ou seja, algumas são pequenas, outras envolvem dezenas de membros; certas comunidades duram pouco tempo, outras atravessam gerações; algumas comunidades são homogêneas, outras heterogêneas em quesitos como formação, habilidade, etc.; para algumas CoPs é vital a interação física, já para outras a interação virtual

³⁰“Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.” (WENGER et al, 2002, p. 4)

é suficiente. Uma comunidade pode, ainda, se formar espontânea ou intencionalmente, ser institucionalizada ou não.

Nos dizeres de Wenger *et al* (2002), independente do surgimento despretenso ou deliberado, o planejamento de uma comunidade de prática envolve ações de promoção do desenvolvimento dela em torno das dimensões vitais – domínio, comunidade e prática. Elucidando isso, relacionam sete princípios para cultivar ou fomentar a possibilidade de emergência de uma CoP a partir de um grupo: “desenho para evolução; abrir diálogo entre perspectivas internas e externas; oferecer diferentes níveis de participação; desenvolver espaços público e privados na comunidade; focar no valor; combinar familiaridade e emoção; criar ritmo para a comunidade³¹” (WENGER *et al*, 2002, p.51). A seguir, os itens serão replicados para maior detalhamento de cada um.

1. *Desenho para evolução*: o autor diz que o *design* precisa catalisar, projetar a ascensão da CoP. No contexto da educação, especialmente em comunidades projetadas intencionalmente, isso diz respeito à elaboração de todo o ‘design’ de interações, de tarefas, de normas e de elementos gerais a fim de propiciar a emergência da comunidade.

2. *Diálogo entre perspectivas internas e externas*: a comunidade não se fecha ao resto do mundo, pelo contrário, é pertinente a interlocução com pontos de vista não pertencentes a ela.

3. *Possibilidade de diferentes níveis de participação*: a homogeneidade na participação ou grau de envolvimento de todos os membros não é desejável numa CoP, portanto, é necessária flexibilidade nesse sentido. A postulação de Lave e Wenger (1991) sobre a participação legítima periférica ratifica esse princípio.

4. *Desenvolvimento de espaços públicos e privados da comunidade*: há situações comuns a todos os membros da comunidade e aqueles em que o a interação é pontual. Um exemplo é quando o coordenador da CoP se dirige a um participante de forma individualizada para orientar, informar normas, pontuar sobre uma prática específica, etc.

5. *Foco no valor da comunidade*: sobre esse aspecto, Wenger *et al* (2002) declara que notar o impacto de uma comunidade é algo processado em longo prazo, no entanto, pode se averiguar o valor de uma comunidade ao interrogar seus membros sobre isso, inclusive porque uma simples interação pode representar grande importância para eles, ao passo que a quem observa seria insignificante.

³¹ “1. Design for evolution; 2. Open a dialogue between inside and outside perspective; 3. Invite different levels of participation; 4. Develop both public and private community spaces; 5. Focus on value; 6. Combine familiarity and excitement; 7. Create a rhythm for the community.” (WENGER, 2002, p. 51).

6. *Combinação de familiaridade e novidade*: um ambiente onde os integrantes sentem liberdade de compartilhar ideias, pedir sugestões, experimentar ferramentas, testar hipóteses, etc. sem reações recriminatórias, mas, paralelamente, ser exposto à emoção da inovação, alavanca o sentimento de comunidade de prática. Wenger (2002, p. 62) reitera “as atividades de rotina fornecem a estabilidade para conexões de construção de relacionamento; eventos emocionantes proporcionam um senso de aventura comum³²”.

7. *Criação de ritmo para a comunidade*: o autor, ao abordar esse tópico, argumenta que apesar de as pessoas apresentarem ritmos diferentes, percebe-se que nas CoPs exitosas existe uma cadência influenciada pelo ritmo dos eventos que se traduz em participação e interação dos membros. No entanto, é preciso equilíbrio e percepção para compreender o compasso a fim de não sufocar os participantes com excesso, nem permitir a letargia se espalhar na comunidade.

Todas essas noções elencadas são norteadoras para o desenvolvimento de uma CoP, contudo, não se trata de diretrizes impostas e pré-estabelecidas sem a percepção da conjuntura da comunidade. Como afirma Wenger *et al* (2002, p. 73) “planejar uma comunidade é mais uma questão de encontrar os desencadeadores da evolução do que criar um projeto completo³³”. Em vista disso, o mediador da comunidade precisa compreender tais coisas e estar atento para saber como e quando intervir, propiciando situações para a emergência e desenvolvimento natural da CoP.

Além do mais, Wenger *et al* (2002) reproduzem o que o American Productivity and Quality Center (APQC) lista como possibilidades de intenções de formação de comunidade, a saber: 1. Colaboração mútua para resolução de problemas em determinada área; 2. Divulgação e/ou elaboração de novas práticas; 3. Desenvolvimento e administração de ferramentas, projetos e teorias para desempenho de uma tarefa; 4. Aprimoramento de soluções e ideias inovadoras (APQC, 2000 *apud* WENGER *et al*, 2002). Embora algumas CoPs apresentem mais de um propósito, é comum que um se sobressaia e, assim, acabe gerando identificação para aquela comunidade. Wenger (2002), acerca desse aspecto, sugere os seguintes respectivos rótulos: 1. Comunidades de ajuda; 2. Comunidades de melhor prática; 3. Comunidades de administração de conhecimento; 4. Comunidades de inovação.

³² “Routine activities provide the stability for relationship-building connections; exciting events provide a sense of common adventure.” (WENGER, 2002, p. 62)

³³ “planning a community is more a matter of finding the triggers to catalyze evolution than creating a full design.” (WENGER *et al*, 2002, p.73)

Em *Cultivating Communities of Practice*, Wenger *et al* (2002) designa cinco estágios de vida de uma comunidade. A fase inicial é chamada por ele de “potencial”, como o próprio nome expressa, nesta etapa o grupo é uma comunidade em iminência. A descoberta de quem são as pessoas membros do grupo, quais seus interesses, as formas pelas quais realizam tarefas, etc., bem como a imaginação por parte de cada integrante de como e o que podem aprender no contato com a comunidade são essenciais para a emergência dela.

Na fase “coalescência³⁴”, ou etapa da aglutinação, os eventos da comunidade já começaram, todavia, as atividades nesse momento precisam propiciar construção de relações entre os membros da comunidade para gerar confiança e compartilhamento de conhecimento. As sugestões dadas no livro são: estimular o interesse por meio de apresentação da reputação individual dos membros; iniciar as atividades da CoP de forma empolgante; manter regularidade de alguns eventos para gerar familiaridade; legitimar os coordenadores da CoP; fortalecer o vínculo entre os membros da CoP; estimular compartilhamento de ideias e localização de valores da comunidade.

A terceira fase é a do “amadurecimento”. Nessa fase ocorre intensificação dos relacionamentos já estabelecidos, construção de conhecimento e expansão da comunidade com a entrada de novos membros, quando isso é possível, pois algumas comunidades são fechadas e não permitem adesão de novos membros. No estágio da “mordomia” há um grau de maturidade que estagna o nível de energia das atividades e o desafio é manter a relevância do domínio. A abertura para novos membros, ideias e relacionamentos, bem como a remodelagem das antigas formas, potencializam a vitalidade nessa fase.

O quinto estágio é chamado de “transformação” e pode ser necessário quando o nível de energia da comunidade não é recuperado ou a entrada de membros distorce o foco inicial da comunidade de tal forma que ela se torna diluída em outra ou desnecessária e, nesse caso, entra em falência. Todavia, Wenger *et al* (2002) salienta que o fechamento de uma CoP não é sinônimo de insucesso, somente uma ocorrência natural, uma vez que se trata de um organismo vivo. Ele orienta, ainda, um encerramento discreto, permitindo diluições e afastamentos fluidos, a fim de evitar condolências próprias do ser humano ao ver algo, outrora relevante, se desfazer.

2.5.1 Limite e fronteira das comunidades

³⁴ “Coalescing” (WENGER *et al*, 2002, p.82)

As comunidades de prática possuem limites tanto no sentido de demarcação de identidade, quanto no sentido existencial. As Cops estão inseridas no mundo e alguns elementos podem estar em interseção com outras CoPs. Os marcadores de limites podem ser mais ou menos salientes dependendo da participação e reificação. Contudo, esses limites não são semelhantes aos de uma instituição, organização ou empresa, e sim, são reflexos do interesse, da aprendizagem, da moldagem de identidade, da definição e percepção de prática desenvolvida pelos próprios membros da comunidade. A conexão dentro dos limites da CoP ocorre por meio de objetos de fronteira e mediação.

Os objetos de fronteira não são necessariamente artigos físicos, mas são artefatos com informações incorporadas resultantes de reificação e capazes de conectar formas de participação. São características desses objetos, segundo Wenger (1999): modularidade, facetas do objeto de fronteira atendem a perspectivas diferentes; abstração, isto é, “todas as perspectivas são atendidas de uma só vez pela exclusão de recursos específicos de cada perspectiva³⁵” (WENGER, 1999, p. 107); acomodação, ou seja, os artefatos podem sofrer adaptações; e padronização, “as informações contidas em um objeto de fronteira estão em uma forma pré-especificada para que cada grupo saiba como lidar localmente com ele³⁶” (WENGER, 1999, p. 107).

O processo de mediação envolve interpretação, coordenação de tarefas, alinhamento de perspectivas, legitimidade, mobilização da atenção dos membros, abordagem de interesses conflitantes, capacidade de estabelecer ligação entre as práticas (WENGER, 1999.). Em outras palavras o papel do mediador é fomentar a interação ativa e produtiva. Ele precisa alcançar o equilíbrio na intermediação para não se tornar “membro pleno” nem “ser rejeitado como intruso³⁷” (WENGER, 1999, p.110). Para o autor, do mesmo modo que o distanciamento é essencial para inovar na interpretação, é preciso aceitabilidade do mediador diante da CoP.

A conexão na CoP traz algumas implicações como: um membro, por mais ativo que seja, não é representante pleno da prática global; as pessoas recordam aquilo que estão experienciando; o desempenho pleno da prática não é alcançado por um representante isolado na ausência dos membros da CoP. Além disso, Wenger (1999) defende que a prática

³⁵ “all perspective are served at once by deletion of features that are specific to each perspective” (WENGER, 1999, p. 107)

³⁶ The information contained in a boundary object is in a prespecified form so that each constituency knows how to deal with it locally” (WENGER, 1999, p. 107)

³⁷ “Full members [...] being rejected as intruders” (WENGER, 1999, p. 110)

retroalimenta a delimitação da comunidade, contemplando as três dimensões fundamentais de uma CoP, da seguinte forma:

1. Os participantes formam relações íntimas e desenvolvem maneiras idiossincráticas de se envolver uns com os outros, que pessoas de fora não podem entrar facilmente.
2. Eles têm uma compreensão detalhada e complexa da definição do empreendimento deles, e isso dificilmente será compartilhado com aqueles que não fazem parte do empreendimento.
3. Eles desenvolvem um repertório para o qual as pessoas de fora perdem as referências compartilhadas³⁸. (WENGER, 1999, p. 113)

Portanto, a fronteira ou contorno de uma CoP é fruto das negociações e não se confunde com fronteiras pré-estabelecidas ou institucionalizadas. Isso significa que, a despeito de uma comunidade de prática se formar a partir de limites institucionais, as fronteiras podem ou não coincidir com eles.

2.5.2 Localidade da prática na comunidade

Na observação de Wenger (1999) do cotidiano de uma comunidade de prática em uma empresa, a Alinsu, as dimensões de CoP são percebidas em áreas específicas. Ele notou que não é necessário que todos os membros de uma CoP interajam intensamente uns com os outros, nem que todos se responsabilizem pelo empreendimento conjunto, tampouco que o repertório seja completamente produzido localmente; apesar de um baixo nível de interação, de negociação, participação e produção de recursos afetar no desenvolvimento da comunidade.

Wenger (1999) relaciona os seguintes indicadores das três dimensões fundamentais (engajamento mútuo, empreendimento conjunto, repertório compartilhado) de uma CoP:

1. Relações mútuas sustentadas, seja de forma harmoniosa ou conflituosa;
2. Maneiras compartilhadas de se envolver em fazer coisas juntos;
3. Fluxo rápido de propagação da informação e inovação;

³⁸ “1. Participants form close relationships and develop idiosyncratic ways of engaging with one another, which outsiders cannot easily enter.
2. They have a detailed and complex understanding of their enterprise as they define it, which outsiders may not share.
3. They have developed a repertoire for which outsiders miss shared references.” (WENGER, 1999, p. 113)

4. Não necessidade de explicações introdutórias sobre o funcionamento das interações;
5. Ajuste automático após um problema;
6. Sobreposição substancial nas descrições de cada participante;
7. Interesse de um participante em saber o que o outro sabe e fazer o que o outro faz;
8. Identidades mutuamente definidas;
9. Capacidade de avaliar a adequação de ações e produtos;
10. Representações específicas;
11. Locais, demandas e histórias compartilhadas;
12. Jargões e estruturas comunicativas específicas;
13. Estilos e padrões reconhecidos;
14. Discurso compartilhado refletindo determinada perspectiva de mundo.

A localização geográfica dos membros ou de afiliação institucional não são limitantes para uma CoP, no entanto, as relações geradoras da prática reconfiguram as distâncias. Embora as relações sociais atuais caminhem para contextos globais, isso é, as pessoas se vinculam a outras distanciadas por milhões de quilômetros, as relações na CoP são locais no sentido de serem específicas naquela conjuntura de envolvimento. Dessarte, para Wenger (1999) legitimar a aprendizagem por meio de comunidades não é sinônimo de enaltecer o ‘local’. A importância está em reconhecer a “negociação de significado, a aprendizagem, o desenvolvimento de práticas, a formação de identidades e configuração social” estabelecendo contato entre o ‘local’ e o ‘global’.

2.6 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

A noção de identidade para Wenger (1999) é composta por reflexos do social no individual e vice-versa. A definição de cada pessoa sobre si traz implicações dos modos pelos quais ela se relaciona com a família, os contextos sociais aos quais participa, etc. Em contrapartida, as impressões que se tem do social estão imbricadas no individual. A identidade é a interconectividade existente entre individualidade e comunidade, apesar daquela ter aparência independente, há uma constituição mútua entre as duas (WENGER, 1999).

A adesão a uma comunidade ensina formas de interagir e trabalhar em conjunto que propiciam a formação da identidade a partir do desempenho individual de cada participante de seu papel dentro da comunidade, gerando engajamento mútuo, ou seja, a individualidade não está relacionada a poder, sobreposição por volume de conhecimento ou posição hierárquica. Além disso, a negociação do repertório é uma forma de moldar a identidade, pois, definindo o que familiar e o que é novo, as pessoas descobrem quem são, se apropriam de novas práticas e modos de participação. Estas formas de participação, segundo Wenger (1999), resultam em trajetórias ou movimento contínuo dentro e por meio da CoP.

O autor pontua que o processo de identidade é fundamentalmente temporal no sentido de que está sujeito a mudanças sincrônicas, mas, ao mesmo tempo, incorpora passado e futuro no presente; ocorre de forma contínua; é construído a partir de contato social; e é definida por meio da interação de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes (WENGER, 1999, p. 155). Sobretudo, a identidade forjada no contexto de CoPs é somente uma faceta da identidade real de uma pessoa, existe uma parte de identidade anterior e outra além da comunidade.

A relação entre identidade e prática está estabelecida numa comunidade pelo envolvimento entre os participantes, onde as identidades são negociadas constantemente, seja de forma explícita ou tácita. A formação de identidade é manifesta sob as formas de “experiência autonegociada (participação e reificação); adesão; trajetória de aprendizagem; nexos de multiadesão³⁹” (WENGER, 1999, p. 150); e interação entre local e global.

A identidade de alguém é construída a partir das vivências acumuladas, da participação dela em comunidades e definida socialmente pela objetificação dentro do discurso social. Em outras palavras, “uma identidade, então, é uma estratificação de eventos de participação e reificação, pela qual nossa experiência e a interpretação social se informam mutuamente⁴⁰.” (WENGER, 1999, p.151).

Todavia, no processo de formação de identidade na comunidade de prática não ocorre relação diretamente proporcional entre experiência de não-participação e identidade de não-participação de um membro. Wenger (1999) enfatiza que a participação e a não-participação fazem parte da complexidade da estrutura; são inevitáveis no ambiente de práticas,

³⁹ “Negotiated experience of self (in terms of participation and reification); membership; learning trajectory; nexus of multimembership; belonging defined globally but experience locally” (WENGER, 1999, p.150)

⁴⁰ “Na identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other.” WENGER, 1999, p.151).

visto que cada integrante da CoP se identifica com atividades diferentes; e caracterizam a periferia e a marginalidade no contexto.

Nos dizeres de Wenger (1999, p.167), uma CoP pode apresentar membros com participação plena; não-participação total; perifericidade possibilitada pela não-participação, que gera participação futura plena ou permanência na participação periférica; e a marginalidade restringida pela não-participação, que culmina em não adesão ou marginalidade definitiva. Com isso, a perifericidade é vista como um modo mais convergente para o centro da comunidade, enquanto que aqueles participantes que ocupam a margem da comunidade pendem mais para a saída dela.

Em suma, a identidade está relacionada à imagem de pertencimento construída pelos participantes de si mesmos no contexto da CoP (WENGER, 1999, p. 173) por meio de mecanismos de engajamento, alinhamento e imaginação. O envolvimento mútuo apodera a negociação de significado, que leva à definição da identidade individual e da comunidade por meio do engajamento em atividades compartilhadas, das interações, da construção conjunta de uma história, etc. Já o alinhamento é caracterizado pela disseminação de objetivos, métodos, critérios, necessidades, perspectivas acerca de algo, etc. E a imaginação é vista por Wenger (1999) como um “processo de expansão do nosso eu, transcendendo nosso tempo e espaço, criando novas imagens do mundo e de nós mesmos⁴¹” (WENGER, 1999, p. 176).

As concepções discutidas a cima são resumidas por Wenger (1999) na figura⁴² (FIG. 5) reproduzida a seguir:

⁴¹ “a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves.” (WENGER, 1999, p. 176)

⁴² Nessa figura optamos por manter o esboço do próprio Wenger (1999), sem adaptação ou tradução, por considerá-la expressiva e de fácil compreensão. Além disso, o texto em seu entorno traz explicações e traduções dos termos inseridos na figura.

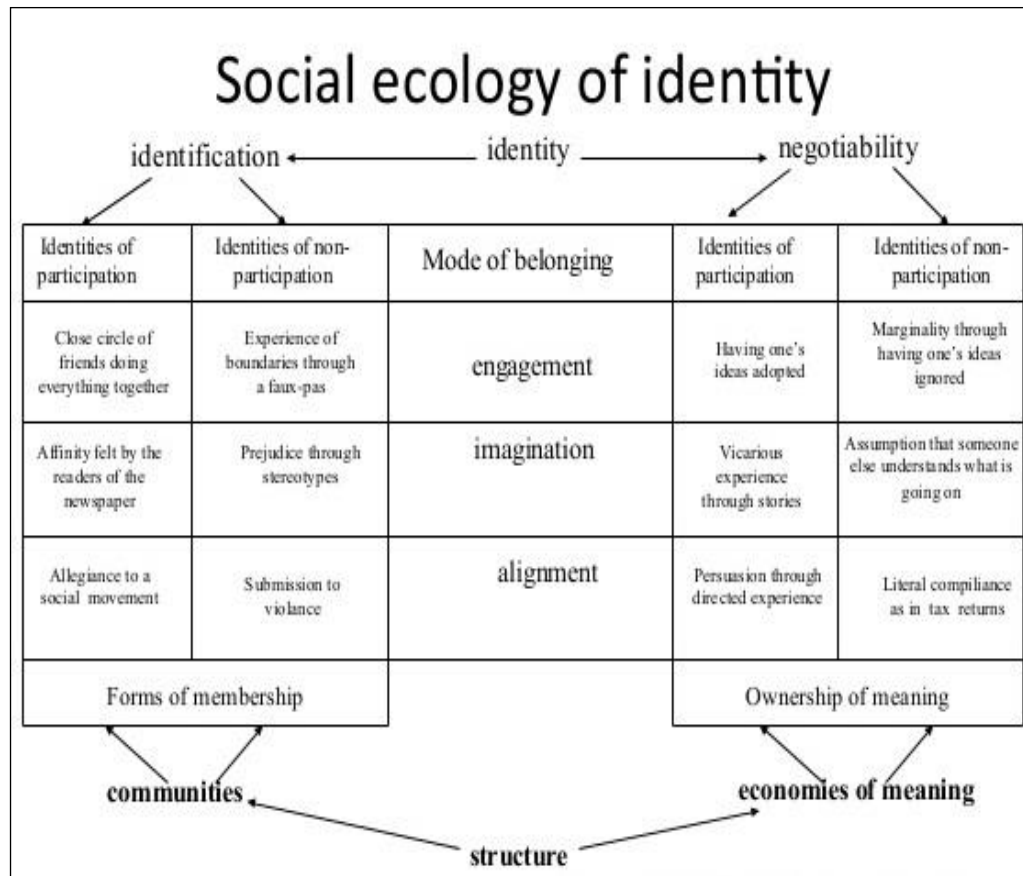


FIGURA 5 – “Social ecology of identity”
 Fonte: WENGER, 1999, p. 190.

A identidade é, portanto, para Etienne Wenger (1999), um composto de identificação e negociação. As formas de identificação podem ser exemplificadas pela “energia social, inclusão e exclusão, comprometimento, afiliação, diferenciação, [...] estereótipos, trajetórias paradigmáticas, confiança, histórias compartilhadas”, etc. (WENGER, 1999, p. 210). Conquanto, a negociação é concebida como “abertura de acesso à informação, escuta de outras perspectivas, [...], negociando e reforçando padrões compartilhados, abrindo processos de decisões, argumentação, responsabilidade compartilhada” etc. (WENGER, 1999, p. 210).

2.7 DESIGN PARA APRENDIZAGEM E COMUNIDADE DE PRÁTICA

Da mesma forma que uma comunidade de prática não pode ser fabricada, mas emerge de situações propícias, não se projeta ou desenha a aprendizagem. Wenger (1999)

defende que o aprendizado acontece independente de projeto para isso, no entanto, é possível “projetar infra-estruturas sociais que promovam aprendizado⁴³” (WENGER, 1999, p. 225).

O autor argumenta que as comunidades de práticas “são tão antigas quanto a humanidade⁴⁴” (WENGER, 1999, p. 228), e funcionavam com eficiência a despeito de qualquer preocupação acerca de planejamento sistemático focado na aprendizagem, ou seja, esse desenho para aprendizagem é intrínseco do conceito de aprender em comunidade de prática e não algo importado para dentro dela. Assim, observar e inventariar características desse *design* contribui para identificar uma CoP e criar propensões para emergência de uma comunidade a partir de grupo reunido com esse objetivo.

Para discutir os aspectos do *design* de aprendizagem de comunidade de prática, Wenger (1999) utiliza o seguinte esboço:



FIGURA 6 – As dimensões do *design* de aprendizagem

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada da figura “Four dimensions of design for learning” (WENGER, 1999, p. 232).

A prática é sempre maleável devido às resignificações, emergentes do design e em resposta a ele. O que acarreta, eventualmente, em necessidade de adaptações do planejamento. Nesse sentido, o planejado e o emergente coexistem de forma benéfica. O par reificação e participação são complementares e implicam diretamente na qualidade do design para prática como recurso de negociação de significado. Ademais, o design estabelece relações entre conhecimentos específicos e abrangentes a fim de propiciar a organização do aprendizado dentro da comunidade, inclusive acessando outras práticas.

⁴³ “to design social infra-structures that foster learning” (WENGER, 1999, p.225)

⁴⁴ “are as old as humankind” (WENGER, 1999, p. 228)

A respeito da dualidade identificação e negociabilidade, é preciso favorecer o envolvimento, a significação. “O *design* cria campos de identificação e negociabilidade que orientam as práticas e identidades dos envolvidos pra diversas formas de participação e não participação⁴⁵” (WENGER, 1999, p. 235).

Wenger afirma que o desafio do *design* é corroborar para o engajamento, a imaginação e o alinhamento – os três componentes elementares de uma CoP. E, claro, podem ser apoiados por meio do *design* focado em alguns mecanismos, propostos por Wenger (1999), relacionados a seguir, os quais fomentam a formação de uma CoP, embora todas as ressalvas feitas sobre impossibilidade de criar uma comunidade.

1. Engajamento: Fomentar mutualidade por meio de interações físicas e/ou virtuais; tarefas grupais; encontros de fronteiras e diversos níveis de participação. Desenvolver a competência com atividades geradoras de engajamento; propor situações para aplicar habilidades, resolver problemas, usar criatividade e inventividade; possibilitar autoavaliações e avaliação mútua, bem como a oportunidade para produção de artefatos que embasem a competência. E estabelecer a continuidade mediante repositórios de informação, mecanismos de recuperação de dados que promovem a reificação; e a constiuição da memória participativa, isto é, propiciar sistemas de aprendizagem, trajetórias paradigmáticas, etc.
2. Imaginação: Estabelecer a localização espacial, temporal, de significado e hierárquica; criar situações de reflexões e exploração de novos cenários, oportunidades.
3. Alinhamento: Facilitar a convergência focando no comum, nos objetivos, nas fontes de inspiração, etc.; a coordenação por meio de estabelecimento de prazos, cronogramas, espaço de prática, comunicação adequada, feedback, etc.; e jurisdição, ou seja, mediação, resolução de conflitos e procedimentos oficiais.

Sobretudo, os pares participação/reificação, emergente/planejado, local/global, e identificação/ negociabilidade taxados por Wenger (1999) como componentes fundamentais do design de aprendizagem notável numa CoP são estritamente articuláveis às três dimensões, como descrito previamente.

⁴⁵ “Design creates fields of identification and negotiability that orient the practices and identities of those involved to various forms of participation and non-participation.” (WENGER, 1999, p. 235)

2.8 COMUNIDADE DE PRÁTICA *ONLINE*

O conceito de comunidade de prática *online* engloba todas as dimensões e aspectos de CoP agregando a interação por meio de tecnologias digitais, isto é, de forma online, a qual pode ocorrer valendo-se de aplicativos, redes sociais, blogs, etc. O que difere, *a priori*, de grupos virtuais automeados de comunidades, como observa Hanson-Smith (2012). Nesses casos, os grupos não apresentam as peculiaridades de uma comunidade de prática e, em geral, a duração deles se limita ao projeto imediato para o qual foram criados.

Silva (2013) argumenta que as comunidades virtuais são “agrupamentos sociais que reúnem uma quantidade de participantes [...] iniciam suas discussões públicas durante um período de tempo, gerando a criação de redes de relações pessoais no ciberespaço” (SILVA, 2013, p. 34). Essas redes sociais, ou comunidades de interesse não são exclusivas do contexto virtual, mas são comuns na era digital devido o constante surgimento de portais propiciadores dessa convergência de pessoas. Sartori (2012) apresenta as distinções por meio da adaptação de Wenger et al (2002):

QUADRO 2

Identificação de tipo de redes e comunidades sociais

TIPO DE ESTRUTURA	Qual o propósito?	Quem participa?	Como são as fronteiras?	O que mantém os membros juntos?	O que mantém os membros juntos?
Comunidades de prática	Desenvolver as competências dos membros e construir e trocar conhecimento.	Membros são selecionados pelos próprios membros, com base na expertise ou paixão pelo tema	Confusas	Paixão, compromisso e identificação com a expertise do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
Grupos formais de trabalho	Entregar um produto ou serviço	Incluem os que se reportam ao gerente do grupo	Claras	Requisitos do trabalho e objetivos comuns	Permanente (até a próxima reorganização)
Equipes operacionais	Cuidar de uma operação ou processo em andamento	Os membros são indicados pela gerência	Claras	Responsabilidade compartilhada pela operação	Enquanto a operação for necessária
Equipes de projeto	Completar uma tarefa específica	Os que têm um papel direto em assegurar o cumprimento da tarefa	Claras	As metas e os <i>milestones</i> do projeto	Até o término do projeto
Comunidades de interesse	Estar informado	Qualquer um que esteja interessado	Confusas	Acesso à informação e senso de mesmo propósito	Evolui e acaba organicamente
Redes informais	Coletar e distribuir informação	Membros são amigos e companheiros de trabalho	Claras	Necessidade e relacionamento mútuos	Enquanto houver uma razão para contato

Fonte: Sartori (2012, p. 65) adaptado de Wenger *et al* (2002).

Embora a teoria de comunidade de prática não tenha sido construída levando em consideração as peculiaridades do universo virtual, suas dimensões são perfeitamente ajustáveis para o ambiente *online*, inclusive Wenger (2006) pincela sobre isso. Desta forma, os recursos

tecnológicos, os aplicativos e a internet viabilizam as interações fomentando a aprendizagem por meio de CoPs.

Sartori (2002) utiliza o termo Comunidades de Prática Virtuais para versar sobre CoPs emergidas de comunidades virtuais da internet. Portanto, surge aqui uma distinção entre o termo “comunidade de prática virtual” e “comunidade de prática online”. Para Machado (2003), as comunidades virtuais são formadas por elementos que não se conhecem fisicamente, já a *online* seria composta por integrantes com relacionamentos progressos que passam a utilizar recursos da internet para interação.

Neste trabalho, o termo comunidade de prática *online* não considera distinções acerca de relacionamentos anteriores como Machado (2003), mas está de acordo com Ferreira e Silva (2014, p.44): “uma comunidade de prática pode ser chamada de *on-line* quando os participantes, alinhados em torno de um interesse comum, comunicam-se, interagem e constroem conhecimento, de forma síncrona ou assíncrona, utilizando as tecnologias digitais de comunicação”. A seguir serão apresentadas as peculiaridades do aplicativo explorado para interação: o *WhatsApp*.

2.8 SINGULARIDADES DO APLICATIVO WHATSAPP

Estudos na área documentam o uso de recursos digitais de comunicação diversos na ancoragem de comunidades de prática *online*. Ferreira & Silva (2014) descrevem e analisam uma CoP *online* de professores de História, com vistas no aperfeiçoamento profissional destes, utilizando, prioritariamente, *e-group*. Silva (2013) traça os indicadores de CoPs *online*, investigando em diversos ambientes virtuais de ancoragem destas, como contributos para a formação docente de profissionais do Brasil e de Portugal. Oliveira *et al* (2014) relata a experiência de um curso de formação de professores via *WhatsApp*.

Todavia, é de Gallon e Richter (2016) a proposta que, a priori, apresenta pontos em comum ao presente trabalho, ao associar formação de professores, comunidades de prática e aplicativo *WhatsApp*. As autoras abordam superficialmente as temáticas, pois desenvolvem um estudo qualitativo, à luz da análise textual discursiva, das respostas obtidas de 22 professores integrantes de um grupo de professores de uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre – RS, da seguinte pergunta “Que informações você acha que poderiam ser compartilhadas pelo *WhatsApp* que contribuiriam com sua formação como professor? ”. Além disso, nota-se que elas utilizam o termo ‘comunidade de prática’ de forma genérica, sinônimo de grupo de

compartilhamento, e não com os pressupostos teóricos de Lave e Wenger, como está sendo desenvolvido nesta investigação.

Existem outros aplicativos do tipo “mensageiro”, os quais oferecem serviço de mensagem instantânea, que comportam ações similares às do *WhatsApp*, como o *Messenger*⁴⁶, o *Viber*⁴⁷ e o *Telegram*⁴⁸, no entanto, aqui no Brasil ele é o mais popular atualmente⁴⁹. Talvez isso se deva ao fato, inclusive, de o aplicativo já vir instalado na maioria dos aparelhos compatíveis a ele. O suporte do *WhatsApp* - hoje sob posse do mesmo dono do *Facebook* - oferecido aos dispositivos, pode ser visto como forma de monopólio, uma vez instiga automaticamente o seu uso.

Embora tenhamos esse olhar crítico, o *WhatsApp* foi escolhido para organização do grupo de formação de professores e ministração do curso porque, além de ser amplamente utilizado pelas pessoas em seu cotidiano – dispensando familiarização com o ambiente de aprendizagem - permite reunir um número considerado de participantes (em 2018 a lotação máxima permitida é de 256 pessoas em um grupo); possibilita interação de formas diversas e possui recursos possíveis de serem explorados para aprendizagem.

Trata-se de um aplicativo multiplataforma, isto é, um programa executável em mais de um tipo de dispositivo, de instalação gratuita, compatível com *iPhone*, *Android*, *Mac*, *BlackBerry*, *Nokia S40*, *Windows Phone* ou *Windows PC*⁵⁰. O *WhatsApp* possibilita troca de mensagens instantâneas de texto ou voz, mas permite também envio de imagens, vídeos, documentos em PDF, localização via satélite, e realizar chamadas de voz ou vídeo, bastando apenas conexão à internet. O *software* passa por constantes atualizações e recursos são incrementados ocasionalmente.

Algumas das vantagens do aplicativo para troca de mensagens são: o acesso ao aplicativo é simples, pois está vinculado a um número de celular; as mensagens enviadas quando o dispositivo está desligado ou sem cobertura de internet são salvas e recuperadas após o restabelecimento do aplicativo; as mensagens ficam armazenadas na conversa, inclusive os arquivos; a troca de mensagens pode ser síncrona ou assíncrona; as mensagens podem ser enviadas para o grupo ou especificamente para algum integrante selecionado; as notificações de mensagens podem ser silenciadas, etc.

⁴⁶ Mais informações sobre o aplicativo podem ser acessadas no link <<https://www.messenger.com/>>.

⁴⁷ Mais informações sobre o aplicativo podem ser acessadas no link <<https://www.viber.com/pt-pt/>> .

⁴⁸ Mais informações sobre o aplicativo podem ser acessadas no link < <https://web.telegram.org>>.

⁴⁹ Dados do site Olhar Digital. Disponível em: < <https://olhardigital.com.br/noticia/saiba-quais-sao-os-aplicativos-de-mensagens-mais-usados-no-mundo/58729>> Acesso em: 14 de set. 2018

⁵⁰ Informações do site oficial do aplicativo. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/>> Acesso em: 11 de maio de 2018

Contudo, pode haver algumas limitações do aplicativo como: diferença na interface (disposição, localização e desenho dos ícones; opções de comandos, etc.) para cada tipo de plataforma; perdas de dados quando solicitada atualização do aplicativo; suspensões judiciais enfrentadas pelo aplicativo no Brasil.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

*“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente.”
(Roger Von Oech)*

Este capítulo é dedicado a tratar das premissas filosóficas norteadoras das escolhas de métodos e procedimentos para realização da pesquisa abordada neste trabalho. Inicia-se apresentando a natureza metodológica da pesquisa; logo, são delineados o contexto, detalhes do design do curso-ambiente de coleta de dados e os pormenores da organização da análise de dados.

3.1 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Zacharias (2012) discute, a partir da citação de algumas definições de outros autores, que vários significados podem estar atribuídos ao termo “pesquisa”. No entanto, a autora assume ser essencial definir o vocábulo a fim de estabelecer a compreensão do esperado de um pesquisador e do próprio processo em si. Nas palavras de Zacharias (2012), classificar a pesquisa em qualitativa ou quantitativa, levando em consideração os dados gerados por meio dela, é um hábito que favorece o entendimento do ato de pesquisar no meio acadêmico e acrescenta que a natureza do tema a ser pesquisado direciona para um ou outro enfoque. Ademais, afirma que, no contexto de ensino e aprendizagem, o mérito da pesquisa não está em oferecer respostas precisas, mas em possibilitar a compreensão acerca do processo investigado.

Uma pesquisa precisa, primeiramente, se ancorar em uma ou mais epistemologias. Depois disso, vem a postura teórica por trás da metodologia, ou seja, se o enfoque é positivista, interpretativista ou crítico, argumenta Creswell (2007), que segue enumerando, a escolha das estratégias metodológicas, seguidas da seleção de técnicas e procedimentos aplicáveis ao contexto da investigação para obtenção dos dados pretendidos. Tendo em vista as premissas pontuadas, entende-se que uma investigação sobre o processo de formação de professores, com foco em atingir os objetivos propostos, compatibiliza com uma metodologia qualitativa de cunho descritiva interpretativa. Ou seja, além de esboçar o processo investigado com os dados

obtidos, este trabalho apontará elucidações aferidas, à luz das teorias e concepções norteadoras, do contexto pesquisado.

Os procedimentos de geração de dados mesclam os métodos estudo de caso e observação participante. Por se tratar também de “uma investigação profunda e exaustiva de [...] um pequeno grupo” (LEFFA, 2006, p. 14) acerca de determinado aspecto, o estudo de caso se configura como ferramenta dessa pesquisa. Contudo, também houve nuances do método observação na fase de apreciação das interações do grupo de participantes, porquanto se trata de um contexto de ensino e aprendizagem, embora seja de formação docente e em uma estruturação diferente das ‘salas de aula’ convencionais. Allwright (1989) situa na década de 60 o surgimento da “observação em sala de aula” como método de pesquisa favorável para reflexão sobre as metodologias e recursos em questão. Este método colabora para percepção de detalhes e evidências pela congruência do papel de pesquisador e de participante em uma só pessoa, pois, como salienta Yin (2001), ao tratar de estudo de caso, é essencial “perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (YIN, 2001, p. 116).

O contexto de geração de dados foi, portanto, um grupo de 38 participantes de um curso ministrado via *WhatsApp* - chamado Taba Móvel Redigir - para formação continuada de professores de Língua Portuguesa. O curso teve duração de 8 semanas – sendo 7 semanas de tarefas e na oitava semana ocorreu a solicitação de preenchimento do questionário avaliativo e a proposta de elaboração de uma súmula do curso em formato de relato, áudio ou vídeo. O conteúdo da formação contemplava o uso prático dos recursos do próprio aplicativo e de outros aplicativos no intuito de fomentar a familiarização com as funcionalidades do *WhatsApp*; discutir seus usos equivocados como na disseminação de notícias falsas, por exemplo; elaborar produtos envolvendo os recursos comunicativos *selfie*, *meme*, *emoji* e *ciberpoesia*; desdobrando em reflexões sobre as possibilidades de uso pedagógico destes recursos e importância da utilização dos dispositivos móveis para corroborar com a aprendizagem dentro ou fora de sala de aula.

Os instrumentos de pesquisa são questionário inicial, com a finalidade de esboçar o perfil dos professores participantes do curso, como idade, desenvoltura com dispositivos móveis, etc.; interações entre participantes durante o curso; e questionário final, onde se podem constatar aspectos observados nas interações, bem como, identificar elementos não esclarecidos nos outros meios de investigação. Além do mais, os diversos mecanismos de coleta possibilitam a triangulação de dados, que é importante segundo Fígaro (2014, p.128) para aumentar a validade dos procedimentos, a confiabilidade e precisão da interpretação dos dados.

Em seguida, descreve-se o universo da pesquisa, como o desenho do curso - contexto de geração de dados, a caracterização dos seus participantes e detalhes de todos os processos envolvidos.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A proposta de curso para formação continuada de professores via *WhatsApp* foi idealizada e testada com o nome Taba Móvel, em 2016, pela equipe do projeto de extensão da Taba Eletrônica da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As ações desse projeto visam utilização de recursos tecnológicos para aprendizagem de forma geral, especialmente de língua inglesa.

Doravante, por meio de uma parceria entre o Redigir – grupo de profissionais que elabora atividades, envolvendo recursos digitais, de Língua Portuguesa que são disponibilizados para serem utilizados em sala de aula – e o Taba Móvel, criou-se a oportunidade de composição de um curso nos formatos daquele voltado para professores de língua inglesa, porém, agora, para professores de língua portuguesa, cujo foi denominado, devido à aglutinação das iniciativas: Taba Móvel Redigir.

Desta forma, a pesquisadora responsável por este trabalho apoiou o Taba Móvel Redigir colaborando na criação e adaptação de atividades, bem como na seleção de recursos e materiais voltados para o contexto de ensino de língua portuguesa. Além da mediação durante o curso de formação docente continuada.

3.3 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DESIGN DO CURSO TABA MÓVEL REDIGIR

As tecnologias de informação e comunicação trazem implicações peculiares a esse tempo, historicamente falando. Siemens (2004) discute as repercussões desse remodelamento social defendendo que essas mudanças afetaram, inclusive, o ritmo da necessidade de aprendizagem humana, pois o conhecimento em si torna-se obsoleto em um período de tempo muito menor que há alguns anos. E, com isso, segundo o autor, surgem outros paradigmas relacionados ao processo de aprendizagem, dentre eles: a aprendizagem informal ganha legitimação; o aprendizado perene e mesclado ao trabalho torna-se realidade na maioria dos contextos profissionais.

Ademais, as concepções teóricas acerca da aprendizagem, como behaviorismo, cognitivismo e construtivismo vêm de uma época desprovida da gama de recursos digitais que se encontram disponíveis hoje. Embora, ainda sejam válidas e importantes, no contexto de modelagem de cursos para a modalidade Aprendizagem Móvel, percebe-se a relevância da aprendizagem significativa, da interatividade e do dinamismo.

O curso de formação continuada docente, projeto Taba Móvel Redigir, seguindo diretrizes do Taba Móvel aplicado a professores de língua inglesa⁵¹, foi elaborado numa concepção epistemológica e pedagogicamente aberta. O direcionamento maior era a familiarização com os recursos disponíveis no aplicativo *WhatsApp*, tanto por ser a plataforma do curso, quanto por possuir recursos com potencial para uso pedagógico.

E, como discutido na seção 2.5, o *design* do curso e a ideia de Comunidade de Prática estão correlacionados. Portanto, devido a prática dentro da CoP ser ressignificada, emergente e resposta ao *design*, a observação sensível e ajustes ao planejamento inicial quando demandado, compuseram o processo de formação. A seguir o curso será apresentado, assim como as ferramentas abordadas.

3.3.1 Detalhes do curso Taba Móvel Redigir

A duração do curso foi de oito semanas, sendo composta por encontros principais com uma temática e recurso específico, onde havia tarefas relacionadas e subdivididas ao longo da semana, as quais foram pensadas para serem disponibilizadas à medida que o fluxo de participação e interação no grupo diminuísse.

Foram trabalhados os recursos gravação de áudio via *WhatsApp*, captura de imagem (*selfie*); localização utilizando o sensor de GPS do celular; montagem de vídeo por meio do *WhatsApp* e de outros aplicativos compatíveis; além das funcionalidades do aplicativo, como uso do @ para chamar atenção de determinado membro de um grupo, uso de anexos, *WhatsApp web*, etc. As temáticas discutidas voltavam-se para o uso de celular em sala de aula; o reconhecimento de *fake news* (notícias falsas disseminadas via redes sociais); e possibilidades de aprendizagem por meio de dispositivos móveis.

As atividades propuseram, ainda, familiarização e produção envolvendo os recursos digitais *emoji*, *meme* e *ciberpoesia*. As tarefas foram propostas em formato de *posts* ilustrados e com tarefas diversificadas em formato de “encontro” (tarefa inicial); “trocando ideias”

⁵¹ Ver Braga *et al* (2017b)

(abertura para discussão) e “desafio”, em algumas semanas esporádicas. As figuras a seguir são da primeira semana do curso e ilustram como era o padrão dos *posts* genericamente.



FIGURA 7 - *Post* da tarefa 1
Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir



FIGURA 8 – *Post* do Desafio 1
Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir



FIGURA 9 – *Post* da tarefa Trocando Ideias 1
Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

Alguns mecanismos de incentivo foram agregados ao curso, como a narrativa de fundo por meio de uso de linguagem e imagens reportando ao universo “viagem” e a premiação virtual de destaques em tarefas específicas (figura 7). Alguns exemplos podem ser vistos nas figuras seguintes:

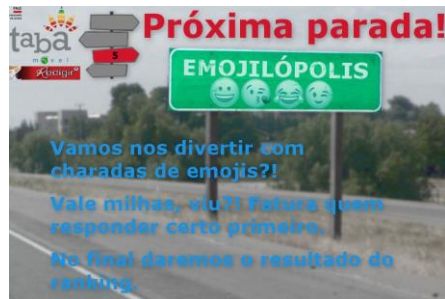


FIGURA 10 – Post ilustrando a linguagem representativa do tema ‘viagem’ utilizada nos posts do curso

Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

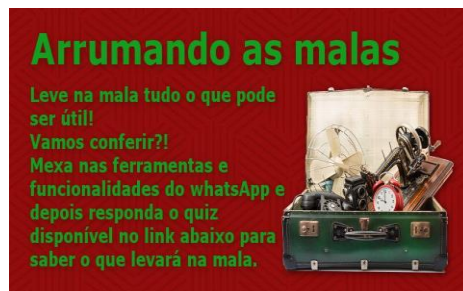


FIGURA 11 - Post ilustrando a linguagem representativa do tema ‘viagem’ utilizada nos posts do curso

Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

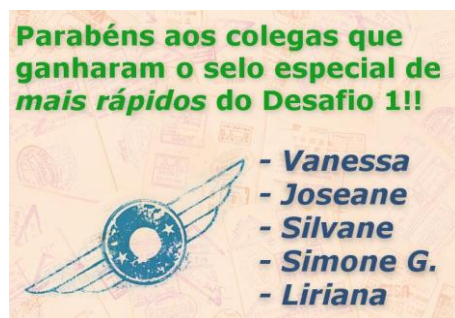


FIGURA 12 – Post ilustrando a premiação de destaques em alguma tarefa do curso

Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A chamada para o curso de formação continuada docente foi divulgada nas redes sociais de pessoas envolvidas nas ações do Taba Móvel Redigir, a seguir, a reprodução do *post* desta.



FIGURA 13 – *Post* de chamada para o curso Taba Móvel Redigir

Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

O mecanismo de inscrição era o preenchimento de um questionário inicial⁵² e o consentimento ao termo de pesquisa exposto, ambos veiculados por meio do *Google forms*⁵³. Devido à logística de mediação do grupo, as vagas foram limitadas em 90 participantes e para serem criados dois grupos, segmentados por ordem de inscrição no curso, de 45 professores no aplicativo *WhatsApp*. Além desses integrantes, cada grupo contava com dois mediadores e outros entusiastas do projeto que compunham o grupo como observadores.

Houve participantes de diversos estados brasileiros e professores que lecionavam desde o ensino fundamental até o nível superior. Na página de inscrição salientava que os objetivos do curso de formação e especificava o direcionamento a professores de língua portuguesa, no entanto, houve inscritos que lecionavam outras disciplinas, como língua estrangeira e ciências. No capítulo de análise e discussão dos dados será abalizado em pormenores o perfil desses participantes.

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A fim de atingir os objetivos, compatibilizar com os métodos de investigação propostos – observação participante e estudo de caso – e possibilitar o cruzamento de dados, permitindo, assim, uma análise mais robusta dos resultados; os dados foram levantados por meio de três procedimentos:

⁵² Para visualizar a página do questionário no *Google forms*, acesse o link <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd2twFQ4hD6i4HsRfqdTYEvA1UoGz6fGaBhFcrOFoInKVGgFA/viewform>>.

⁵³ O *Google forms* é uma ferramenta do pacote de aplicativos do *Google* que possibilita a criação de formulários para pesquisas e questionários, possibilita o compartilhamento e preenchimento online por meio do acesso ao link, e mantém os dados salvos e tabulados, tanto de forma conjunta, quanto individual e identificada.

- a. Questionário inicial: composto de dezenove questões fechadas de múltipla escolha, aplicado no momento da inscrição no curso, seu objetivo era caracterizar de forma geral os participantes, bem como a familiaridade, envolvimento com os recursos digitais e uso deles para aprendizagem. O questionário utilizado foi elaborado em conjunto com outros pesquisadores envolvidos na Taba Móvel Redigir, assim, havia uma parte comum a todos com perguntas relacionadas ao perfil pessoal e outra com perguntas elaboradas por cada pesquisador voltadas para os respectivos interesses de pesquisa.
- b. Registros de interações no grupo: as interações no grupo de formação são em forma de conversas escritas, gravações em áudios, imagens ou *emojis*. Pois todos esses recursos de comunicação são próprios do contexto do *WhatsApp*, foram explorados durante o processo e podem elucidar a percepção dos aspectos estudados nesta pesquisa.
- c. Questionário final⁵⁴: as 24 questões do formulário propunham uma avaliação e autoanálise para o participante do curso acerca do processo. Todavia, para efeitos da pesquisa, seu objetivo era notar mudanças de percepções ao longo do processo e ratificar observações nos outros procedimentos de geração de dados. Como no primeiro questionário, este foi elaborado por várias mãos e somente aquelas questões relevantes para esse objeto de pesquisa serão exploradas aqui. Este formulário, além de questões fechadas de múltipla escolha, continha também questões abertas, onde o participante poderia escrever livremente suas respostas, pois, como argumenta Zacharias (2012), esse tipo de questão é importante para construções de descrições mais pessoais, as quais podem somar em pesquisas de cunho qualitativo.

Os dados gerados em cada procedimento serão analisados e, alguns deles, entrecruzados, pois, como defende Seliger e Shohamy (1989), contar com múltiplos instrumentos de obtenção de dados permite uma análise mais ampla e, triangular estes dados, um resultado mais fidedigno (GIL, 2017).

⁵⁴ O questionário final pode ser acessado por meio do *link* <<https://docs.google.com/forms/d/12A-BmzoIBTuAW5HA4x7iPmz66t4U1nTV6tZLIRXhqIQ/edit?ts=5a0b2577>>

3.7 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente os dados para esta pesquisa foram gerados em três ações – questionário inicial, interações do grupo de formação e questionário final. A primeira fonte de dados será explorada para traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Já as interações e as respostas do formulário final serão trazidas sob a demanda dos pontos de discussão como meio de comprovação e exemplificação. Portanto, haverá o entrecruzamento de dados de ambas as fontes de geração.

A análise dos dados, buscando atingir os objetivos propostos, apresenta o perfil dos participantes da pesquisa em três vertentes: atuação profissional; hábitos de uso do *smartphone* e comportamento no ambiente do Taba Móvel Redigir. Em seguida a análise se ancora nos princípios para fomento de CoPs elencados por Wenger (1999), tanto do ponto de vista dos cuidados na organização do curso, quanto da percepção desses elementos pelos participantes da formação.

O levantamento dos indicadores das dimensões elementares de CoP - engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado – bem como o arrolamento da Participação Periférica Legítima, da participação às margens da CoP e as percepções de suas nuances nos dados analisados, são trazidos na sequência. Será tratado também sobre as fases de CoP, listadas por Wenger, percebidas no grupo. E, para concluir, discutiremos acerca das características de Aprendizagem Móvel que eventualmente ainda não tenham sido exploradas em outras seções por haverem se manifestado em algum trecho ou dado associado a outro tópico.

Desta forma, a partir dos conceitos de Aprendizagem Móvel (CROMPTON, 2013), Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991) e Comunidade de Prática (WENGER, 1999), abordados no capítulo destinado à fundamentação teórica, segue-se a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Primeiro os relatos dos exploradores são anotados a lápis. Para passar à tinta, espera-se que o explorador forneça provas.” (Antonie de Saint-Exupéry – O pequeno príncipe.)

No presente capítulo inicia-se a análise de dados a partir da caracterização do perfil dos participantes da pesquisa. Em seguida, se dará a exposição das evidências de características e dimensões de CoP no grupo estudado. Em diálogo de uma seção com a outra, no próximo tópico será discutido as percepções da potencialidade do *WhatsApp* para formação de professores e uso pedagógico dos dispositivos móveis.

4.1 CONHECENDO O GRUPO DE PARTICIPANTES

O questionário de inscrição no curso, ponto de partida da investigação, registrou dados como idade; nível de ensino para o qual o professor leciona; cidade onde trabalha; experiência com uso de dispositivos móveis para fins pedagógicos; familiaridade com os recursos do *smartphone* e funcionalidades do *WhatsApp*; e sobre a utilização do *smartphone* para aperfeiçoamento profissional. Ao todo, neste momento de tipificação dos participantes serão exploradas nove perguntas do questionário inicial, cujo se encontra anexado ao trabalho. No entanto, aqui essas perguntas serão desmembradas em gráficos estabelecendo visualização comparativa.

O formulário iniciava com solicitação de dados pessoais, como nome e endereço de *email*, para envio de certificado; e número de telefone com *WhatsApp* vinculado, para montagem do grupo. O formulário foi elaborado no *Google Forms*⁵⁵ e estava programado para receber 90 respostas. Destes, os 45 primeiros inscritos foram alocados no grupo Taba Móvel Redigir 1 e os outros 45 restantes no Taba Móvel Redigir 2. Este trabalho se debruça sobre o grupo 2 devido haver sido o grupo em que a pesquisadora atuou como mediadora e,

⁵⁵ O site possibilita a criação, inclusive colaborativamente, de formulários de perguntas com respostas abertas ou de múltipla escolha. Veja: <<https://www.google.com/forms/about/>>

consequentemente, participe, suprindo com isso a condição para realização de observação participante.

Entretanto, de fato, somente 38 participantes iniciaram o curso no grupo 2, pois houve quatro casos em que os inscritos forneceram números de celular errados ou que não estavam vinculados a conta de *WhatsApp* e outros três casos em que preencheram duas vezes o formulário, gerando, assim, dupla inscrição e invalidando uma vaga.

Passando à discussão dos dados, a seguir trazemos um panorama do perfil dos 38 participantes dessa investigação. Topicalizamos o delineamento do grupo em três vieses: atuação profissional; hábitos de uso do *smartphone* e grau de envolvimento no ambiente do curso.

4.1.1 Atuação profissional dos participantes

Foram pré-requisitos básicos para inscrição no processo, ser professor de Língua Portuguesa e estar atuante na docência, pois por conter tarefas de reflexão, adaptação de atividades, etc.; o curso só alcançaria o seu propósito com essas condições elementares. No entanto, apesar das instruções, na primeira semana do curso descobrimos haver participantes que não eram da área de língua portuguesa, porém, para evitar constrangimentos e entendendo o saliente interesse deles na iniciativa, os mantivemos no grupo. Foram dois professores de Língua Inglesa, mas que também tinham formação em Português, uma professora de Biologia e uma de Filosofia.

Todos os participantes estavam em exercício da função, sendo a maioria deles lecionando em escolas públicas, como podemos visualizar no gráfico:

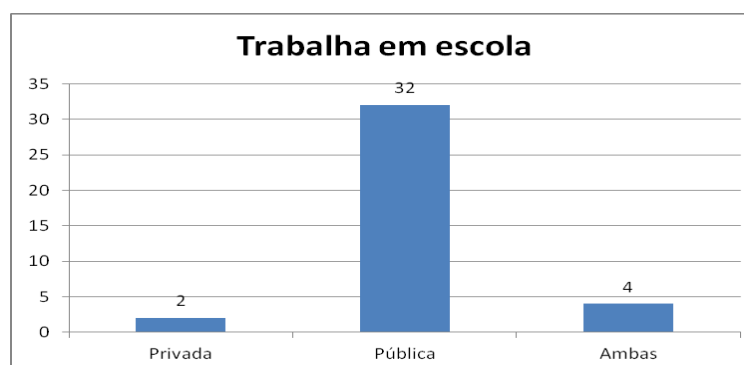


GRÁFICO 1 – Quantidade de participantes por rede de ensino.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial.

Dentre as escolas públicas, houve participantes professores em institutos federais de educação, de escolas municipais e estaduais. Como é comum nessa categoria profissional, pode ser detectado nas interações que a maioria deles trabalhava em dois turnos, sendo que quatro professores revezavam entre escola pública e particular. Outros dois atuavam exclusivamente em escola particular e 32 lecionavam em escolas públicas.

O grupo foi misto com relação ao aspecto nível de ensino para o qual lecionavam. Todos os participantes trabalhavam com níveis de educação básica.



GRÁFICO 2 – Relação entre participantes e nível para o qual lecionam.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial.

Sendo, como aponta o gráfico, a maioria atuava no ensino médio. Alguns trabalhavam no fundamental I e no II, outros no fundamental II e médio.

Embora não houvesse nenhuma questão referente à formação acadêmica do professor, por meio das apresentações no início do curso, notamos que todos eles possuíam graduação, alguns com Especialização e, de forma mais escassa, com Mestrado e Doutorado.

4.1.2 Hábitos de uso de *smartphones* dos participantes

Segundo dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (Cetic)⁵⁶, divulgados em 2015, 89% dos brasileiros acessam a internet por meio de aparelhos *smartphones*. A forma de conexão à internet mais usada é *wi-fi*, somando 87%, em contrapartida 72% dos usuários utilizam as redes 3G ou 4G. Esse mesmo levantamento aponta ser em casa o local de preferência para acesso à internet, inclusive devido à disponibilidade de rede *wi-fi*.

⁵⁶ <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/09/wi-fi-bate-3g-e-4g-na-preferencia-do-brasileiro-para-se-conectar-pelo-celular.html>

No questionário inicial foi perguntado aos professores se eles utilizavam conexão *wi-fi* em casa, no trabalho e/ou em locais públicos.

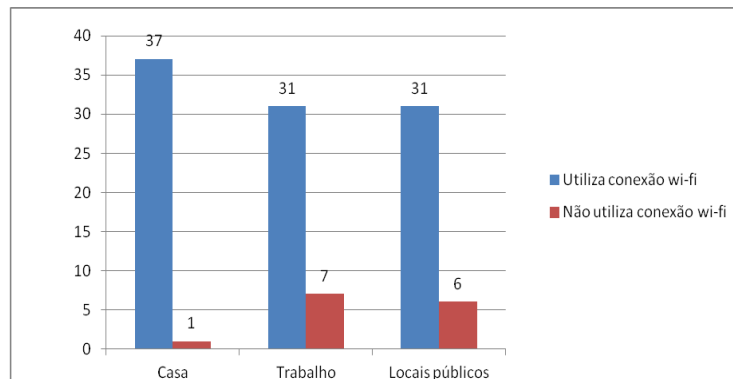


GRÁFICO 3 – Levantamento sobre qual tipo de conexão os participantes utilizam.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

Observamos que o padrão nacional de uso da rede se repete no contexto estudado, a maioria utiliza *wi-fi* em casa, seguido do local de trabalho e de locais públicos. Os hábitos com relação ao uso de conexão 3G/4G não foram inquiridos, no entanto, podemos aferir que se a pessoa utiliza *wi-fi*, automaticamente ela não utiliza seu pacote de dados, a despeito de possuí-lo. Assim, somente um professor dentre eles utilizaria 3G/4G, pois ele assinalou que não utiliza *wi-fi* nem em casa, nem no trabalho e, tampouco em locais públicos.

Outro dado obtido foi com relação à quais aplicações faziam dos *smartphones*.

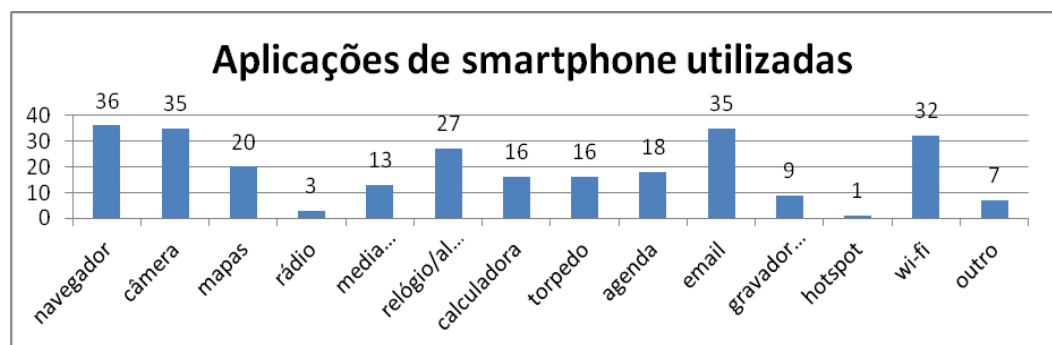


GRÁFICO 4 – Número de uso das funções do *smartphone*.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

Notamos, de antemão, uma inconsistência acerca do uso de *wi-fi*, pois quando a questão é posta como aplicação e não forma de conexão à internet, o resultado é diferente. No gráfico anterior, considerando de forma genérica, 97,3% utiliza *wi-fi* seja em casa, no trabalho ou em locais públicos. Mas nesse gráfico, partindo de uma noção diferente para o uso de um mesmo recurso possibilitado pelo aparelho, somente 84,2% assume utilizar *wi-fi*. É provável

que alguns informantes tenham compreendido esse uso de *wi-fi* como algo diverso de forma de conexão ou rede de internet.

Outro caso de incoerência de dados é no que tange ao uso de “*hotspot*”. E, mais uma vez, parece haver relação entre saber o significado aliado à nomenclatura da função, tendo em vista a informação de que 81,5 % utilizavam *wi-fi* em locais públicos. Segundo o CanalTech⁵⁷ “*hotspot* é a denominação de um determinado local onde uma rede sem fio (tecnologia Wi-Fi) está disponível para ser utilizada”, em alguns deles a conexão é oferecida de forma gratuita e em outros ela é taxada. Além de espaços comerciais, há espaços públicos (praças, museus, etc.) onde está disponível esse recurso, e a maioria dos *smartphones* também possibilita a utilização como roteador de sinal *wi-fi* para outro dispositivo, ainda que ele esteja conectado por tecnologia 3G/4G.

Em “outro”, havia a opção de a pessoa, além de selecionar, escrever o nome do recurso. Somente sete pessoas marcaram a opção, mas houve quem citasse mais de um recurso. E as respostas foram de tipos de aplicativos, como: redes sociais, banco, *Uber*, *WhatsApp*, *Netflix*, *Pinterest*, *photoshop*, *Shazam* e *app* de vocabulário. Exceto pelo item ‘*email*’, todos os outros são funcionalidades do sistema operacional dos *smartphones* que foram simplificadas em forma de comando ou aplicações no formulário, para melhor compreensão. Assim, depreendemos uma vinculação dos aplicativos como também aplicações próprias do dispositivo.

Ainda analisando esse gráfico, constatamos uma preferência por funções inseridas mais recentemente nos celulares como, câmera e conexão à internet. Por outro lado, outras funções mais tradicionais vão caindo em desuso, por exemplo, o envio de mensagem de texto (torpedo ou sms) e o uso de rádio no celular. Os quais passam a ser substituídos, respectivamente, em parte pelo *WhatsApp* e por aplicativos de reprodução de música online.

Prosseguindo, outra questão do formulário perguntava a que a pessoa atribuía sua habilidade de uso das aplicações e funcionalidades digitais. Havia três alternativas e todas podiam ser marcadas simultaneamente.

⁵⁷Informação obtida no site Canal Tech. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/internet/O-que-e-hotspot/>>
Acesso em: 02 de Nov. 2018

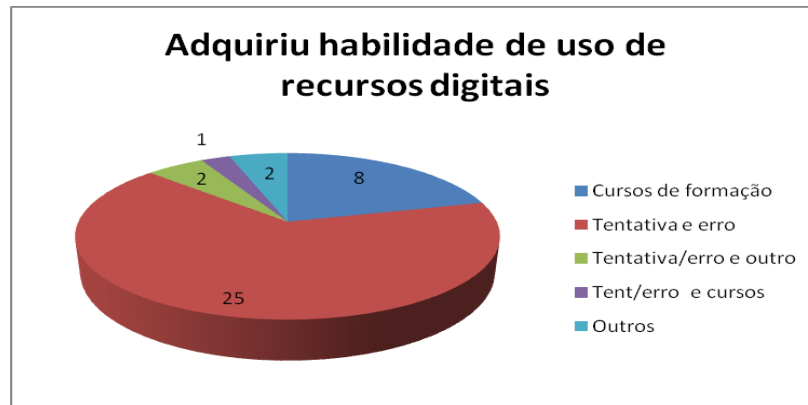


GRÁFICO 5 – Dados sobre aquisição de habilidade de uso de recursos digitais.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

A maioria assinalou aprendizagem por tentativa, mas aproximadamente 24% dos pesquisados afirmaram haver adquirido as habilidades em curso de formação, fato muito relevante para pensar a oferta deste tipo de mecanismo de instrução, pois não é comum ver esse tipo de formação. Todavia, há tutoriais e orientações disponíveis na internet, cujos podem ter sido considerados dentro deste rótulo pelos informantes.

Em geral, a interface de dispositivos móveis é elaborada com uma abordagem intuitiva, mas algumas pessoas apresentam dificuldades de uso e não logram êxito como resultado das tentativas e erros. Na opção “outros” era possível acrescentar a especificação: alguns conferiram o aprendizado ao uso diário das ferramentas; uma pessoa assumiu pesquisar na internet sobre as funcionalidades; outros disseram aprender com filhos, sobrinhos e alunos. Da facilidade de crianças e jovens com aparatos tecnológicos surge rotulações como “nativo digital” *versus* “imigrante digital”. Adiante, na subseção sobre aprendizagem móvel, discutiremos essa asserção.

Os participantes demonstraram serem atuantes na rede social *WhatsApp*. Todos já possuíam conta de acesso no aplicativo e o utilizavam. Ademais, como revela o gráfico seguinte, a participação em grupos de *WhatsApp* não foi exclusiva do Taba Móvel Redigir.



GRÁFICO 6 – Dados acerca de participação em grupos de *WhatsApp*.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

Observamos grande importância para os grupos de colegas de trabalho, apesar de não haver esclarecimentos de como eles funcionam, se são para relações descontraídas, ou para troca de informações úteis ao contexto escolar ou se operam como grupo de aprendizagem. Mais de 84% são pertencentes a grupos familiares via *WhatsApp*, índice seguido por amigos de escola e de infância. Cerca de 29% assinalaram “Outros” e especificaram que participavam de grupos de ativismo; pesquisa; estudo; trabalhos acadêmicos; com colegas de faculdade; alunos; ex-alunos; igreja; esportes; assuntos de interesse pessoal e amigos em geral.

Este dado é importante para aferir a relevância de um curso do tipo do Taba Móvel Redigir, uma vez que testifica ser o *WhatsApp* um aplicativo popular entre os participantes, implicando em certa familiaridade com esse aplicativo de rede social.

Na próxima seção trataremos sobre o comportamento dos participantes no grupo.

4.1.3 Comportamento dos participantes no Taba Móvel Redigir

Antes de passar à análise sob o prisma dos princípios de Comunidade de Prática, atribuindo um olhar para o grupo Taba Móvel Redigir como um ambiente de possível emergência de CoP, faremos uma síntese de comportamento e envolvimento dos membros no grupo.

Logo após a montagem do grupo, os participantes começaram a interagir entre eles de forma entusiasmada, apresentando-se uns aos outros e ansiosos pelo início da formação. Os mediadores do curso interagiram reforçando a data de início do curso e, então, todos silenciaram por dois dias.

Observamos que algumas tarefas despertaram maior atuação, portanto o gráfico seguinte apresenta essa elucidação.

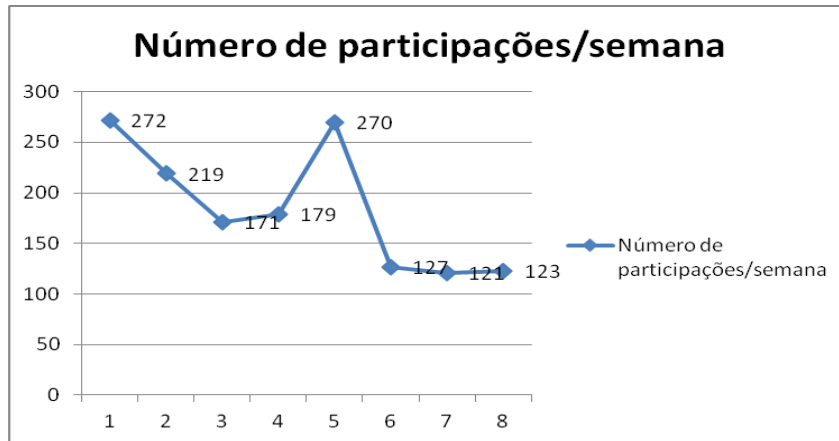


GRÁFICO 7 – Volume de participações por semana de curso
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

Durante as oito semanas de curso, foram trabalhados, respectivamente, *selfie*; funcionalidades do *WhatsApp*; *meme*; *fake news*; *emoji*; localizador de *GPS*; *ciberpoesia*; e relato de experiência. Notamos um pico de subida no número de participação na quinta semana, quando as tarefas abordaram o gênero *emoji*. A tarefa inicial da semana propunha charadas de nomes de filmes, músicas, etc. com *emojis*. Talvez pela ludicidade evocada ou pela utilização de linguagem específica e já legitimada para se expressar na rede *WhatsApp* – o *emoji*.

O gráfico de número de participantes por semana, no entanto, não segue as proporções do de participações, ou seja, apesar da queda participativa no curso em relação à primeira semana, a frequência dos membros foi mantida até o final dele. Especialmente se considerarmos a demanda do tempo do professor no período de final de ano acarretado por conclusão de semestre, etc., os números revelam o êxito da iniciativa.



GRÁFICO 8 – Número de participantes por semana.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial.

A oferta de certificação do curso, considerada um fator de incentivo pessoal para realização e, também, de legitimação dele, estava expressa no informativo inicial do curso, o qual os cursistas tiveram contato no momento da inscrição. A exigência era de cumprimento de 75% das atividades propostas. Todavia, podemos concluir que a maioria dos participantes não estava focada nisso. Metade dos concluintes recebeu certificado de conclusão de curso de extensão, como demonstra o gráfico. Houve duas desistências, isto é, saída do grupo na primeira e segunda semana de curso⁵⁸.

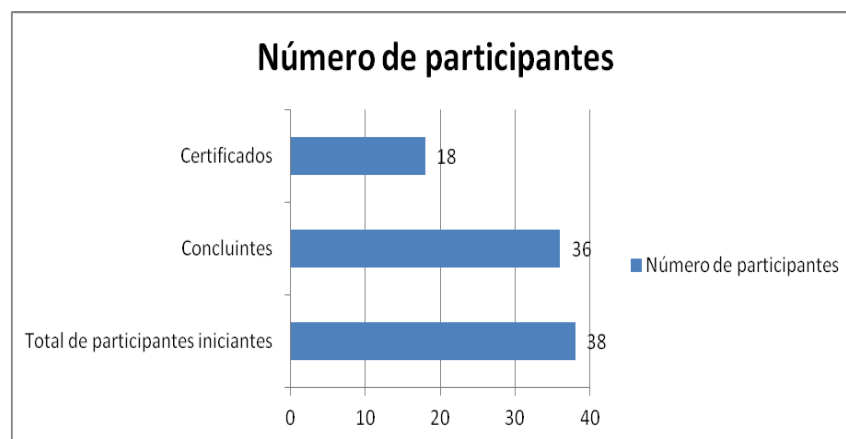


GRÁFICO 9 – Relação de participantes e respectivos resultados no curso.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial.

Somente uma participante questionou no decorrer das interações, na 4ª semana do processo, sobre a existência de certificação. Além disso, foi dada oportunidade de colocação das tarefas em dia no final do curso para que todos os interessados lograssem o certificado, mas nenhum participante fez isso.

Como já dito na apresentação da estrutura do curso de formação, cada bloco de tarefas semanal continha a experimentação prática e produtiva utilizando o gênero ou tema do encontro (*selfie*, funcionalidades do aplicativo, etc.); discussão sobre gênero/tema da semana e, havia ainda um desafio (como navegar no site do Redigir para conhecer uma atividade com o mesmo gênero explorado no encontro e propor adaptações para seu contexto docente) em algumas semanas esporádicas. O desafio era considerado tarefa extra, então, para fins de certificação, era necessário cumprir doze das dezesseis tarefas propostas. Os detalhes como quantidade total de tarefas e quantidade exigida para obtenção de certificado não ficaram

⁵⁸ Quando ocorria alguma saída do grupo, um mediador acionava individualmente o participante para compreender o motivo de saída e sanar alguma questão que poderia haver resultado nessa ação. Houve outros dois casos em que o participante saiu do grupo, mas quis retornar após esse contato. Os outros sete casos de saída do grupo ocorreram na última semana do curso, ou seja, quando as tarefas oficiais já haviam sido trabalhadas.

explícitos ao grupo, pois o objetivo era a troca de aprendizagem por meio de uma formação com formato flexível.

Conclui-se, portanto, que o interesse estava em participar do processo e, não, simplesmente cumprir compromissos para receber comprovantes da formação. Inclusive, mesmo não realizando as tarefas vigentes em cada semana, permanecia a participação interagindo, opinando e apreciando os feitos dos pares.

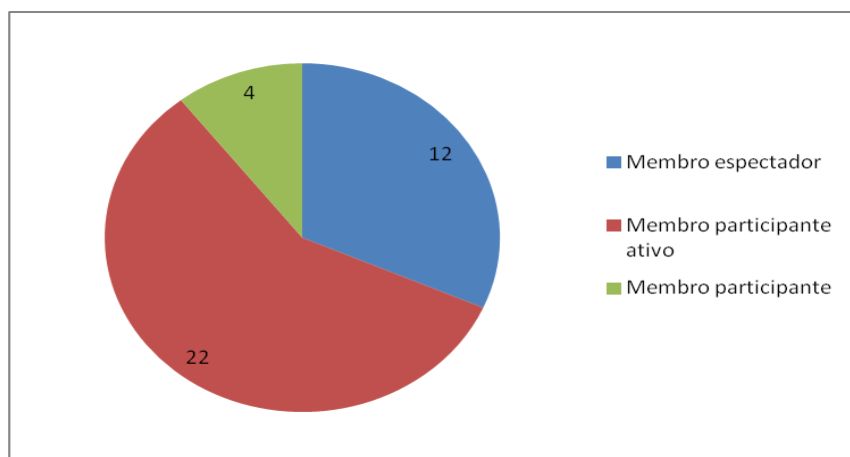


GRÁFICO 10 – Representação do grau de participação dos membros do grupo.
Fonte: elaborado pela autora com dados do questionário inicial

O gráfico anterior resume o grau de participação dos integrantes no grupo, a partir da ideia de participação como interação, troca de mensagem oral ou escrita no ambiente do Taba Móvel Redigir. Apesar de cumprimento de tarefa ou de fazer jus à certificação, 58% da equipe participou ativamente, dentre estes alguns ficaram mais de 3 semanas sem participar, mas, nas semanas que se manifestavam, eram atuantes com, em média, mais de cinco interações por participante/semana. No rótulo “membro participante” estão aqueles que fizeram algumas tarefas, mas se envolveram de forma superficial sem envolvimento nas reflexões e não registraram nenhuma interação na maioria das semanas de curso.

Outro destaque deste gráfico são aqueles integrantes do grupo nomeados aqui de membros-espectadores. Eles manifestaram interesse pelo curso de formação ao se inscreverem nele, no entanto, permaneceram totalmente silenciosos durante todo o processo e não saíram do grupo. Houve, também, uma parcela significativa que só realizou a inicial de apresentação por meio de *selfie* e seguiu incólume até o final do curso. Ademais, esses dois segmentos, apesar de terem recebido o acesso ao formulário com o questionário final, onde podiam avaliar o projeto, não o preencheram. Trataremos sobre isso mais adiante quando abordarmos as questões de adaptação pessoal à aprendizagem móvel e de participação periférica.

Portanto, seguimos com a análise voltada para a concepção de Comunidade de Prática.

4.2 ASPECTOS DE COMUNIDADE NO GRUPO ESTUDADO - PRINCÍPIOS PARA CULTIVO

Veementemente, Wenger (1999) defende a não criação automática ou forçada de uma Comunidade de Prática. Da mesma forma que uma CoP independe de institucionalização e intenção para seu surgimento, ela pode não emergir de um grupo reunido com o objetivo de ser Comunidade. Isso poderia levar a questionamentos do tipo: uma CoP emerge somente do acaso? É sempre instável o sucesso de criação intencional de uma CoP?

O autor supracitado salienta algumas condições a serem observadas para propiciamento de emergência de uma CoP em determinado grupo organizado com essa intenção. Para isso ele cataloga princípios de fomentação de CoP: desenho estrutural do grupo favorecendo a evolução em comunidade; diálogo entre perspectivas internas e externas; possibilidade de diferentes níveis de participação; desenvolvimento de espaços públicos e privados na CoP; foco no valor da CoP; e combinação de familiaridade e novidade.

O desenho para evolução, ao qual Wenger (1999) se refere, está relacionado a estabelecer situações de interação, contexto dinâmico e padronizado de tarefas, equilíbrio entre normas organizacionais e liberdade de participação. Sobre isso, o formato do curso manteve uma diretriz aberta, informal, pontuando orientações iniciais e disponibilizando mediadores para qualquer contato necessário durante o processo. Os *posts* reproduzidos em seguida foram enviados no início do curso.

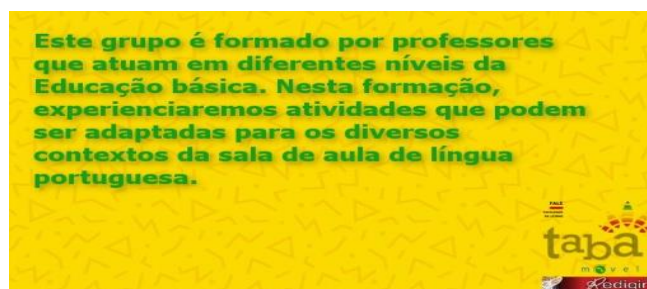


FIGURA 14 – *Post* de identificação do grupo
Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

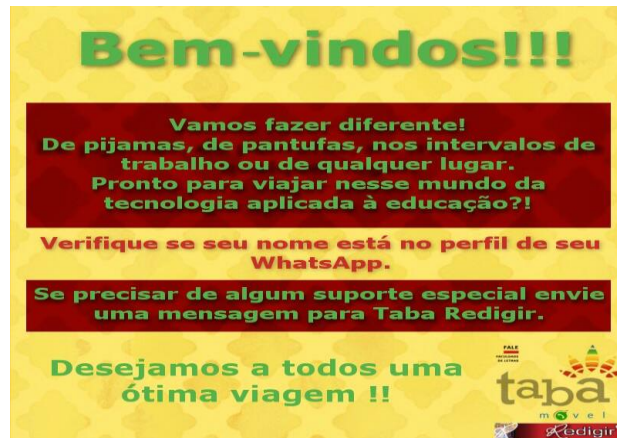


FIGURA 15 – *Post* com orientação inicial
 Fonte: Equipe Taba Móvel Redigir

O diálogo entre perspectivas, a abertura para participação em diferentes graus de envolvimento e a possibilidade de interação no grupo ou individual são aspectos fáceis de serem apropriados no ambiente de grupo do *WhatsApp*, pois ele possibilita que qualquer um dos integrantes “chame outro no privado” por meio da seleção e envio de mensagem individual; proporciona que todos tenham legitimidade e oportunidade de participação, inclusive agregando assuntos à discussão principal – estabelecendo, assim, conexão entre perspectivas internas e externas – mas permite também participação somente observadora, acompanhando o fluxo da discussão, ou mais proativa.

Sobre a ênfase no valor da CoP, Wenger (1999) trata a questão como sentimento ou postura do participante em relação à comunidade. No entanto, entende-se que isso pode ser resultado ou resposta a ações em que a CoP se envolve, especialmente se tratando de CoPs que não se formaram espontaneamente, mas foram intencionalmente fomentadas. A estruturação do curso de formação, nesse caso, era uma parte desse gatilho de formação de CoP no grupo montado. Dessa forma, o certificado de participação em curso de extensão de formação continuada pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG oferecido; a citação da parceria entre Taba Móvel e Redigir, projetos de extensão reconhecidos academicamente, bem como o nome da própria Faculdade de Letras da UFMG, geram legitimação do processo que podem impulsionar a percepção dos participantes desse valor da comunidade, cujo Wenger (1999) destaca.

Ademais, durante a elaboração do curso na fase preparação das tarefas e seleção de material foi dada atenção para estabelecer elementos rotineiros em equilíbrio com outros inovadores a cada ciclo semanal de tarefas, a fim de combinar emoção e familiaridade. Com a

intenção de gerar sensação de rotina, o *layout* e o formato de envio (*post*) de cada tarefa foi padronizado.

A princípio não foi estipulado dia para divulgação de tarefas, mas, à medida que o fluxo de participação caísse, seria enviada a tarefa subsequente. Entretanto, os membros do grupo começaram a diligenciar sobre prazos pré-fixados e, assim, decidimos estabelecer o envio da tarefa principal no início de cada semana e as outras em sequência assim que o movimento diminuía no ambiente do curso. O cumprimento das tarefas não era rígido quanto a prazos, em geral elas podiam ser feitas em qualquer momento da semana vigente de cada tópico, exceto no caso de alguns dos desafios que premiaram a agilidade de resposta. Essa flexibilidade fazia menção ao que Wenger (1999) chama de “criação de ritmo para a comunidade”, para ele o sucesso de uma CoP depende também da percepção do fluxo de participação, ou seja, o volume de interações era o termômetro utilizado para os mediadores inserirem nova questão.

As tarefas eram impreterivelmente enviadas ao grupo por meio de *post*, o qual, na maioria dos aparelhos, o próprio aplicativo *WhatsApp* salva em uma pasta reservada para mídias e imagens. Cada tipo de tarefa, dentre as três fases de cada semana, assumiu um *layout* diferenciado: o *post* da tarefa que abria a semana era composto de uma imagem e propunha a experimentação de uma ferramenta ou recurso específico; a segunda tarefa propunha reflexão sobre o uso pedagógico do recurso em questão, e, em algumas semanas, havia a terceira tarefa, cuja consistia em um desafio. A seguir, as ilustrações da sétima semana do curso servem de exemplo:

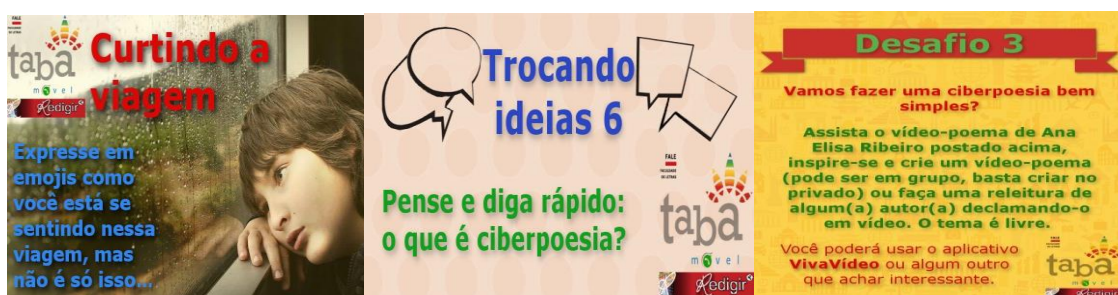


FIGURA 16 – Sequência de *posts* das tarefas da sétima semana
Fonte: Equipe Tabá Móvel Redigir

O próximo subtópico aponta excertos das interações coletadas no grupo onde ficam expressos os princípios fomentadores de CoPs, ora na percepção dos próprios participantes, ora na análise feita da interação deles.

4.2.1 Aspectos de CoP no grupo estudado – identificação de princípios para cultivo de CoPs

A parte anterior deste tópico vislumbra os princípios de fomentação de CoP alinhados por Wenger (1999) do ponto de vista prospectivo, isto é, de que forma estes elementos foram incorporados na elaboração do curso e organização estrutural do grupo de formação. Agora, por meio da análise realizada nos dados obtidos nas interações durante o processo, serão apontados excertos onde se pode denotar esses rudimentos de CoP.

Dentre os itens relacionados ao *Design* para Evolução (WENGER, 1999) está a percepção de liberdade para participar da construção da aprendizagem do grupo. O exemplo seguinte demonstra a apropriação do significado do conteúdo para a CoP e do padrão das tarefas circulares nela:

(excerto 1) - Desculpem os mediadores do curso, mas recebi esses desafio e lembre⁵⁹ de nossas atividades da semana passada. Lá vai..



FIGURA 17 – Post de charada com *emojis*

Fonte: Imagem retirada do Google por participante do Taba Móvel Redigir

Como se pode notar, a participante retoma a temática Charada com *Emojis* da tarefa que já havia sido concluída e, prontamente, os colegas de curso, legitimando a proposta, começam a responder. Ou seja, apesar de a tarefa não ter sido enviada pelos administradores do curso, ela é reconhecida como procedente pelo grupo devido seu formato (*post* de imagem) e a proposta seguir o padrão daquelas anteriormente repassadas no contexto, como mostra os exemplo abaixo:

⁵⁹ Os excertos foram mantidos como no original, inclusive os erros de digitação. Acredita-se que estes são devido à rapidez na digitação da mensagem no *smartphone* e também pela ação dos “corretores automáticos de escrita” presentes nos dispositivos, que ‘interpretam’, muitas vezes, equivocadamente a intenção de digitação de determinada palavra pelo usuário.



FIGURA 18 – Post de charada com *emojis*

Fonte: Imagem retirada do Google pelos mediadores do Taba Móvel Redigir

Em outro momento, o diálogo entre perspectivas internas e externas à CoP é percebido por meio do tom pessoal que a conversa ganha sem, porém, fugir ao campo temático pertinente à Comunidade. Um participante faz um comentário em língua francesa e outro integrante se identifica e começam a tecer sobre essa situação, envolvendo suas histórias pessoais, espaços frequentados, etc.

(excerto 2) – P17⁶⁰: Que lindo. J'ai adore. J'ai adoré. Pardone moi

P14: Vous parlez français, très bien ¶

P17: Non, J'ai né parle pas bien.

(excerto 3) – P18: Eita que já estamos aqui em uma conversa poliglota... 🙌🙌🙌🙌

P17: Minha mãe é formada em francês e minha tia avó foi professora de francês na ufmg. Mas casa de ferreiro o espeto é de pau. Elas não me ensinaram como eu queria. Quando fiz o curso de cozinheiro voltei a estudar para a culinária. Mas sei pouco. Amei o poema do seu aluno. Tão fofo. [...]⁶¹

P18: Eu me formei na UFMG, será que conheci sua mãe ou sua tia-avó? Como elas se chamam?

[...]

P17: Mãe é *⁶². E minha tia *.

P18: Conheço *, fui aluno dela em algum momento do meu curso. Talvez, ela se lembre de mim. Fizemos atividades na Associação de Professores de Francês de BH, participamos, com * e *, do SEDIFRALE 7, que foi em BH e de outras atividades.

Veja que mundo pequeno e redondo, né? rs rs rs

P17: Kkkkkkk sim pequeno

Outro exemplo deste imbricar de perspectivas está numa discussão que, *a priori*, não se relaciona com a tarefa em vigência (como detectar uma *Fakenews*), contudo, a área

⁶⁰ Em fragmentos de conversas sequenciadas serão utilizadas a letra P, de participante, e o número conferido a cada integrante do grupo Taba Móvel 2 considerando a ordem alfabética dos nomes, a fim de manter o sigilo pessoal do pesquisado, mas fornecer a localização dos participantes envolvidos nas interações, tornando compreensível o diálogo reproduzido aqui.

⁶¹ O símbolo “[...]” será utilizado para marcar um recorte no bloco sequenciado de conversas e transcrição somente das interações relevantes para o exemplo em questão.

⁶² O símbolo (*) foi utilizado em substituição aos nomes de terceiros citados, a fim de preservar a identidade e privacidade desses indivíduos.

temática é mantida e, então, surge uma oportunidade de aprendizagem situada gerada pela demanda da própria CoP.

(excerto 4) – P23: Inclusive a última que soube hoje , mas falta checar, é que o último critério do Enem, a proposta de intervenção, está sob suspeição no que diz respeito aos direitos humanos...

P9: Essa é verdade. O TRF proibiu que a prova seja zerada por causa desse item. Cabe recurso.

P14: Eu tbm vi essa notícia em sites confiáveis.

P06: Segue o link para a reportagem completa sobre o assunto do enem:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-justica-veta-anulacao-de-redacao-que-fere-direitos-humanos/>

[...]

P30: As mudanças dias antes do Exame são sempre recorrentes no Enem.

P23: 📖📖📖📖 Tô fazendo uma pesquisa por aqui

A possibilidade de interação pública e privada era inerente, de certa forma, pois a própria estrutura do *WhatsApp* estabelece alternativa ao clicar sobre o contato de um integrante específico do grupo. Como medidas adotadas no curso para impulsionar esse princípio relacionado por Wenger (1999), os mediadores se disponibilizaram no início do curso para interações particulares; toda vez que algum participante saía, era contatado individualmente; e em determinado momento do curso onde vários integrantes do grupo registravam tarefas em atraso, foi anunciado o esclarecimento no âmbito particular da situação de cada um, e isso foi bem aceito pelos participantes que se manifestaram efusivos, como se pode ver a seguir:

(excerto 5) PMed1⁶³: Estamos entrando em contato individual com quem não fez

P24: Blz... Muito obrigada

P32: Obrigada, pois eu também tenho atividades em atraso !

P30: Maravilha!!!

P27: Obaaaa

Passando para outro princípio, o valor da CoP pode ser denotado da percepção do grupo como algo diferente, além de um grupo social como os demais dos quais as pessoas fazem parte. Nas últimas semanas do curso, quando ainda não havia sido abordado nada sobre o destino do grupo *Taba Móvel Redigir 2*, registra-se a conversa entre eles externando o desejo de permanência do grupo:

(excerto 6) – P17: O grupo agora acabou?

P27: Não. Acho q não

P17: Gostei tanto. O único grupo que não achei ruim de participar

P27: Podíamos continuar e trocarmos figurinhas... por exemplo... alguém aí conhece o kahoot????

[...]

P27: Entao... podíamos continuar com o grupo e quando descobríssemos algo novo e diferente compartilhamos..

[...]

P14: Voto para que o grupo não morra 📞, pq aqui há profissionais que atuam nas mais diversas realidades, o que nos deixa com um arsenal de experiências vastas e bem proveitosas. Vamos

⁶³ Esse código será utilizado para interação de Mediadores. Foram 5 mediadores ativos no grupo, os quais estão também ordenados alfabeticamente e, na identificação virá com o número correspondente a cada um.

continuar com ele vivo e interativo, com o compartilhamento de ideias, sugestões, *app* novos que surgiram e experiências exitosas em sala com a tecnologia. 🖥️📱📄

Wenger afirma que foco no valor da CoP, além de ser um mecanismo de fomentação dela, é o que a mantém em atividade, portanto o sentimento de importância do grupo notado e validado pelo discurso do participantes no fragmento anterior é indicativo de Comunidade no grupo outrora formado. No trecho 07 notamos a manifestação de reconhecimento do curso como significativo.

(excerto 7) - P20: Obrigada equipe Taba. Também me sinto honrada por ter tido a oportunidade de participar desse curso. 😊❤️👍

P12: Obrigada a todos e a todos da equipe Taba-Redigir. Um grande abraço

P14: Obrigada equipe Taba pela execução e excelente condução do curso. Gostei da decisão em deixar o grupo aberto. E aguardo novidades, troca de figurinhas e outros cursos. 🙌👏

Outro exemplo foi após o recebimento do certificado, quando uma participante expressa sua apreciação acerca da experiência com o Taba Móvel Redigir.

(excerto 8) – P09: Recebi o meu. Obrigada! Aproveito para agradecer e dizer que foi uma experiência incrível. Desejo a todos um Feliz Natal e 2018 de muitas e melhores realizações! Sou apaixonada pelo Redigir. ❤️😊🙌👏👍👏

Continuando, o sexto princípio relacionado por Wenger, a agregação entre familiaridade e novidade, pode ser manifesto por meio da reação dos participantes das seguintes formas:

- liberdade em expor, espontaneamente, ideias e opiniões pessoais: ainda bem no início do curso, logo após a primeira tarefa, o integrante emite sua consideração acerca da proposta de atividade do site Redigir, associando à sua realidade e assumindo sua limitada habilidade com recursos digitais.

(excerto 9) - Eu já tinha visto essa atividade quando descobri o site de vocês. E tinha visto o comentário do professor, com a foto da menina e a sua história.

Quando li a atividade, logo pensei em acrescentar na parte do auto-retrato referência mais dentro da realidade da cidade que eu moro. Aqui existe uma fotografa profissional que ela faz o seu auto-retrato.

Achei atividade inteligente e eu não teria nunca pensado na aplicação do selfie com associação de música e história. E ainda trazer o elemento paródia. Uma amplitude de assuntos a serem trabalhados dentro de um contexto tão utilizados pelos alunos.

- pedir sugestões/ajuda no contexto do grupo: neste exemplo denotamos que a confiança entre pares já está solidificada, pois a participante se sente à vontade para pedir a contribuição e legitima o apoio dos colegas ao fazer isso.

(excerto 10) - Pessoal, estou me sentindo meio fora do contexto. Sou a única de biologia aqui?

Será que me dariam uma ajudinha?

Preciso montar uma feira de ciências e a turma que sou responsável é muito complicada. Muitos usuários de droga, menino de medida, alto índice de criminalidade para resumir. Tenho 13 anos de docência e tenho me sentindo enxugando gelo. A realidade dos alunos é muito distante do que ensinamos na sala de aula.... enfim, queria que a feira tivesse um cunho social e cultural. Casar a ciência com a cultura.

Pensei em fazer o cérebro e os órgãos dos sentidos com o que eles buscam para terem felicidades e paz e como isso pode ser transformado em firma benéfica para o corpo e a vida deles.

Me ajudem?

- experimentar ferramentas e possibilidades que os recursos do curso fornecem de refazer tarefas: aqui não se trata simplesmente de refazer, mas da oportunidade de reconhecer aquilo que ainda não fora apreendido e aprender com o erro, tornando mais significativa a aprendizagem. Neste caso, a possibilidade de refazer múltiplas vezes que o aplicativo Quizz⁶⁴, onde o teste foi estruturado, fornece é um recurso aliado ao esse processo.

(excerto 11) - Compartilho meu resultado e confesso que aprendi muito refazendo !
Agradeço a oportunidade de aprendizagem e ótimo feriado a todos ! Bom descanso!

- compartilhar produtos de experiências realizadas com uso pedagógico de recursos digitais: o interesse da participante é apresentar ao grupo o projeto que está desenvolvendo, assim como os produtos gerados.

(excerto 12) – P30: (P23)⁶⁵ estou concluindo o registro dessa aula através de um livro digital que está quase pronto. Estamos no processo de edição, por sinal nosso revisor foi o também colega de curso @P14 Veja só a capa:



P30: Na primeira experiência fiz apenas exposição de fotos na própria sala, semestre passado envolvendo as disciplinas de Cultura Brasileira, Literatura Brasileira e Portuguesa no curso de Letras. Neste semestre com a turma de Pedagogia com as disciplinas destacadas no livro.

P30: No EM não tenho registro mais significativo porque foi um comparativo de imagens das ruas de antes, descritas na obra, com as de hoje, pesquisadas no Google Maps. Análise coletiva no laboratório de informática socializada em tempo real e projetada no data show com a professora de Geografia mediando a aula comigo.

⁶⁴ Para conhecer o site, acesse: <https://pt.quizur.com/tag/1jS-quizz>

⁶⁵ O nome da participante foi substituído pelo código a fim de manter sigilo de sua identidade. Em todos os casos similares a esse, o nome do participante será substituído pelo seu código correspondente.

- compartilhar resultados de experiências com recursos digitais à espera de feedback dos pares: a expectativa do participante pela opinião dos colegas é notória e o retorno acontece em forma de elogios ao trabalho.

(excerto 13) Eu não havia postado a primeira tarefa do curso: Selfie.

Na semana passada, solicitei aos alunos que contassem uma história, em francês, com imagens e palavras, que tivesse início, meio e fim, personagens, tempo e espaço: ou seja, os elementos básicos da narrativa. Muitos alunos optaram por contar histórias com suas famílias e amigos, o que estava de acordo com a proposta feita.

Um aluno, no entanto, decidiu fazer a adaptação de um poema. No link, vai o resultado do trabalho feito pelo aluno [*].

[https://www.dropbox.com\[...\]](https://www.dropbox.com[...])⁶⁶

- Capacidade de se envolver emocionalmente com os outros participantes: a tarefa de envio de localização com legenda descritiva foi um momento de inspiração e emoção no ambiente do grupo, pois resultou em relatos pessoais profundos e envolventes. No primeiro trecho a narrativa é bem poética, sentimental e termina com um traço de consciência cidadã. No segundo relato a história de vida é posta como justificativa para as escolhas e posturas profissionais. Os colegas reagiram com afeição em seus comentários.

(excerto 14) Cheguei ao meu refúgio... Meu porto seguro... Minha casa, meu lar. Sou recebida com muita festa por meus quatro cãezinhos. Meus amiguinhos carinhosos.

Depois de uma manhã de trabalho cansativo mas gratificante, é uma alegria voltar para o lar, que já foi bem movimentado e cheio de vozes de alegria dos meus filhos. Hoje casados e seguindo suas vidas. Mas ainda ouço a algazarra deles, as brincadeiras... Vida...

A casa é grande, está um pouco vazia, somos apenas em três, minha mãe, meu marido e eu. Mas está repleta de registros de momentos felizes.

Amo o aconchego do meu lar... Fico imaginando o quão bom seria se todos nesse mundo também tivessem um lar para onde voltar...

(excerto 15) Boa tarde, colegas! Estou agora em Camacã, sul da Bahia, distante pouco mais de uma hora de Itabuna, onde resido. Aqui é um lugar de forte nostalgia para mim, pois foi onde passei quase minha vida inteira e vivo toda semana, por dois dias, as lembranças da minha casa paterna, o lar desfeito muito cedo com a morte precoce de meus pais. Não se trata de masoquismo ou qualquer coisa semelhante, são lembranças felizes. E esse elo me impede de romper o vínculo que tenho com a rede municipal dessa cidade de pouco mais de vinte mil habitantes. Até as 17 horas fico aqui e nesse momento me encontro na pequena e aconchegante biblioteca do colégio, lugar que insisto ainda em apresentar aos meus alunos, enquanto incentivo também o uso do suporte digital, como via de aquisição e compartilhamento de informações, que eu acredito muito. 🌱😊👍

Para finalizar, entende-se que a frequência de postagem de tarefas foi equilibrada, como orienta Wenger (1999). Apesar de alguns participantes não terem conseguido acompanhar o ritmo participando das tarefas, nenhum deles reclamou de excesso de tarefas ou usou isso como justificativa para o atraso na participação. E, sim, citaram fatores externos como

⁶⁶ A fim de manter sigilo de identidade o endereço eletrônico original foi recortado..

fechamento de trimestre escolar em seus respectivos trabalhos, viagens ou dificuldade pessoal em acompanhar o volume de mensagens. Acerca deste último item, na parte de Aprendizagem Móvel haverá uma análise detalhada dessa adaptabilidade.

A próxima seção trata dos catorze indicadores das três dimensões basilares de Comunidade de Prática, segundo Wenger (1999).

4.2.2 Aspectos de CoP no grupo estudado – as três dimensões

Ao estudarem minuciosamente, por anos, o processo de aprendizagem do grupo de alfaiates, Lave e Wenger chegam ao consenso de que a aprendizagem, de forma ampla, é decorrente da relação entre os seres humanos. E, naquele contexto estudado, estava envolta por prática, significado, identidade e comunidade. Dessa concepção surge a noção de Comunidade de Prática, cuja condensa em si três elementos que a distingue de outros tipos de comunidade ou organizações. Os autores concluem, então, que para ser tipificado como comunidade de prática, um grupo de pessoas com interesses em comum apresentam engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

Wenger (1999) enumera catorze indicadores dessas três dimensões substanciais de CoP, as quais a análise passa a discorrer buscando confirmações em excertos das interações do grupo Taba Móvel Redigir 2.

O primeiro indício são as *relações mútuas sustentadas* pelo envolvimento na comunidade, sejam elas de forma harmoniosa, colaborativa, conflituosa ou competitiva. Além disso, ao observar uma CoP da empresa Alinsu, Wenger (1999) assegura que a CoP é mantida mesmo quando não há interação significativa por parte de todos os integrantes dela. No excerto transposto aqui pode ser interpretado um entrosamento no grupo expressado pela confiança na opinião dos pares, na colaboração mútua e solicitude entre participantes:

(excerto 16) – P23: Olhei a atividade, bem interessante
 Mas eu estava pensando em como relacionar com estudo de personagens em literatura brasileira...
 Tipo: um meme de Capitu rrsrs ou Leonardo Pataca
 Se alguém tiver uma ideia
 [...]
 P23: Pessoal
 Tive que desinstalar o WhatsApp!
 Não sei o que passou hoje
 Mas cheguei a falar de uma atividade com meme e personagens da literatura brasileira
 Alguém deu alguma ideia?
 P12: Olá, boa tarde! A minha sugestão seria a leitura de um conto ou fábula, onde os alunos irão ilustrar partes do conto ou fábula com memes. O projeto iria terminar com uma mostra dos memes e os alunos discutindo qual parte foi ilustrada, montando a linha do tempo.

Em outro momento, já na última tarefa do curso, quando foi solicitada a elaboração de um vídeo ou relato sobre a experiência do curso, uma participante apresenta um trabalho muito prestigiado pelos colegas e diz: “Obrigada, turma!!! Fiz o registro motivada por nossa convivência e aprendizado no grupo” (excerto 17). Apontando, assim, para percepção da relação exitosa do grupo.

Numa CoP, os participantes criam, por eles próprios, *maneiras de se envolverem para fazer coisas juntos*. No grupo investigado nota-se isso numa tarefa de reflexão sobre o uso de celular para fins pedagógicos, onde os participantes falavam sobre suas opiniões e a forma como seus locais de trabalho encaram a questão. Então, um participante fala de suas práticas, compartilha o link para que os colegas conheçam seu trabalho e convida para produzirem algo em conjunto.

(excerto 18) – P 18: Sou professor de Língua Francesa no IFPB: o celular é permitido e o seu uso incentivado nas aulas de francês. Os alunos têm acesso à internet, o que torna o trabalho mais interessante e produtivo. Há já alguns anos, disponibilizo aulas de francês via plataforma Moodle: todas as atividades de escrita são feitas na plataforma, assim, o tempo de sala de aula fica para conversação, escuta, leitura, visualização de curtas e reportagens em francês. O Moodle é acessível via celular, com isso, em caso de dúvida na hora de fazer as atividades, o aluno pode postar no grupo do Whats (cada turma faz parte de grupo), o que permite oferecer e pedir ajuda não apenas ao professor, mas também aos colegas. Além disso, tenho um projeto de ensino de francês via Youtube, por enquanto, são apenas 6 aulas gravadas, a proposta é de fazer um curso completo. Além disso, quando acontece de eu não poder estar presente para a aula, no caso de viagem de trabalho, ou por outro motivo, fazemos aula virtual, no Moodle, no mesmo dia e horário, e funciona muito bem.

Minha opinião é a de que o uso do celular deve ser incentivado na escola, pois é mais uma ferramenta que pode ser usada para no aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem. [...]⁶⁷

Aí vai o link para as aulas disponíveis. Quem sabe, não criamos uma turma aqui para estudar francês? 😊

P14: Que massa!

P32: Ebaaa, que legal !

P23: 😊

Apesar do notável interesse dos colegas pela sugestão, não se tem informação se essa equipe de estudo de língua francesa foi organizada. Em outro excerto observa-se o grupo se despertando para pensar e elaborar coisas em conjunto. Um dos participantes pergunta notícias sobre uma atividade que outros participantes haviam dito que elaborariam, demonstrando querer fazer algo similar em seu contexto docente e as ideias fluem em forma de questionamentos.

(excerto 19) – P23: (P10) Como foi a atividade de memes com personagens da literatura brasileira?

⁶⁷ O link disponibilizado neste trecho da interação foi omitido por questões de proteção de privacidade e anonimato.

Quais personagens vcs escolheram?

Eu estou pensando com alguns clássicos de J Alencar, Macedo, M Assis...

P23: Existe algo sobre essa experiência no site redigir?

P10: Oi (P59) estava trabalhando o realismo e eles criaram memes com personagens de Machado de Assis, de romances e contos. Vou ver se consigo postar algum aqui.

P10: Não sei... não procurei no Redigir

PMed: Ainda não, mas é uma ótima ideia!

P23: Blz

Obrigada

Gostei da ideia da linha do tempo...

Como seria o suporte pra ela?

Cartaz?

App?

Será que o facebook tem algo nesse sentido?

Já vi uma tarefa sobre a Odisseia, com a linha do tempo no Padlet

O fluxo de propagação de informação e inovação é veloz, segundo Wenger. E no grupo não foi diferente. Nesse primeiro trecho a participação, realização das atividades do curso geram reificação, dão significado e levam à prática de aprendizagem móvel, por meio da experimentação dos recursos trabalhados em suas aulas.

(excerto 20) - Passei como atividade para o fim de semana a proposta da selfie, orientando que tinham que se apresentar e falar do lugar onde escolheram para ser o plano de fundo. E os resultados já iniciaram na turma do 1º ano. Confirmam! ☺☺

A tarefa proposta na semana era para cada participante tirar uma *selfie* e se apresentar na legenda; após, foi discutida uma sequência didática do *site* Redigir⁶⁸ que usava o gênero *selfie*. A partir disso, o participante decide, na semana posterior, experimentar pedagogicamente o recurso e relata a atividade, pedindo o *feedback* dos pares.

Na conversa seguinte, se constata a euforia acerca da propagação da inovação. Nesse caso, o trabalho com o gênero *meme* é a novidade. A atividade proposta era a criação de memes. No entanto, logo após a tarefa, um participante tem um *insight* de aplicação pedagógica e outros colegas vão se animando:

(excerto 21) – P14: Achei a atividade muito bacana e vou realizar com meus alunos dos 1º anos do EM.

P20: Porém, vou sugerir que eles assistam ao vídeo denominado "Meme na escola", que pode ser acessado por esse link <https://www.youtube.com/watch?v=umk0wmlIzUw>. Vou elaborar questões sobre as personalidades dos supostos alunos, a variação linguística, o comportamento deles e gestão da sala promovida pela professora. Depois, trabalhar como na atividade do Redigir sobre o conceito de meme e propor que façam um meme na perspectiva do vídeo assistido, mas na realidade deles, já que a escola recebe alunos oriundos de dois estados, pois a escola fica na divisa entre dois estados e os sotaques são bem explícitos. A escola fica na divisa entre o estado do Ceará e o estado do Rio Grande do Norte. Depois compartilharei os resultados...

⁶⁸ Para conferir a Atividade, acesse:

<<https://drive.google.com/file/d/0B5vbPjm8AR5pNWdOcnJQWVIcTQ/view>> Acesso em: 15 de Nov. 2018

Já realizei essa atividade com meus alunos do ensino médio. Pedi que fizessem a tarefa em inglês e português. Eles criaram e recriaram memes e enviaram por ZAP para mim. Alguns enviaram vários. Eles curtiram muito a atividade.

[...]

P01: Tb gostei da atividade. Vou aplicá-la.

[...]

P30: Vou inserir essa atividade na minha turma de Pedagogia com a disciplina Educação e Novas Tecnologias. Partiu planejar!!!!

Aparentemente, os dispositivos móveis potencializam a realização de tarefas na formação continuada, o fluxo de experimentação dos recursos e produção de material. Como se pode constatar, quase concomitante à proposta da tarefa, já havia participante buscando compreender os recursos indicados para realizar a atividade.

(excerto 22) 16/10/17, 8:26 PM - PMed: Poste um meme com um tema livre ou um tema para trabalhar em sala de aula. Vamos lá?

16/10/17, 8:26 PM - P35: Que app usamos para fazer esses memes?

16/10/17, 8:27 PM - PMed: <http://geradormemes.com/criar>

16/10/17, 8:27 PM - P35: Obrigada

16/10/17, 8:29 PM - PMed: <https://www.gerarmemes.com.br/>

https://www.fotoefeitos.com/cat-tratamento-imagem/criador_de_memes_online

O meme mais criativo ganhará carimbo no passaporte!

Cerca de uma hora após divulgação da tarefa de criação de *meme*, já havia produto compartilhado:

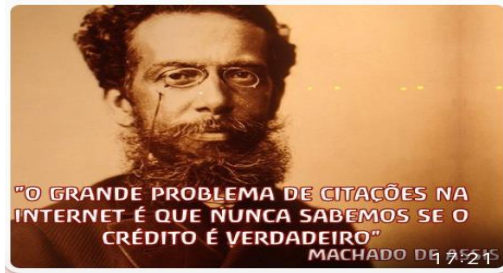


FIGURA 19 – Meme compartilhado no Taba Móvel Redigir

Fonte: Elaborado por participante do curso

Alem disso, a localização de conteúdo e combinação de recursos trabalhados no curso de forma rápida, podem ser extraídas das interações, como nessa em que é trazido um material de gênero e tema já abordados no ambiente:

(excerto 23) - P30: Vejam quem achei para conversar conosco sobre a autenticidade das notícias na net



vou usar esse meme em uma aula para o Enem inspirada em nosso curso.

Espontaneamente, a participante associa o tema notícias falsas disseminadas em redes sociais e o gênero digital *meme*, ambos trabalhados em semanas anteriores no curso. A própria prática estabelece oportunidades de aprendizagem como alega a concepção de Participação Periférica Legítima.

Wenger afirma que num contexto de CoP *não há necessidade de explicações introdutórias acerca de interações*. E é interessante como que, apesar de ser um grupo com presunção de CoP, esse indicador aparece logo após o grupo ser organizado. Minutos após a montagem do grupo e adição de integrantes, eles começam a interagir e se apresentam uns aos outros sem orientação prévia. Talvez a explicação para isso esteja nos hábitos comuns em grupos estruturados no WhatsApp, nos quais já se presume a interatividade entre as pessoas, a informalidade e a oportunidade equiparada de participação.

Outro aspecto é o *ajuste automático ocorrente após um problema ou conflito na CoP*. No grupo houve uma situação em que um participante discordou de uma afirmativa de um Quiz⁶⁹ de uma tarefa, a mediadora explica a questão, mas ele refuta, outro colega justifica, mas a argumentação prossegue gerando um clima sisudo e, logo, um outro participante envia o resultado de sua tarefa da semana e acrescenta ‘segue o fluxo’, ou seja, ocorre o ajuste automático, mantendo o ritmo normal.

(excerto 24) P34: Eu errei a questão 6. Para mim não precisava baixar o aplicativo no Notebook. Fiz tão automático o whatsappweb que não percebi que precisava.

P37: Pois é, mas eu acesso sem baixar... Não entendi essa questão, mas acabei acertando-a. Errei a primeira e a última.

P14: Em relação a isso, eu acesso sem baixar o app, pesquiso no navegador o Whatsapp web e escaneio o código, pronto e uso na tela do notebook ou no tablet.

P34: Eu tbem e por isso concordo com vc

Sim.

P14: Na verdade, acredito que opcional baixar o app no notebook ou pc, uma vez que podemos usar o próprio navegador, mas no tablet precisa baixar o app.

é*

P18:

⁶⁹ Para conhecer o Quiz completo, acesse: <<https://pt.quizur.com/trivia/o-que-voce-vai-levar-na-sua-mala-332w>>



Na resposta considerada certa, há duas opções de acesso: fazer uma coisa **ou** outra.

PMed02: Verdade, pessoal, há duas formas de acessar o whatsapp web, a mais 'tradicional' é baixando para o tablet ou computador. Mas concordam que escanear o código é uma forma alinhar/baixar a mesma conta de whatsapp?

P34: Concordo (PMed)

[...]

P14: Concordo em partes com seu comentário. A informação sobre "há duas formas de acessar o whatsapp web, a mais 'tradicional' é baixando para o tablet ou computador." eu concordo plenamente. Porém, quando você diz "(...)uma forma alinhar/baixar a mesma conta de whatsapp" não concordo, pois os verbos "alinhar/baixar" nesse contexto são inadequados, quando se escaneia o código QR, você tem sua conta conectada pelo dispositivo PC ou Notebook, mas 'baixada" não. Interessante ressaltar, também, que o próprio texto que o próprio comando do app há o verbo acessar e escanear...

PMed02: Sim, (P57). Só expliquei que a resposta do quizz engloba as duas possibilidades. Não há equívoco.

P14: Sobre a resposta do Quiz realmente não há equívoco, a opção que tem as duas possibilidades é bem clara. O que eu refutei foi sobre a pergunta que você nos induz a refletir no final do seu comentário.

PMed02: 👍

P14: 😊

[...]

P19: Segue o fluxo

Do ponto de vista do envolvimento mútuo, seus prenúncios perpassam pela *sobreposição das descrições de participantes*. A coincidência nos quesitos formação e função desempenhada pelos participantes do grupo, naturalmente, era prevista, uma vez que a inscrição no curso impunha requisitos deste tipo. Contudo, observa-se a sobreposição em termos de preferências, ideias e posicionamentos se alinha com a característica indicativa de CoP num grupo estudado, como pontua Wenger.

(excerto 25) – P36: Sou (P36), amo ser professora. Sou professora há 7 anos. Atuo na rede municipal e estadual. Sou adepta e defensora do uso das TICs em sala de aula⁷⁰. Sou professora de língua inglesa.

[...]

P07: Graduado em letras inglês/português pela FTC e inglês pela UNEB BA. Leciono inglês 60 hs semanais. Moro atualmente na BA, minha cidade natal Fortaleza. Ótimas ferramentas as TICs como ferramenta pedagógica, sempre que possível uso recursos tecnológicos

⁷⁰ Destaque nosso para sinalizar a análise nos dados.

P12: Sou (P12), moro em Sete Lagoas. Estou terminando a Licenciatura em português e professora de língua inglesa. Estou super feliz em fazer parte do grupo e poder trocar experiências com vocês professores.

[...]

P10: Olá, sou (P10), professora de línguas na escola técnica da UFTM. Espero compartilhar muitas experiências e aprender muito com todos vocês.

A título de exemplo, nessas quatro apresentações é possível identificar similaridade acerca do uso de tecnologias digitais, do sentimento em relação à profissão e ao grupo, e à expectativa de aprendizagem.

Há, também, justaposição de ideias de uso pedagógico de recursos digitais. O fragmento seguinte valida essa percepção, pois os dois professores planejaram praticamente a mesma atividade:

(excerto 26) P24: Boa tarde.

Hoje passei essa atividade no inglês para o ensino médio.

Pedi que descrevessem o caminho que fazem de casa até a escola e enviassem no Whatsapp para mim utilizando o tempo verbal Simple Present.

Coincidiu quase com o que a (P06) sugeriu. 📄 🤔

O interesse de um participante em saber o que o outro sabe e fazer o que o outro faz ganhou novas nuances no contexto do grupo. O próximo exemplo reafirma a afeição por fazer aquilo que o outro fez:

excerto 27) P07: Gostaria de saber como e possível fazer um quiz com aquele que fizemos ?

[...]

P18: Olá, (P07).

No link a seguir, você acessa a página do Quizur, faz login e já pode criar o seu quiz.

Bom trabalho.

<https://pt.quizur.com/criar-quiz>

Mais um exemplo disso:

(excerto 28) P 23: Que imagem linda

Tu pegaste onde?

Vou querer usar na minha aula de Romantismo!

P01: Pesquisei imagens do google referente ao romantismo

P23: E fez como?

P10: Veja este meme: SÓ O AMOR NÃO TEM NADA A TEMER em

<https://www.gerarmemes.com.br/meme/40584-so-o-amor-nao-tem-nada-a-temer>

P23: No gerador de memes?

P10: Tentei...

P01: Usei o aplicativo Photogrid que uso para edição de fotos

Foi a primeira vez que criei um meme... e como estou no celular utilizei esta ferramenta. Mas preciso conhecer outras...

Esse exemplo seguinte tem mais a ver com ‘querer saber o que o outro sabe’, mas, de alguma forma, faz fronteira com o item anterior:

(excerto 29) – P20: Gostaria de produzir um vídeo desse com meus netos. Haveria a possibilidade de informar o caminho tecnológico que devo percorrer? Obrigada. 🙏

P30: (P20)fiz primeiro um roteiro no papel pontuando as principais atividades e desafios do curso. [...]

Arquivei boa parte das mídias enviadas aqui no grupo e as atividades realizadas. Também recorri ao Google baixando imagens relacionadas à ideia de viagem e bagagem. Depois fui para o aplicativo Power Director Pro e comecei a inserir o plano textual para o digital. Meu aluno foi me guiando sugerindo algumas ferramentas mais "estilizadas" e assim fomos construindo o vídeo. Também me preocupei com o tempo para que não ficasse uma mídia "pesada". E o texto/ vídeo foi ganhando vida/ movimento com as modulações e a edição. No momento da criação novas ideias vão surgindo e se ajustando ao produto final, como no caso a música que mudei no decorrer da edição.

P20: Muito obrigada! 🙏❤️

O interesse da participante, a priori, é aprender aquilo que a outra sabe que a habilita a fazer o que ela fez. E, cordialmente, a participante P30 explica o passo a passo até o produto final.

Além disso, o que um participante faz serve de inspiração para o outro:

(excerto 30) – P18: Pedi aos alunos que fizessem um vídeo para apresentar pontos turísticos de João Pessoa. Para o bom cumprimento da tarefa, deveriam descrever o ponto escolhido, narrar sua história, mostrar a importância do ponto é entrevistar, pelo menos, dois passantes. Tudo isso em francês. A entrevista com os passantes pode ser em português, mas deve ser legendada. Com isso, vários saberes e habilidades são exigidas: conhecimento do idioma, da cidade, da tecnologia, além de desenvoltura para fazer uma entrevista com os passantes. O recurso de _envio da localização_ seria, por exemplo, a vinheta de abertura do vídeo. Como serão vários vídeos, a transição entre os diferentes pontos turísticos será marcada por um novo envio da localização.

P23: Adorei! Acho que vou acrescentar algo assim no meu projeto de O mulato...

P27: Boa ideia!!!! Vou tentar fazer!!!!

P23: (P30)⁷¹ muito legal. Quero desenvolver algo parecido, com outra obra, usando o Google maps Essa experiência da faculdade foi registrada? Como e onde?

Obrigada 🙏

Há, ainda, demonstração de interesse dos participantes em divulgar uma informação acessada para que o outro tome conhecimento, aproveite a oportunidade oferecida. No primeiro exemplo um participante compartilha algo que pode ser útil no contexto acadêmico vivenciado pela maioria dos seus pares:

(excerto 31) - P 23: Como citar um aplicativo

⁷¹ Aqui é utilizado o recurso 'resposta' do WhatsApp, onde a pessoa anexa o comentário à postagem anterior de alguém. Portanto a mensagem remete-se postagem que dizia:

P30: Além da proposta na apresentada por alguns colegas envolvendo o conteúdo Barroco considerando que a cidade de Aracati temos um vasto patrimônio histórico tombado pelo IPHAN. Os alunos podem registrar as localizações que apresentam marcas da arte barroca na cidade. Numa proporção maior e contextualizada com a leitura da obra literária A normalista do autor aracatiense Adolfo Caminha o trabalho associando a tarefa do curso seria registrar os locais descritos na obra realista/naturalista na capital cearense do fim do séc XIX. Assim os alunos fariam através de uma aula em campo a atualização das ruas de antes e de hoje, um reconhecimento in loco com auxílio da tecnologia. Dessa forma, outras disciplinas além de Literatura poderiam ser inseridas na atividade como: História, Geografia, Artes e Sociologia. Seria um sonho de aula e experiência, certamente. Já fiz aula com propósito parecido na faculdade, na escola pública ainda não devido a logística e custos. Mas não Mas com ajuda do Google Maps já fiz uma análise de imagens nesse sentido.

<http://normasapa.com/como-citar-una-aplicacion-movil-con-normas-apa/>



E no segundo, é divulgado um edital de oferta de bolsas de estudo na França.

(excerto 32) P18: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/noticias/abertas-inscricoes-para-as-bolsas-eiffel>

Em contextos de grupos de *WhatsApp* é muito comum o compartilhamento de informações, no entanto, é notável o aspecto diferenciado neste quesito no Taba Móvel Redigir 2. Embora não tenha havido nenhuma advertência ou normatização a esse respeito, inclusive para apurar como ocorreria e devido à abertura dinâmica para participação desejável em ambientes com potencial para CoP, não foi registrada partilha de mensagens do tipo “correntes do *WhatsApp*”, nem mensagens que fugiam ao campo temático do grupo. Para Wenger essa capacidade de avaliar a adequação de ações e produtos é também um indicativo das dimensões de CoP. O trecho reproduzido a seguir corrobora com a discussão:

(excerto 33) - P31: Tenho um grupo de WhatsApp com meus alunos, e como são crianças de 9 anos, são monitorados pelos pais, e os pais se sentem mais próximos a acessarem as informações passadas aos filhos, foi uma forma de aproximadamente. O mais positivo de tudo o que percebi, ficaram mais conectados, pais/filhos/professor/disciplina.

Gostei muito da foto postada no grupo usando o celular como o Rio, eu vou contar a história de Narciso para meus alunos, mostrar a gravura e pedir a eles que opinem a respeito. Quero levantar dados opinativos sobre o que pensam a respeito do assunto que para eles será algo com certeza jamais visto.

Peço por gentileza que seja reenviada a imagem dessa gravura, eu não estou encontrando.

Grata.

*aproximação

PMed:



Um participante avalia a imagem enviada anteriormente por outro participante, solicitando que ela seja reenviada, pois julga ser-lhe útil para uso pedagógico em seu contexto docente. Ao fazer isso, há um reforço da legitimação da adequação para o grupo do conteúdo daquela postagem feita espontaneamente (não foi produto de nenhuma tarefa do curso). Esse

comentário supera os dos colegas no momento de postagem da imagem, como - “imagem bacana” e *emojis* de aplausos - uma vez que nesse há um teor avaliativo de pertinência para uso pedagógico no contexto específico.

Nesses outros dois exemplos os próprios participantes emitem suas considerações acerca da relevância para o grupo do conteúdo de seus compartilhamentos. No segundo trecho, inclusive, é como se houvesse uma necessidade de acrescentar aquele conteúdo ao curso devido sua similaridade temática.

excerto 34) – P23: gente, fiz um texto para o site comunica (grupo de pesquisa da ufscar), acredito ser interessante para todos nós professores do EM e gostaria de compartilhar com vocês: [http://\[...\]⁷²](http://[...]⁷²)
28/10/17, 10:18 PM - +55 88 9292-6222: Certo 🙌

28/10/17, 10:37 PM - +55 73 9147-5008: Excelente reflexão! Vivemos o tempo em que discursos de ódio precisam ser combatidos e esse é o ponto principal, segundo o Inep, quando proíbe ideias agressivas por parte dos estudantes. Espero que o STF derrube isso.

[...]

28/10/17, 11:06 PM - +55 98 9123-2234: Tá muito bom mesmo

(excerto 35) – P37: : BBC Brasil | Os verdadeiros significados de alguns dos emojis mais populares

- http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160418_emojis_significados_fn?ocid=wsportuguese.chat-apps.in-app-msg.whatsapp.trial.link1_.auin

Já que o tema é emoji... Rs...

Em ambos os casos o conteúdo partilhado segue com comentário avaliando sua adequação e, no primeiro, um colega reafirma a tese.

O envolvimento entre os participantes pode ser percebido pelas nuances de construção de *identidades mutuamente definidas*. Essa concepção de Wenger (1999) faz referência à ancoragem do ‘quem um é’ naquilo ‘que o outro é’ para elaboração daquilo que o grupo será. Assim, o comentário seguinte surgiu após cada cursista, para comprovar a realização de uma tarefa, inseria a captura da tela final com o número de acertos do Quizz sobre ferramentas do aplicativo WhatsApp:

(excerto 36) – P14: Percebi que a média geral de acertos está sendo 5.

Essa fala revela um sentimento de identificação e até conforto do participante em seu resultado estar inserido na média alcançada pelos seus pares de curso.

Há, também, em outro momento a exteriorização de um sentimento de unidade. O uso de uma palavra-chave antecedido pelo símbolo “#” (cerquilha) é comumente utilizado em redes sociais para exprimir um pensamento ou um tema compartilhado, gerando uma *hashtag*,

⁷² O link disponibilizado neste trecho da interação foi omitido por questões de proteção de privacidade e anonimato.

que é transformada em *hiperlink* adensando outras postagens com aquela mesma marcação. No trecho abaixo ocorre uma alusão a esse fenômeno descrito, apesar de não haver essa recursividade de direcionamento de buscas pelo uso de *hashtag* no *WhatsApp*. Além de denotar uma tentativa de incorporação da práxis de uma rede social na outra, o exemplo expressa a constituição da identidade do grupo.

(excerto 37) – P31: Parabéns as colegas vencedoras do #desadiodomeme. 🙌
 #SomosTodosTabaMóvel
 PMed01: 🙌🙌🙌😊
 P27: #somostodostabamovel
 Gostei!!!!
 [...]
 P86: Adorei #somostodostabamovel

E a construção da identidade do grupo culmina, na análise das interações, em uma autorrotulagem feita por alguns participantes. Durante uma discussão sobre produtividade com recursos digitais, natividade e imigração digital, surge a consensual denominação de si mesmos como algo entre nativo e imigrante digital – seria uma espécie de “imigrantes digitais produtivos”.

(excerto 38) - P23: Quando ninguém nos ensina, a gente vai aprendendo por erro/tentativa! 😊
 [...]
 P30: Isso é bem a realidade do imigrante digital. E vamos nós!!!
 P14: Se bem (P30) que há imigrante que "dá de 10 x 0" em certos nativos 😊😊😊
 A pessoa pergunta: _qual_ _teu_ _email_?
 Aluno: _an_? _Fessô_ _o_ _que_ _é_ _isso_?
 P23: Eu ia dizer de outro modo:
 "É nesse aspecto que a meninada nos ganha: eles rapidamente sabem como funciona"
 Mas não gosto muito dessa divisão nativo/ imigrante
 P30: Verdade (P14). Acho que somos, não é mesmo? 😊
 P14: Somos sim, (P30)

No tocante ao aspecto repertório compartilhado, Wenger assegura que ele é constituído paulatinamente por meio de *representações e jargões específicos; locais, demandas e histórias compartilhados*, entre outros.

Na análise das interações do grupo Taba Móvel Redigir foi observada similaridade nos relatos de uso pedagógico de recursos digitais. Os detalhes das histórias no que se refere à proibição de uso de celular em sala de aula; à falta de aparatos digitais nas escolas; aos entraves impostos por situações difíceis nas escolas; etc, se sobrepõem. As demandas por formação para uso pedagógico de recursos digitais; tempo para formação pedagógica; incentivo das autoridades competentes para reciclagem das didáticas de aprendizagem e estrutura das escolas

para isso; podem ser identificadas nas falas dos participantes. Mas se observa, também, que há um compartilhamento de interesses pelos mesmos conteúdos e anseios similares:

(excerto 39) – P17:



[...]

P17: Só divulgando, caso alguém se interesse

P27: Interesse sim! Obrigada!!!

Assim como há jargões, siglas e estruturas comunicativas que, por não virem acompanhadas e serem compreendidas sem requisição de explicação no contexto, podem ser consideradas específicas do grupo. Os trechos abaixo exemplificam com o uso da sigla TICs (tecnologias da informação e comunicação).

(excerto 40) - P36: Sou (P36), amo ser professora. Sou professora há 7 anos. Atuo na rede municipal e estadual. Sou adepta e defensora do uso das TICs em sala de aula. Sou professora de língua inglesa.

[...]

(P07): Graduado em letras inglês/português pela FTC e inglês pela UNEB BA. Leciono inglês 60 hs semanais. Moro atualmente na BA, minha cidade natal Fortaleza. Ótimas ferramentas as TICs como ferramenta pedagógica, sempre que possível uso recursos tecnológicos

[...]

(P24): Eu tenho vários professores que utilizam o celular e a internet como fonte de pesquisa ou para trabalhos pedagógicos. Os professores que apresentam maior domínio na sala utilizam essas TICs a seu favor.

As discussões citando teóricos e abordagens teóricas próprias da área, são outro exemplo relevante. O excerto seguinte foi extraído de uma conversa sobre a caracterização do gênero *meme* e são utilizados nomes de pesquisadores como Bakhtin, Umberto Eco; e de conceitos com Autor/Leitor Empírico; Autor/Leitor Modelo; Autor/Leitor Ideal; monólogos; solilóquios.

(excerto 41) - PCol⁷³: Essa é uma discussão que ainda está acontecendo. Tem gente que fala que meme tem de viralizar. Pra mim, meme é meme independente de viralizar. Já reconhecemos um meme, ele já é "relativamente estável", como diria Bakhtin⁷⁴.

P23: Pois é... isso é o que acho também

O fato de um gênero escrito não ter sido lido por ninguém faz com que deixe de ser aquele gênero? Faz com que deixe de cumprir determinados critérios básicos de funcionamento daquele tipo de ocorrência?

Quanto a viralizar, diferentes tipos de gêneros podem viralizar...

⁷³ O código 'col' remete ao participante colaborador. Eles foram participantes que permaneceram no grupo, observando e só interagiam caso houvesse necessidade.

⁷⁴ Os termos sublinhados são para dar destaque ao exemplo.

P18: Como um gênero escrito se constituiria sem leitores? Ele existiria para quem? Essa escrita poderia ser chamada de *gênero* escrito?

P23: Kkkkk sabia que viria essa questão!

P23: Falei pensando na materialidade ... e mesmo no fato de ter sido escrito pensando em um leitor. Os poemas que eu escrevi, de fato, não existem, uma vez que eu nunca os publiquei ou divulguei e nem mesmo endereci ao primeiro interlocutor pensado para ele...

No entanto, ele está lá na minha gaveta, escrito e... nomeado gênero: poema!

E se eu publicar no Twitter e viralizar?

Vai deixar de ser poema e se transformar em meme?

[...]

P18: Então, você não se coloca no lugar do leitor? Todo autor é, também, ou deveria ser, o primeiro leitor do próprio texto.

Autor/Leitor Empírico X Autor/Leitor Modelo X Autor/Leitor Ideal.

Umberto Eco fala sobre essas categorias.

P23: Kkkkk então te peguei!

P23: Sim

Monólogos

Solilóquios

Wenger prevê que na CoP há um *reconhecimento de estilos e padrões*. No grupo estudado, na penúltima semana de curso, o padrão da sequência de tarefas começa a ser reconhecido, como demonstra o trecho copiado em seguida:



FIGURA 20 - Post da tarefa 1 da semana 6

Fonte: Taba Móvel Redigir

(excerto 42) - P12: Pediria as alunos para selecionar lugares da cidade onde vivem (supermercado/ papelaria/ lojas entre outros) e pediria aos alunos para irem aos lugares em dupla ou trio e fariam o mesmo ou quais eles recomendariam. Fazendo a postagem no grupo do WhatsApp. Posteriormente o professor abriria o WhatsApp web em sala para apresentação do trabalho.

P04 saiu

P27: Eu estou fazendo um trabalho com meus alunos sobre lugares ou monumentos que possuem traços da arquitetura barroca.... muitos deles estão indo aos lugares, mandam a localização e os descrevem.

P27: Quando possível enviam fotos

P23: Massa!

P23: Como disse aqui, estou pensando em fazer algo relacionado a narrativa, porque nessa visita já vão usar outro aplicativo e possivelmente o facebook... dando sequência ao que iniciamos com o Romantismo...

Existe um app chamado *Photo Mapo* que também pode ser incorporado nessa atividade! É bem interessante porque a pessoa incorpora a sua foto em um mapa que localiza onde foi. E tem várias opções de fundo, tipo de mapa e de cartão postal 🗺️

P14: 07/11/Sugeriria que os alunos fosse aos pontos principais da Rua Grande aqui da cidade, a qual é tombada pelo IPHAN como patrimônio histórico e cultural, e pediria para registrarem os locais que tem vestígios e indícios da arte barroca. Dessa forma, teriam que enviar a localização para o grupo da sala, seguido de fotos e descrições sobre a época literária presente nas casas, igrejas e monumentos presentes na Rua Grande.

P14: fossem*

Como visto, logo após o *post* da tarefa ser inserido, os participantes começam a refletir sobre como trabalhar o recurso de forma pedagógica com seus alunos, a despeito da tarefa solicitar outra coisa.

O décimo quarto indicador das dimensões de CoP trata do *discurso compartilhado assumido pelos participantes refletindo determinada perspectiva de mundo* acerca de temas ou situações em geral. Foram encontrados exemplos que podem ser fracionados sob as seguintes categorias: discursos relacionados ao tempo; ao uso pedagógico de recursos digitais; à defesa e valorização da escola pública.

- Discurso de falta de tempo para investir em formação ou inovação pedagógica e até para aprendizagem pessoal:

(excerto 43) – P25: 04/10/17, 9:41 AM - +55 62 9988-1313: Bom, olhei o material e achei fascinante, de verdade. Bem aproveitada a oportunidade de interação bem como o conteúdo, oportuno, de provável interesse do alunado. De largada, a minha dificuldade está em mapear quais deles possuem ou não equipamento e acesso à internet e como contornar as eventuais dificuldades ou limitações dos que não dispõem destes recursos. Outro fator relevante é a questão da administração do tempo docente, para concepção, elaboração e organização dessas atividades e mediação. Eu, por exemplo, tenho turmas numerosas (9 no município e 6 no estado, 15 turmas) e trabalho em média 12 horas por dia. Como lidar com uma demanda tão grande, este é o meu desafio.

(excerto 44) - P20: Sinceramente não me sobra muito tempo para pesquisar se uma notícia é falsa ou não. Geralmente fico sabendo por mensagens recebidas de outros colegas ou até mesmo através dos alunos nas redes sociais. Devo dizer que a tecnologia da informação é minha grande aliada.

🤔 😊 🙌

P27: Acontece comigo também (P20). Por isso falei anteriormente que evito compartilhar...

P20: 👍 😊

P14: Na verdade, nossa classe em geral é uma verdadeira corrida contra o tempo

P14: e precisamos

P14: Usar as redes sociais e a internet como uma aliada

- Discurso relacionando o uso pedagógico de recursos digitais a algo problemático:

(excerto 45) – P23: 😊 😊 isso sou eu! Eternamente sofrendo com uso de tecnologia na sala de aula! Já carreguei 📺 pra passar um filme um clipe de música... Um desperdício enorme de tempo... Centenas de material, links divinos, livros até na cozinha! Mas na hora agá... Mesmo assim, acreditando!

(excerto 46) – P04: Boa noite. Sou (P04). Formada em Letras, Português e Inglês, na PUC MINAS. Trabalho com sétimo e oitavo anos e educação infantil na rede municipal de ensino. Tenho muito problema com o celular que é proibido em sala. Também a indisciplina é um obstáculo que enfrento todos os dias. Achei a atividade do selfe muito interessante. Já me deu uma luz. Rsrtrs

(excerto 47) – P33: Olá, bom dia! Sabemos que os recursos tecnológicos nas escolas públicas são bem ruins e muitas vezes, muitas escolas nem possui. Porém, a maioria dos alunos têm dispositivos telefônicos. A questão é saber sobre a disponibilidade de internet que é um grande problema.

(excerto 48) – P30: : Isso mesmo (P15) coragem de muitas vezes se posicionar em reuniões e colegiados definindo suas posições sobre o uso ou não das tecnologias. 📱🖥️ Às vezes por falta de mais estudo 📖📚 e conhecimento 💡🔍, outras por seguir a decisão da maioria. 🗣️🗣️
[...]

P15: Precisamos perder o medo das novas tecnologias.

- Discurso relacionando o uso pedagógico de recursos digitais a uma experiência positiva ou a algo promissor:

(excerto 49) – P14: Em relação ao tempo docente, apesar das quantidades de turmas e de alunos por turma mudarem de acordo com cada realidade educacional, acredito que o uso sistemático das TIC's facilita o aproveitamento e maior rendimento do tempo pedagógico, seja dentro ou fora da escola, durante ou não da aula. O uso planejado das tecnologias da informação dentro do âmbito escolar é um mecanismo que pode nos ajudar e muito no que se refere ao planejamento das aulas e suas execuções

(excerto 50) – P24: Tenho experiência na escola que trabalho como vice diretora sobre o uso positivo em algumas aulas com o celular. A nossa internet aqui é de boa qualidade com velocidade alta. Os alunos têm a senha do wi fi.

[...]

P24: É uma escola estadual

[...]

P24: Eu tenho vários professores que utilizam o celular e a internet como fonte de pesquisa ou para trabalhos pedagógicos. Os professores que apresentam maior domínio na sala utilizam essas TICs a seu favor. Já, os professores que não tem esse domínio reclamam do uso exagerado dos alunos nas redes sociais em sala no momento da aula deles. A nossa escola é pequena. Tenho uma sala de multimídias com televisão de última geração, lousa digital, datashow. Sala de informática e datashow que pode ser levado para a sala. O diretor da escola é muito ligado a tecnologia e achamos que é um meio para chamar mais atenção desses alunos do mundo atual.

(excerto 51) – P37: Na escola onde trabalho temos buscado utilizar os celulares a nosso favor. Seja em pesquisas, na disponibilização na nuvem de materiais necessários a determinada aula e que eles precisem acessar em sala, seja utilizando o jogo kahoot (que eles adoram), para fixação ou aprofundamento de conteúdos. De maneira geral, a experiência é positiva. Mas tb precisamos negociar o uso dos celulares, de forma geral. Há os que insistem em acessar redes sociais nos momentos de aula, assim como há os que procuram o significado de palavras dos textos que estamos estudando, por exemplo.

P37: Conversamos muito com os alunos sobre as possibilidades que um aparelho de celular nos oferece e o quanto precisamos ser prudentes para utilizá-lo a nosso favor, dentro e fora de aula.

- Discurso de defesa e valorização da escola pública:

(excerto 52) P34: Estou na escola que trabalho a tarde. Segundo turno de trabalho, pois o terceiro é em casa, assim como todos vocês. Esse é meu segundo ano nesta escola: uma escola enorme com três prédios e 20 turmas. Nesse tempo houve uma reestruturação da escola e ela está entrando nos eixos. Aqui a maioria dos colegas é receptiva a projetos. Esse semana mesmo os alunos estão envolvidos na _Semana de Educação para a Vida_ É um projeto que envolve todo o corpo discente e docente. Sou defensora de Escola Pública e portanto, luto para aonde estiver o ensino ser de qualidade. Não concordo com o comentário que _toda escola pública é ruim_. Sendo assim, tenho aprendido muito nesta escola.

P14: Sou fruto da escola pública e sempre trabalhei na rede pública, e discordo com esse discurso de vitimismo, uma vez que reconheci sim o sucateamento estrutural e a carência de material, mas o ensino na rede pública consegue se mover mesmo frente às intempéries sócias e econômicas, porque há algo muito valioso presente no contexto público - humanidade. E com essa humanidade há uma base de muitos valores positivos que instiga e motiva a acreditar na educação.

P14: Por isso, (P34) concordo com você e me sinto muito bem em fazer parte da escola pública e aprendo muito nesse contexto.

P24: Eu concordo com vcs dois. Trabalho há 11 anos na mesma escola estadual. Com recursos ou não, tentamos fazer o melhor para os discentes. Acho que vai muito da equipe pedagógica e da gestão.

P17: Trabalharia com regiões de foco de dengue. Os alunos iriam mapear as regiões próximas às suas casas dando o máximo de riqueza de detalhes. Depois faríamos uma campanha na localidade com principais focos.

P20: Lecionei por um tempo em escola particular e pública. Devido a doença de minha mãe tive que optar por trabalhar somente um horário, só poderia lecionar em uma única escola.

Deixei a escola particular pois sentia que a escola pública me deixava mais motivada. Mais de 15 anos já se passaram e eu nunca me arrependi. Pelo contrário me sinto feliz com o meu trabalho. As dificuldades que enfrentamos nos tornam mais criativos, fortes e motivados. A educação de qualidade está no trabalho em equipe de profissionais que amam o que fazem e e reúnem forças para enfrentar os desafios e as dificuldades. Sou fruto de escola pública. Valorizo, defendo e me dedico de coração ao ensino público.

[...]

P16: Estou o dia todo entre o IFRN Campus Natal Central e o Campus EaD, pois faço parte da Comissão de correção do Exame de Seleção e, ao mesmo tempo, tive aula com a turma de Física e Reunião Pedagógica. Voltarei a corrigir avaliações do Exame a partir das 18:00 até as 20:00. Esta semana está sendo muito puxada. Ufa!

Nosso IFRN CNAT é um dos centenários e muito bem avaliado pelo MEC. Um dos aspectos em que fomos bem avaliados, além da excelência na educação foi acerca do "bem-estar" do aluno. Eles amam nossa Instituição. Afirmam estarem felizes aqui.

Sim, sou funcionária pública! Sim, acredito em educação pública de qualidade. Gratuita? Não. Paga por todos que fazemos nossa nação, portanto, zelemos por ela. Ela é nossa!

P34: Fico feliz por ter tantos colegas que defendem a mesma bandeira. @(P14)@(P24)@(P34)

Em síntese, foram localizadas e depreendidas nas interações do Taba Móvel Redigir, no contexto das oito semanas de curso (incluindo os trâmites finais como preenchimento de questionário final), exemplos de todos os catorze indicadores das dimensões de Comunidade de Prática – engajamento mútuo; empreendimento conjunto; repertório compartilhado. Prosseguindo, o próximo tópico aborda sobre a concepção de Participação segundo Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999).

4.3 PARTICIPAÇÃO

Ao tratar de participação no contexto de Comunidade de Prática, Wenger (1999) e Lave e Wenger (1991) se referem à Participação como interação que resulta em reificação, isto é, produção de algo. Mas essa produção não necessariamente se trata de um objeto ou produto, pode ser na alteração de um estado, por exemplo: na influência de uma opinião ou personalidade; no apadrinhamento de ideia; no engendramento de confiança, carisma e amizade entre os membros e até mesmo na ambição, competição entre eles.

Desta forma, o termo participação a partir de então, não é sinônimo de realização de tarefa, sim, de qualquer nuance de interação verificada no grupo. A participação na CoP pode ser plena ou periférica. Contudo, para os autores supracitados, há distinção entre


participação periférica legítima e participação periférica no sentido de modesta, às margens da Comunidade. Na sequência, as premissas da participação periférica legítima serão discutidas e exemplificadas com dados da análise.

4.3.1 Participação Periférica Legítima

Participação periférica legítima (PPL) é um conjunto de situações em que se admite a abertura dinâmica e ratificada de participação em diferentes graus de envolvimento com a prática vigente na comunidade. E Lave e Wenger (1991) elencam alguns trâmites pelos quais a PPL pode ser apreendida.

O foco dessa análise é demonstrar como a PPL foi percebida pelos participantes do grupo. A abertura dinâmica para participação compreende uma liberdade permitida pela modelagem do grupo de forma que o cumprimento de tarefas não é regulado em termos de quantidade nem de prazos fixados. Ainda que isso não tenha sido expresso, os participantes podiam notar essa flexibilidade, inclusive pela maneira com a qual eram tratados pelos mediadores. O único informe acerca da participação no curso foi no formulário de inscrição:

Taba Móvel Redigir 2017
 QUESTIONÁRIO INICIAL
 *Obrigatório



Olá Professores(as),
 Olá, seja bem-vindo ao Taba Móvel Redigir!
 Esta formação tem o objetivo de promover uma discussão sobre a integração de dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Ela foi desenvolvida em uma parceria entre os Projetos de Extensão Taba Eletrônica e Redigir da FALE/UFMG.

INFORMAÇÕES GERAIS:

Gostaríamos de esclarecer algumas questões para o bom andamento do nosso trabalho. Como esta formação acontecerá totalmente via WhatsApp, sua familiaridade com o aplicativo é indispensável, e você poderá acessá-la a qualquer momento e de qualquer lugar.

Início das atividades: 3 de outubro de 2017
 Duração: 7 semanas

FREQUÊNCIA NO CURSO

Sua participação é essencial ao bom aproveitamento das atividades. Entre no grupo periodicamente para realizar as tarefas e participar das discussões. Dedique pelo menos 2 horas semanais para participar do curso. Procure sempre localizar a última postagem que você leu ou ouviu para acompanhar as interações.

CERTIFICAÇÃO

A regularidade nas atividades gerará um certificado de participação em curso de extensão de formação continuada pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Sua ausência em três semanas do curso (consecutivas ou não) acarretará em desligamento do grupo WhatsApp. Faça pelo menos 75% das tarefas do curso para receber o certificado de conclusão.

FIGURA 21 – Orientações iniciais sobre o curso Taba Móvel Redigir.
 Fonte: elaborado pela equipe Taba Móvel Redigir.

E em várias mensagens os participantes evidenciam a percepção dessa maleabilidade com relação à participação, por exemplo:

(excerto 53) - Nem deu para acompanhar vcs. Bem que avisei!!! Estou mega atrasada. E nem me arrisco a identificar!! 😞😞

A relação entre mestre e aprendizes é outro ponto, ressaltado por Lave e Wenger (1991), capaz de afetar a PPL. No comentário constrói-se a imagem dos mediadores do Taba Móvel Redigir como parceiros, companheiros.

(excerto 54) - Respondi o questionário com a sensação de quero mais o 2, 3, 4.... e outras mais edições. Gostaria desde já de agradecer os mediadores que nem pareciam nossos tutores, mas sim outros cursistas desbravando as atividades e contribuindo com a viagem nas várias paradas realizadas. Meu muito obrigada mesmo !!!! Sabemos que em cursos à distância a motivação é fator fundamental e diante dos vários desafios que temos, como: tempo, acesso, prazos, dúvidas e incertezas quanto ao uso das ferramentas vocês foram incríveis. Sintam-se abraçados e aplaudidos

(quatro *emojis* de mãos batendo palmas) Aos colegas de curso meus sinceros agradecimentos pelo conhecimento compartilhado e pelos momentos de diversão e criatividade 🍷🍷🍷🍷. Minha admiração pela história de vida de cada um e por acreditar em fazer a diferença na Educação. Meu agradecimento especial a Profa. @PCol pela divulgação do curso em sua rede social e por isso estou aqui. Desejo professora vida longa a esse projeto e ao Redigir!!! 📖💡📖 No mais, em breve posto meu álbum de aprendizado do curso. 😊

Semelhantemente, a relação entre pares é relevante não só para aprender algo específico, mas para o entrelaçamento de contatos, construção de confiança, amizade e de perspectiva de aprendizagem um com o outro e do grupo como um todo.

Os mediadores do curso sempre estavam *online*, interagiam e respondiam questionamentos de forma bem imediata, como é comum em interações pelo *WhatsApp*. Ainda assim, foram observadas várias vezes em que um participante pedia explicação sobre uma questão da tarefa da semana e, antes que os mediadores respondessem, um colega de curso já supria a demanda. Além disso, no próximo excerto notam-se indícios de que os participantes interagiam espontaneamente entre eles fora do grupo, pois não havia registro de nenhuma explicação anterior de P57 a P50, e P50 diz:

(excerto 55) - Já tentei algumas vezes da maneira como (P14) me ensinou, mas não conseguir ter acesso. 😞

Ademais, as oportunidades de aprendizagem são estabelecidas pela própria prática na aceção de PPL e, nesse caso, a Aprendizagem Móvel favorece porque permite o teste dos recursos *in situ*, uma vez que os dispositivos já estão nas mãos do aprendiz.

(excerto 56) – P06: A segunda pergunta sobre a linha de transmissão. Coloquei compartilhar postagens com vários grupos diferentes e a resposta diz que são msgs individuais.
P75: Bom dia! (P06) a lista de transmissão é como se fosse enviar arquivo de e-mail com cópia para várias pessoas. Só que no caso do whatsapp são postagens. Quando aprendi esse recurso, gostei muito. Isso pq antes era uma trabalhadeira mandar a postagem para várias pessoas. Tinha que ser um por um 😞.

E, dessa forma, a participação é gradual. Há participantes com participação ativa desde o início do grupo/CoP, e há outros que lançam mão da PPL traçando um caminho da periferia, em termos de participação, até a centralidade. No grupo houve um caso de um participante sair do grupo alegando dificuldades para acompanhar o ritmo das interações, porém após contato com uma mediadora, decidiu permanecer. Aos poucos sua participação foi crescendo e, em determinado momento do curso, onde a tarefa era “solucionar charadas montadas com *emojis*”, esse participante chega a propor charadas também, o que nem havia sido solicitado.

Outro caso de ascendência merecedor de ser citado é o de um participante que inicia o curso de forma esquiada, realiza a primeira tarefa após quase todos os colegas e 65 interações. Depois de passar por outro período de silêncio, volta a participar e, inclusive, a emitir opinião sobre o processo:

(excerto 57) - Aproveito para desejar a tod@s um bom feriado!!! Estou gostando de participar do curso apesar do tempo corrido. 📖 📧 📅 📄 🧐

Na terceira semana são registradas mais de dez interações desse participante, inclusive *insights* com o conteúdo do curso e sua realidade docente. E segue como participante ativo até o final do curso, inclusive realiza a última tarefa do curso em forma de vídeo de uma forma ousada, complexa, muito bem elaborada, destacando entre o produto dos outros participantes, e, portanto, conquista a admiração dos pares.

Reforçando a concepção de que a legitimação da participação periférica corrobora para o desenvolvimento da CoP e para condução dos participantes à centralidade dela, os dados verificados a pouco comprovam a possibilidade de estruturar um curso nas bases da PPL e seus respectivos resultados em termos de êxito. A PPL é inerente ao processo de aprendizagem situada, segundo Lave e Wenger (1991), e implica em ações externas ao participante como, mecanismos de acesso às práticas e âmbitos da CoP, atribuição de lidimidade a diferentes níveis de envolvimento, etc, e a condutas do próprio participante como, identificação do membro com a CoP, sentimento de pertencimento, etc.

No formulário final de avaliação do curso, havia uma pergunta acerca da identificação com o grupo e uma participante relata sua apreensão acerca da adaptação no grupo e demonstra como a possibilidade de participação periférica, bem como a estrutura do curso sobre os pilares de comunidade nos termos de Wenger favoreceram seu processo participativo.

(excerto 58) No início, fiquei preocupada com a minha participação, porque, além de tímida, percebi que os colegas inscritos eram muito preparados e habilitados na questão da língua e da tecnologia. Esse ponto de vista foi logo modificado, quando percebi uma interação muito amistosa entre os cursistas, o que me tranquilizou. Ao longo do tempo, constatei ainda mais essa interação cordial em forma de elogios e aplausos. Muito legal!

Por conseguinte, Wenger (1999), salienta a diferença entre PPL e participação periférica no sentido de participação passiva, observadora na órbita da CoP, a qual acarreta não a centralidade, mas a saída da comunidade. Sobre isso será o próximo tópico.

4.3.2 Participação Marginal e Aprendizagem Móvel

A ideia de participação marginal aqui não tem nenhuma conotação pejorativa, pelo contrário, se refere à ‘margem’, órbita da CoP, designando aqueles membros que ocupam o lugar de expectador somente. Pela óptica da teoria de Comunidade de Prática, estes participantes tendem a sair da comunidade, a serem expelidos pelos próprios sentimentos de não identificação e desmotivação. Do ponto de vista da aprendizagem por meio do uso de dispositivos móveis, entende-se que nem todas as pessoas se adéquam ao ritmo dessa modalidade.

Houve onze saídas de integrantes do grupo até o fechamento oficial do curso pelos mediadores, que ocorreu na conclusão da oitava semana, após o período destinado a preenchimento do questionário final. Quatro foram nas 2 primeiras semanas e as outras entre a penúltima e última semanas. Dentre as quatro, duas participantes optaram por serem recolocadas no grupo e as outras duas não. Vamos agora analisar as circunstâncias de uma de cada situação.

A primeira participante decidiu sair definitivamente do grupo e havia interagido somente se apresentando. Não realizou nenhuma tarefa proposta e ao ser inquirida particularmente sobre sua saída, obteve-se esta conversa:

(excerto 59) - PMed: Oi (P21). Acabo de ver que você saiu do grupo Taba Redigir 2. Você saiu sem querer ou desistiu?

P21: Tem muita conversa, eu pensei que seria um curso

PMed: É um curso. Agora a turma está trocando experiências.

P21: Muita conversa

Muita msg

Celular fica cheio

Teria que ser mais pratico

PMed: Amanhã faremos um apanhado de nossa discussão, finalizando nossa atividade da semana. Semana que vem, segunda-feira, haverá outra tarefa. As postagens das tarefas são coloridas e diferenciadas. Assim, quem esta com pouco tempo, responde a ela. Nossa orientação é para que tirem 10min em horários diferentes e leiam as postagens. O grupo é maravilhoso e nos surpreendeu com experiências muito ricas, ler sobre elas e por si só um grande ganho. Nos, os mediadores, acompanhamos o tempo todo, mas deixamos que vocês tenham voz no curso. Afinal, sabemos que o trabalho com tecnologia é uma arte de aprender e trocar experiências sempre. A fluidez do WhatsApp é enorme. São muitas opiniões diferentes ao mesmo tempo. Mas isso não o torna contraproducente. Só o torna desafiador. Vc nao precisa ler todas as msgs o tempo todo. Nem armazenar tudo

Mas surgem boas ideias para colocar em sala de aula. Pense nisso e se quiser te coloco novamente.

A justificativa da participante, aparentemente, está relacionada à Aprendizagem Móvel, porém a mediadora fornece alternativas para lidar com a situação e permanecer usufruindo do curso de formação, mas não obtém contra resposta. Isso permite pensar que a participação somente orbital, observadora levou à desmotivação, sentimento de inadequação e não identificação com o grupo, desta forma, o contexto do grupo passou a lhe ser incômodo.

O outro caso é de um membro que realizou a primeira tarefa do curso (*selfie* com apresentação pessoal), depois se manteve silenciosamente no grupo, saindo na terceira semana de curso. Ao ser abordado, no privado, disse ter ‘saído sem querer’ e quis ser reinserido no grupo, no entanto, não interagiu nenhuma vez mais. Parece que se sentiu compelido a prosseguir no grupo, apesar de não haver ocorrido nenhum tipo de insistência, mas não se ambientou ou assimilou o ritmo do grupo.

Os demais que se esquivaram antes da conclusão do curso, não foram considerados desistentes, senão participantes observadores, passivos, pois acompanharam todo o processo em silêncio, mesmo possuindo a alternativa de evadir do ambiente. Alguns deles, inclusive, não interagiram vez alguma. Outros interagiram poucas vezes no início do curso, como na realização da tarefa de apresentação pessoal.

4.4 FASES DE COP PERCEBIDAS NO GRUPO ESTUDADO

As Comunidades de Prática, segundo Wenger et al (2002), tanto aquelas que emergem espontaneamente, quanto as fomentadas, apresentam fases: potencial; coalescência; amadurecimento; mordomia e transformação.

A primeira etapa é marcada pela descoberta uns dos outros entre os integrantes de um grupo formado intencionalmente ou que haja começado a se juntar despreziosamente pela congruência de interesse dos sujeitos envolvidos. Nesse momento começa ocorrer a identificação entre participantes e de cada um com o grupo como um todo. As formas de realizar tarefas, as correntes de pensamento que seguem, a imagem mental de cada participante com relação ao propósito do grupo são expressas nesse estágio.

No grupo Taba Móvel Redigir essa etapa pode ser exemplificada com os excertos que se seguem:

(excerto 60) – P12: Sou P12, moro em Sete Lagoas. Estou terminando a Licenciatura em português professora de língua inglesa. Estou super feliz em fazer parte do grupo e poder trocar experiências com vocês professores.

[...]

P07: P07. Graduado em letras inglês/português pela FTC e inglês pela UNEB BA. Leciono inglês 60 hs semanais. Moro atualmente na BA, minha cidade natal Fortaleza. Ótimas ferramentas as TICs como ferramenta pedagógica, sempre que possível uso recursos tecnológicos

[...]

P10: Olá, sou P10, professora de línguas na escola técnica da UFTM. Espero compartilhar muitas experiências e aprender muito com todos vocês.

As interações replicadas aqui aconteceram no primeiro dia de curso, quando a primeira tarefa propunha o envio de uma *selfie* com legenda de apresentação pessoal. Os participantes foram logo registrando suas expectativas com relação ao curso e expondo a ideia preconcebida por alguns do grupo como ambiente de troca de experiências e aprendizagem, no entanto, a informação da qual dispunham era de que se tratava de um curso de formação.

Sequencialmente, é a fase onde ocorrem as aglutinações, ou seja, quando as relações são desenvolvidas a fim de gerar confiança mútua, compartilhamento de conhecimento e percepção de valores da CoP. A seguir, apresentamos como as medidas sugeridas por Wenger et al (2002) para esse estágio foram pensadas no Taba Móvel Redigir:

- estimular o interesse por meio de apresentação da reputação de individual dos membros do grupo: a tarefa inicial mesclava o uso de um gênero digital – a *selfie* – a abordagem desse aspecto.

- iniciar as atividades da CoP de forma empolgante: o grupo foi montado com antecedência e a data de início ficou programada para nutrir expectativa nos participantes; alguns elementos rudimentares de gamificação, como narrativa com o tema viagem em todos os *posts* do curso; imagens relacionadas ao tema; ranking de participação das tarefas; e desafios com premiações virtuais em formato de selos condecorativos.

- agregar mecanismos motivacionais; além dos elementos supracitados e da possibilidade de certificação como curso de extensão, os mediadores do curso estavam sempre online para estimular a participação; comentar e apreciar as interações.

- manter regularidade de determinados eventos (familiaridade) e equilibrar com elementos novos; legitimar os coordenadores ou instituições relacionados à CoP: desde o formato estabelecido dos *posts*; à periodicidade de tarefas semanais equilibrada com percepção do fluxo de interações dentro de cada bloco de tarefas para lançar outra atividade no grupo; até a vinculação do curso aos projetos de extensão Taba Móvel e Redigir (Letras – UFMG), foram formas atender esse quesito.

- estimular o vínculo entre os membros da CoP, o compartilhamento de ideias e a localização de valores: tanto a intervenção quanto a ‘ausência’ proposital dos mediadores tinham o objetivo de acender o envolvimento entre participantes, pois, em alguns momentos, quando um deles solicitava ajuda ou inquiria sobre algo, e os mediadores não se manifestavam, a relação entre pares se fortalecia. Em diversos trechos de interação, inclusive daqueles já explorados anteriormente neste texto para ilustrar outras características, há partilha de ideias, planejamentos, experiências e até produtos de projetos realizados.

Na fase de “amadurecimento” a troca de conhecimento é intensa e reafirma a consolidação dos relacionamentos. No curso, isso foi observado por volta da terceira semana, quando se podem denotar indícios de interação extra grupo; e as relações de confiança entre os pares se solidificam sendo demonstradas em solicitação de ajuda, de opinião sobre o contexto pessoal de docência e uso de recursos digitais. Outro marco dessa etapa da CoP é a atribuição de valor por meio de ensejo pela expansão da comunidade com a entrada de novos membros. Por se tratar de uma CoP grupo de pesquisa não estava prevista essa possibilidade, mas ela foi demandada por um membro:

(excerto 60) – P35: Boa tarde.
Vocês poderiam add uma colega aqui.
Me chamo P35. Sou mestranda em Letras na Uesb.

A penúltima etapa é chamada de “mordomia” devido ao grau de maturidade e o nível de energia das atividades na CoP se estagnar. Após o encerramento das tarefas do curso, parecia que o valor da CoP, seu domínio estava se perdendo, uma vez que começou a surgir algumas postagens de temas desalinhados com o foco da comunidade. Embora uma participante houvesse sugerido a manutenção do grupo para compartilhamento de aprendizado, era final de ano, época comum de reflexões, votos, etc.

O grupo foi mantido de forma fluida, sem imposições de regras ou cerceamentos. Alguns participantes saíram. Depois a comunidade ficou silenciosa por um tempo e as postagens retornaram restabelecendo o foco na troca de experiências e conhecimento acerca de recursos digitais. Assemelhando-se, assim, ao que Wenger et al (2002) coloca como “comunidade de melhor prática”, isto é, uma comunidade onde se prima pela divulgação e preparação de novas práticas.

O ideal para impulsionar a energia da comunidade seria a abertura para novos membros, projetos, etc., entretanto, a investigação se ampliaria muito. Contudo, o grupo no qual essa pesquisadora testemunhou a emergência de uma Comunidade de Prática, existe, um ano após sua organização, com 31 participantes, sendo catorze (14) participantes do curso de formação e dezesseis (16) integrantes de bastidores (mediadores, observadores e orientadores dos projetos de extensão). Dessa forma, passamos a partir desse momento, a nos referir ao Taba Móvel Redigir como uma Comunidade de Prática autêntica e não somente em potencial ou como um grupo.

A despeito de o grupo permanecer formado, a fase “transformação” - quando a energia da comunidade chega ao nível de falência e é diluída, ou quando ocorre distorção

completa do objetivo da CoP - parece estar em processo. As postagens são bastante escassas e de temas difusos. Matérias de política e de interesse público, como “novembro azul”, ocupam espaço no ambiente enquanto ocorre a análise de dados aqui descrita.

Todavia, em consequência da pesquisa e da importância de um desfazimento modesto (WENGER et al, 2002), a comunidade de prática – grupo Taba Móvel Redigir 2 – permanece com um ambiente para interação: o WhatsApp. E isso, como salienta o próprio Wenger, não desabona ou diminui a relevância da CoP. Nem tampouco, remete a qualquer inconsistência enquanto Comunidade de Prática. Pelo contrário, testifica que por ser um organismo vivo, dependente da prática, está sujeita a ciclos de vida.

No próximo tópico debruçamo-nos de forma mais específica aos elementos referentes à aprendizagem por meio de dispositivos móveis, pois até agora foram somente pincelados quando enredados nos exemplos de princípios de CoP apresentados.

4.5 ASPECTOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM MÓVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Na ideia de se aprender em contextos diversos inter-relacionando-se com outras pessoas, sejam pares ou formadores, e com conteúdos variados, inclusive multimodais, usufruindo das *affordances* dos dispositivos móveis, reside o cerne dessa modalidade tão atual, apesar de ainda pouco explorada em pesquisas e nas realidades educacionais brasileiras.

Como defendido no capítulo dois deste trabalho, para efetiva aplicação pedagógica de dispositivos móveis é fundamental haver formação docente com esse objetivo. Assim, além de reformulações nos currículos das licenciaturas, faz se necessário o aperfeiçoamento continuado de docentes já atuantes em sala de aula.

Sacoll *et al* (2011) salientam a dificuldade de sintonia entre os constantes avanços tecnológicos e o uso desses recursos para aprendizagem. Não é o contato, nem o acesso a esses aparatos com potencial para aprendizagem que asseguram seu aproveitamento para tal. E, isso nos remete aos conceitos de Prensky (2001) que ganharam espaço fora do universo acadêmico; inclusive impulsionando preconceitos e desestímulo do contingente de pessoas que se sentem mais afastadas das constantes mudanças tecnológicas.

A concepção inicial de Prensky, que denominava “nativos digitais” aqueles indivíduos que nasceram (após 1980) e se desenvolvem em constante contato com as tecnologias digitais, foi revisada por ele desmitificando o termo e afirmando que não basta estar em contato com os recursos digitais, a postura crítica e produtiva em relação a eles é o

determinante. Retomamos essa discussão já posta na subseção 2.2, por sua eflorescência nos dados como exemplifica o excerto 61:

(excerto 61) – P15: E temos que partir do pressuposto que muitos desses meninos já nasceram nesse contexto tecnológico.

Eles não conhecem uma outra forma de se comunicar. Diferente de nós.

P37: Sim, (P15). Já aprendi muito com eles, rs...

P15: Que usamos generos como carta, bilhete, ligação telefonica, telegrama...

[...]

P14: Eu como professor e nativo digital, uso e defendo o uso de aparelhos celulares de forma sistemática e planejada dentro da sala de aula. Sendo assim, de forma simples, sugeri a criação de um grupo do whatsapp da sala para colocarmos avisos, recados, e discussões sobre os assuntos vistos em sala.

Essa conversa surgiu, espontaneamente, entre os participantes após a realização da tarefa com *selfie* e navegação em uma atividade sobre o gênero desenvolvida pelo Redigir. Uma semana depois, o termo “nativo digital” aparece novamente:

(excerto 62) - P14: Em relação a discussão sobre o uso de celular na escola, na escola estadual que leciono língua portuguesa e redação não é permitido o uso DURANTE a aula, conforme a LEI N° 14.146, DE 25.06.08 (D.O. DE 30.06.08), na qual "dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas", texto extraído do site <http://leis-educacionais-em-2008.blogspot.com.br/>. E este ano, trabalhei em uma escola municipal de uma cidade circunvizinha da minha cidade natal que é proibido o uso do celular por parte dos alunos dentro do ambiente da escola. Porém, a minha opinião sobre o uso dentro da escola e durante a aula é bem diferente do que dispõe a lei do meu estado, haja visto que estamos envolvidos com alunos que já nasceram na era digital, são nativos digitais, usam os dispositivos móveis para as mais diversas utilidades, e usar com o intuito de construir as informações em conhecimento é algo que pode ser possível. Sei que a faixa etária é um marco divisor para que se tenha sucesso do uso do celular como ferramenta pedagógica, porque a maturidade é uma grande aliada nesse processo, mas nós, enquanto educadores, podemos mediar e estabelecer coletivamente com s alunos medidas e contratos de convivência e uso com dos celulares em sala de aula. Acredito que é possível conscientizarmos nossos alunos do uso do celular durante a aula, mostrando as várias faces que o instrumento apresenta e suas funcionalidades com o intuito educacional, agora, que essa é uma tarefa árdua, isso é.

E, dois dias depois, em uma reflexão sobre o uso de celular para fins pedagógicos, são registradas mais referências aos conceitos “nativos e imigrantes digitais”, porém, já com um tom de desmistificação deles.

(excerto 63) – P23: Sobre essa questão da maturidade, recentemente li um artigo sobre a "falácia do 'nativo digital' ..."

O texto abordava entre outras coisas, que eles têm as "habilidades tecnológicas diárias", mas que não têm as exigidas para o mundo do trabalho que são bem maiores e a escola precisa prepará-los... entre as quais a de segurança por exemplo

Mostrou estudos inclusive que mostram até mesmo o quanto eles mesmos tem uma percepção falsa a respeito deles mesmos nesse quesito! Tipo 89% se "acha"! Mas o resultado mostrou um número baixíssimo de domínio de certas habilidades...

(P23): Mostrou... mostram kkkk

Claro que tem o viés da própria indústria aqui, até mesmo o Prensk, o cara que cunhou esse termo, fez uma revisão...
<http://ecd1.org/policy-publications>

E prosseguindo, ao questionarem sobre a elaboração do *Quiz* que havia sido trabalhado no encontro da semana, um participante diz:

(excerto 64) - P23: Quando ninguém nos ensina, a gente vai aprendendo por erro/tentativa! 😊

[...]

P30: Isso é bem a realidade do imigrante digital. E vamos nós!!!

P14: Se bem @P30 que há imigrante que "dá de 10 x 0" em certos nativos 😊😊😊

A pessoa pergunta: _qual__teu__email_?

Aluno: _an_? _Fessô_ o _que_ _é_ _isso_?

P23: Eu ia dizer de outro modo:

"É nesse aspecto que a meninada nos ganha: eles rapidamente sabem como funciona "

Mas não gosto muito dessa divisão nativo/ imigrante

P30: Verdade @P14. Acho que somos, não é mesmo? 🤔

P14: Somos sim, @P30

Várias nuances podem ser denotadas desses trechos: um olhar para a geração de crianças e adolescentes como limitados em relação à variedade de forma de comunicação, por não usarem gêneros do suporte papel, por exemplo; a identificação própria como nativo digital e associação disso com a adoção de recursos digitais na didática pedagógica; argumentação em defesa do uso de celular em sala de aula ancorando no fato de os esses alunos, por serem “nativos digitais” utilizarem esses dispositivos para realizar diversas atividades; visão crítica do termo e, inclusive, do interesse por trás da desmistificação dele; deliberação sobre ser ou não ser nativo digital, pois, ora se defende a não rotulagem, ora se afirma que o maior domínio dos recursos digitais está com a geração mais jovem.

Acreditamos, contudo, que a formação via dispositivos móveis além de contribuir aproximar os professores dos recursos digitais, gera a possibilidade de formação continuada em si, uma vez que colabora com a administração logística da rotina docente. No excerto (65) podemos denotar a percepção dos participantes de como os dispositivos móveis podem ser aliados na formação deles em exercício da função;

(excerto 65) – P25: [...] Outro fator relevante é a questão da administração do tempo docente, para concepção, elaboração e organização dessas atividades e mediação. Eu, por exemplo, tenho turmas numerosas (9 no município e 6 no estado, 15 turmas) e trabalho em média 12 horas por dia. Como lidar com uma demanda tão grande, este é o meu desafio.

[...]

P23: Certamente... mas aí entra justamente o tempo que tem de ser reservado para a formação ... :(Nesse aspecto, esta ferramenta aqui é uma mão na roda! Acesso rápido

Aproveito pra dizer que adorei o site. Muitas atividades interessantes. Já vi umas duas que pretendo adaptar, inclusive a da selfie 📸

Já no excerto (66) um participante, ao falar sobre ‘proibição de celular em sala de aula’ e sua postura em relação ao uso pedagógico de dispositivos móveis, trata da necessidade de formação continuada:

(excerto 66) - P23: Acho que nos Institutos Federais não devem ser proibido, até por conta da natureza deles de educação tecnológica...

É tipo assim: não proibem, mas também não fazem nada em termos de formação pedagógica de base.

[...]

Como é instituição tecnológica, aí, claro, vão acontecer as iniciativas isoladas! A coisa mais comum!

Um curso aqui online, uma pesquisa ali específica dos departamentos de áreas afins ...

Mas nada que se compare a um processo formativo de todos os professores.

Na época, pesquisei, achei e sugeri um curso a distância... acharam ótimo, mas ficou por isso mesmo!

Outro dia descobri que vai iniciar um curso a distância sobre tdics para a comunidade... menos mal...

Uma outra participante fala de sua impressão da relação entre ‘familiaridade com os dispositivos e a habilidade em desenvolver atividades com os alunos envolvendo recursos digitais’. Ela é vice-diretora numa escola pública, onde há equipamentos diversos, uma estrutura boa em termos de conexão de qualidade e diz:

(Excerto 67) P24: Eu tenho vários professores que utilizam o celular e a internet como fonte de pesquisa ou para trabalhos pedagógicos. Os professores que apresentam maior domínio na sala utilizam essas TICs a seu favor. Já, os professores que não tem esse domínio reclamam do uso exagerado dos alunos nas redes sociais em sala no momento da aula deles. A nossa escola é pequena. Tenho uma sala de multimeios com televisão de última geração, lousa digital, datashow. Sala de informática e datashow que pode ser levado para a sala. O diretor da escola é muito ligado a tecnologia e achamos que é um meio para chamar mais atenção desses alunos do mundo atual.

Apesar de contar com perguntas relacionadas ao uso das aplicações do *smartphone* como discutido na seção 4.1.2, há dificuldade em mensurar o grau de familiaridade de cada participante com os dispositivos, inclusive devido à gama de recursos que estão disponíveis hoje. Uma pessoa pode saber lidar habilidosamente com todas as interfaces e ferramentas que vêm instaladas no *smartphone* e, em contrapartida, não buscar, explorar e se apropriar de outras existentes na rede que podem ser ‘baixadas’ para o aparelho. Já outras, por causa do perfil de demanda, podem utilizar recursos até mesmo mais complexos e desconhecem ou não usar uma ferramenta básica do seu dispositivo móvel.

Queremos dizer, com isso, que não cabe estigmatizar em termos de grau de familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação. No entanto, os dados comprovam a necessidade de abertura para a familiarização com as TICs de modo geral para a apropriação das *affordances* dos recursos. No trecho selecionado a seguir, uma participante muito ativa, que realizava todas as tarefas, participava das reflexões e discussões; na semana de

produção de *memes*, elogia os *memes* produzidos pelos colegas, propõe uma tarefa para trabalhar com alunos, mas não produz nenhum *meme*. Já quase no final da semana, ela diz:

(excerto 68) P10: Só não consegui compartilhar só o meme... alguém sabe como fazer?

P23: Eu nem procurei ver, fiz logo o print e recortei

P10: Legal

P01: No site “gerador de memes” é ainda mais simples criar

E, mesmo com a sugestão de um colega e com as orientações iniciais fornecidas pela equipe do curso anexas à proposta da tarefa, a participante não divulgou seu *meme*. No excerto, há a fala de outro participante onde se pode inferir a percepção de *affordance* do mecanismo de captura de tela do *smartphone*. É interessante como a pessoa se apropria daquilo que já lhe é familiar aplicando a algo novo para ela.

Contudo, compreendemos que a formação continuada é um caminho exitoso para fomentar a familiaridade com os recursos digitais. Assim como Royle *et al* (2014) defende a reflexão e uso como medidas de apropriação das ferramentas para aprendizagem, notamos a influência do contexto de aprendizagem situada, reflexiva e prática do curso como favorecedor de ideias para uso pedagógico. Ainda na tarefa de produção de *meme* a mediadora incentiva a criação e uma participante diz: “Não sei fazer graça com isso. Estou dias pensando e não consegui” (excerto 69) e outra interpela “Eu também não. Mas é só entrar no site e começa a ver imagens que, de repente, vem uma ideia” (excerto 70). Ou seja, o contexto de produção de *memes* em si favorece, propicia a criatividade, a realização da tarefa.

Em outro momento, o participante está realizando a tarefa do curso de envio de localização fazendo um comentário acerca do local e - quando ele começa relatar sobre seu local de trabalho, as atividades que desenvolve com seus alunos, etc. - ele tem a ideia de utilizar a ferramenta de localização de GPS para trabalhar um gênero textual com seus alunos.

(excerto 71) P23: Este é meu local de trabalho em São Luís

Acabei de criar uma sala de aula de Literatura, no Google Classroom, para uma turma de Informática

.

[...]

Agora tive a ideia de usar a localização daqui pra criar uma atividade rápida com eles, dentro de narrativa! Vou bolar

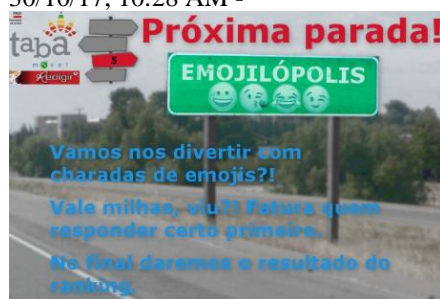
Abraços 🤗 a tod@s

Outro aspecto favorecido pela aprendizagem móvel (AM) é a *acessibilidade ao conteúdo a despeito de tempo e lugar*. A análise das interações comprova a participação advinda de lugares distintos. Na tarefa de envio com legenda da localização via GPS, apesar de compreender que o planejamento e intencionalidade dos participantes possam induzir a

aparição de lugares diversificados, ainda assim, é possível depreender a possibilidade de acesso a partir de locais variados, como: choperia; local de trabalho; açáiteria; ponto turístico da cidade; de casa, etc.

Justaposta à acessibilidade está a *adaptabilidade de tempo e lugar propiciada pela AM*. Com o acesso maleável surge o amoldamento de situações, isto é, durante deslocamentos, intervalos entre aulas, períodos de descanso, etc., é possível participar do curso. O excerto seguinte exemplifica essa ocorrência registrada várias vezes no contexto. Aqui o participante está no trabalho e aproveita o intervalo entre aulas para interagir no ambiente de formação:

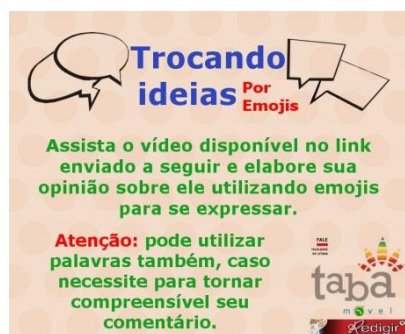
(excerto 72) PMed01:
30/10/17, 10:28 AM -



30/10/17, 10:28 AM – P30: Eita!!! Já perdi essa parada. Estou no intervalo das aulas.

O horário registrado da conversa foi mantido no excerto para mostrar também, como a participação tende a ser mais imediata, quase síncrona, em cursos deste tipo. Em outra situação, além da instantaneidade, o volume de participação e a rapidez de resolução das tarefas surpreendem. Foi a semana com número recorde de participantes e de interações. Talvez isso tenha ocorrido por a tarefa em questão envolver *emojis*, linguagem própria dos dispositivos móveis, icônica, objetiva e lógica.

(excerto 73) PMed 01:



01/11/17, 11:21 AM – P01: 📺 👍 😊
01/11/17, 12:01 PM – P23: 📱 🖥️ ✂️ 🗑️ + 🧐 + 💡
01/11/17, 12:24 PM – P17: 🧐 💡 ⚙️ 📄 📁 😊 🗑️
01/11/17, 12:29 PM – P09: 🖐️ 🖐️ . 📱 📱 🗑️ 🗑️ 📱 🗑️ 🗑️ !

01/11/17, 12:30 PM - P24: 📱💻⚙️🎧😊😊💡!!!
 01/11/17, 12:36 PM - P37: 📱👉👉👉👉👉
 😊😊💡💡💡!!!
 01/11/17, 1:39 PM - P14: ❤️📱👉, 🧐💡📱 e o 📱📱😊😊😊😊
 01/11/17, 1:46 PM - P11: 📱👉📱💡📱🔍📱👤👤😊

Aquilo que Wenger (1999) categoriza como fluxo rápido de propagação da informação e inovação não somente é um aspecto de Comunidade como também uma dimensão de Aprendizagem Móvel relacionada por Nicholas e NG (2015). O *imediatismo de informações* é latente pela própria modalidade do curso e fica visível em várias situações: quando a mediadora está postando a tarefa de produção de *meme* e antes que termine com as instruções, no mesmo minuto de postagem literalmente, já tem participante interagindo querendo saber qual aplicativo ou site utilizar para a criação; quando surge alguma discussão no ambiente e as pessoas buscam informações no *Google* para explicar ou exemplificar ideias, etc.

A *permanência implícita de conteúdo* é outra característica de conferida à AM. No entanto, apesar de as atividades serem divulgadas em formato de *post* para ficarem arquivadas como Mídias do grupo, essa concepção não era notória a todos os integrantes do grupo. Em recorrentes situações houve dificuldade de alguns participantes em localizar um *post* ou *link*, como no exemplo:

(excerto 74) P31: [...] Gostei muito da foto postada no grupo usando o celular como o Rio, eu vou contar a história de Narciso para meus alunos, mostrar a gravura e pedir a eles que opinem a respeito. Quero levantar dados opinativos sobre o que pensam a respeito do assunto que para eles será algo com certeza jamais visto.
 Peço por gentileza que seja reenviada a imagem dessa gravura, eu não estou encontrando.
 Grata.

Em outro momento, outro participante sugere: “Hoje estava pensando sobre o conteúdo do curso. Não teria como vcs enviarem para nós um email contendo o material e os links?” (excerto 75). Então, a mediadora orientou que as mídias ficavam salvas no grupo, mas ela argumentou falando de sua necessidade de limpar conversas e dados devido à capacidade de armazenamento do seu aparelho e o volume de informações dos grupos dos quais participa. Assim, foi orientada a utilizar outro mecanismo, a exportação de conversa, com ou sem mídias, para outro espaço de armazenamento, como *email*, *drive*, etc. A informação foi novidade para outros integrantes, inclusive.

O uso de dispositivos móveis para aprender algo já é, em si, um evento novo, quanto mais utilizá-los para sediar um curso de formação, talvez seja esta uma das explicações para a não apropriação da permanência de conteúdo por parte de todos os participantes. Outra

justificativa está no fato da familiaridade restrita com as funcionalidades dos *smartphones* e do próprio *WhatsApp*. Os aparelhos possuem sistemas elaborados que não são explicados mais por meio de manuais como o era há poucos anos. O aplicativo passa por atualizações constantes, onde sua recursividade é ampliada. Assim, a maioria das pessoas vai aprendendo a utilizar tais recursos e funcionalidades por meio da exploração e experimentação deles, como comprova o gráfico 3 deste trabalho.

A *interatividade entre os pares*, já muito explorada do ponto de vista das dimensões de CoP, como elemento do contexto de AM é observado: na utilização frequente do recurso ‘resposta’ do aplicativo, ou seja as participações não eram isoladas, com o objetivo de cumprir tarefas somente, mas, sim, havia o intuito claro de inter-relacionar-se com os colegas, com suas práticas e realidades docentes; no volume de interações por semana; e no compartilhamento de informações relevantes para o contexto do grupo.

O questionário inicial trazia uma pergunta relacionada às expectativas em relação ao curso. Era uma questão aberta, porém categorizamos as respostas pelo teor delas em: aprender; trocar experiências; praticar; relacionar-se com pares; refletir; e outras (expectativa boa, ótima, animada).



GRÁFICO 11 – Resumo da expectativa em relação ao curso
Fonte: elaborada pela pesquisadora com dados do questionário inicial

Observamos que 63% das respostas estão relacionadas ao modelo de aprendizagem de absorção de conteúdo. Somente 32% esperam aprender por meio da prática. Ressalvamos que a ideia de prática aqui é um termo geral, cujo naturalmente se difere do entendimento de Wenger (1999) acerca do vocábulo na concepção de CoPs. As expectativas mais voltadas para construção de conhecimento por meio das relações entre pares e entre pares/formadores ocupa a terceira posição do *ranking*. Isto significa, portanto, que as perspectivas sobre o

processo de aprendizagem estão voltadas para formatos tradicionais de cursos e ainda é nova a visão de aprender em contato, por meio de relacionamentos, de atribuição de significado, de participação na construção do conhecimento, de forma dinâmica, etc. – enfim, considerando os pilares de CoP.

Contraopondo a estes dados, no formulário de avaliação final⁷⁵ do curso perguntamos se as expectativas dos participantes foram atendidas. A maioria somente respondeu “sim” e outros disseram ter reunido ideias e aprendido utilizar diferentes recursos. Entretanto, destacamos algumas respostas. Em duas delas as pessoas tocam na questão da importância das reflexões, o que está relacionado a *atividades situadas no cotidiano*, como apregoa os pilares de AM: “Porque trouxe atividades e reflexões pertinentes ao ensino. Propôs atividades e encaminhamentos a serem levados para a sala de aula. Material de referência de boa qualidade e atualizado.” (excerto 76). Enquanto essa pessoa se refere à reflexão sobre práticas pedagógicas, a seguinte fala da autorreflexão: “Atendeu, sim, porque promoveu reflexão sobre minhas práticas em sala de aula.” (excerto 77).

Outra resposta faz menção ao *ajuste aos encadeamentos de aprendizagem mediada por dispositivos móveis*, em especial, pelo aplicativo WhatsApp, como: volume grande de mensagens; necessidade de administrar a leitura e resposta das mensagens de acordo com o tempo disponível; saber ‘rolar a tela’ fazendo leitura dinâmica e selecionar as mensagens pela relevância de conteúdo; compreender o funcionamento/exigências de participação no curso para se organizar; etc. O participante diz: “Gostei do curso. Só achei difícil acompanhar o fluxo de mensagens, principalmente na 2 3 e 4 feira pq nestes dias não tenho tempo nem p olhar o whatsapp.” (excerto 78)

Em outro comentário a pessoa aborda uma inquietude típica ao se deparar com um curso via *WhatsApp* – a desorganização. Para algumas pessoas o próprio volume de interações pode importunar, para outras a dificuldade pode estar em localizar as tarefas no contexto. Contudo, na fala da participante notamos que a apreensão não se manteve, para ela, a estrutura do curso, como postagem das tarefas em formato imagem, resultou positivamente: “Inicialmente, tive receio de não proporcionar organização, o que foi logo descartado a partir das primeiras propostas.” (excerto 79)

⁷⁵ Este questionário obteve somente 16 preenchimentos. Provavelmente, o baixo número se deve ao fato de ele ter sido solicitado no final do curso, o que era necessário pelo seu caráter avaliativo, mas que coincidiu com o término de semestre escolar, fechamento de diários, etc.

Ademais, o formulário inquiria sobre os elementos considerados relevantes para formação continuada docente. Havia a possibilidade de marcar quantas opções desejasse dentre as nove descritas:

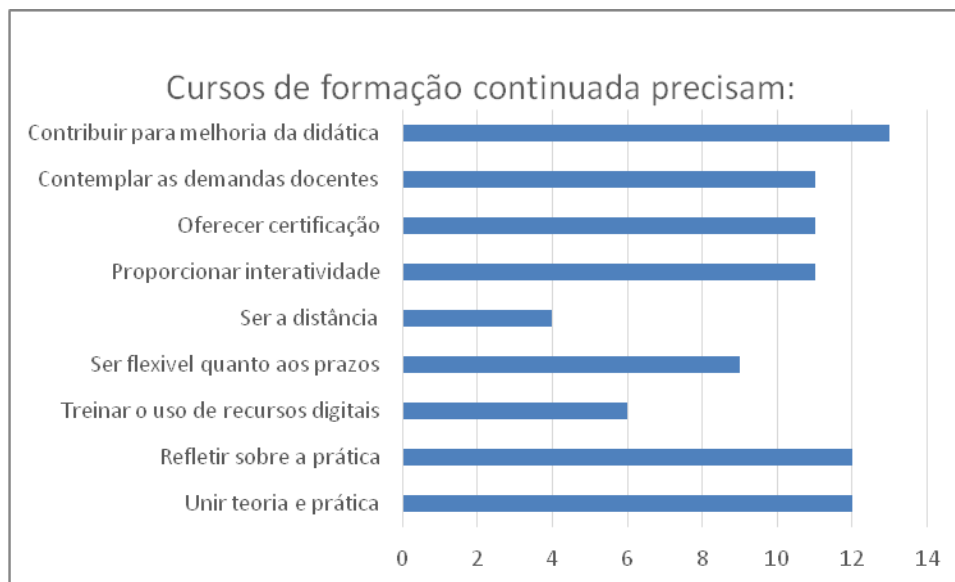


GRÁFICO 12 – Representação do que os participantes consideram importante em cursos de formação
Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados do questionário final

Observamos que o quesito ‘curso a distância’ não é essencial para estes professores. Mais uma vez o destaque é dado ao objetivo da formação - fomentar aperfeiçoamento didático-pedagógico. Contudo, a avaliação⁷⁶ acerca da relevância do curso via *WhatsApp* foi muito positiva. Os participantes enfatizaram a aprendizagem a distância; a interatividade propiciada pelo *WhatsApp*, entre outros. Abaixo separamos algumas respostas mais expressivas em tópicos segundo o aspecto focado em cada uma.

- Acesso fácil ao ambiente e conteúdo do curso: a entrada no ambiente do curso é rápida e o conteúdo permanecia disponível, inclusive para arquivamento, por meio de *back-up*, envio por *email*, etc.

(excerto 80) “Amei! Nunca havia feito e foi maravilhoso! Enriqueceu minhas aulas e pude acessar quando pudesse sem ter q ir a plataformas etc.” (P27)

- Acesso ao curso a qualquer hora e lugar: o participante revela uma impressão do senso comum acerca de cursos a distância serem sinônimo de menos conteúdo e tarefas, o que não condiz com a realidade e ele nota isso, mas destaca a possibilidade de adaptar sua participação à sua rotina, ressaltando a portabilidade e mobilidade dos *smartphones*.

⁷⁶ A pergunta do questionário era: O que você achou de fazer um curso pelo Whatsapp? Você já havia feito algum curso a distância? Quais diferenças percebeu entre as experiências?

(excerto 81) “Fazer um curso pelo WhatsApp foi bem interessante, no início achei que ia ser moleza, muito light, porém, quando as demandas das atividades começaram, percebi que não ia ser tão fácil assim.[...] E as principais diferenças que identifiquei foi a flexibilidade de participação, eu participava do curso na fila do banco, sentado no espaço do Shopping, deitado na cama, no intervalo da escola, enfim, isso ajudou muito, porque o celular é mais portátil do que o notebook, o outro dispositivo que sou costumado a fazer os cursos a distância.” (P14)

- Acesso de mais pessoas ao ensino: a ideia passada neste comentário é que a possibilidade de aprendizagem é estendida e alcança pessoas cercadas pela falta de tempo ou dificuldades para deslocamentos até um local destinado à formação. Além da possibilidade de adaptação do tempo, podendo conciliar, por exemplo, o tempo de lazer ou com a família e o curso.

(excerto 82) “Adoro o ensino a distância por ser mais democrático. Pelo WhatsApp adoro o estímulo ao uso de aplicativos.” (P12)

- Fluxo de interações e dinamismo: nos próximos dois trechos, notamos uma ansiedade das pessoas em ‘não perder o fio da meada’. No entanto, além de as tarefas apresentarem um formato específico e prazos amplos para cumprimento delas, o aplicativo possui o recurso de resposta, isto é, mecanismo de anexar uma fala àquela a qual se refere; com isso não havia a necessidade de a pessoa ficar conectada ao grupo e participar o tempo todo. A prerrogativa da Aprendizagem Móvel é exatamente o oposto – a adaptabilidade e acessibilidade a despeito de tempo fixado.

(excerto 83) “Achei uma experiência única e inédita para mim que já tinha feito outros cursos a distância. A diferença é o fluxo de interações e a rapidez como as respostas as atividades exigia do cursista outras percepções. No meu caso, responder mais para não perder o fluxo das discussões e assim não tinha muito tempo para pensar e reformular as ideias.” (P30)

“O curso pelo Zap requer uma rapidez e uma dinâmica mais ativa. Não dá para ser só no seu tempo, pois podemos nos perder com as postagens dos colegas. A distância tem essa diferença.” (P15)

Enquanto há um tom de apreensão por causa do aspecto dinâmico e interativo do curso nos dois comentários a cima, neste outro o diferencial é relacionado à troca de saberes e ao convívio virtual.

(excerto 84) “Eu amei! Correspondeu muito às minhas expectativas. Já fiz um curso à distância, mas em virtude da interação e troca de ideias, o curso no WhatsApp supera outros formatos que, na maioria das vezes, são bem solitários.” (P09)

- Sensação de isolamento: o participante, apesar de afirmar ter aprovado a experiência, pontua a percepção de distanciamento pessoal no curso e admite isso como natural de cursos dessa modalidade. Entretanto, compreendemos que a ideia do que seja aprendizagem, o perfil individual ou a postura de participação passiva possam ter induzido a essa sensação. Inclusive, ao cruzar com os dados de participação no ambiente do curso, constatamos se tratar

de um integrante que deixou de interagir por 3 semanas esporádicas e se envolvia de forma superficial, com poucas manifestações, no ambiente do curso.

(excerto 85) “Diferente, já que eu nunca havia participado de uma formação assim. Apesar de, em alguns momentos, eu ter me sentido alheio, o que é compreensível em se tratando de um curso a distância, avalio positivamente a experiência.” (P11)

- Aprendizagem situada: ‘pouca objetiva’ e ‘descontextualizada’ são rudimentos utilizados neste relato para se referir à percepção antônima do que seja a aprendizagem situada. Como defendem Lave e Wenger (1991) não é só uma questão de aprender na prática ou fazendo e, sim, diz respeito a conteúdo, atividades e relações estabelecidos intrinsecamente à prática social docente. Ou seja, trata-se da construção de sentido e significado naquele contexto de aprendizagem.

(excerto 86) “Gostei. Já iniciei um na UFMG e não terminei por achar pouco objetivo, além de uma quantidade de leitura teórica descontextualizada. Já fiz outra graduação a distância e gostei.” (P29)

- Espontaneidade: desde a divulgação do curso em redes sociais, até sua ancoragem no WhatsApp e a forma mediação, certamente, contribuíram para essa ideia de informalidade.

(excerto 87) “Gostei. Já fiz vários cursos a distância, duas especializações, inclusive. Achei este menos formal, mais espontâneo.” (P37)

Quando perguntados sobre em que o curso gerou mudança, obtivemos respostas muito interessantes. Havia uma parte de assinalar e outra para justificativa. No gráfico podemos observar um equilíbrio estatístico entre os índices de uso geral, para aprendizagem pessoal e aplicação pedagógica das tecnologias. De fato são áreas muito correlatas e objetivos principais do curso. No rótulo ‘como indivíduo’ estávamos englobando as variações relacionadas à forma de interagir com outras pessoas; às crenças individuais sobre as questões discutidas no curso, etc.

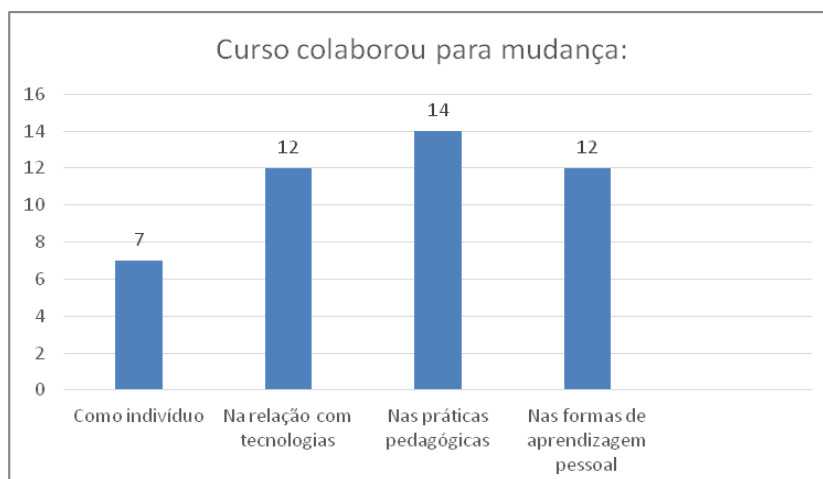


GRÁFICO 13 – Levantamento de como o curso colaborou para aprendizagem.
 Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados do questionário final

Na questão descritiva que dava sequência a essa de múltiplas escolhas, foram escritos comentários acerca das opções marcadas. Em termos gerais, as respostas discorreram sobre ‘como’ ou de qual forma o curso atingiu as áreas especificadas na questão anterior – postura individual; relação com as tecnologias; práticas pedagógicas ou aprendizagem pessoal.

Alguns professores disseram que o curso forneceu um arsenal de recursos possíveis de serem trabalhados pedagogicamente e, uns acrescentaram, isso já mudou a recepção dos alunos às aulas. Houve aqueles que falaram das tecnologias como facilitadoras do entendimento e possibilitadoras de maior eficácia no processo de aprendizagem. Outros assumiram terem mudado de postura docente, a partir das reflexões e horizontes novos, perseguindo, assim, a inovação com maior empenho.

Para finalizar essa parte da discussão, não podíamos deixar de abordar mais especificamente a tese relacionando *familiaridade com dispositivos móveis e participação no curso*. Para isso, sintetizaremos o perfil indicado no questionário inicial contrastado com a participação de membros da CoP que permaneceram no curso, porém não interagiram nenhuma ou somente uma vez no ambiente, os quais foram denominados “membros observadores” no gráfico 10, seção 4.1.3.

Dentre esses integrantes, seis deles declararam não utilizar o *smartphone* para aprendizagem pessoal, nem tecnologias em suas práticas docentes; estavam envolvidos somente em grupos de WhatsApp de família e de colegas de trabalho; alguns deles sanavam dúvidas acerca do uso de recursos digitais com filho e alunos; em relação ao curso, tinham como expectativa principal aprender a usar uma ferramenta digital; alguns não dispunham de conexão *wi-fi* em casa, local onde são maiores as oportunidades de dedicação ao uso de dispositivos;

entre outros indicativos de pouca familiaridade com os recursos digitais. Os outros seis poderiam ser considerados ativos ante as tecnologias, pois apresentaram perfis análogos aos demais envolvidos na pesquisa.

Um caso de uma participante trouxe realce à prognose. A professora demonstra, em suas respostas no questionário inicial, não fazer uso de recursos tecnológicos para aprendizagem própria, nem com seus alunos. Afirma buscar formação continuada para desenvolver habilidades de uso desses recursos e ter a expectativa de o curso Taba Móvel Redigir colaborar com melhoria de sua competência de uso deles.

Ela inicia o curso bastante motivada e realiza as tarefas da primeira semana, mas não registra nenhuma participação na segunda semana e sai na posterior. Ao ser contatada particularmente, explicou que houvera viajado a trabalho, enfrentado problemas de conexão e não conseguira acessar o curso, portanto, por haver se atrasado, acreditou que não poderia prosseguir. A mediadora informou que poderia ser reinserida no grupo, realizar as tarefas em atraso e continuar. Ela ficou satisfeita com a possibilidade e retornou à participação ativa. No entanto, talvez por não saber localizar os *posts* das tarefas, não realizou aquelas em atraso e em seus trechos de falas denota-se pouca familiaridade com recursos digitais.

No excerto (88) ela solicita o reenvio de um *link* compartilhado dias antes junto com o *post* das tarefas.

(excerto 88) – P27: Alguém pode me passar o link da página do taba??? Aquele que tivemos que entrar no site e explorá-lo...

PMed01: E a página do Redigir. Segue o link:

Ou seja, caso soubesse realizar buscas por nome da pessoa do grupo ou palavra-chave da postagem no contexto do *WhatsApp*, ela chegaria à informação inquirida, a menos que houvesse apagado as interações do grupo, mas ela não apresenta essa justificativa. Em outro momento, a tarefa era responder uma enquete e a mediadora envia uma mensagem no grupo incentivando a participação daqueles que ainda não o fizeram. Ela já havia respondido, mas fica em dúvida se o deve fazer novamente, se deveria compartilhar a tela de resultado da enquete, etc.

Ademais, ela manifesta insegurança na utilização dos dispositivos móveis em seu cotidiano ao afirmar, durante a discussão sobre disseminação de mensagens falsas (*fakenews*), que já repassou algumas desse tipo e, então, por não saber identificar a veracidade, prefere não passar adiante nenhuma dessas mensagens. Quando a pessoa está familiarizada com as interfaces e os gêneros digitais, ela retorna à determinada tela facilmente, compreende as

tipografias próprias de cada ambiente para comunicar seus comandos, apresenta uma postura exploratória, etc.

Embora essa professora tenha apresentado dificuldades em realizar algumas tarefas e seu perfil aponte para domínio menos amplo dos recursos digitais, a participação dela no curso foi significativa. Ela se envolveu nas discussões e participou de forma intensa - registrando 30 interações na quinta semana, por exemplo - equiparada aos participantes centrais da CoP.

Outra forma de aferir considerações acerca dessa relação de familiaridade e participação é contemplando os dados do formulário final onde se questionava sobre qual atividade haveria sido mais desafiadora. Dos dezesseis participantes que responderam, dez apontaram para dificuldades na produção de *ciberpoesia*. Alguns disseram que não tinham essa habilidade de escrever poemas; outros culparam a falta de tempo; e a maioria afirmou que a dificuldade estava em aprender a usar um aplicativo novo para elaborar o material.

Portanto, tanto sob o ponto de vista da análise dos integrantes observadores, quanto da participante destacada, os dados da investigação não nos permitem afirmar implicatura entre participação proativa no ambiente da CoP emergida do Taba Móvel Redigir e familiaridade com os recursos do *smartphone* ou aplicativos trabalhados no curso.

O próximo tópico discorre sobre aquilo ainda não falado a respeito das contribuições e limitações de uso do *WhatsApp* para cursos de formação percebidas com esta pesquisa.

4.5.1 *WhatsApp*: contribuições e limitações

As funcionalidades do aplicativo se amoldaram aos propósitos do curso de formação, pois possibilitaram compartilhamento de mensagens de texto, áudio e vídeo, colaborando com uma aprendizagem multimodal. Por ser um bastante popular, a intimidade com a interface dele tornou desnecessário destinar tempo para ambientação no espaço de aprendizagem, como costuma ocorrer em cursos da modalidade a distância. A viabilidade de envio e recebimento de arquivos em diversos formatos (PDF, word, JPG, etc) abre uma gama oportunidades. A articulação entre aplicativos, *sites* e *emails* permite passar facilmente de um ambiente a outro, salvar material de um em outro e usufruir das *affordances* propiciadas pelos diversos espaços digitais.

Contudo, podemos listar também alguns entraves relacionados ao uso do aplicativo. Dentre eles, as suspensões judiciais impostas como penalidade a cumprimentos de exigências

feitas por esse órgão legislador brasileiro, comuns em 2016 e 2017, poderiam afetar o andamento do curso, mas, felizmente, não ocorreu nenhuma durante o processo.

As frequentes atualizações solicitadas pelo aplicativo ao usuário também incorrem em perda de dados, caso o aparelho não consiga realizar um back-up automático, algo também comum nos anos iniciais de uso do aplicativo no Brasil.

Necessidade de desinstalar o aplicativo para formatar ou esvaziar a memória do *smartphone* incorre em perda de mensagens de um período, como ocorreu inclusive com uma participante. Trata-se de uma membro ativa da CoP, com familiaridade com recursos digitais, mas ela demonstra que isso a afetou e tenta recuperar o seguimento do processo.

(excerto 89) - P23: Pessoal
Tive que desinstalar o WhatsApp!
Não sei o que passou hoje
Mas cheguei a falar de uma atividade com meme e personagens da literatura brasileira
Alguém deu alguma ideia?

O corretor ortográfico automático do aplicativo enquanto que em alguns contextos pode ser visto como um mecanismo benéfico ao usuário, em outras pode ocasionar comunicações truncadas, como ocorreu nos dados. A pessoa alega que o corretor ‘inseriu’ uma palavra fora do campo semântico, e a situação se torna jocosa.

(excerto 90) - P10 Olá, já fiz uma atividade com alunos do EM, na qual eles criavam mamãs com personagens icônicos da literatura brasileira. Foi muito legal, os alunos se divertiram muito e destacaram características peculiares e humorísticas de tais personagens.
P10: Gente, desculpe o corretor colocou mamãs kkkkk
P18 Deve ser para fazer referência ao Outubro 🙄 😏 😏 😏 😏
P10: 🙄 🙄 🙄 🙄 Boa!!!!

Tanto a perda de dados devido à necessidade de esvaziar os compartimentos de armazenamento, quanto o corretor automático podem ser contornados. Há tutoriais disponíveis na internet orientando sobre os procedimentos em cada tipo de aparelho. Já para evitar a perda de dados é possível, por meio de funcionalidades do próprio *WhatsApp*, encaminhar conversas e mídias para locais externos ao aplicativo, como *email*, *drive*, etc., assim, os arquivos ficarão salvos *online* e poderão ser apagados da memória do aparelho. No entanto, são mecanismos, muitas vezes, descobertos aos poucos, resultantes de tentativas e ou do acaso. Quando surgiu no grupo uma situação acerca de problemas de armazenamento de informações do curso e foi falado sobre o envio de cópia das interações por meio, por exemplo, a maioria dos participantes se manifestou dizendo que aquilo era um aprendizado novo, pois desconheciam esse artifício.

Acreditamos que futuros cursos desse tipo poderiam explorar mais essas e outras ferramentas que venham ser incorporadas ao aplicativo.

A última sessão deste trabalho se propõe a sintetizar as observações, apresentando conclusões e considerações acerca das discussões realizadas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

Este capítulo está organizado em três seções, a saber: (1) retomada de objetivos da pesquisa, onde abordamos também o alcance de respostas para as perguntas norteadoras; (2) pincelamos sobre as contribuições deste trabalho para o cenário teórico acadêmico posto e suas limitações; e fechamos com (3) proposições para futuras investigações e considerações finais.

5.1 RETOMADA AOS OBJETIVOS

Esta pesquisa se ancorou no propósito de *compreender como um grupo de formação docente continuada estruturado no WhatsApp se consolida e se desenvolve como Comunidade de Prática (CoP)* segundo os aportes teóricos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999) acerca de Aprendizagem Situada e Comunidade de Prática, conceitos que culminam um no outro e estão imbricados entre si.

Aprender, do ponto de vista da teoria social de aprendizagem de Lave e Wenger, perpassa pela aglutinação dos elementos significado, identidade, prática e comunidade. Ao contexto de aprendizagem aflorado desse composto de fundamentos, os autores chamaram Comunidade de Prática.

Wenger reforça que uma comunidade de prática não pode ser criada, pelo contrário, ela se autocria ou emerge de um ambiente favorável a ela. Portanto, a pesquisa inicia-se com a conjectura de que, ao alinhar os princípios de cultivo de CoPs balizados por Wenger (1999), contemplaríamos a emergência de comunidade no grupo estruturado para ministração do curso de formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Pois, quando se trata de uma comunidade de prática intencionalmente projetada, segundo Wenger (1999) não há garantias acerca de seu êxito efetivo. E, sim, mecanismos de

impulsionar a organização da CoP e fomentar seu desenvolvimento. Esses princípios dizem respeito à sistematização e condução do grupo: *desenho para evolução; diálogo entre perspectivas internas e externas à CoP; viabilidade de diferentes níveis de participação; desenvolvimento de espaços públicos e privados; foco no valor da comunidade; associação de situações rotineiras e novidade.*

Concluimos, portanto, que na situação posta, favorecida pela observação dos princípios de cultivo de CoP no design do curso e mediação do grupo, ocorreu a emergência de comunidade no grupo Taba Móvel Redigir, como apresentamos na síntese acerca dos bastidores do processo, bem como testificamos com dados analisados a percepção dos participantes no tocante a esses aspectos.

5.1.1 Dos objetivos específicos

O primeiro objetivo específico se incumbe da *identificação das características de CoP no grupo de formação estudado*. Portanto, retomamos o que Wenger (1999) concebe como âmago de Comunidade de Prática – a prática. Isto é, linguagem, símbolos, regulamentos, relações, etc., que ganham sentido declarado ou latente, estruturando e sustentando histórico-socialmente a comunidade.

A prática envolve negociação de significado, participação, reificação, envolvimento, construção de histórias, de experiências e de identidade. Resumindo, uma comunidade de prática é reconhecida onde há *engajamento mútuo; empreendimento conjunto e repertório compartilhado* num contexto de *histórias compartilhadas de aprendizagem*.

De forma minuciosa, cada dimensão dessas é constatada por meio da manifestação de indicadores, como: relações harmoniosas ou conflitantes, porém, mutuamente sustentadas; estabelecimento de maneiras de se envolver para fazer coisas juntos; circulação rápida de informação e inovação entre os envolvidos; as interações fluem independentemente de instruções ou normatizações iniciais; ajuste automático pós-problema; sobreposição nas descrições individuais; interesse entre os participantes em se assemelharem em termos habilidades e conhecimentos; identidades mutuamente definidas; capacidade dos participantes de avaliar pertinência de ações e informações ao contexto; representações específicas; locais, demandas e histórias compartilhadas; jargões e expressões específicas; estilos e padrões reconhecidos; e discurso compartilhado pelos membros da CoP.

Na análise buscamos apresentar, por meio da interpretação de exemplos de trechos das interações entre participantes do grupo Taba Móvel Redigir, indícios de cada um desses catorze prenúncios de característica de comunidade. No decorrer da explanação vai se tornando evidente o surgimento de uma CoP no contexto do grupo estudado.

Desde a organização do grupo as interações começaram a fluir, o entrosamento é percebido nas relações de confiabilidade e colaboração expressas nas declarações, pedidos de ajudas, expectativas de feedbacks. As ideias e propostas de atividades para aplicação no contexto escolar surgem em vários momentos das interações em forma de ‘construção por várias mãos’, isto é, os participantes, espontaneamente, engendram conjuntamente essas proposições. Há, inclusive, participantes que propõe tarefas ao próprio grupo, demonstrando, além de domínio do padrão e do significado das atividades circulantes no ambiente, uma participação ativa, construtiva e reificada.

Ademais, o sentimento de valor conferido ao grupo e identificação com os pares se constrói muito positivamente durante o processo, inclusive por meio do uso de recursos próprios do contexto digital, como foi o caso de adoção da *hashtag* “#somostodostabamovel”.

Outra situação de grande relevância para o processo de formação docente continuada foi o compartilhamento de histórias ou relatos de experiência que ocorreram no grupo, pois isso colaborou com o envolvimento do grupo, uma vez que sempre após um relato, surgiam reflexões, opiniões e outras narrativas de vivências relacionadas ao uso de recursos digitais, ou seja, a estrutura do processo de formação, ao estimular esse compartilhamento, aflorou negociação de significado, participação, reificação, entrosamento e construção da identidade de forma que esses elementos peculiares de CoP realimentaram as dimensões da própria comunidade.

Além disso, a concepção de Participação Periférica Legítima vai além de elemento da estruturação do curso, como aparece no parágrafo anterior. Outrossim, a legitimação de flexibilidade para acessar a comunidade e participar se envolvendo gradualmente com a prática em vigor é, segundo Wenger (1999), uma forma de compreender a aprendizagem situada. O que difere, a priori, de um contexto de instrução intencional. Pois essa não necessariamente coexiste com aprendizagem. Mas, onde há aprendizagem situada, nos termos de Lave e Wenger (1991), ali a participação periférica legítima pode ser reconhecida.

A PPL pôde ser pontuada nos dados por meio do entrelaçamento de pares; da percepção de uma relação amistosa e fluida entre mediadores e integrantes do grupo; do estabelecimento de oportunidade de aprendizagem pela própria prática; de casos de participação ascendente e gradual; entre outros.

Por conseguinte, a compreensão do como uma comunidade de prática emerge de um grupo de aprendizagem - objetivo geral dessa pesquisa - foi alcançada ao identificar as características de CoP no Taba Móvel Redigir. Notificando, assim, dados que representassem as dimensões elementares de CoP; bem como a PPL; e ainda as fases de CoP – potencial; coalescente; amadurecimento; mordomia e transformação.

Sequencialmente, *buscamos evidências empíricas do potencial de aplicativos móveis, em especial o WhatsApp, para estruturação de cursos de formação continuada de professores*. Nos dados observamos a percepção dos participantes da importância dos dispositivos móveis para formação docente, uma vez que possibilita acesso rápido – o ambiente do curso está à mão, a um clique de distância; e permite conciliar o tempo destinado ao curso e a rotina docente. Além disso, há dados apontando que a formação continuada reflexiva para o uso de tecnologias móveis colabora com o rompimento da inércia acerca do assunto. Ou seja, em alguns contextos o uso de celulares em sala de aula não é proibido, mas também não são usados pedagogicamente, pois, aos professores, faltam cursos de capacitação para isso.

A aprendizagem situada proporcionada pelo enfoque pedagógico adequado e as acepções de Aprendizagem Móvel corroboram, segundo a análise, para o *insight* de ideias para uso de dispositivos móveis no contexto escolar. A mobilidade favorece o acesso ao curso a partir de lugares variados, possibilitando acessibilidade a despeito de tempo e lugar. Os dados demonstram, ainda, aproveitamento de tempo ocioso, como horário de lanche na escola/local de trabalho e imediatismo na realização de tarefas, especialmente aquelas mais práticas, envolvendo linguagens próprias da rede social, como *emoji*, por exemplo.

Notamos faltar conhecimento aos participantes dos mecanismos de permanência implícita de conteúdo nos ambientes de dispositivos móveis. Isto é, a menos que o usuário decida excluir ou tenha configurado seu aparelho para não armazenamento, todo conteúdo como mídias, links e documentos acessados por meio do aplicativo no *smartphone* fica armazenado. Contudo, ainda é novidade tanto a aprendizagem móvel quanto o uso de *WhatsApp* na formação continuada docente. Ademais, a familiaridade com as funcionalidades do aplicativo é algo adquirido por meio do uso, pois partem de princípios intuitivos, mas não são explicadas em nenhum manual ou tutorial de utilização dele.

A interatividade no processo formativo é favorecida pelo aplicativo, que fornece a ferramenta “resposta”; o uso de *emojis*, possibilidade de gravar áudio, etc. Além, é claro, de o *WhatsApp* fazer parte do cotidiano das pessoas e ser acessado quase ininterruptamente.

Nos comentários relativos à avaliação do processo de formação por meio do *WhatsApp* foram mencionados acesso facilitado ao ambiente do curso; acesso ao curso em

qualquer hora e lugar; acesso de mais pessoas ao curso devido suas possibilidades democráticas; dinamismo e interatividade, viabilidade de aprendizagem situada e espontaneidade nas interações e relações envolvidas.

Frisando acerca da necessidade de formação de professores para uso pedagógico eficiente dos recursos digitais, como foi feito desde o início deste trabalho, compreende-se que “a cultura de ensinar e de aprender” predominantes no Brasil, tanto na atuação do professor, como em seus processos de aprendizagem, carecem de remodelagens. E, as premissas de Comunidade, associadas ao uso de dispositivos móveis, podem simbolizar uma inovação neste âmbito, pois a descentralização de conhecimento, o aprendizado construído a partir da participação, significação, reificação, envolvimento, etc. impulsionam a aprendizagem pessoal do professor e corroboram com a conscientização dele acerca de sua concepção de aprendizagem.

E, por último, *verificamos se a familiaridade com as funcionalidades do aplicativo WhatsApp e dos outros aplicativos utilizados como recursos de aprendizagem ao longo da formação influenciaram no processo de participação no curso*. Nossa hipótese inicial era alguma relação causal entre as variantes. Todavia, os dados comprovaram que a realização das tarefas propostas utilizando recursos tecnológicos é afetada pelo grau de familiaridade com as funcionalidades do *WhatsApp* e das ferramentas digitais como um todo. Quanto mais elaborado o produto, quanto mais etapas e recursos envolver na produção de material, mais evidente ficam as dúvidas e menor a quantidade de participantes que apresentaram o resultado das tarefas. Por exemplo, a *ciberpoesia* foi produzida por poucos participantes, embora alguns tenham alegado falta de criatividade para escreverem poemas, as instruções autorizavam ‘releitura’ de poemas existentes. Porém, a dificuldade maior, segundo as respostas no questionário final, foi de conhecimento tecnológico.

Os dados, no entanto, não permitem conclusões de relação entre familiaridade com dispositivos móveis e participação. Integrantes que apresentavam notoriamente limitações de habilidade com os recursos digitais registraram volume destacável de interações, apesar de não realizar a tarefa solicitada em caso de dificuldade com o recurso em questão. Parece que a participação está relacionada a outros fatores dentro da CoP, de envolvimento ou identificação com a CoP.

Desta forma, todos os objetivos propostos foram atingidos e concluímos que, tomando por base os princípios de cultivo de comunidade de prática, foi possível acompanhar o emergir de uma comunidade, com suas dimensões características, em um grupo de aprendizagem formado intencionalmente para isso. Percebemos não haver, nos dados

analisados, interferência da familiaridade com dispositivos móveis e a participação no curso. E, também denotamos pertinência e potencialidade do uso do aplicativo *WhatsApp* como ambiente de formação docente continuada. Entretanto, podemos apontar algumas limitações impostas pelo próprio aplicativo, como questões de instabilidade de uso, perda de dados em atualizações, etc.

A seguir queremos abordar sobre as contribuições e limitações deste estudo.

5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa contribui com a área de Linguística Aplicada à medida que tece diálogo entre uma modalidade promissora – a Aprendizagem Móvel - e uma concepção de aprendizagem bastante compatível com a modalidade por ambas propiciarem situações de aprendizagem contextualizada, reflexiva, focada na experimentação e produção.

A formação continuada docente é uma preocupação especialmente em tempos de “modernidade líquida” onde as inovações tecnológicas constantes afetam não só a produção de conhecimento, mas também as concepções epistemológicas, como defende (BRAGA et al, 2017). O modelo de formação continuada explorado neste trabalho pode ser reproduzido para professores de qualquer outra área temática, adaptando, somente, o conteúdo do curso.

Sobretudo, dentre as limitações deste estudo podemos citar o curto tempo de curso e o período em que ele foi ofertado. A coincidência com o final de ano escolar gerou demanda de tempo extra dos professores e houve alguns relatos de sobrecarga de trabalho afetando maior participação no curso. Além disso, um acompanhamento longitudinal da comunidade emergente pode lançar luz sobre aspectos não observados neste estudo.

Assim, acreditamos que esta pesquisa traz contribuições para a área de Aprendizagem Móvel ao propor a fomentação de Comunidade de Prática em um grupo organizado no *WhatsApp* e reflexões do potencial deste aplicativo para aprendizagem; para a área concepções de aprendizagem ao abordar as noções da teoria social de aprendizagem – base de Comunidade de Prática nos termos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1999); e para a área de formação docente continuada ao apresentar conclusões sobre a possibilidade de cursos deste tipo, cujos envolvem pouco custo, aprendizagem reflexiva, adequação à logística escolar e disponibilidade do professor. Na última seção deste, sugerimos propostas para futuras pesquisas.

5.3 PROPOSIÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Diante das situações vivenciadas nesta pesquisa, propomos investigações que explorem:

- ✓ Acompanhamento longitudinal de uso pessoal e pedagógico de dispositivos móveis para aprendizagem, por meio de comunidade de prática;
- ✓ Aceitação e desenvoltura discente de recursos digitais para aprendizagem;
- ✓ Fomentação de comunidades de prática a partir de grupos de aprendizagem de alunos.

Desta forma, consideramos cumpridos os propósitos de contribuir para mais pesquisas envolvendo Aprendizagem Móvel a fim de desmitificar paradigmas e potencializar a aprendizagem que pode ser propiciado pelos diversos recursos oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico constante na sociedade atual, impulsionando em melhor aproveitamento da inteligência humana.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT Dick, *Observation in the language classroom*. London, UK: Longman, 1989.
- ALMEIDA, R. R.; ARAÚJO JR, C. F. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 6, n. 11, p.25-36, 2013.
- American Productivity & Quality Center, *Building and Sustaining Communities of Practice: Continuing Success in Knowledge Management* (Houston: American Productivity & Quality Center, 2000) *Apud* WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, M. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 248 p.
- BARAN, E. A Review of research on mobile learning in teacher education. *Education, Technology & Society*, v. 17, n.4, p. 17- 32, 2014.
- BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000 *apud* BRAGA, Junia; GOMES JR, Ronaldo; MARTINS, Antonio Carlos. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia*, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>>. Acesso em: 12 de março, 2018.
- BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. *ECCOM*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013 Disponível em: <<http://www.unifatea.edu.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/596/426>>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R.; MARTINS, A. C. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia*, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, 2017a. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>>. Acesso em: 12 de março, 2018.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. C.; RACILAN, Marcos. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, 2017b. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>>. Acesso em: 12 de março, 2018.
- BRAGA, Junia; SILVA, Marcia Aparecida. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presença social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles. WINDLE, Joel Austin. (Orgs.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.163-190.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais (OCN). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 17 de jan. 2019

BRIGATTO, G. Brasil terá um smartphone por habitante até outubro, projeta FGV. *Revista Valor Econômico*, 19.04.2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4943034/brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-ate-outubro-projeta-fgv>>. Acesso em: 29 de nov. 2017.

BURSTON, J. Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27 v. 27, n. 1, p. 4-20, janeiro 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159> Acesso em: 18 de jul. 2018.

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative & quantitative, and mixed methods approaches*. 3ª ed. Thousand Oaks: SAGE, 2009. 246 p.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (Eds.). *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge, 2013. pp. 3-14.

EKNAYAKE, S., Y.; WISHART, J. Integrating mobile phones into teaching and learning: a case study of teacher training through Professional development workshops. *British Journal of Educational Technology*, Vol 46 No 1, 2015. p.173–189.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, vol. 16 Nº 2 - maio/agosto 2014, p. 124-131.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de prática online: uma estratégia para desenvolvimento profissional dos professores de história. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.01, 2014. p. 37-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a03v30n1.pdf>>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

GALLON, M. S.; RICHTER, L. WhatsApp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre (UEaDSL)*, v. 1, n. 07, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/11500/10042>>. Acesso em: 10 de jul. 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HANSON-SMITH, Elizabeth. Online communities of practice. *Wiley Online Library*, 2012. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0883>>. Acesso em: 09 de maio 2018

Google forms. Site do pacote de produtos Google para criação de formulários. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/> Acesso em: 07 de fev. 2018.

HUANG, Y. M., CHIU, P. S. The effectiveness of a meaningful learning-based evaluation model for context-aware mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 46, 2, 2015. p. 437 – 447.

KEARNEY, M. MAHER, D. Mobile learning in math teacher education: Using iPads to support pre-service teachers professional development. *Australian Educational Computing*, 2013, p. 76 - 84. Apud BARAN, E. A Review of research on mobile learning in teacher education. *Education, Technology & Society*, v. 17, n.4, p. 17- 32, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267337349_A_Review_of_Research_on_Mobile_Learning_in_Teacher_Education>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

KUKULSKA-HULME, Agnes; VIBERG, Olga. Mobile collaborative language learning: state of the art. *British Journal of Educational Technology*, v. 49, n. 2, março, 2018.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

WEISER, M. The computer for the 21 st century. *Scientific America*, v. 265, n.3, set. 1991, p. 66 – 75. Apud SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson, 2011.

MACHADO, Maria José. A internet como um meio facilitador da formação e professores ao longo da vida. In Paulo Dias e Varela Freitas (coord.). *Actas da III Conferência de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Centro de Competência Nônio Século XXI da Universidade de Minho, 2003. Disponível em: <<http://www.es.iff.edu.br/softmat/projetotic/portaltic/projetotic/Softmatoa/Biblioteca/A%20internet%20como%20um%20meio.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

NICHOLAS, H.; NG, W. Mobile Seamless Learning and Its Pedagogy. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015. pp. 261-280.

NITHIA, K., YUSOP, F. D., e RAFIZA, A. R. Aprendizagem móvel para ensino e aprendizagem Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM): uma revisão da literatura. *Congresso Internacional de Economia, Ciências Sociais e de Gestão da Informação (ICESSIM)*, Bali, Indonésia, 2015.

OGATA, H.; YANO, Y. Context-aware support for computer supported ubiquitous learning. In: ROSCHELE, T. W. C.; KINSHUCK, K.; YANG, S. (Eds)., *Proceedings of the 2nd IEEE*. New York, IEEE Press, 2004. P. 27-34. Apud NICHOLAS, H.; NG, W. Mobile Seamless Learning and Its Pedagogy. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015. p. 261-280.

OLIVEIRA, E. D. S.; ANJOS, E. G.; OLIVEIRA, F. S.; SOUSA, H. M.; LEITE, J. E. R. Estratégias de uso do whatsapp como ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. In *Anais do Simpósio Internacional de Educação a*

Distância/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED / ENPED): 2014. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835/425>> Acesso em: 27 de jun. 2018.

O'MALLEY, C.; *et al.* Guidelines for learning/teaching/ tutoring in a mobile environment. *MOBIlearn Deliverable*. 2003. Disponível em: <<http://mobilearn.mobi/>>. Apud CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In: BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (Eds.). *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge, 2013. pp. 3-14.

PEGRUM, M. *Mobile Learning: languages, Literacies, and cultures*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

PEGRUM, M., HOWITT, C., STRIEPE, M. Learning how to take the tablet: how pre-service teachers use iPods to facilitate their learning. *Australian Journal of Education Technology*, v.29, n.4, 2013.

Portal G1. Wi-Fi bate 3G e 4G na preferência do brasileiro para se conectar pelo celular. 13 de set. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/09/wi-fi-bate-3g-e-4g-na-preferencia-do-brasileiro-para-se-conectar-pelo-celular.html>>. Acesso em: 11 de out. 2018.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon: MCB University Press. 2001, p. 1-6.

PRENSKY, M. Sapiens Digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate – Journal of online education*. Vol. 5, No 3, 2009. Apud ROYLE, K.; STAGER, S. TRAXLER, J. *Teacher development with mobiles: comparative critical factors*. Prospects, v. 44, n. 1, 2014, p. 29-42.

PRENSKY, M. *Brain gain: technology and the quest for digital wisdom*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2012.

Quizz “O que você vai levar na sua mala”. Elaborado pela equipe Taba Móvel Redigir por meio do site Quizur. Disponível em: <<https://pt.quizur.com/trivia/o-que-voce-vai-levar-na-sua-mala-332w>> Acesso em: 10 de dez. 2018.

Redação do site Canal Tech. O que é hotspot?. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/internet/O-que-e-hotspot/>>. Acesso em: 05 de set. 2018.

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

Redação do site Olhar Digital. Saiba quais são os aplicativos de mensagens mais usados no mundo. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/saiba-quais-sao-os-aplicativos-de-mensagens-mais-usados-no-mundo/58729>> Acesso em: 14 de set. 2018

SELIGER, H. W; SHOHAMY, E. Data and data collection procedures. In: _____. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

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

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. A theory of learning for the mobile age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Eds), *The sage handbook of e-learning research*. London: Sage apud BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. C.; RACILAN, Marcos. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

SARTORI, V. *Comunidade de prática virtual como ferramenta de compartilhamento de conhecimento da educação a distância*. (dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro Tecnológico, Florianópolis, SC, 2012. 145 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100899/313538.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

SELIGER, H. W; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270p.

SIEMENS, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 2004. Disponível em: <<http://www.devrijeruimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SILVA, F. dos S. *Comunidades de prática online: contribuições à formação de professores no Brasil e em Portugal*. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/9743>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

SILVA, L. T. G.; ALVARENGA, D. P.; OLIVEIRA, E. D. S. Aprendizagem móvel: formação docente e aplicação de dispositivos móveis na educação. In: *Anais IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, v. 1, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID6324_01092017213028.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2018

SCHUCK, S.; et al. Mobilising teacher education: A study of a professional learning community. *Teacher Development*, 2013. P. 1- 18. Apud BARAN, E. A Review of research on mobile learning in teacher education. *Education, Technology & Society*, v. 17, n.4, p. 17- 32, 2014.

TRAXLER, J. Defining mobile learning. Paper presented at the *IADIS International Conference Mobile Learning 2005*, Qawra, Malta. Apud BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. C.; RACILAN, Marcos. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>>. Acesso em: 12 de março, 2018.

TRAXLER, J. Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-12. Apud BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. C.; RACILAN, Marcos. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via

dispositivos móveis. *Hipertextus Revista Digital*, v. 16, 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume16/Art2Vol16.pdf>>. Acesso em: 12 de março, 2018.

Um help no selfie. Atividade elaborada pela equipe do Projeto Redigir, FALE/UFMG. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5vbPjm8AR5pNWdOcnJQWVItcTQ/view>>. Acesso em: 13 de dez. 2018.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Brasília, UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 10/07/2017

WhatsApp. Site oficial do aplicativo WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006. Disponível em: <<https://www.vpit.ualberta.ca/cop/doc/wenger.doc>>. Acesso em: 17 de maio 2018.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: New York, 1999.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*. London, UK: Springer, 2010. p. 179–198

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, M. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 248 p.

WONG, L. H.; LOOI, C.K. What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers and education*, 2011. Apud NICHOLAS, H.; NG, W. Mobile Seamless Learning and Its Pedagogy. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015. pp. 261-280.

YIN, R. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman, 2001.

ZACHARIAS, N. T. *Qualitative research methods for second language Education: a course book*. Newcastle upon Tyne, UK. Cambridge Scholars, 2012.

ANEXO I – Dados das interações

Devido à grande quantidade de dados gerados no contexto do Taba Móvel Redigir e a possibilidade de fornecer o acesso a eles por meios digitais, organizamos aqui sua disponibilização, bem como fornecemos o endereço eletrônico onde podem ser consultados.

- Arquivo com as interações registradas no Taba Móvel Redigir (todos nomes e números de telefone foram substituídos pelos códigos correspondentes como neste trabalho.) Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1mzD_jX2mXs0bg_YY3VNb56L0A0tqvAOsVuC-2Q2e6nM/edit?usp=sharing>

ANEXO II – Termo de consentimento

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos você a colaborar como voluntário de pesquisas que visam aprimorar as novas edições da Taba Móvel Redigir e buscar uma melhor compreensão sobre o uso de tecnologias móveis no contexto de aprendizagem de língua portuguesa.

Sua contribuição consiste na permissão para usarmos suas interações nesta formação continuada. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum você será identificado. Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com os pesquisadores: Camila, Vilela de Queiroz - cvilelaqueiroz@gmail.com, Denise Veridiano - deniseveri.ufmg@gmail.com, Rafaela Paiva - rafaela.andradepaiva@gmail.com, Junia Braga - (31) 3409-5158 - juniadecarvalhobraga@gmail.com ou Carla Coscarelli - (31) 3409 5158 - cvcosc@gmail.com, Ronaldo Gomes Jr. - (31) 34095158 - ronaldocgomes@gmail.com.

Li as informações acima e estou de acordo: *

- Sim
- Não

ANEXO III – Questionário inicial

➤ *Perguntas de uso comum a todos os pesquisadores envolvidos no Taba Móvel Redigir.*

1. Nome completo:

DDD + Telefone celular:

(Seu número deve estar habilitado com o aplicativo WhatsApp)

2. Em qual nível de ensino você atua?

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

Em qual rede?

- Pública
- Privada

4. Você usa rede Wi-Fi em casa? *

- Sim
- Não

5. Você tem acesso a rede Wi-Fi no trabalho? *

- Sim
- Não

6. Você procura por redes Wi-Fi quando está em algum lugar público? *

- Sim
- Não

7. Quais aplicações do seu smartphone você mais utiliza? *

- Navegador
- Camera
- Mapas
- Rádio
- Media Player
- Relógio/Alarme
- Calculadora
- Mensagem/Torpedo
- Agenda
- e-mail
- Gravador de Voz
- Hotspot
- Wi-Fi
- Outro:

ANEXO III – Questionário inicial (continuação)➤ *Perguntas elaboradas para esta pesquisa*

9. Você participa de que tipos de grupos de WhatsApp? *

- Participo apenas deste.
- Amigos de Infância.
- Amigos da Escola.
- Família.
- Colegas de Trabalho.
- Outro: _____

11. A que você atribui sua habilidade de uso dessas aplicações e funcionalidades? *

- Cursos de Formação Continuada.
- Tentativa e Erro.
- Outro: _____

12. Você usa o smartphone para seu desenvolvimento profissional? De que maneira? *

Pesquisa de materiais para aulas, pesquisas de textos teórico metodológicos, acompanhamento de cursos de formação continuada, etc.

15. Qual sua expectativa em relação ao curso? *

17. Para você o que é mais importante num curso de formação via WhatsApp? *

Pode marcar quantas opções quiser

- Flexibilidade de tempo (curso a distância)
- Familiaridade com o WhatsApp
- Curiosidade sobre como funciona uma formação via WhatsApp
- Aprender a usar mais e melhor o aplicativo
- Outro:

ANEXO IV – Questionário final

➤ *Perguntas de uso comum a todos os pesquisadores envolvidos no Taba Móvel Redigir.*

1. Nome: *

2. Grupo em que estava inscrito: *

- Taba Redigir 1
- Taba Redigir 2

➤ *Perguntas elaboradas para esta pesquisa*

3. Para você, um curso de formação continuada de professores precisa... *

Marque quantas opções quiser.

- unir teoria e prática.
- refletir sobre a prática.
- oferecer treinamento para uso de recursos tecnológicos.
- ser flexível quanto ao prazo para participação.
- ser a distância.
- oferecer possibilidades de interação entre formadores e pares.
- oferecer certificação.
- atender as demandas dos professores em sala de aula.
- contribuir para uma melhoria didática.
- Opção 10

10. Qual atividade foi mais desafiadora/você teve mais dificuldades? *

Sua resposta

11. A quem você atribui essa dificuldade? *

17. O que você achou de fazer um curso pelo Whatsapp? Você já havia feito algum curso a distância? Quais diferenças percebeu entre as experiências? *

Sua resposta

18. Esse curso atendeu suas expectativas? *

Justifique sua resposta.

Sua resposta

21. Este curso gerou alguma mudança?

Caso afirmativo, marque quantas opções quiser.

- em você enquanto indivíduo.
 - em como você lida com tecnologia.
 - em suas práticas pedagógicas.
 - na sua forma de aprendizagem.
 - Outro: _____
-

22. Comente de forma geral as opções marcadas anteriormente.
