

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

NATÁLIA LEÃO PRUDENTE

**HABILIDADES ORAIS POR MEIO DE *AFFORDANCES* NO WHATSAPP:
UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS PRESENÇAS COGNITIVA, SOCIAL
E INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA**

BELO HORIZONTE

2022

NATÁLIA LEÃO PRUDENTE

**HABILIDADES ORAIS POR MEIO DE *AFFORDANCES* NO WHATSAPP:
UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS PRESENCAS COGNITIVA, SOCIAL
E INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA INGLESA**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Júnia de Carvalho
Fidélis Braga

Belo Horizonte

2022

P971h

Prudente, Natália Leão.

Habilidades orais por meio de *affordances* no Whatsapp [manuscrito] : um estudo sobre o papel das presenças cognitiva, social e instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa / Natália Leão Prudente. – 2022.

170 f., enc.: il., color.

Orientadora: Júnia de Carvalho Fidélis Braga.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 153-164.

Anexos: f. 165-169.

Apêndices: f. 170.

1. WhatsApp (Aplicativo de mensagens) – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Ambientes virtuais compartilhados – Teses. 4. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. I. Braga, Júnia de Carvalho Fidélis. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC – Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional – Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor – Natália Leão Prudente

Matrícula: 2018652910 (Matrícula na UFMG)

Título do Trabalho: HABILIDADES ORAIS POR MEIO DE *AFFORDANCES* NO WHATSAPP: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS PRESENÇAS COGNITIVA, SOCIAL E INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 01/10/2022

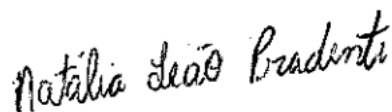
O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Iporá – GO, 26/09/202



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

**HABILIDADES ORAIS POR MEIO DE AFFORDANCES NO WHATSAPP: UM ESTUDO
SOBRE O PAPEL DAS PRESENCAS COGNITIVA,
SOCIAL E INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA**

NATÁLIA LEÃO PRUDENTE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 11 de janeiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Antônio Carlos Soares Martins
IFNMG

Prof(a). Marcos Racilan Andrade
CEFET-MG

Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior
UFMG

Belo Horizonte, 11 de janeiro de 2022.

Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magistério Superior**, em 12/01/2022, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

file:///Users/nataliaeaoprudente/Downloads/Folha_de_Aprovacao_1175366 (1).html

1/2

03/05/2022 16:34

SEI/UFMG - 1175366 - Folha de Aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Professora do Magistério Superior**, em 12/01/2022, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Soares Martins, Usuário Externo**, em 13/01/2022, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Racilan Andrade, Usuário Externo**, em 13/01/2022, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, Servidora aposentada**, em 13/01/2022, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1175366** e o código CRC **9881BDB4**.

Este é para mim.

AGRADECIMENTOS

Não nos construímos sozinhos ao longo da caminhada que é a nossa vida, por isso tenho muito a agradecer a todos que contribuíram para esse processo de quatro anos e por me tornar a pessoa e profissional que sou hoje.

Primeiramente a Deus, por atender a todos os meus pedidos; mesmo que não tenha sido nos momentos em que planejei, foi muito melhor. Também por me não deixar fraquejar no meio do caminho.

Aos meus pais, por sempre entenderem meus desejos acadêmicos e caminharem comigo ao longo do caminho, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor durante a minha vida.

À minha orientadora, professora Júnia de Carvalho Fidélis Braga, pelos sábios conselhos no decorrer dessa jornada e por me fornecer todos os suportes necessários para que eu me sentisse capaz de finalizar a escrita deste trabalho.

Aos professores Ronaldo Corrêa Gomes Júnior e Marcos Racilan Andrade, por terem participado da minha banca de qualificação e contribuído muito para a escrita deste trabalho.

A Juliana, minha amiga de infância, que sempre ouviu e se interessou em saber como estava o andamento da minha tese.

A Jaciane, amiga e colega de trabalho, que leu este trabalho oferecendo contribuições e com quem sempre busquei parceria nos projetos “loucos” que fazemos.

A Márcia, que me apontou a direção para este trabalho quando eu nem sabia que queria pesquisar na área da Linguística Aplicada.

A todos os outros amigos e familiares que, de alguma forma, nunca me deixaram esquecer que eu era capaz de concluir mais essa etapa e contribuíram com seu tempo para me ouvir ou com uma palavra amiga na hora que eu precisava.

A Renan, meu companheiro de vida, que percorreu grande parte dessa jornada comigo, me ajudou a entender quem eu era e me cedeu grande parte da sua empatia com os outros para que eu pudesse entender que o que esperavam de mim era diferente do que eu própria esperava. Nossa jornada está apenas começando.

Aos gestores do IFGoiano, *Campus Iporá*, que permitiram que eu gerasse meus dados em uma das turmas da instituição e garantiram certa tranquilidade durante todo o processo.

Aos alunos participantes deste estudo, com os quais aprendi muito. A todos aqueles que já foram meus alunos ao longo de dez anos, que me tornam e me fazem uma professora e pessoa melhor; eles me ajudaram a me tornar a profissional que coloca um ponto final neste trabalho para terminar mais uma etapa da minha vida acadêmica com a certeza de que muito ainda virá.

Ao ensino público do Brasil, uma vez que, mesmo em um mar de incertezas, há ilhas de conhecimento científico que sempre surgem e profissionais que se preocupam com a qualidade do ensino.

RESUMO

A partir do crescente uso de computadores e dispositivos móveis, aliados à prática pedagógica, e do aumento de estudos que examinam como a interação professor, aluno e conteúdo ocorre, é cada vez mais relevante a realização de pesquisas que investiguem como diversos aplicativos podem ser utilizados, de modo que o presencial e o *on-line* não sejam polos opostos, mas partes unificadas para experiências educacionais bem-sucedidas. Nesse cenário, as presenças propostas por Garrison, Anderson e Archer (2000) são extremamente desejáveis. Esta pesquisa tem como objetivo verificar a possibilidade de identificar a manifestação das presenças social, cognitiva e instrucional em interações orais assíncronas via dispositivos móveis, em aplicativos como o WhatsApp, por meio das oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação dos recursos do aplicativo. Como objetivos específicos, foram traçados três pontos: 1) verificar de que maneira as presenças cognitivas, sociais e instrucionais, conforme o modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), ocorrem em interações orais assíncronas via WhatsApp; 2) identificar as *affordances* para a produção de habilidades orais, em língua inglesa, percebidas pelos estudantes nas interações via WhatsApp; 3) discutir qual a relação entre as presenças social, cognitiva e instrucional, observadas nas interações orais assíncronas, bem como as *affordances* percebidas pelos alunos para a produção da habilidade de oralidade em inglês. Como pressupostos teóricos, foram utilizados o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento para análise das presenças social, cognitiva e instrucional, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), o conceito de *affordance* de Gibson (1986) e Van Lier (2000), além de alguns pontos-chave que norteiam a aprendizagem móvel e ubíqua como campo de estudo e os seus possíveis benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O estudo faz uma investigação qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, e os participantes são 14 alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal Goiano, *Campus* Iporá. Os dados desta pesquisa foram gerados durante o ano letivo de 2020, por meio de interações orais assíncronas no aplicativo WhatsApp. Assim, os resultados indicam uma relação intrínseca entre as presenças, bem como uma incidência de presença social marcada por traços da oralidade, proporcionados pela *affordance* do recurso de gravação de áudio. Ainda, a presença instrucional emerge, sobretudo, devido à postura de liderança assumida pelos alunos; além disso, a presença cognitiva possui mais indicadores nas duas primeiras categorias: o acionamento de eventos e a exploração. Além do mais, a pesquisa sinaliza a importância do modelo para a criação e manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem e a possibilidade do uso das *affordances* percebidas no WhatsApp para a produção de habilidades orais em língua inglesa.

Palavras-chave: Comunidade de Busca de Conhecimento; *Affordances*; Habilidades orais; WhatsApp.

ABSTRACT

Based on the increasing use of computers and mobile devices, aligned to the pedagogical practice, and on the increase in studies that examine how the teacher-student-content interaction occurs, it is increasingly relevant to research how several apps may be used, in a way that both in person and online interactions are not opposite poles, but unified parts of successful educational experiences. In this scenario, the presences proposed by Garrison, Anderson and Archer (2000) are extremely desirable. This study aims to verify the possibility of identifying the expression of teaching, cognitive and social presences, in asynchronous oral interactions, via mobile devices, on apps such as WhatsApp, through learning opportunities that emerge with the appropriation of app resources. For our main objectives, we outlined three points: 1) to verify how teaching, social and cognitive presences, according to the framework proposed by Garrison, Anderson and Archer (2000), occur in asynchronous oral interactions via WhatsApp; 2) to identify the affordances to produce oral abilities, in English, noticed by students in interactions via WhatsApp; 3) to discuss the relation between teaching, cognitive and social presences, observed in asynchronous oral interactions, as well as the affordances noticed by students to produce oral abilities in English. For the theoretical framework, we used the Community of Inquiry framework to analyze the teaching, cognitive and social presences, proposed by Garrison, Anderson and Archer (2000), the concept of affordance, by Gibson (1986) and Van Lier (2000), besides some key points that guide ubiquitous and mobile learning as a study field and their possible benefits to the process of English teaching and learning. The study conducts a qualitative investigation, using the case study method, and the subjects are 14 students from a high school third-year class from the Federal Institute of Goiás, Iporá Campus. This study's data were generated during the 2020 school year, through asynchronous oral interactions via the WhatsApp app. Thus, the results indicate an intrinsic relation between the presences, as well as an incidence of social presence, characterized by speech traces, provided by the affordance of the audio recording resource. Also, the teaching presence emerges, overall, due to the leadership attitude the students assumed; besides, the cognitive presence has more indicators in the first two categories: triggering event and exploration. The study also highlights the importance of the model to create and maintain a learning virtual environment and the possibility to use the affordances noticed on WhatsApp to produce oral abilities in English.

Keywords: Community of Inquiry; Affordances; Oral abilities; WhatsApp.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Comunidade de Busca do Conhecimento.....	45
Figura 2 – Descritores da presença cognitiva.....	50
Figura 3 – <i>Affordances</i>	67
Figura 4 – Divisão dos alunos para o projeto de debate.....	77
Figura 5 – Interação entre os membros dos grupos.....	88
Figura 6 – Exemplos de mensagens apagadas	92
Figura 7 – Exemplo de uso do recurso de responder a mensagens específicas	94
Figura 8 – Exemplo de uso da transcrição	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados sobre conectividade da população brasileira	43
Gráfico 2 – Dados sobre a evolução do acesso à internet móvel no Brasil.....	44
Gráfico 3 – Finalidade de uso do WhatsApp entre os participantes da pesquisa.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de avaliação da presença cognitiva	53
Quadro 2 – Categorias de avaliação da presença social.....	57
Quadro 3 – Categorias de avaliação da presença instrucional	60
Quadro 4 – Tarefas realizadas no projeto de debate	78
Quadro 5 – <i>Affordances</i> elencadas neste estudo	100
Quadro 6 – Resumo dos grupos e das interações ocorridas	101
Quadro 7 – Indicadores e definição da categoria acionamento de eventos	103
Quadro 8 – Indicadores e definição da categoria exploração.....	106
Quadro 9 – Indicadores e definição da categoria integração	110
Quadro 10 – Indicadores e definição da categoria resolução.....	114
Quadro 11 – Indicadores e definição da categoria afetiva	117
Quadro 12 – Indicadores e definição da categoria interativa	121
Quadro 13 – Indicadores e definição da categoria coesiva	124
Quadro 14 – Indicadores e definição da categoria desenho e organização.....	127
Quadro 15 – Indicadores e definição da categoria facilitação das discussões	130
Quadro 16 – Indicadores e definição da categoria instrução direta	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	<i>Affordances do Design</i>
AP	<i>Affordances</i> Percebidas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Comunidade de Busca de Conhecimento
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CETIC-BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPS	<i>Global Positioning System</i>
IF	Instituto Federal
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
MALL	<i>Mobile Assisted Language Learning</i>
MEC	Ministério da Educação
MOOCs	<i>Massive Open On-line Courses</i>
ONG	Organização não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA, POR MEIO DO APLICATIVO WHATSAPP	23
2.1 APRENDIZAGEM MÓVEL E UBÍQUA	23
2.2 O APLICATIVO WHATSAPP	30
2.3 HABILIDADES ORAIS	33
2.4 O ENSINO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	36
3 COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO E AFFORDANCES	45
3.1 COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO	45
3.1.1 Presença cognitiva	49
3.1.2 Presença social	55
3.1.3 Presença instrucional	59
3.2 <i>AFFORDANCE</i>	63
4 METODOLOGIA	71
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	71
4.2 O CONTEXTO DA REDE FEDERAL DE ENSINO	73
4.3 PARTICIPANTES	75
4.4 TAREFAS REALIZADAS COM ÊNFASE NAS HABILIDADES ORAIS	76
4.5 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	79
4.5.1 Encontro presencial	80
4.5.2 Questionários	80
4.5.3 Interações orais assíncronas	83
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	83
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
5.1 <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS	85
5.1.1 Affordances do recurso de gravação de áudio	87
5.1.2 Affordances de outros recursos do WhatsApp	92
5.1.3 Affordances das extensões que podem ser integradas ao WhatsApp	96
5.2 O MODELO DE COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO	101
5.2.1 Presença cognitiva	102
5.2.1.1 Acionamento de eventos	103

5.2.1.2 Exploração.....	106
5.2.1.3 Integração.....	109
5.2.1.4 Resolução.....	114
5.2.2 Presença social.....	116
5.2.2.1 Afetiva.....	117
5.2.2.2 Interativa.....	121
5.2.2.3 Coesivo.....	124
5.2.3 Presença instrucional.....	125
5.2.3.1 Desenho e organização.....	126
5.2.3.2 Facilitação das discussões.....	129
5.2.3.3 Instrução direta.....	133
5.3 OPORTUNIDADES DE PRÁTICA ORAL E WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
6.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA.....	148
6.2 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA.....	154
6.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	154
6.4 PALAVRAS FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	171
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL.....	172
ANEXO 1 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia inserida no contexto escolar é ampliada com o passar das décadas e em um espaço de tempo cada vez menor. Aquilo que antes era apenas o acesso a computadores de mesa, em laboratórios de informática, é, hoje, a utilização individual, com um custo mais barato, de *notebooks*, *tablets* e celulares em sala de aula e, também, além dela, resultando em uma mobilidade não só dos dispositivos, mas também dos aprendizes cada vez mais conectados em todos os lugares e, inclusive, da própria experiência de aprendizagem. A ideia de estar em um lugar para adquirir conhecimento e informações é constantemente sobreposta à noção de que o conhecimento pode ser acessado de qualquer forma que o aluno desejar, por meio de qualquer dispositivo digital móvel, tornando muito mais flexíveis, espontâneas e fragmentadas a busca por informações e a aquisição de conhecimento.

Assim, o papel da escola, nesse mundo cada vez mais conectado, se modifica e o papel do aluno e o do professor, no processo de ensino e aprendizagem, também se transformam. Nesse sentido, a repetição mecânica de conceitos, a memorização de conteúdos e as listas de exercícios longas em demasia não são mais as únicas tarefas¹ eficazes para a aquisição do conhecimento e a motivação do hábito do estudo – se é que um dia foram.

Com a evolução da tecnologia e o rápido desenvolvimento dos dispositivos digitais, que proporcionam acesso a uma grande quantidade de informações em menor tempo, é possível que ocorra uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, podendo ir para além das barreiras físicas da escola, de modo que essas sejam ultrapassadas por ondas e redes sem fio, que auxiliam a descentralizar o controle do professor e a contemplar o aluno como centro do processo de ensino, transformando as formas de pensar e de construir conhecimento. Com o auxílio de um *smartphone*, conectado a uma rede 3G/4G, é possível acessar às aulas preparadas por professores do mundo todo, por meio de plataformas como o YouTube, ler jornais em *sites on-line* e acompanhar notícias em tempo real. Além da possibilidade de ver as opiniões de especialistas e interagir com outros usuários, é possível compartilhar suas impressões sobre certa notícia em fóruns ou em grupos no WhatsApp.

¹ Utilizo o termo “tarefa” neste estudo, de acordo com a definição de Ellis (2003, p. 16): “um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado (*outcome*) que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos”.

Nesse contexto, o professor necessita se adequar às características do alunado conectado e planejar diferentes possibilidades de aprendizagem, concebendo, com o auxílio de ferramentas digitais, que integram aspectos individuais e grupais, locais e globais e de curta e de longa duração, tarefas das quais o estudante participe ativamente e adquira o conhecimento socialmente, na constante interação com o outro, aprendendo em qualquer lugar e a qualquer momento.

Cada vez mais, o caráter móvel e ubíquo dos dispositivos digitais está em pauta no cenário educacional. Portanto, já contamos com estudos (ARAGÃO, 2017; NOGUEIRA; BOTELHO, 2017; SENE FONTE; TAVALERA, 2018) que versam sobre o uso do WhatsApp no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, principalmente no que tange a relatos de experiência, que o apontam como um aplicativo com potencial para apoiar as práticas em sala de aula². Assim, é possível que os professores se utilizem do aplicativo para desenvolver tarefas que explorem as habilidades orais, já que, além de ampliar oportunidades de aprendizagem fora do âmbito escolar, o WhatsApp pode proporcionar a construção de diálogo entre os alunos, pois os seus recursos – como a gravação de voz, a oportunidade de apagar uma mensagem em que cometeu um erro, corrigindo-a, e a possibilidade de ouvir a voz do colega – podem aproximar as interações assíncronas³ daquilo que ocorre em trocas face a face.

O interesse por esse tema surgiu quando eu me propus a trabalhar com o aplicativo WhatsApp em uma sala do segundo ano do ensino médio, integrado ao curso técnico em Química, do Instituto Federal Goiano, *Campus* Iporá, de modo que pudesse potencializar o conteúdo abordado em sala de aula com materiais extras e, também, promover discussões em língua inglesa de temas relevantes para o currículo, já que a carga horária para a disciplina é de apenas 55 minutos semanais. Dessa forma, foi criado um grupo no aplicativo, o que permitiu que lembretes de tarefas a serem feitas, comunicados sobre trocas de aulas e dúvidas com relação ao conteúdo pudessem ser feitos e discutidos.

Mesmo com alguns percalços – como, por diversos dias, o aplicativo se tornar apenas um repositório de lembretes ou mensagens, alguns alunos participarem apenas em um dos momentos das interações e o líder eleito daquela semana não promover uma discussão acerca

² A expressão “sala de aula”, utilizada neste estudo, não designa somente o espaço físico, mas os elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem, que envolvem aluno, professor, prática pedagógica e conteúdo a ser abordado.

³ Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), comunicação assíncrona é a comunicação que não se estabelece no mesmo tempo e espaço, uma mensagem pode ser enviada e não precisa ser respondida naquele exato momento, e, geralmente, se efetiva por cartas, *e-mails* etc. Em contrapartida, a comunicação síncrona é aquela em que a mensagem é recebida e imediatamente respondida; normalmente, refere-se a interações pelo telefone, por videoconferências etc. Utilizarei os termos também com relação à aula síncrona e assíncrona neste trabalho.

de um tema que ele elegeria –, considero que essa primeira experiência foi primordial para despertar meu interesse em utilizar, continuamente, o aplicativo WhatsApp em sala de aula, tentando engajar os alunos para que interagissem um com o outro na língua inglesa e buscassem desenvolver sua autonomia durante o processo de aprendizagem. Desse modo, entender a transposição das interações, que acontecem em sala de aula face a face, para um ambiente de aprendizagem virtual, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, se fez premente.

Para entender esse movimento, precisei retornar o olhar para o cenário educacional do final do século XX, momento em que ocorria a oferta de diversos cursos complementares também por meio de plataformas virtuais, e não mais somente de maneira presencial. No ambiente *on-line*, foi necessário compreender como a interação entre professor-aluno e aluno-aluno aconteceria, já que não haveria o contato face a face entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem, como ocorria em uma sala de aula tradicional.

Uma das pesquisas que se empenhou em compreender esse cenário foi a de Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 6) e um grupo de pesquisadores da universidade de Alberta, cujos objetivos eram “definir, descrever e medir os elementos de uma experiência educacional significativa e colaborativa”⁴, a partir da linguagem escrita em fóruns *on-line*, que culminou em um modelo que destaca três elementos como primordiais em uma comunidade virtual de aprendizagem. Dessa forma, essa tríade é composta por: presença cognitiva; presença social; e presença instrucional. Cada uma dessas presenças salienta pontos que, quando interligados em um processo de ensino e aprendizagem, formam um modelo denominado “Comunidade de Busca de Conhecimento” (CBC)⁵ e fornecem meios para que a experiência educacional seja bem-sucedida em um ambiente *on-line* assíncrono na modalidade escrita.

À vista disso, com a evolução de novos aplicativos e recursos que permitem a comunicação oral nas últimas décadas, novas investigações sobre o potencial educacional desses recursos passam a ser necessárias, especialmente no que diz respeito às *affordances*⁶ que seus recursos podem oferecer para o ensino e a aprendizagem, bem como às possibilidades que as interações, por meio desses aplicativos, que se tornam móveis, apresentam para que a experiência *on-line* seja bem-sucedida. Desse modo, levando em consideração minha primeira experiência com o uso do aplicativo WhatsApp em sala de aula, fiquei cada vez mais interessada

⁴ Minha tradução de: “*define, describe and measure the elements of a collaborative and worthwhile educational experience*”.

⁵ Optei aqui por utilizar a tradução de “*Community of Inquiry*” como “Comunidade de Busca de Conhecimento” (CBC), conforme proposto por Braga (2007).

⁶ O conceito de *affordances* será utilizado a partir da premissa de Gibson (1986) e melhor discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

em entender como a língua inglesa pode ser ensinada e, ainda, conhecer as oportunidades de aprendizagem que podem surgir com o uso do aplicativo de mensagens, possibilitando, inclusive, que surjam manifestações cognitivas, sociais e instrucionais, consideradas cruciais em experiências pedagógicas *on-line*, como defendem Garrison, Anderson e Archer (2000). Portanto, planejo, nesta pesquisa, verificar se é possível identificar a manifestação das presenças cognitiva, social e instrucional em interações orais assíncronas, via dispositivos móveis, no WhatsApp, com base nas oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação dos recursos do aplicativo, o que configura o caráter inédito deste trabalho, considerando que as discussões sobre o modelo, até então, têm como foco as interações escritas.

Ademais, com o crescente uso de computadores e dispositivos móveis, aliados à prática pedagógica, e o aumento de estudos que examinam como a interação professor, aluno e conteúdo ocorre, é cada vez mais relevante a realização de pesquisas que investiguem como diversos aplicativos podem ser utilizados, de modo que o presencial e o *on-line* não sejam polos opostos, mas sim partes unificadas para experiências educacionais bem-sucedidas. Nesse cenário, as presenças propostas por Garrison, Anderson e Archer (2000) são extremamente desejáveis, visto que esta pesquisa se justifica, também, por desejar avançar as discussões sobre as presenças cognitiva, social e instrucional em eventos *on-line* de interações orais assíncronas, contribuindo para um melhor entendimento dessas presenças em contextos ainda não investigados.

Nesse sentido, meu objetivo geral para a pesquisa é buscar uma melhor compreensão das presenças cognitiva, social e instrucional em interações orais assíncronas, via WhatsApp, a partir das oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação dos recursos do aplicativo. Assim, tracei três objetivos específicos:

- 1) Identificar as *affordances*, para a produção de habilidades orais em língua inglesa, percebidas pelos estudantes nas interações via WhatsApp;
- 2) Verificar de que maneira as presenças cognitivas, sociais e instrucionais, conforme o modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), ocorrem em interações orais assíncronas via WhatsApp;
- 3) Discutir como ocorre a relação entre as presenças social, cognitiva e instrucional, observadas nas interações orais assíncronas, bem como as *affordances* percebidas pelos alunos para a produção da habilidade de oralidade, em inglês, em sala de aula.

Assim, espero contribuir para as pesquisas já realizadas ou aquelas em execução na área de Linguagem e Tecnologia e, também, para a prática pedagógica de professores de língua inglesa, em diversas localidades do Brasil, que vivem realidades tão díspares com relação ao uso do celular em sala de aula e à conectividade disponível para tal. Além disso, pretendo tornar o caminho dos aprendizes menos árduo, ao se aproximarem do desejo de falar uma língua estrangeira, com o auxílio de dispositivos móveis e, especialmente, do aplicativo do WhatsApp, que se faz tão presente no nosso cotidiano.

Portanto, este trabalho está organizado em seis partes. Em primeiro, há a introdução, na qual descrevo brevemente o panorama do cenário educacional com o uso de tecnologias digitais móveis, bem como apresento a motivação da pesquisa, as questões que a norteiam e os seus objetivos.

No segundo capítulo, faço uma revisão sobre o que foi publicado, até então, com relação à aprendizagem móvel, ao aplicativo WhatsApp e ao ensino e à aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa.

Em seguida, no terceiro capítulo, identifico os pressupostos teóricos e discuto as relações entre as presenças cognitiva, social e instrucional, presentes no modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), com base em diversos trabalhos publicados ao longo de duas décadas. Ainda, delincho os fenômenos à luz das categorias e os indicadores que nortearam a análise de dados desta pesquisa e discuto o conceito de *affordances* – principalmente as percebidas, que auxiliam os alunos na produção de habilidades orais, em língua inglesa, no WhatsApp.

No quarto capítulo, apresento as considerações referentes à metodologia adotada, que perpassa pela investigação de natureza qualitativa e pelo método de pesquisa de estudo de caso. No decorrer, discorro, também, sobre o contexto da pesquisa, os participantes, a geração dos dados e os instrumentos utilizados, além de apresentar as tarefas desenvolvidas durante a geração de dados.

Nesse sentido, a análise dos dados, gerados com base no referencial teórico adotado, apresentando recortes das interações ocorridas por meio do aplicativo WhatsApp, durante a realização das tarefas propostas e das respostas dos participantes aos questionários inicial e final aplicados, está exposta no capítulo cinco.

Por fim, no sexto capítulo, realizo um resumo do estudo, retomando os objetivos e as questões de pesquisa e verificando se todos foram contemplados. Além do mais, recomendo alguns temas para futuras pesquisas na área.

2 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA, POR MEIO DO APLICATIVO WHATSAPP

Neste capítulo, apresentarei discussões acerca da aprendizagem móvel e ubíqua, a compreensão e produção de habilidades orais em língua inglesa e o ensino dessas habilidades no contexto das escolas públicas brasileiras. Além disso, farei uma revisão de estudos que abordam o uso do WhatsApp como recurso de ensino e aprendizagem de habilidades orais em aulas de língua inglesa.

2.1 APRENDIZAGEM MÓVEL E UBÍQUA

A presença cada vez maior de tecnologias móveis, como *notebooks*, *tablets* e celulares, no cotidiano de cada indivíduo, as torna uma extensão da palma da mão e, por consequência, de nós mesmos (MCLUHAN, 2001), reconfigurando o que entendemos como experiência de aprendizagem, atribuindo papéis mais ativos aos estudantes em sala de aula e tornando a aprendizagem uma ação em movimento, de modo que seja, portanto, móvel e, por consequência, ubíqua.

Traxler e Wishart (2011) definem aprendizagem móvel como a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, acrescentando que, apesar da definição simples, o termo é abrangente a muitas áreas de pesquisa e apresenta diversas características, dentre elas a espontaneidade, personalização, autenticidade, informalidade e interatividade. Reiterando essas características, Cope e Kalantzis (2010) pontuam que nem todos os estudantes precisam estar “*on the same page*”, ou seja, estar no mesmo conteúdo ou em um mesmo ritmo de aprendizagem, podendo estar em “páginas” diferentes, do mesmo modo que podem trabalhar em grupos, de maneira colaborativa, em prol da construção do conhecimento, (re)pensando as informações adquiridas e inserindo sua própria voz no mundo.

Sabemos que as sociedades estão mudando à medida que dispositivos, sistemas e tecnologias móveis se tornam de propriedade universal, aceita e usada por todos; portanto, como consequência, o significado da aprendizagem também se modifica. Nesse recorte, segundo as diretrizes de políticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), as tecnologias móveis, por serem altamente portáteis e relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem, tornando-a cada vez mais personalizada, conforme aumentam o volume e a diversidade de informações que os aparelhos móveis podem coletar sobre seus usuários.

Nesse sentido, Parsons (2014), ao tentar estabelecer uma linha do tempo, distingue três fases distintas na evolução da aprendizagem móvel. Inicialmente, a inovação é impulsionada por pesquisadores individuais ou por pequenos grupos, talvez apoiados por fornecedores de tecnologia, como Palm e Apple, explorando novos conceitos no ensino e na aprendizagem, por serem os primeiros a adotar novas tecnologias. Mais tarde, há uma série de projetos de grande escala, patrocinados não por empresas comerciais, mas por organizações quase governamentais, como a União Europeia. Por fim, surgiram novos canais de divulgação e colaboração, como revistas, conferências, MOOCs⁷ etc. Por trás dessas fases, observamos a evolução constante da tecnologia móvel e das redes de internet 3G e 4G, cada vez mais acessíveis e de propriedade dos alunos, o que tende a facilitar o desenvolvimento de projetos governamentais, de organizações não governamentais ou da iniciativa privada.

Semelhantemente, Coll (2014) afirma que as tecnologias da informação e comunicação transformaram a ecologia da aprendizagem, reconfigurando o jeito de ensinar e aprender um conteúdo. Do mesmo modo, Kukulska-Hulme (2009) considera que os celulares mudaram a paisagem da aprendizagem de língua, pois oferecem aos alunos mais flexibilidade e mobilidade, no que diz respeito ao acesso a recursos de aprendizagem. Na mesma direção, Pegrum, Howitt e Striepe (2013) ressaltam que, apesar de haver algumas limitações quanto ao uso – como o estado do aparelho utilizado e o tempo para produzir e realizar as tarefas requeridas –, a tecnologia móvel contribuiu para um melhor entendimento sobre as diferentes formas de ensinar. Para os autores, as tecnologias digitais colaboram para uma aprendizagem centrada no aluno e, portanto, mais autônoma e contextualizada, enfatizando os aspectos colaborativos e comunicativos da língua. A aprendizagem móvel, então, pode favorecer a integração entre o aprendiz e o conteúdo em pauta, bem como possibilitar o acesso mais rápido a diversos conteúdos e maneiras de compartilhá-lo com os colegas, intercambiando as esferas individuais e sociais desse tipo de aprendizagem.

Ao discutir esse conceito, Traxler (2009, p. 7) propõe que o ato de se concentrar na definição da aprendizagem móvel, em uma época em que tudo se move muito rápido, talvez seja errôneo; “a pergunta ‘o que é aprendizagem móvel?’ deve ser substituída pelos questionamentos ‘o que é aprendizagem em uma era móvel?’ ou, talvez, ‘o que é a *aprendizagem* móvel?’”⁸, destacando mais a palavra “aprendizagem” dentro do contexto, e não

⁷ Sigla de *Massive Open On-line Courses*; são cursos *on-line* abertos, geralmente desenvolvidos por instituições acadêmicas, disponíveis para qualquer pessoa com acesso à internet.

⁸ Minha tradução de: “‘*what is mobile learning?*’ must be replaced by the questions, ‘*what is learning in a mobile age?*’ or perhaps ‘*what is mobile learning?*’”.

somente o caráter móvel dessa aprendizagem, o que também será relevante ao se discutir a ubiquidade. Traxler (2009), ainda, aponta cinco maneiras com as quais a aprendizagem móvel pode oferecer novas experiências de aprendizagem: (i) aprendizagem contingente, na qual os alunos podem responder e compartilhar as experiências vivenciadas em diversos contextos; (ii) aprendizagem situada, que ocorre em ambientes propícios à aprendizagem; (iii) aprendizagem autêntica, em que o objetivo que se deseja atingir auxilia no planejamento e desenvolvimento das tarefas; (iv) aprendizagem consciente do contexto, na qual o processo histórico e o ambiente são relevantes para o processo; e (v) aprendizagem personalizada, ou seja, específica, para que cada aluno aprenda em sua própria página, em seu ritmo e de acordo com seus interesses. Assim, há uma ampla variedade de possibilidades pedagógicas que podem ser adotadas, tendo como base a aprendizagem móvel.

Ao longo dos anos, algumas definições para caracterizar a aprendizagem móvel foram desenvolvidas; no entanto, os estudos iniciais se limitavam a caracterizá-la unicamente com relação à tecnologia, ao contrário de pesquisas posteriores, que buscavam englobar diversos contextos além do meramente tecnológico, como interação, socialização e coprodução. Dessa forma, uma das definições mais utilizadas é a que aponta a aprendizagem móvel como uma “aprendizagem entre múltiplos contextos, através de interações sociais e de conteúdo, utilizando dispositivos eletrônicos pessoais”⁹ (CROMPTON, 2013, p. 4). Essa definição é consoante ao que Pegrum (2014) estabelece como essencial à aprendizagem nesses moldes, que compreende o quando (agora), quem, o que, por que e todos os aspectos proporcionados pela mobilidade, que não envolvem apenas conteúdo e dispositivos, como também o processo de ensino e aprendizagem de forma geral.

A aprendizagem móvel, por conseguinte, altera o modo como obtemos acesso aos diversos tipos de conteúdo; não é mais somente o professor transmitindo uma informação ao aluno – agora, o acesso a uma informação é universal. Por meio de um dispositivo móvel, conectado à rede, essa informação pode ser buscada em um *site* de notícias especializado, criada por meio da colaboração em plataformas *wikis* ou mesmo compartilhada nas redes sociais, o que configura os novos tipos de comportamentos resultantes da interação dos aprendizes. Além disso, é uma aprendizagem continuada, sem emendas, o que difere a aprendizagem móvel (*m-learning*) da eletrônica (*e-learning*).

Nesse contexto, Santos Costa (2013), em um dos estudos pioneiros em aprendizagem móvel no Brasil, estabelece que a aprendizagem móvel é uma modalidade educacional

⁹ Minha tradução de: “*learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices*”.

complementar ao *e-learning*. Já Traxler (2009) aponta que o termo não se reduz apenas à conjunção de “aprendizagem” e “móvel”, sempre significando, implicitamente, um “*e-learning* móvel”, que deve ser entendido como uma continuação do “*e-learning* convencional”, mas também como uma reação a esse convencional e às suas inadequações e limitações. Kukulska-Hulme (2009) assegura que existem diferenças importantes entre *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) e *Mobile Assisted Language Learning* (MALL)¹⁰. Em particular, a tecnologia móvel pode ajudar os alunos em pontos específicos, de modo que se adaptem ao seu estilo de vida cotidiano, estando sempre em movimento; no entanto, com isso, tira a aprendizagem da sala de aula, indo, muitas vezes, para além do alcance do professor. Assim, a aprendizagem móvel surgiu como uma extensão do *e-learning* – aprendizagem eletrônica –, porém apresenta características próprias nos dias atuais, a partir da evolução dos dispositivos móveis que, juntamente com seus recursos (o uso de gravador de áudio, a troca de mensagens, o uso do GPS¹¹, entre outros), “não apenas não ‘fornece’ a aprendizagem, mas a facilita”¹² (SHARPLES *et al.*, 2009, p. 237), modificando a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Concordo com o ponto de vista de Traxler (2005), de que, seja *e-learning* ou *m-learning*, deve ser, sobretudo, *ME-learning* (o eu aprendendo).

Estabelecer a aprendizagem móvel como aquela que não é delimitada por barreiras físicas de espaço (O’MALLEY *et al.*, 2005) e que ocorre com fluidez estabelece uma linha tênue entre o que entendemos por aprendizagem formal, informal e não formal¹³, principalmente entre a primeira e a última, cuja “ilusão de estabilidade que o contexto de sala de aula proporciona, estabelecendo um local fixo com recursos comuns, um único professor e um currículo acordado”¹⁴ (SHARPLES *et al.*, 2009, p. 236), facilita a separação entre as aprendizagens mencionadas. Entretanto, quando a sala de aula enquanto espaço físico é removida da equação, os limites que separam uma e outra são mais difíceis de se detectar.

Levando isso em consideração, Laurillard (2007) afirma que o contraste mais óbvio da aprendizagem informal com a formal é a ausência de um professor e, portanto, essa ausência significa que não há currículo estabelecido nem objetivos de aprendizagem definidos

¹⁰ Enquanto a aprendizagem móvel é vista como um conceito que abrange qualquer área da educação, o MALL se ocupa, especificamente, do ensino e da aprendizagem de línguas.

¹¹ Sigla de *Global Positioning System*.

¹² Minha tradução de: “*not only to ‘deliver’ learning but to facilitate it*”.

¹³ Segundo Gohn (2006, p. 28), “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc. [ambientes espontâneos], carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

¹⁴ Minha tradução de: “*an illusion of stability of context, by setting up a fixed location with common resources, a single teacher, and an agreed curriculum*”.

externamente e avaliação e/ou estruturas formais de tarefas. A ideia de um contexto gerado pelos alunos é importante para dar a eles um senso de propriedade e controle sobre sua aprendizagem, mas o ensino formal e o informal envolvem “contextos” muito diferentes para a aprendizagem. Isso porque, no contexto informal, em que há a ausência de um professor, o indivíduo precisa definir sua própria meta de tarefa, gerada a partir de sua experiência universal, que direciona sua atenção e seu interesse, em vez de um problema definido externamente; logo, os alunos podem achar difícil definir uma meta de tarefa que seja apropriada para o objetivo final, já que diversos tipos de informações podem ser acessados.

Burbules (2014), então, discute o fluxo de informações e o acesso rápido e facilitado a essas informações, os quais foram permitidos devido à globalização e evolução dos dispositivos móveis – por esse motivo, inclusive, decorar fatos e datas não é mais tão imprescindível como era no século passado. Hoje, dispositivos inteligentes, como Alexa ou Siri, podem falar a previsão do tempo, os fatos marcantes que ocorreram nesse mesmo dia, anos atrás, e, ainda, sugerir melhores rotas e restaurantes apenas pelo comando de voz. No entanto, o acesso contínuo à informação faz com que outros também tenham acesso à mesma informação; por isso, a proteção dos dados pessoais do usuário passa a ser uma preocupação para analistas de TI¹⁵ nos próximos anos.

Da mesma forma, a hiperconectividade obscurece as divisões, até agora definidas entre tarefas ou áreas da vida, que tradicionalmente visualizamos como separadas, a saber: trabalho e lazer; aprendizagem e entretenimento; acesso e criação de informações; público e privado etc. A mescla entre essas divisões sugere, ao mesmo tempo, uma relação diferente com as oportunidades de aprendizagem, no que se refere à disponibilidade de acesso às informações e, ainda, ao fluxo mais contínuo para esse acesso, que permite “entrar” e “sair” sem precisar se ajustar a um horário determinado. Além do mais, não há apenas fluxos de informações e ideias, como também de pessoas, o que implica reconhecer as interconexões básicas entre indivíduos, lugares e processos díspares, bem como as maneiras como essas influenciam e afetam algumas escolhas que, à primeira vista, são individuais e pessoais.

Braga (2017) adota o pensamento de Puentedura (2012) sobre mobilidade, que sugere a ideia de um dispositivo que pode ser usado no ponto A, no ponto B e em todos os lugares sem parar, e ressalta que a mobilidade está sempre associada a dispositivos móveis, juntamente com as *affordances* desses recursos e as oportunidades de aprendizagem formais ou informais, tornando-se um dos elementos essenciais da aprendizagem móvel.

¹⁵ Sigla para Tecnologia da Informação.

No entanto, Almeida e Araújo Jr. (2013) indicam, por meio de um levantamento bibliográfico dos estudos que englobam a aprendizagem móvel no Brasil, que, em parte, a utilização dos dispositivos no ensino formal brasileiro ainda está restrita ao espaço físico de uma sala de aula – ou seja, o potencial da mobilidade está sendo desperdiçado, uma vez que os dispositivos são utilizados como um objeto fixo de ensino, assim como os laboratórios de informática.

Logo, a mobilidade não está associada somente à tecnologia em si, mas também às oportunidades de viabilizar o contínuo acesso a tudo o que ela tem a oferecer de forma móvel e ubíqua. A aprendizagem ubíqua, de acordo com uma síntese realizada por Yahya, Ahmad e Jalil (2010, p. 121) se manifesta por meio de cinco características: 1) a informação está presente a menos que o aprendiz intencionalmente a remova (*permanency*); 2) a informação está disponível sempre que necessária para o aprendiz (*accessibility*); 3) a informação pode ser buscada imediatamente pelo aprendiz (*immediacy*); 4) os aprendizes podem interagir com outros estudantes, professores e especialistas utilizando diferentes mídias (*interactivity*); 5) e os ambientes possam se adequar às necessidades ou situações reais dos aprendizes fornecendo as informações adequadas (*context-awareness*).

Dessa forma, Santaella (2013, n.p.) defende que a aprendizagem ubíqua é “espontânea, contingente, caótica e fragmentária, aproxima-se [do *e-learning* e do *m-learning*], mas não coincide nem mesmo com a educação informal e não formal”; assim, embora não prescindida da educação formal, ela se coloca muito mais como um complemento da aprendizagem eletrônica e da aprendizagem móvel – paradigmas que também não se anulam.

Com relação ao termo “computação ubíqua”, Cope e Kalantzis (2010) ressaltam que significa a presença generalizada de computadores em nossas vidas, que são parte integrante do cotidiano, do nosso trabalho, do nosso convívio em sociedade e da nossa vida privada. Logo, esses dispositivos estão por toda parte e têm evoluído constantemente, tornando-se móveis e, portanto, nos fazendo ficar cada vez mais conectados.

Santaella (2018) pontua que não podemos compreender a aprendizagem ubíqua sem considerar as mudanças constantes nos processos de comunicação, trazidas pelos dispositivos móveis, os quais tornam a conectividade mais individualizada e personalizada. Do mesmo modo, não podemos confundir a aprendizagem eletrônica com a móvel e a ubíqua, visto que, embora os conceitos estejam interligados, a aprendizagem ubíqua “remove quaisquer barreiras e restrições de tempo e espaço” (SANTAELLA, 2018, p. 45), ou seja, a informação pode ser acessada de qualquer lugar e a qualquer momento.

Nesse recorte, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) pontuam que, na computação ubíqua, os computadores se tornam tão naturais, sob medida e embutidos ao ambiente que tendem a se tornar praticamente invisíveis para seus usuários. Além disso, segundo os autores, o conceito de aprendizagem ubíqua envolve todos os processos de aprendizagem apoiados pelas diversas tecnologias da informação e comunicação disponíveis, incluindo as tecnologias móveis e sem fio, mas não se limitando a elas.

Em consequência da conexão de diversos dispositivos, o aprendiz pode tanto buscar conteúdos ou recursos necessários à sua aprendizagem, dependendo do contexto, quanto receber, sem uma solicitação explícita, avisos, alertas, recursos e informações enviados por um sistema que reconheça a sua localização e o auxilie de forma específica – o mesmo acontece com os algoritmos que nos sugerem a compra de determinados produtos, com base em nosso perfil e buscas *on-line*.

Do mesmo modo, Yahya, Ahmad e Jalil (2010) consideram que a ubiquidade acompanha os dispositivos digitais móveis em contextos pervasivos, isto é, invadem o cotidiano das pessoas. Assim, a aprendizagem ubíqua privilegia o acesso às informações e a permanência dessa informação no cotidiano do indivíduo, integrando-se aos seus hábitos. Como nem todo mundo está na mesma página sempre, ela também não é a mesma para todos e, por isso, é espontânea e fragmentária. Cope e Kalantzis (2010) afirmam que a aprendizagem ubíqua revela novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, reconfigurando as relações entre aluno, professor e conteúdo.

Assim, a aprendizagem móvel e a aprendizagem ubíqua se complementam, já que dispositivos móveis são utilizados para construir a rede interconectada da computação ubíqua que integra os aprendizes ao processo de ensino e aprendizagem e ao seu entorno, permitindo formar redes virtuais e reais entre pessoas, objetos, situações e eventos, de modo que se possa criar ambientes de aprendizagem profícuos. Ogata e Yano (2004) apenas distinguem o nível de imersão entre os dois tipos de aprendizagem, sendo o nível de imersão da aprendizagem ubíqua mais alto do que o da móvel, em que há um ponto A e um ponto B e certa pausa entre eles.

Por essa razão, utilizo os dois termos juntos neste estudo, situando-o em uma experiência de aprendizagem móvel e ubíqua, já que o professor delinea as tarefas que visam à prática e produção de habilidades orais e as insere no aplicativo WhatsApp, para que os alunos precisem discuti-las na língua-alvo e, por consequência, colaborar entre si. Além disso, os recursos do aplicativo de mensagens permitem que as discussões sejam feitas de maneira assíncrona ou síncrona e que as interações aconteçam de acordo com o tempo disponível de cada estudante ou grupo.

As tarefas foram planejadas de modo a compor etapas para o desenvolvimento de um projeto de debate com os alunos que se uniram em grupos para debater cada perspectiva. Logo, essa experiência de aprendizagem também pode se enriquecer, dependendo do grupo de alunos e dos dados que eles pesquisarem, com relação ao tema em pauta, para defender o ponto de vista do grupo, trazendo referências bibliográficas, falas de especialistas e exemplos próprios.

Dessa forma, a aprendizagem móvel e ubíqua, quando utilizada, tendo em vista todo seu potencial, pode empoderar indivíduos, tornando-os agentes e *codesigners* de sua própria aprendizagem (PEGRUM, 2014), e propiciar, ainda, a participação ativa e a troca de experiências por meio do diálogo. O aprendiz, então, ao mesmo tempo que é responsável por sua aprendizagem, torna-se coautor da aprendizagem de seus colegas, o que pressupõe o desenvolvimento de sua autonomia – conceito que torna o aluno o centro de um processo individual e, simultaneamente, social, denotando a capacidade que cada um tem para assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. No entanto, mesmo com a constante utilização de dispositivos de tecnologia móvel, segundo Oliveira (2012), os jovens têm baixo nível de letramento digital, pois lançam mão das ferramentas digitais, de maneira intuitiva e mecânica, aprendendo por tentativa e erro, de modo a subutilizar seus recursos e suas potencialidades.

Paiva (1999) aponta que a tecnologia não garante, por si só, as várias oportunidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas para o desenvolvimento de tarefas colaborativas e, de fato, significativas. Diante disso, os papéis e as motivações tanto do professor quanto dos alunos são essenciais para criar oportunidades de se desenvolver autonomia e habilidades para interagir nesses novos espaços sociais. Além de ser um simples instrumento para comunicação, por meio de ligações, o *smartphone*, atualmente, permite que seu usuário capture imagens, tenha acesso à internet, veja vídeos, grave áudios, comunique-se em forma de texto, jogue e utilize o GPS e inúmeros outros aplicativos, o que aumenta, exponencialmente, sua usabilidade em diversos contextos. No entanto, é somente a partir do direcionamento do professor e do engajamento dos aprendizes que ocorre o aumento da probabilidade de as diversas possibilidades oferecidas por aplicativos, como o WhatsApp, serem eficazes no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, tanto dentro como fora do espaço físico da sala de aula. Seguindo esse pensamento, apresento o aplicativo e as suas possibilidades dentro do contexto escolar, bem como destaco o seu crescente número de usuários no Brasil e algumas pesquisas que o apontam como um valioso recurso didático.

2.2 O APLICATIVO WHATSAPP

Aplicativos como o WhatsApp, enfatizado neste estudo, que abrigam vários recursos, como “envio de mensagens por voz e texto, de fotos, vídeos, compartilhamento de arquivos e realização de ligações por voz e vídeo” (WHATSAPP, 2021, n.p.), e que foram criados para um contexto comunicativo, são utilizados cada vez mais no contexto educacional, visto que os usuários – aqui, professores e alunos – percebem seus recursos e os utilizam em prol de um objetivo, tornando o aplicativo uma extensão da sala de aula.

Os espaços construídos nos grupos do WhatsApp podem propiciar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se engajem em discussões, troquem experiências e adquiram conhecimentos, aproximando-se dos colegas e do professor. Ademais, a instantaneidade e a mobilidade do aplicativo são características que favorecem a interação e a construção desse ambiente no qual todos se unem.

O Brasil é um dos países com mais usuários ativos no WhatsApp – eles somam 120 milhões, dentre os mais de 2 bilhões de *smartphones* conectados no mundo (OBERLO, 2020). A Croma Insights, em uma pesquisa realizada no País, entrevistou 1.400 usuários, trazendo que 65% dos brasileiros não desgrudam do celular nem na hora de dormir; além disso, metade dos entrevistados disseram utilizar o WhatsApp assim que acordam, 47% o usam enquanto estão comendo sozinhos, 35% em frente à TV e 60% como ferramenta de trabalho, enquanto o *e-mail* é utilizado por apenas 20% dos entrevistados (CROMA INSIGHTS, 2019).

Bouhnik e Deshen (2014) ponderam que, por muitos anos, políticas públicas incentivaram uma formação de professores centrada no uso de diversos tipos de tecnologias, as quais os desenvolvedores acreditavam que seriam úteis nas salas de aula. No entanto, na contramão desse padrão, o WhatsApp despontou como uma das primeiras tecnologias

[...] que entrou na sala de aula sem nenhum treinamento ou supervisão, já que professores e alunos a estão usando em sua vida privada, e suas vantagens permitiram que ela se tornasse, naturalmente, uma tecnologia educacional.¹⁶ (BOUHNİK; DESHEN, 2014, p. 229)

O aplicativo, que já está presente no dia a dia dos usuários, também oferece outras vantagens em sala de aula: baixo custo; uso fácil e intuitivo; possibilidade de contatar outra pessoa imediatamente etc. Tudo isso pode garantir o uso síncrono de seus recursos, dependendo da atividade proposta pelo professor. Além disso,

¹⁶ Minha tradução de: “*that entered the class without any training or administrator supervision, as teachers and students are using it in their private life, and its advantages enabled it to become, naturally, an educational technology*”.

[...] entre as diversas funcionalidades do aplicativo está o armazenamento de todos os dados compartilhados no grupo – textos, imagens, áudios, vídeos – pelos participantes para consulta e acesso a qualquer hora e de qualquer lugar; a plataforma do aplicativo mostrou ser um espaço adequado ao *feedback* dado pelos pares, principalmente pelo mediador, por ser uma plataforma multimodal que favorece o uso de vários recursos para transformar esse *feedback* em oportunidade de troca lúdica e criativa, viabilizando inclusive a exemplificação de modo fácil, visto que a tecnologia digital oferece o recurso de fotografar qualquer conteúdo ou fazer um *print* de tela e compartilhar; os participantes sentiram-se à vontade e motivados ao interagirem na plataforma do aplicativo. (SOUZA, 2015, p. 97)

A partir do momento em que os estudantes se sentem engajados e interagem, utilizando o aplicativo, pode haver um aumento das relações interpessoais entre aluno-aluno e aluno-professor – até mesmo em sala de aula face a face. Bouhnik e Deshen (2014) estabelecem que um dos principais objetivos para o uso do WhatsApp é permitir que os alunos comecem a se ajudar, tentando responder às perguntas um do outro e compartilhando descobertas, de modo que um diálogo seja criado e o trabalho em grupo desenvolvido, abrindo possibilidades para a incidência das três presenças intrinsecamente envolvidas nesta pesquisa: cognitiva, social e instrucional.

Souza (2015) nos chama a atenção para o fato de que a maneira como os jovens, que são nossos alunos, se organizam em redes sociais, por vezes bem mais complexas que as relações face a face, muda a forma como eles interagem. Nesse sentido, o impacto dessa mudança na aprendizagem é direto e instantâneo, o que vai ao encontro dos “novos tipos de comportamentos resultantes da interação sociocultural dos indivíduos e da convergência dos aspectos de usabilidade dos dispositivos móveis” (COSTA, 2013, p. 51), possibilitando a inserção quase imediata de aplicativos, como o WhatsApp, nas escolas brasileiras.

Apesar de todos os benefícios, Bouhnik e Deshen (2014) apontam desvantagens no uso do aplicativo em sala de aula: a distração do aluno para outra atividade no celular; várias mensagens irrelevantes ou que não façam sentido para a atividade, que inundam os grupos; a sensação que o aluno possui de que o professor deve estar disponível 24 horas por dia; e alguns alunos não possuem o aparelho celular ou não contam com o acesso à internet em todos os momentos e lugares. Mesmo assim, esses fatores não invalidam todas as vantagens que o WhatsApp agrega para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Braga, Silva e Gomes Júnior (2017), o aplicativo oferece vários canais de interação fora da sala de aula, tanto individuais quanto em grupo, de modo que o professor pode incentivar os alunos a trocar mensagens, a fim de praticar o uso de partes específicas da língua-alvo, que serão lidas ou ouvidas por um ou mais colegas.

Por permitir, ainda, o uso frequente de *emojis* e, portanto, uma linguagem dinâmica e informal, bem como o envio de conteúdos digitais multimodais, explorando as possibilidades de interatividade, colaboração e engajamento que as funções do aplicativo fornecem, o WhatsApp oferece uma infinidade de possibilidades para a sala de aula de língua estrangeira, desde o acesso a dicionários, vídeos e outras mídias até a troca de mensagens com falantes nativos. Ademais, pode-se fazer uma gravação e reprodução de sua própria voz na língua-alvo.

Kukulska-Hulme (2015) afirma que a aprendizagem de línguas é uma das áreas que mais se beneficia com a aprendizagem móvel, por causa das várias possibilidades já citadas. Além disso, por meio das tecnologias digitais, estão cada vez mais acessíveis os materiais em língua estrangeira, tanto para professores quanto para alunos, o que possibilita o ensino de diversas habilidades; dentre essas, há a habilidade oral, muitas vezes negligenciada nas salas de aula da rede pública, em detrimento de outras habilidades, como a leitura e a escrita – assunto que abordarei nas próximas seções.

2.3 HABILIDADES ORAIS

Afinal, o que são habilidades orais? Para começar a responder a essa indagação, faz-se necessário redirecionar o nosso estudo e abordar um pouco dos aspectos que envolvem a compreensão e a produção da língua-alvo.

Nesse sentido, Bygate (2001) propõe uma análise diacrônica do ensino de habilidade oral na educação formal. O autor constata que, somente a partir da década de 1970, com o método audiolingual e o acesso às fitas gravadas por nativos, priorizou-se a escuta da língua-alvo, mesmo que as tarefas que se seguiam possuíssem um caráter mecânico de repetição. Assim, nessa época, não se abordava a língua como prática social, mas sim enfatizando a pronúncia e a habilidade de formar sentenças gramaticalmente corretas na fala, de modo a utilizar a aquisição da fala apenas como um meio para a aprendizagem, e não como uma habilidade. Minimizou-se, assim, a lacuna da compreensão e da produção oral, sendo seguida por outros métodos, como o comunicativo, que tentava obter sucesso em pontos nos quais o método anterior falhava.

O método audiolingual, portanto, falhava em estabelecer uma relação entre a linguagem e o significado, além de não oferecer um contexto social no qual a língua pudesse ser utilizada. Surgiu, então, a abordagem comunicativa, que tentava incluir noções de interação no ensino da gramática e estava centrada no aprendiz, ao aprender os significados que ele desejava comunicar, mas priorizando a fala.

Ainda, com relação aos métodos tradicionais do ensino de língua, Richards (2008) concorda com Bygate ao enfatizar que “falar”, no método audiolingual ou em outros baseados em exercícios ou repetições dos anos 1970, geralmente significava repetir depois do professor, memorizar um diálogo ou responder a exercícios, refletindo uma visão que se baseava em frases de proficiência. Assim, o surgimento do ensino comunicativo levou a uma mudança nas visões dos programas e da metodologia, que continuam moldando as abordagens para o ensino da fala até os dias atuais, em que a fluência se tornou a meta desejada e aquela a ser alcançada. Além disso, segundo Richards (2008), a noção de inglês como língua internacional também levou a uma revisão da noção de competência comunicativa, para incluir a noção de competência intercultural; isso muda o foco para o ato de aprender a se comunicar em ambientes transculturais, onde as normas de comunicação do falante nativo podem não ser uma prioridade.

Levando isso em consideração, Richards (2008) pondera que, ao contrário do discurso escrito, o discurso falado, normalmente, não é planejado e reflete os processos de construção, como hesitações, formas reduzidas, preenchimentos de lacunas e repetições. Field (2009) também traça esse paralelo entre o que falamos e o que escrevemos, defendendo que a língua falada é menos tangível, já que, nela, não se pode voltar ao texto para verificar alguma informação, como fazemos com o que escrevemos. Além do mais, a pouca aquisição de vocabulário do aluno iniciante dificulta o processo de compreensão e produção oral.

Para entender esse processo de produção oral, Levelt (1989) destaca quatro etapas: conceptualização, formulação, articulação e automonitoramento. A produção da fala tem início com a concepção da mensagem que se deseja transmitir, de modo que sejam identificados o assunto, o contexto da situação de fala e os padrões do discurso a ser verbalizado, sendo eles formais ou informais. A seguir, na formulação, buscam-se palavras que possuam traços semânticos compatíveis com os conceitos envolvidos na mensagem, assim como aspectos pertinentes à adequação de registro. Já a próxima etapa é a articulação, que envolve as partes do corpo responsáveis pela transmissão da mensagem. Por fim, o automonitoramento é a capacidade do falante de identificar erros durante a sua fala e se autocorrigir.

Todas essas etapas acontecem em questão de segundos; logo, para um aprendiz iniciante, é mais difícil estar atento a todas elas e prestar atenção em todos os detalhes, ainda mais com a pressão do tempo de resposta que uma conversa real na língua-alvo impõe. Por isso, é sempre bom lembrar que a tecnologia permite ao aluno repetir, regravar e poder se ouvir, o que aumenta a autopercepção da própria fala, produzida por ele, e diminui a pressão do tempo de uma conversa face a face. Nesse sentido, uma tarefa proposta no WhatsApp, por exemplo,

que envolve a gravação de voz é um ótimo auxílio pedagógico para o desenvolvimento da produção e compreensão oral.

Dessa forma, Brown e Yule (1983) caracterizaram as funções interacionais da fala, por meio das quais se pode estabelecer e manter relações sociais com o outro, diferenciando-as em três tipos: conversa como interação; conversa como transação; e conversa como *performance*. A primeira ocorre quando as pessoas trocam saudações, conversam sobre amenidades e contam experiências recentes, simplesmente porque desejam ser amigáveis e estabelecer uma zona confortável de interação com o próximo. Já a conversa como transação se refere a situações em que o foco está no que é dito ou feito, ou seja, a mensagem é o foco central, e não mais os participantes e como eles interagem socialmente uns com os outros, como acontece no primeiro tipo; do mesmo modo, a conversa está associada a outras atividades, por exemplo, fazer uma ligação para reclamar de um serviço, pedir orientação para saber como chegar a algum lugar ou comprar algo. A última abrange o falar em público – isto é, falar para transmitir informações – e, embora o significado ainda seja importante, tem mais ênfase na forma e na precisão; logo, além de possuir uma estrutura de um formato reconhecível, o debate também segue um padrão de etapas, que podem inseri-lo na conversa como *performance*. Dessa maneira, cada uma dessas atividades de fala é bastante distinta, em termos de forma e função.

Littlewood (1981, p. 4) ressalta que “o aprendiz necessita adquirir não somente um repertório de itens linguísticos, mas também um repertório de estratégias para usá-las em situações concretas”. Assim, a questão mais importante, no processo de ensino e aprendizagem da habilidade de fala, se refere a como ajudar os alunos a ir além do nível de competência linguística, de modo que possam alcançar a competência comunicativa, sabendo utilizar a língua-alvo como prática social em diversos contextos.

No entanto, essa meta esbarra em alguns desafios ao longo do processo. Paiva (2018) chama a atenção para o fato de que, até recentemente, a maioria dos livros didáticos brasileiros não se preocupava com o ensino da habilidade oral. Isso mudou somente quando esse foi um critério determinante para a eliminação de obras do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que exercícios que priorizavam a produção oral, em diversos gêneros, foram incluídos. Porém, esses exercícios, muitas vezes, são deixados de lado pelo professor devido à diminuta carga horária, ao currículo que prioriza conteúdos gramaticais ou, até mesmo, a um número elevado de alunos que não permite que todos consigam falar.

Sendo assim, Gomes Júnior e Puccini (2019, p. 25) destacam que a “tecnologia digital móvel parece democratizar o trabalho com habilidades orais, o que nem sempre ocorre em uma sala de aula face a face, onde geralmente não são todos que conseguem ouvir e falar”. Com o

auxílio de aplicativos e ferramentas móveis, é possível praticar e aprender por meio de erros e acertos, de forma que as habilidades orais deixem de ser vistas de maneira isolada (quando abordadas em sala de aula) e os aprendizes desenvolvam “novas estratégias para compreender e produzir a língua inglesa oralmente: utilizando a autotranscrição, prestando atenção em elementos extralinguísticos presentes na tela e integrando diversos e múltiplos modos semióticos” (GOMES JÚNIOR; PUCCINI, 2019, p. 26).

Então, unir as ferramentas digitais com o ensino de habilidades orais, em um contexto assíncrono, é benéfico para professores e alunos, pois essas permitem um tempo maior para reflexão e ação – isso a interação face a face e o contexto síncrono não fazem, uma vez que o falante precisa decidir a mensagem e comunicá-la, sem ter tempo de checar ou pensar sobre ela. Desse modo, aprender a falar em língua-alvo envolve mais do que apenas o idioma, sendo necessário analisar o contexto em que essa aprendizagem ocorre e os obstáculos que precisam ser ultrapassados. Por isso, na próxima parte, falarei sobre o ensino de habilidades orais em língua inglesa nas escolas públicas brasileiras – que é, também, mas não por acaso, o contexto em que esta pesquisa se desenvolverá.

2.4 O ENSINO DE HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A produção de habilidades orais em língua inglesa, nas salas de aula brasileiras, pode ser considerada um processo árduo, como pontua Gomes Júnior *et al.* (2018). Muitos professores, sempre que podem, evitam tarefas que englobam a oralidade. Por um lado, fazem isso por acreditarem que não possuem o conhecimento necessário da língua para ensiná-la, por conta de uma formação ineficaz; por outro, por julgarem que os aprendizes não seriam capazes de aprender a falar na língua-alvo, devido à baixa carga horária de aulas de língua estrangeira e às turmas numerosas e heterogêneas.

A maioria dos alunos deseja se expressar oralmente em língua inglesa, porém encara esse anseio como algo difícil de alcançar. Meus alunos, frequentemente, reclamam que conhecem as regras gramaticais e sabem ler textos relativamente grandes, mas que travam na hora de falar. Essa questão vai ao encontro do que Paiva (2007) constatou durante a análise de narrativas, afirmando que há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais; então, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é ínfimo, quase sempre mediado pelas tecnologias digitais, é importante repensar o uso desses recursos e torná-lo mais presente dentro e fora da sala de aula. Nos últimos anos, em minha prática, encontrei

alternativas para aliar a tecnologia e o cotidiano dos alunos aos meus objetivos com a língua em sala de aula, utilizando diversos aplicativos para esse fim – algo que pesquisas, como a de Faria (2016), apontam como alternativas viáveis para o ensino de habilidades orais.

De fato, os resultados da pesquisa realizada por Faria (2016) mostram a superação de desafios, provenientes do meio presencial, que os alunos do ensino médio enfrentam no ensino e na aprendizagem das habilidades orais, com o uso de diversos aplicativos e plataformas *on-line*. Assim, esses aplicativos permitem a expansão da sala de aula face a face para espaços virtuais, por meio da produção de gêneros digitais orais, promovendo o engajamento dos estudantes na disciplina, por estarem motivados pela identificação com as tarefas propostas. Dessa forma, é possível desenvolver habilidades orais em língua inglesa que se inter-relacionem com as práticas sociais dos aprendizes.

Do mesmo modo, há muitos trabalhos publicados que lidam com as tecnologias digitais, as habilidades orais e o ensino de língua inglesa; no entanto, poucos abrangem as três temáticas juntas. Portanto, ao realizar uma revisão bibliográfica, Rio e Lima (2018) encontraram apenas 20 trabalhos que se encaixavam nesses eixos, no período de 2013 a 2018, visto que a maioria tinha como público-alvo da pesquisa os docentes, os professores em formação ou os alunos de graduação. Apenas o estudo de Malasari (2017) enfatizou os alunos de uma turma de ensino médio, na Índia, os quais, usando um aplicativo, criado pela própria pesquisadora, no qual as tarefas eram uma extensão do conteúdo da sala de aula face a face, apresentaram resultados satisfatórios com relação ao vocabulário, à pronúncia, à fluência e à compreensão da língua inglesa.

Muitas pesquisas listadas exploram um ou mais aplicativos e/ou plataformas digitais. Entretanto, apenas Aragão (2017) traz à tona, em sua pesquisa, o uso do WhatsApp; por meio do aplicativo, o autor foi capaz de estabelecer um grupo *on-line* de professores de língua inglesa, os quais, anteriormente, apresentavam dificuldades ao se comunicar no idioma, porém, ao utilizar mensagens de áudios, puderam aprimorar suas habilidades orais na língua-alvo, além de identificar e compreender seus receios referentes ao ato de se comunicar na língua inglesa.

No mesmo tema, em uma das pesquisas não listadas na revisão de Rio e Lima (2018), Lemos (2017) investiga o impacto das emoções e dos multiletramentos diante de alguns desafios do ensino e da aprendizagem de inglês no ensino médio, com o uso do aplicativo de WhatsApp para realização das tarefas propostas. A pesquisadora constatou o aumento da disposição comunicativa e da confiança dos estudantes, em virtude das emoções vivenciadas no desenvolvimento de multiletramentos.

Além disso, Paiva (2018, p. 1322) apresenta uma listagem com estudos que versam sobre as tecnologias digitais e o desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa; no entanto, relata ter encontrado “poucas pesquisas sobre o desenvolvimento da oralidade mediado por computador em cursos *on-line*”. Assim, a autora destaca as iniciativas do projeto Teletandem Brasil, cujo objetivo é conectar, por meio de tecnologias digitais, os universitários do Brasil com os de outros países, de modo que cada um possa ensinar ao outro sua língua materna e aprender uma língua estrangeira. Nessa mesma linha, o trabalho de Dias e Pimenta (2015), realizado durante uma disciplina de nível avançado da graduação do curso de Letras, mesclava aulas presenciais e *on-line*, em que os alunos podiam ler, debater e refletir sobre o discurso oral e a comunicação usando diversas ferramentas digitais, como Voki e Audacity.

Consoante aos levantamentos bibliográficos mencionados e se espelhando no que foi usado por Senefonte e Tavalera (2018) como critério para sua pesquisa, utilizei como palavras-chave “WhatsApp”, “língua inglesa” e “habilidades orais”, em conjunto com o operador booleano “AND”, para poder agrupar todos os trabalhos publicados que contivessem as três expressões buscadas. Então, realizei o primeiro levantamento no mês de maio de 2020 e atualizei a pesquisa em janeiro de 2021; para isso, consultei as principais bases de dados de pesquisa no Brasil: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Os critérios para a seleção de trabalhos publicados foram:

- a) Pesquisas que enfatizassem o aplicativo WhatsApp;
- b) Trabalhos que utilizassem o aplicativo como recurso de ensino e/ou aprendizagem de habilidades orais;
- c) Estudos cujos contextos fossem aulas de língua inglesa;
- d) Sem delimitação de tempo e de segmento educacional.

Mediante os resultados da busca, optei por utilizar apenas o Google Acadêmico, visto que me forneceu resultados mais variados e incluiu todas as publicações relevantes que estavam nas outras bases de dados. Após restringir os resultados, atendendo aos critérios preestabelecidos, obtive apenas oito pesquisas. Apesar de muitas já contemplarem o uso do WhatsApp para o ensino de língua inglesa, ele não se apresentava como foco principal em algumas; além disso, em grande quantidade delas, o ensino e/ou a aprendizagem de habilidades orais não apareciam.

Em dois estudos (SENEFONTE; TAVALERA, 2018; SANTOS; SILVA; DUTRA, 2018), os autores enfatizam as habilidades orais em conjunto com as escritas no aplicativo WhatsApp. A investigação, no primeiro estudo, ocorre com base na elaboração de uma proposta didática para as aulas de língua inglesa; já no segundo, acontece por meio de um relato de experiência da aplicação de uma atividade, que propunha que os alunos falassem nove verdades e uma mentira sobre suas vidas, enfatizando a estrutura gramatical do presente simples, com um público-alvo composto de estudantes do nível inicial, participantes de um Centro de Línguas.

Por outro lado, o estudo de Nogueira e Botelho (2017) é apenas detalhado em um resumo expandido, compreendendo uma proposta a ser desenvolvida em formato de minicurso, no Instituto Federal de Roraima, *Campus Boa Vista*, que visa ao uso do WhatsApp no aperfeiçoamento das habilidades orais, em língua inglesa, dos alunos participantes, de modo a conciliar tarefas presenciais e digitais. Assim, Silva (2020) delinea seu estudo passando atividades, no WhatsApp, que contemplem as habilidades orais e sejam uma extensão da sala de aula face a face, abordando a discussão de temáticas sugeridas pelos alunos, as quais, posteriormente, também foram inseridas nas tarefas realizadas em sala de aula. Além disso, o autor ressalta o engajamento dos estudantes depois que as atividades foram “gamificadas”, visto que, nesse formato, eles poderiam acumular pontos de experiência e substituí-los por uma nota de prova, por exemplo.

Nesse mesmo caminho, um dos estudos presentes nos resultados é o de Aragão (2017), igualmente incluído no levantamento bibliográfico de Rio e Lima (2018) e já mencionado. Ademais, a pesquisa de Salbego e Tumolo (2018) contou com uma atividade na qual uma dupla de alunos deveria identificar oito diferenças em uma imagem (cada um dos dois recebia uma versão dela), enviando um áudio no WhatsApp. O estudo foi conduzido com alunos de nível iniciante, do ensino médio técnico da rede pública federal; no entanto, a coleta de dados foi realizada dentro de sala, com as duplas de alunos separadas, o que invalida a proposta de uso do aplicativo para conteúdos além da sala de aula e, também, a característica móvel, tão presente nesse tipo de investigação.

Nesse sentido, Souza (2016) investigou o desenvolvimento de multiletramentos, aliados ao uso de *affordances*, por estudantes de inglês, em um curso livre de idiomas da cidade de Divinópolis/MG, em que o autor atuou como professor pesquisador, por meio da interação do grupo pelo aplicativo WhatsApp, para a produção de um perfil pessoal em formato de *podcast* e/ou de *videocast*; apesar de a proposta de produção final ser de maneira oral, as demais etapas foram realizadas utilizando a escrita.

Além disso, Andújar-Vaca e Cruz-Martínez (2017) apresentam o relato de uma experiência que englobou 80 estudantes de língua espanhola, que realizavam um curso de inglês no nível B1¹⁷. A atividade consistia na ação de, a cada dia, uma pergunta ser formulada por um aluno predeterminado, no grupo de WhatsApp, para que os outros a respondessem – toda a interação ocorreu de maneira oral, já que palavras escritas eram proibidas. Os pesquisadores concluíram que a ferramenta era benéfica para os professores, pois também respondiam às perguntas, propiciando a interação com o aluno, e podiam escutar os áudios várias vezes, para que identificassem problemas recorrentes e personalizassem o ensino para cada estudante; com isso, cada participante pôde estender seu tempo de contato com a língua inglesa para todos os dias da semana.

Portanto, de modo geral, os estudos afirmam que o WhatsApp possui ferramentas que aprimoram o processo de ensino e aprendizagem oral dos alunos, visto que fornece a eles maior motivação e meios para o acesso ao conteúdo em qualquer lugar, desenvolvendo a autonomia e utilizando um ambiente positivo e cotidiano, previamente usado com outros propósitos.

Essas conclusões corroboram a asserção de Correa (2015) de que uma das principais funções dos professores de idiomas deve ser oferecer o maior número possível de oportunidades para seus alunos, a fim de que esses desenvolvam suas habilidades de fala na língua-alvo, de forma que possam interagir com outras pessoas em circunstâncias linguísticas e sociais variadas. Ademais, estão em consonância, também, com Kukulska-Hulme (2012), que defende que os telefones celulares oferecem uma oportunidade de escapar das restrições de tempo e espaço, determinadas pelo currículo existente nas escolas, e permitem que diferentes habilidades sejam praticadas em mobilidade, oferecendo a possibilidade de orientar o currículo de línguas estrangeiras para uma maior comunicação oral.

Pode-se afirmar que a comunicação oral marca presença, pontualmente, nos documentos que regem as políticas públicas de estados e municípios brasileiros, mas cuja inserção definitiva, nas salas de língua inglesa do país, esbarra em problemas de ordem mais prática – por exemplo, o pouco domínio das habilidades orais, por parte da maioria dos professores, resultado de uma formação deficitária, metodologias inadequadas, carga horária reduzida e classes lotadas e heterogêneas, com alunos que frequentam cursinhos particulares e outros que não sabem vocabulários básicos.

A princípio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos pelo Ministério da Educação (MEC) como orientação para o ensino médio, integravam a disciplina de Língua

¹⁷ Esse nível ocorre com base no *Common European Framework of Reference*.

Inglesa com a área de linguagens, códigos e suas tecnologias e faziam referência ao caráter interdisciplinar, mesclando-se a contextos reais do mundo globalizado e enfatizando as quatro habilidades linguísticas, de modo que pudesse “capacitar o aprendiz a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos” (MEC, 2000, p. 26). Há, ainda, certa ênfase no desenvolvimento de competências comunicativas do aprendiz; “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (MEC, 2000, p. 29).

No entanto, não era mensurado o que seria esse bom domínio nem qual seria o nível de competência linguística satisfatório para ter acesso a vários tipos de informação e, muito menos, quais seriam essas informações. Assim, o documento delinea um aspecto importante, porém deixa muitos pontos vagos, com lacunas a serem preenchidas pelos professores de língua inglesa de todo o país. Além disso, o documento referente ao ensino fundamental expunha um cenário desanimador com relação ao ensino e à aprendizagem de habilidades orais, ao apontar sérios problemas que grande parte das escolas brasileiras enfrenta – os quais já foram enumerados neste trabalho –, e enfatizava apenas as habilidades de leitura e escrita, justificando que os exames formais que utilizavam a língua inglesa no país (naquela época, os vestibulares e exames de admissão em cursos de pós-graduação) exigiam somente a prática de leitura.

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018), apesar de se espelhar nos PCNs (MEC, 2000) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (MEC, 2013), determina, com mais clareza, os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar e torna o ensino de língua inglesa, no ensino médio, obrigatório em todo o país. Nesse sentido, o documento enfatiza as habilidades orais em contexto com práticas sociais.

O ensino da oralidade, do falar, do escutar, do interagir, é um avanço, porque quando pensamos em ensino de língua estrangeira, queremos uma língua estrangeira para interação. Língua é algo humano, ela não pode ser abstrata. Quando se propõe o ensino da oralidade, você está aproximando a língua do seu uso. Para os alunos, é bastante motivador trabalhar com a oralidade. Vivemos em um país em que falar inglês é algo de prestígio, e o aluno também valoriza saber falar a língua. E a BNCC dialoga com esses anseios. (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 31)

No entanto, mesmo sendo um grande avanço, a exigência de desenvolver as habilidades orais, no processo de ensino e aprendizagem, é um dos maiores desafios da BNCC (MEC, 2018) e expõe, ainda mais, um problema que já estava presente nos PCNs (MEC, 2000): a má formação docente.

O documento elaborado pelo British Council (2019, p. 7), em torno das políticas públicas para o ensino de inglês, traçando um panorama das experiências na rede pública brasileira, já adverte que “uma grande porcentagem dos professores não possui formação adequada, o que pode dificultar a implementação de um currículo que entende a língua como prática social”. Além disso,

[...] grande parte dos nossos professores não são usuários da língua, e a BNCC exige um professor que interaja, que fale inglês. O ensino da língua inglesa é pautado por um referencial mundial, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR, em inglês), que classifica o usuário como básico, independente e proficiente. Se olharmos para o 9º ano, a BNCC exige um nível intermediário, que seria o usuário independente, equivalente ao nível B no CEFR. Grande parte dos nossos professores, no entanto, está no nível abaixo desse. Portanto, eu acho que a implementação da BNCC será bastante desafiadora, e por isso precisará ser apoiada por políticas públicas de formação desses professores. (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 32)

Se o nível B já é exigido para o ensino fundamental, ele permanece no ensino médio, ampliando a questão. Segundo Paiva (2005), a formação do professor está intrinsecamente relacionada com as relações de poder no mundo globalizado. Se, por um lado, a sociedade pode culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não pode deixar de ver ambos como vítimas de um sistema capitalista e de políticas públicas insuficientes, que não permitem que todos tenham acesso igualitário ao mesmo sistema educacional – contexto esse que pode ser minimizado por meio da tecnologia, que possibilita maior contato com falantes da língua-alvo, e da formação de comunidades de prática.

Apesar de o ponto principal desta pesquisa não ser a formação de professores, não podemos ignorar que a questão existe, já que nos esbarramos nela, encontrando-a como um obstáculo para que as habilidades orais sejam integralmente exploradas no ensino de língua inglesa no Brasil. Reconheço que o contexto desta pesquisa é privilegiado; como professora pesquisadora, aprendi a língua inglesa desde criança e pude desenvolver, plenamente, as diferentes habilidades. De maneira similar, os participantes desta pesquisa – alunos do terceiro ano de um instituto federal de ensino – tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades na língua-alvo ao longo de sua formação no ensino médio; mesmo que alguns nunca tenham vivenciado o ensino formal da língua antes do primeiro ano desse nível de ensino e a classe ainda seja heterogênea, todos (re)conhecem as estruturas e os vocabulários básicos exigidos para o nível A, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Do mesmo modo, todos possuem acesso à internet a partir de seus *smartphones*, o que facilita a coleta de dados para a pesquisa.

Por que destaco esse ponto? Porque o contexto de pandemia global, provocado pelo COVID-19, em 2020, só escancarou uma realidade há muito tempo silenciada, de que uma

grande parte dos brasileiros não possui acesso a uma internet de qualidade e os professores não se sentem preparados para lidar com salas de aula *on-line*, nem mesmo no modelo híbrido de ensino – algumas vezes, por desconhecerem os aparatos tecnológicos, outras por não conseguirem se adaptar pedagogicamente e transpor materiais de aulas presenciais para o ambiente virtual. A realidade do número de alunos conectados, no Brasil, principalmente nas classes D e E, apesar de ter aumentado com o passar dos anos, ainda está distante do que seria o ideal, conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Dados sobre conectividade da população brasileira

Brasil tem cerca de 70 milhões de pessoas com acesso de internet precário ou inexistente

Apesar de avanço de conectividade, mais de 42 milhões de brasileiros nunca acessaram a internet

Em %



10,4 milhões de brasileiros da zona rural nunca usaram internet

A maior parcela da população que nunca usou internet está nas classes D e E

Em %



Entre as pessoas que usam internet regularmente, 56% acessam só pelo celular

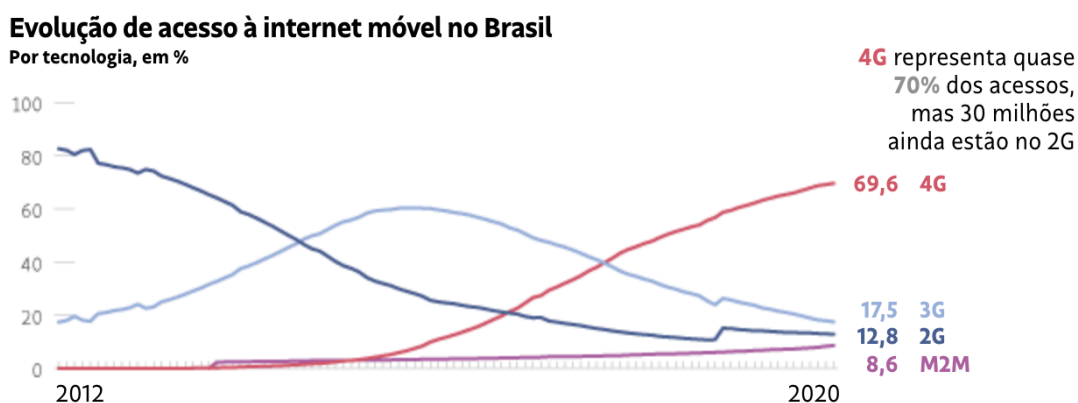
Em %



Fonte: CETIC-BR (2020, *apud* SOPRANA, 2020, n.p.).

Pegrum (2014) afirma que, no mundo em desenvolvimento, o custo de dispositivos móveis, principalmente o dos *smartphones*, diminuiu, o que possibilita o acesso de mais pessoas a esse tipo de tecnologia e aos recursos que ele proporciona. Do mesmo jeito, há uma evolução gradual do acesso à internet móvel em países como o Brasil, assim como nos apresenta o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Dados sobre a evolução do acesso à internet móvel no Brasil



Fonte: CETIC-BR (2020, *apud* SOPRANA, 2020, n.p.).

Esses dados são relevantes à medida que o *smartphone* se torna o principal e, muitas vezes, o único dispositivo por meio do qual os estudantes conseguem acessar informações. No entanto, não é possível pensar em um acesso garantido a todos, quando 30 milhões de brasileiros ainda utilizam a internet 2G. Por isso, projetos que garantam o acesso cada vez maior a dispositivos móveis devem ser incentivados tanto pelo governo quanto por organizações não governamentais (ONGs) e por iniciativa privada.

Sendo assim, Shyamlee e Phil (2012) destacam que existem professores que usam tecnologia de ponta, mas a maioria ainda ensina da maneira tradicional. Pensando nisso, essa pesquisa também se faz relevante por apresentar mais uma alternativa para o uso de aplicativos como o WhatsApp em sala de aula de língua inglesa, tendo em vista que o acesso unicamente pelo celular é cada vez mais premente na sociedade brasileira. Do mesmo modo, é possível adaptar as etapas de um projeto para as aulas presenciais e/ou utilizar aparelhos celulares, coletivamente, para as fases de gravação e escuta dos áudios. Ademais, a proposta aqui apresentada vai ao encontro dos critérios da BNCC (MEC, 2018), no que diz respeito ao uso da língua como participação social. Nesse sentido, antes de descrever a metodologia, pormenorizarei os pressupostos teóricos no capítulo seguinte.

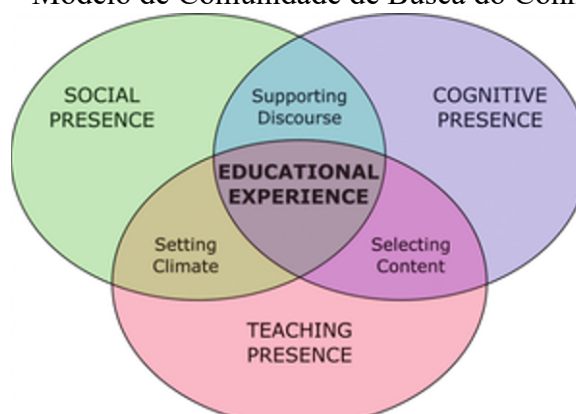
3 COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO E *AFFORDANCES*

Neste capítulo, apresentarei os dois aportes teóricos que nortearão este estudo. Discorrerei, detalhadamente, sobre as presenças social, cognitiva e instrucional, no modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), bem como sobre o modo como elas foram estudadas e compreendidas ao longo de duas décadas e de que forma elas se inter-relacionam e emergem em interações assíncronas, como as conversas em um grupo de WhatsApp. Descreverei, também, o conceito de *affordances*, nos termos de Gibson (1986), a partir da perspectiva ecológica utilizada por Van Lier (2000), na área de Linguística Aplicada, a fim de delinear como as *affordances* percebidas no WhatsApp pelos aprendizes se relacionam com cada presença, facilitando o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

3.1 COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO

A partir da inovação tecnológica, ocorrida principalmente em meados da década de 1990 e na virada do século, e da constante utilização de computadores como meio para buscar informações e desenvolver cursos a distância, tornou-se necessária a realização de pesquisas que compreendessem como o uso da tecnologia afetaria a relação entre os aprendizes e o conteúdo, assim como entre o trabalho do professor e o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Desse modo, Garrison, Anderson e Archer (2000) formularam um modelo que abrange as presenças cognitiva, social e instrucional, para demonstrar que essas presenças, essenciais na experiência educacional, também se estabelecem na interação escrita *on-line* em fóruns assíncronos. O modelo está representado na figura a seguir:

Figura 1 – Modelo de Comunidade de Busca do Conhecimento



Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2010, p. 6).

A estrutura do modelo descreve os elementos essenciais de uma experiência *on-line* bem-sucedida, sendo elaborada com base no construtivismo social de Dewey. Dessa forma, segundo Akyol e Garrison (2008), essa estrutura, que não é um modelo estático, tenta explicar a experiência educacional a partir do processo. Logo, como tal, existe uma forte necessidade de estudar a dinâmica e a inter-relação entre seus elementos constituintes.

Nesse sentido, a presença cognitiva assume o pensamento crítico como o objetivo maior para qualquer experiência educacional (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000). No entanto, os alunos, em ambientes *on-line*, precisam mais do que construir conhecimento para fazer parte de uma comunidade de aprendizagem, de modo que a presença social motive a participação ativa e engajada desses estudantes, para que se sintam afetivamente conectados com os colegas, auxiliando uns aos outros em tarefas colaborativas. Contudo, o pensamento crítico e a colaboração nem sempre ocorrem espontaneamente; por isso, um terceiro elemento completa o modelo: a presença instrucional. Por meio dessa, o professor ou um aluno incentiva a participação de todos no ambiente virtual, seja elaborando tarefas, seja tecendo comentários que forneçam *feedback* aos alunos e os motivem a continuar.

Assim, a partir do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, a maneira de compreender como o aluno está inserido no ambiente *on-line* e como ele se relaciona com o conteúdo mudou. Diante disso, Garrison, Cleveland-Innes e Fung (2004) afirmam que, inevitavelmente, o estudante deve assumir uma maior responsabilidade na aprendizagem *on-line*, já que o controle de diversos fatores – por exemplo, o como, quando e onde fazer as tarefas propostas – depende totalmente dele. Além disso, o ajuste para o ambiente *on-line* vai muito além de conhecer o equipamento digital e manejá-lo, visto que os estudantes devem aprender a se comunicar e a se familiarizar com outros membros da comunidade digital sem as dicas visuais, como gestos e expressões, fornecidas em um ambiente presencial.

O trabalho inicial de Garrison, Anderson e Archer (2000), que apresentou o modelo e explorou mais aspectos da presença cognitiva, foi seguido por Rourke *et al.* (2001), os quais contribuíram enfatizando a presença social, e por Anderson *et al.* (2001), que ressaltaram a presença instrucional em trabalhos dos quais os três primeiros também foram coautores. A partir de então, foi publicada uma série de trabalhos validando o modelo inicial (ANDERSON, 2004; GARRISON; CLEVELAND-INNES; FUNG, 2004; ARBAUGH, 2007; GARRISON; ARBAUGH, 2007; AKYOL *et al.*, 2009; CHEN *et al.*, 2017; HILLIARD; STEWART, 2019), de modo a revisar e expandir aspectos de cada presença (GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2005; SHEA, 2006; BRAGA, 2007; AKYOL; GARRISON, 2008; ANNAND, 2011; LAMBERT; FISHER, 2013; MOREIRA; FERREIRA; ALMEIDA, 2013; CLARKE;

BARTHOLOMEW, 2014), criticando alguns pontos do trabalho (ROURKE; KANUKA, 2009; JÉZÉGOU, 2010) e propondo a adição de outros aspectos (CLEVELAND-INNES; CAMPBELL, 2012; SHEA *et al.*, 2012; LAM, 2015; PEACOCK; COWAN, 2016, 2019), que não foram unanimemente aceitos e incorporados ao modelo original.

Apesar de ainda se manter como originalmente concebido, Anderson (2016) argumenta que nunca houve a afirmação de que o modelo de Comunidade de Busca do Conhecimento, criado por ele e por seus colegas pesquisadores, identificava todos os componentes possíveis para uma educação formal *on-line* assíncrona bem-sucedida, tanto que não demorou para que houvesse sugestões de adições e pontuais exclusões. Annand (2011), por exemplo, sugeriu que a presença social não era tão necessária para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, já que, em alguns estudos, a presença cognitiva também emergia sem a social; propunha, ainda, a criação de uma presença do aprendiz (*learner presence*). Já Cleveland-Innes e Campbell (2012) propuseram a adição de uma outra presença, a emocional, argumentando que elementos emocionais estavam incluídos na presença social, mas ausentes nas outras duas, e, sendo elas inter-relacionadas, eles deveriam ser caracterizados como uma quarta presença. Da mesma forma, Shea *et al.* (2012) sugeriram uma outra presença centrada no aprendiz (*learning presence*), argumentando que ele é um sujeito do processo, que não exerce o mesmo papel do professor e que tem suas próprias características quando conduz uma discussão. Igualmente, Lam (2015) cogita a criação de uma presença de autonomia (*autonomy presence*). Ademais, Peacock e Cowan (2016) renomearam as três áreas de sobreposição entre as presenças, como *trusting, meaning making e deepening understanding*; eles sugeriram, desse modo,

[...] que é o entrelaçamento das Presenças, e não as Presenças em si, que leva à construção do conhecimento e à criação de significado pessoal. Nós, portanto, utilizamos o título “Influência” para as áreas entrelaçadas no Modelo que, argumentamos, servem para combinar Presenças na busca intencional de uma comunidade pela experiência educacional desejada.¹⁸ (PEACOCK; COWAN, 2016, p. 271)

Em um trabalho posterior, Peacock e Cowan (2019) discutem a mudança da nomenclatura da presença instrucional (*teaching presence*) para uma presença de tutoria (*tutoring presence*), afirmando que, no ambiente *on-line*, quase sempre é um tutor que intermedeia as discussões, principalmente em uma turma grande. Porém, de modo geral,

¹⁸ Minha tradução de: “*that it is the interweaving of the Presences, rather than the Presences per se that leads to knowledge construction and personal meaning making. We therefore use the title ‘Influence’ for the interwoven areas in the Model that, we argue, serve to combine Presences in a community’s purposeful pursuit of the desired educational experience*”.

quando se percebia que o modelo original, com as três presenças, já contemplava tudo o que se desejava incluir, todas as sugestões eram refutadas. Por conseguinte, aquilo que cada estudo propunha era apenas um destaque de nomenclatura, e não necessariamente discutia aspectos relevantes a ponto de modificar o modelo.

Portanto, isso só demonstra como o modelo foi exaustivamente citado e estudado ao longo de duas décadas, o que não evitou as críticas que sofreu. Nessa perspectiva, Rourke e Kanuka (2009), após analisar diversos trabalhos que utilizam o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, questionaram o fato de os alunos não alcançarem todos os quatro níveis da presença cognitiva – sendo eles acionamento de eventos, exploração, interação e resolução –, uma vez que não se envolviam tanto no processo de ensino e aprendizagem. Akyol *et al.* (2009), em resposta, afirmaram que a estrutura é um modelo focado na transação educacional, dentro de uma orientação construtivista, em vez de uma medida baseada em resultados; além disso, destacaram o fato de a presença cognitiva ser, de certa maneira, elevada no trabalho inicial (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000), pois está associada ao pensamento crítico.

No entanto, é a relação intrínseca entre todas as presenças que as torna relevantes, representando o que pode ser um ambiente de aprendizagem *on-line* assíncrono bem-sucedido. Além disso, Jézégou (2010) critica os autores que conceberam o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento por não explicitarem suficientemente os fundamentos conceituais que os guiaram na criação do modelo; no entanto, após uma análise pormenorizada do modelo, isolando e trabalhando suas principais dimensões, eliminaram-se as dúvidas sobre sua solidez conceitual e sua relevância para investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem *on-line*. Ademais, constatou-se que o modelo ressoa e integra os pressupostos teóricos de algumas linhas de pesquisa – notadamente, o socioconstrutivismo.

Levando essas críticas em consideração, os próprios autores do trabalho original publicaram uma retrospectiva, na qual analisaram os avanços na primeira década (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2010), concluindo que: a presença cognitiva não é desenvolvida facilmente, em todos os seus níveis, nos fóruns de discussão *on-line*; a presença social muda com o tempo, dentro de um curso; e a presença instrucional é uma das mais estudadas, por ser entendida como um elo maior para que as outras duas presenças se desenvolvam. Assim, a inter-relação entre elas eleva os níveis de satisfação do aluno, de conhecimento percebido e de senso de comunidade e pertencimento.

Semelhantemente, Castellanos-Reyes (2020) delinea os trabalhos mais importantes dentro de duas décadas da criação do modelo, destacando que, somente no final da primeira

década, Arbaugh (2007) desenvolveu um instrumento válido, confiável e eficiente para medir as dimensões do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento; para isso, foram usados 34 itens que analisam a percepção do aluno com relação a cada presença. Dessa forma, esse modelo foi continuamente utilizado na década posterior, em estudos quantitativos que o usavam como ferramenta de coleta de dados. Além disso, Castellanos-Reyes (2020) ressalta que a maioria dos trabalhos que o utiliza é escrita em língua inglesa, em contextos norte-americanos ou canadenses – mesmo que, pontualmente, uma ou outra pesquisa divirja desse padrão.

No Brasil, destacam-se pesquisas que: exploram características das três presenças em comunidades de aprendizagem (BRAGA, 2007; KERCKHOFF, 2011; TRIPANI, 2017); ressaltam o papel da presença social em ambientes de aprendizagem *on-line* (CELANI; COLLINS, 2005; BRAGA; MARTINS, 2009; MAYRINK; LEITE, 2018); ou evidenciam os indicadores de cada presença em interações escritas via WhatsApp (BRAGA; SILVA, 2017; BARBOSA, 2020).

Então, para estudos futuros, Dempsey e Zhang (2019) propõem averiguar como a idade, o gênero, a etnia e a experiência *on-line* afetam as pontuações do instrumento que mede as dimensões do modelo. Porém, até o momento, apenas interações escritas foram analisadas utilizando o modelo proposto; as interações orais ainda não foram investigadas, para descobrir como as presenças emergem no ambiente de aprendizagem em que prevalecem essas interações. É isso que me proponho a fazer nesta pesquisa e que configura o caráter inédito desta.

Mesmo sabendo que cada presença possui características próprias e pode ocorrer de maneira independente, é a relação intrínseca entre elas que pode vir a garantir a eficiência da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, nos moldes *on-line* assíncrono, de modo a promover oportunidades de iniciar um tópico de discussão, compartilhar significados pessoais e encorajar a colaboração, troca, conexão e aplicação de novas ideias. Então, procurarei pormenorizar aspectos de cada presença mencionada e destacarei alguns pontos nos quais elas se entrelaçam.

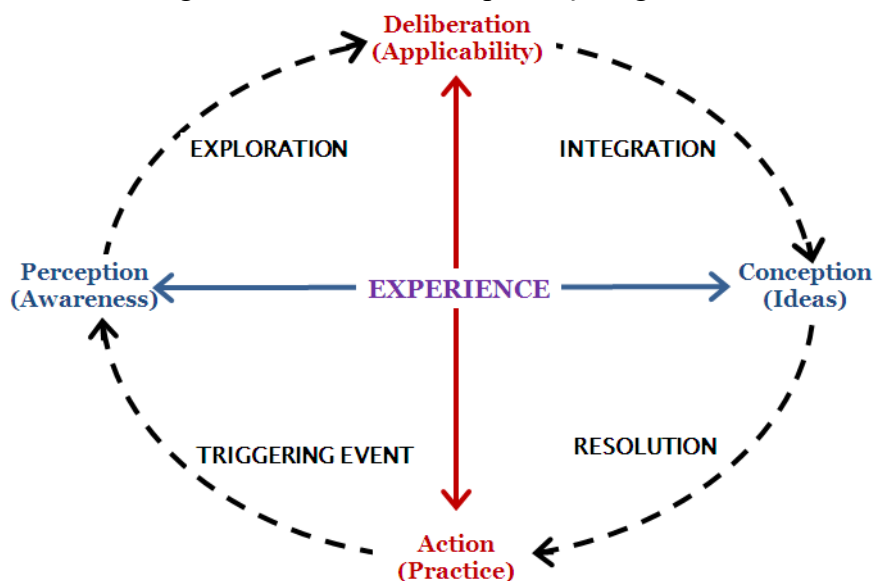
3.1.1 Presença cognitiva

A presença cognitiva, compreendida como a capacidade de construir o significado daquilo que se está aprendendo, foi a mais pesquisada ao longo da primeira década em que o modelo foi proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), tornando-se um dos pontos mais citados em artigos acadêmicos. No entanto, os pesquisadores alertam que, por causa de sua associação com o pensamento crítico, erroneamente ela alcançou um *status* mais elevado, “uma

vez que a estrutura do modelo é dependente na interação de todas as presenças em maior ou menor grau dependendo do conteúdo, dos alunos e da tecnologia utilizada” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2010, p. 6).

Dessa forma, Arbaugh (2007), baseando-se no artigo inicial dos autores supracitados, argumenta que a presença cognitiva na aprendizagem *on-line* é desenvolvida como o resultado de um processo, cujas fases são: (i) acionamento de eventos, em que alguma questão ou problema é identificado para posterior desenvolvimento; (ii) exploração, na qual os estudantes exploram a questão, tanto individual como coletivamente, através de reflexão crítica e discurso; (iii) integração, em que os aprendizes constroem significado a partir das ideias desenvolvidas durante a fase de exploração – essa fase requer a presença instrucional para investigar e diagnosticar ideias, a fim de que os alunos passem para um nível mais alto de pensamento crítico, de modo a refletir sobre suas ideias; e (iv) resolução, na qual os alunos resolvem o problema, ao construir um consenso, e aplicam o conhecimento recém-adquirido no próprio contexto educacional.

Figura 2 – Descritores da presença cognitiva



Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 20).

Quando um instrutor/professor está envolvido no processo de ensino e aprendizagem, seja no contexto presencial e/ou *on-line*, ele, geralmente, solicita aos alunos – ora por meio de perguntas, ora por meio de citações externas, que agreguem ao conhecimento desenvolvido – que elaborem melhor suas afirmações, de maneira que as discussões se movam em torno dos fenômenos à luz das quatro categorias citadas, cada vez mais ao encontro da elaboração e construção de um pensamento crítico. Como é possível observar na Figura 2, os fenômenos à

luz das categorias se relacionam, sendo possível que o aprendiz se mova linearmente de uma para a outra, mas que também faça o movimento de retorno por uma que já passou como o acionamento de eventos, que é a primeira. Esses movimentos permitem que o aluno adquira consciência em relação ao tema, delibere sobre ele, teça concepções quanto às ideias criadas e discutidas e, por fim, aplique o tema em sua própria vida cotidiana. Todas essas ações caracterizam a experiência do processo de ensino e aprendizagem e se tornam mais eficazes com o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

No entanto, concordo com as constatações de Garrison e Cleveland-Innes (2005), de que o *design*, a estrutura e o papel de um instrutor enquanto líder de um curso *on-line* são fatores que afetam significativamente a forma como os alunos se envolvem com o conteúdo e entre si; somente a interação não é o suficiente – se esse fosse o caso, as redes sociais seriam as melhores escolas do mundo.

Sendo assim, Garrison, Anderson e Archer (2001) pontuam que a frequência de respostas para os dois últimos níveis da presença cognitiva caiu significativamente durante uma pesquisa que realizaram em disciplinas *on-line* de graduação – a fase de integração foi para 13%, a de resolução para 4%. Os autores salientam que a integração parece ser a fase mais desafiadora para a maioria dos alunos, já que requer mais tempo para refletir e sintetizar informações, devido ao grande receio de oferecer soluções ou hipóteses provisórias que possam ser rejeitadas pelo grupo. Além disso, eles enumeram outros fatores que podem explicar essa menor frequência na fase de resolução:

[...] o primeiro conjunto de possibilidades está associado ao design e facilitação instrucionais. Ou seja, pode não ter sido um objetivo da tarefa naquela semana ou o conteúdo não desenvolve pesquisas avançadas (por exemplo, um curso introdutório). No entanto, pode ter havido deficiências na facilitação em termos de orientação e modelagem do discurso em direção a atividades cognitivas de níveis superiores, como o teste de ideias e a resolução. A segunda explicação para a falta de respostas de resolução pode ser que o meio (isto é, conferência por computador) não suporta esse tipo de atividade. A aplicação ou teste de ideias é difícil em um contexto educacional presencial, dado seus aspectos vicários e até artificiais. Talvez isso seja ainda mais desafiador em um ambiente de comunicação assíncrono baseado na escrita.¹⁹ (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001, p. 13)

¹⁹ Minha tradução de: “*The first set of possibilities is associated with the instructional design and facilitation. That is, it may have not been a goal of the lesson that week, or the content did not lend itself well to advanced inquiry (e.g., an introductory course). However, there may have been deficiencies in the facilitation in terms of guiding and shaping the discourse toward higher-order cognitive activities, such as the testing of ideas and resolution. The second explanation for the lack of resolution responses could be that the medium (i.e., computer conferencing) does not support this kind of activity. Application or testing of ideas is difficult in a face-to-face educational context given its vicarious, and even contrived, aspects. Perhaps this is even more challenging in an asynchronous text-based communication environment*”.

Logo, essas hipóteses nos fazem pensar: qual o melhor meio e tipo de tarefa para acionar todas as fases nas quais a presença cognitiva se consolida? Nesse sentido, Richardson *et al.* (2012) sugerem que o acionamento de eventos deve envolver tarefas que forneçam aos alunos problemas interessantes, com perguntas para discussão que os movam em direção à consulta para encontrar as respostas. Para a exploração, é importante oferecer oportunidades para que os aprendizes debatam e discutam questões e ideias, além de incentivá-los a usar e procurar informações para apoiar suas perguntas e suposições. Já para a fase de integração, as tarefas devem englobar a integração de ideias e o desenvolvimento de explicações e soluções de problemas. Por fim, para a resolução, há a sugestão de que esses problemas e essas discussões, vinculados às tarefas, sejam autênticos e associados à prática dos alunos, a fim de que estes permaneçam envolvidos na resolução.

Assim, para a realização desta pesquisa, estruturei as tarefas em forma de debate, pensando, também, em engajar os estudantes para que desenvolvessem, em grupos, todas as fases mencionadas, visto que, como Garrison, Anderson e Archer (2001) pontuam, a presença cognitiva é, em certa medida, proporcionada pelos colegas que desafiaram os outros a se expressar de maneira mais concisa e a pensar além do senso comum.

Todavia, as tarefas não são o único ponto essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a ocorrência de todas as presenças inter-relacionadas; outro ponto imprescindível é o meio pelo qual essas tarefas serão realizadas. Portanto, os recursos e as potencialidades do aplicativo de mensagens WhatsApp são primordiais para que este estudo se desenvolva juntamente com as tarefas, em torno de um projeto de debate, já que o fato de os alunos poderem gravar áudios, apagando e repetindo a gravação, além de escutar aqueles gravados pelos colegas, é uma forma de produção das habilidades orais na língua-alvo. Desse modo, sendo permitida por meio do aplicativo, essa troca de mensagens possibilita que as presenças se manifestem. Logo, as discussões ao longo das etapas das tarefas propostas não decorrem apesar do WhatsApp, mas sim por causa dele, uma vez que outro aplicativo ou ferramenta não teria os mesmos recursos. Levando isso em conta, discorrerei sobre esses recursos na parte de análise e discussão dos dados.

A construção do conhecimento em uma comunidade de aprendizagem, por conseguinte, é um processo que ocorre de momento a momento. Isso porque, sem a interação de todos em um grupo, é impossível discutir um denominador comum que integre os diferentes pontos de vista para um mesmo assunto. Nesse sentido, Vonderwell e Zachariah (2005) analisaram discussões assíncronas e identificaram vários perfis de participação de estudantes, como participantes ativos, espreitadores (ou seja, aqueles que leem, porém não postam) e não

participantes. Esses perfis de participantes demonstram como o aprendiz pode se envolver, ou não, na discussão em curso; cabe, portanto, ao professor estruturar meios para que a participação seja ativa e ao aprendiz aumentar sua presença social na comunidade de aprendizagem.

Sob essa ótica, a presença cognitiva diz respeito à construção do significado e à confirmação de compreensão mediante um contexto dialógico cooperativo. Por isso, Arbaugh, Bangert e Cleveland-Innes (2010) alegam que a aplicação do modelo de Comunidade de Busca do Conhecimento pode ser mais adequada para as disciplinas “leves”, em vez das “difíceis”²⁰, particularmente em níveis avançados. Em disciplinas menos aplicadas, a teoria é bem estabelecida e aceita; logo, mais ênfase é colocada na aquisição de conhecimento e o ensino é mais direcionador do que facilitador. Já nas mais aplicadas, a teoria tende a ser mais contestada ou menos desenvolvida. Porém, Annand (2011) defende que essa é uma distinção artificial, já que, apesar de algumas disciplinas exigirem menos atividades de resolução, por exemplo, uma vez que os resultados são robustos e previsíveis, isso não limita o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, o pensamento crítico é o objetivo maior para diversas disciplinas; foi nele que Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001) mantiveram o foco, a fim de delinear as quatro fases da presença cognitiva. Cada uma dessas fases é dividida em diversos indicadores; por isso, apresento-os no Quadro 1, de modo que eles possam direcionar a análise de elementos da presença cognitiva neste trabalho:

Quadro 1 – Categorias de avaliação da presença cognitiva²¹

Categorias	Indicadores	Definição
Acionamento de eventos (Evocativo)	Reconhecer o problema	Apresentar informações acerca de <i>background</i> que culminam em uma questão
	Sensação de perplexidade	Fazer perguntas Mensagens que levam a discussão a outras direções

²⁰ Minha tradução de: “*soft disciplines*” e “*hard ones*”. Segundo Morse (2017), esses termos são coloquiais, sendo utilizados para diferentes campos separados da ciência, com base na percepção de rigor metodológico, exatidão e objetividade; ou seja, as Ciências Naturais, como Biologia, Química e Física, são consideradas “difíceis” (*hard science*), enquanto as Ciências Sociais, como Economia, Sociologia e Ciência Política, são consideradas “leves” (*soft science*).

²¹ O quadro foi adaptado a partir do trabalho de Garrison, Anderson e Archer (2000), sendo traduzido por Braga (2007).

Categorias	Indicadores	Definição
Exploração (hesitante)	Divergência - dentro da comunidade <i>on-line</i>	Contradição não substantiada de ideias anteriores
	Divergência - dentro de uma mesma mensagem	Muitas ideias/temas diferentes apresentados em uma mesma mensagem
	Intercâmbio de informações	Narrativas/descrições/fatos pessoais (não usados como prova para apoiar uma conclusão)
	Sugestões para consideração	Autor explicitamente caracteriza mensagem como exploração, por exemplo: “isso parece correto?” ou “estou chegando perto?”
	<i>Brainstorming.</i>	Acrescenta aos pontos estabelecidos mas não sistematicamente defende/justifica/desenvolve o acréscimo
	Saltos para conclusões.	Oferece opiniões não fundamentadas
Integração (temporária)	Convergência - entre membros do grupo	Referência à mensagem anterior seguida de concordância substantiada, ex.: “Concordo porque...” Adicionar à ideia do outro
	Convergência - dentro da mesma mensagem	Hipóteses justificadas, desenvolvidas, defensáveis, ainda que hesitantes.
	Conexão de ideias, síntese	Integrando informações de várias fontes: livro texto, artigos e experiência pessoal
	Criação de soluções.	Caracterização explícita da mensagem como uma solução por participante
Resolução (comprometido)	Aplicação vicária do mundo.	Fazer a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
	Testes e defesas de soluções.	Estabelecer relações com outros conhecimentos já existentes; adquirir competência de análise e reflexão crítica; e ter poder de argumentação para sustentar as ideias que defende, no que diz respeito ao desafio colocado.

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, *apud* BRAGA, 2007).

Sendo assim, as categorias que compõem a presença cognitiva são baseadas em Dewey (1997), que enxergava o processo, por meio do qual o aprendiz adquire o pensamento crítico, como etapas não fixas, que incluem o sentimento de perplexidade, o reconhecimento do problema, a elaboração e a testagem de hipóteses e a aplicação de sugestão. Para Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001), essas fases configuram etapas que perpassam os momentos até a resolução, que é a última etapa. No entanto, o caráter circular, observado na Figura 2,

sugere que o processo seja cíclico e que a resolução de uma tarefa desenvolva mais fatores geradores que possam vir a ser explorados pelo grupo.

Nessa perspectiva, inter-relacionada com a presença instrucional, a presença cognitiva auxilia na seleção de conteúdo, para que o pensamento crítico seja desenvolvido em comunidades de aprendizagem assíncronas *on-line*. Por outro lado, a presença social contribui como um suporte para o discurso; embora ela, por si só, não garanta o desenvolvimento de discursos críticos, é extremamente difícil que esses discursos se desenvolvam apenas com a presença cognitiva, sem os elementos da social (GARRISON; CLEVELAND-INNES, 2005). Por isso, na próxima seção, analisaremos os elementos que compõem a presença social.

3.1.2 Presença social

Avançando na tríade proposta pelo modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, a presença social projeta a identidade do aprendiz como membro de uma comunidade, englobando a capacidade dos participantes de se unirem para um propósito comum – refere-se, portanto, às relações interpessoais que são estabelecidas no ambiente *on-line*. Por causa dessa presença, os participantes são capazes de projetar suas características pessoais na comunidade, fato que aproxima o virtual do real. Assim, Rourke *et al.* (2001) dividem a presença social em três categorias: afetiva, em que os aprendizes expressam seus sentimentos e se posicionam nas discussões promovidas; interativa (comunicação aberta), na qual os alunos desenvolvem aspectos de consciência e reconhecimento mútuos, comportando-se de maneira respeitosa às ideias do outro e encorajando a participação dos colegas; e coesivo (coesão de grupo), em que os estudantes constroem e sustentam o senso de pertencimento, comprometendo-se com os colegas, para alimentar o debate de ideias, de modo que cada um possa se sentir parte do mesmo grupo.

As categorias mencionadas não significam apoiar o engajamento dos aprendizes para propósitos puramente sociais, mas sim criar um clima que apoie e encoraje um ambiente propício à expressão e ao compartilhamento de ideias. Desse modo, Garrison (2017) pontua que os alunos ingressam em ambientes educacionais para fins acadêmicos, e não por razões sociais; no entanto, sem os elementos da presença social, o pensamento crítico e, por consequência, a presença cognitiva não se desenvolvem em uma comunidade de aprendizagem assíncrona *on-line*, da mesma forma que a presença instrucional serve para motivar e engajar os aprendizes ao longo das tarefas. Logo, Rourke *et al.* (2001) afirmam que, no modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, a presença social é considerada uma função tanto de

professores quanto de alunos. Porém, o discurso desenvolvido não equivale à interação social em uma reunião familiar, entre vizinhos ou entre amigos em um bar.

Garrison, Cleveland-Innes e Fung (2004) advertem que a presença social abrange a capacidade dos participantes de uma comunidade de aprendizagem de se unirem para um propósito comum; isso pode exigir um ajuste significativo no papel que cada um desempenha. Por exemplo, às vezes, é necessário que o aluno desempenhe papel de líder e distribua afazeres para todos do grupo, para que a tarefa possa ser concluída, ou inicie uma discussão – função que, geralmente, é designada ao professor. De maneira semelhante, Lambert e Fisher (2013) previnem que, com a comunicação móvel e a capacidade de aprender a qualquer hora e lugar, os estudantes devem assumir grande parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem; do mesmo modo, devem se familiarizar com os outros membros, exigindo um ajuste de função com relação à sala de aula face a face, no que diz respeito tanto aos alunos quanto aos professores.

Segundo Rourke *et al.* (2001), o construto presença social se baseia no conceito de *immediacy* de Mehrabian (1969), que sugeriu que pistas não verbais, como expressões faciais, movimentos corporais e contato visual, podem intensificar a proximidade com o outro. A questão primordial, durante a criação do modelo, era se uma comunidade de aprendizagem poderia ser estabelecida sem as pistas visuais que acompanham a comunicação face a face. Assim, Shea *et al.* (2012) encontraram aumento ou diminuição na periodicidade dos elementos da presença social do estudante, com a ascensão e a queda da frequência das ações de instrutores, em uma comunidade de aprendizagem. Ainda, Garrison, Cleveland-Innes e Fung (2009) sugeriram que a presença social é uma variável mediadora entre a presença instrucional e a cognitiva. Ademais, Rovai e Baker (2005) se depararam com evidências de que as mulheres se sentem mais conectadas aos outros estudantes de um curso *on-line*, ativando mais elementos da presença social, do que os homens; no entanto, essa é apenas uma sensação do grupo participante da pesquisa, e não uma regra.

Levando isso em consideração, Garrison, Anderson e Archer (2010) relatam que se preocupavam com o fato de a maioria das pesquisas, feitas antes do modelo que criaram, ser direcionada a elementos da presença social, em detrimento e, até mesmo, excluindo as outras presenças. Além disso, as pesquisas sobre a presença social a colocavam como um construto unidimensional, associada à emoção do sentimento de pertencimento; logo, o que faltava era um elo que unisse a presença social às outras no contexto de ensino e aprendizagem. Sendo assim, eles adicionaram a comunicação aberta, para refletir sobre a natureza da comunidade de aprendizagem, e, também, a coesão de grupo, para refletir sobre a natureza colaborativa da

comunidade e de suas tarefas. Em seguida, apresento as categorias, os indicadores e a definição que direcionarão a avaliação da presença social nesta pesquisa.

Quadro 2 – Categorias de avaliação da presença social²²

Categorias	Indicadores	Definição
Afetiva	Expressão de emoções.	Expressões convencionais de emoções ou expressões não convencionais de emoções, incluindo pontuação que se repete, uso de maiúsculas, símbolos (<i>emoticons, emojis, stickers</i>)
	Uso de humor.	Expressões de sarcasmo, ironia etc.
	Desabafo.	Apresenta detalhes atuais da vida, fora do contexto da temática discutida, ou expressa alguma vulnerabilidade.
Interativa (comunicação aberta)	Continuação de uma ideia.	Usar o recurso “responder” do aplicativo em vez de começar uma conversa nova.
	Usar citações das mensagens dos outros	Usar recursos do aplicativo como o símbolo @ para citar mensagens inteiras dos outros.
	Referir-se explicitamente às mensagens dos outros.	Referências diretas aos conteúdos das mensagens postadas pelos outros
	Fazer perguntas.	Fazer perguntas a outros membros ou ao moderador.
	Expressão de apreço e concordância.	Elogiar os outros ou os comentários dos outros. Expressar concordância com os colegas ou com o conteúdo de outras mensagens.
Coesão	Vocativos.	Dirigir-se ou se referir aos participantes pelo nome.
	Dirigir-se ao grupo	Referir-se ao grupo como “nós”, “gente”, “nosso grupo” etc.
	Saudações.	Comunicação que serve para uma função puramente social: saudações e despedidas.

Fonte: Rourke *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007).

Seguindo as sugestões de Tang e Hew (2020) – que desenvolveram uma pesquisa examinando os níveis de presença social, oferecidos por um aplicativo semelhante ao WhatsApp, o WeChat, e comparando-os com um fórum de discussão, em um ambiente de aprendizagem *on-line* –, adicionei *emojis* e *stickers* como exemplos para expressar emoções; renomeei o indicador “continuação de uma *thread*” como “continuação de uma ideia”, já que

²² O quadro foi adaptado a partir do trabalho de Rourke *et al.* (2001), sendo traduzido por Braga (2007). Ademais, adaptei alguns indicadores e definições, segundo sugestões de Tang e Hew (2000).

threads são características de fóruns, e não de aplicativos de mensagens; acrescentei o símbolo “@” e a função de responder, como definição para esse indicador; e removi o indicador “citação a partir das frases dos outros”, pois raramente acontece uma citação *ipsis litteris*, em aplicativos de mensagens, sendo o recurso mais usado o de responder à postagem de outro membro.

Sobre os aplicativos de mensagens, Tang e Hew (2020) ressaltam que os níveis de presença social se elevam porque, sempre que uma nova mensagem chega, é possível que o participante seja avisado por meio de um alerta (quando configurado) ou de notificações no próprio aplicativo. Pode acontecer, ainda, de o aluno participante saber quem já visualizou a mensagem e quem está *on-line*, o que motiva que algumas discussões ocorram de maneira mais síncrona.

As atividades colaborativas, de acordo com Richardson e Swan (2003), também permitem aos alunos maiores oportunidades para que a presença social emerja, definindo maior senso de pertencimento ao aluno, por se sentir útil ao grupo, o que gera relações de confiança, as quais facilitam as negociações para realizar determinada tarefa. De acordo com Hilliard e Stewart (2019), essas relações são imprescindíveis para uma avaliação em pares, na qual um estudante julga o trabalho do outro.

Assim, Lambert e Fisher (2013) afirmam que a simples publicação de informações pessoais na internet pode aumentar a presença social, mas não é, necessariamente, uma experiência desafiadora. Em contraste, há a conclusão de um projeto (como o proposto nesta pesquisa) relevante para o contexto, exigindo que os alunos resolvam problemas de maneira conjunta e apliquem o conhecimento adquirido. Portanto, pode ser bastante desafiador mobilizar fenômenos à luz das categorias das presenças cognitiva, social e instrucional, criando oportunidades de aprendizagem e senso de pertencimento para o aprendiz.

Quando a presença social é estabelecida, a colaboração e o discurso crítico são, enfim, aprimorados e sustentados, de modo que os aprendizes não se sentem desencorajados devido aos conflitos que podem ser gerados por ideias divergentes. Assim, a presença do instrutor/professor é primordial, já que “quando os alunos sentem que seus instrutores estão identificando áreas de concordância e discordância e ajudam a resolvê-los, procurando por áreas de consenso, os alunos relatam níveis mais altos de conectividade e aprendizagem”²³ (SHEA, 2006, p. 41). Por isso, a seguir, analisaremos as funções e características da presença instrucional.

²³ Minha tradução de: “when students feel their instructors are identifying areas of agreement and disagreement and helping to resolve these by looking for areas of consensus the students report higher levels of connectedness and learning”.

3.1.3 Presença instrucional

Ao descrever a presença instrucional, Anderson *et al.* (2001) utilizam uma interessante analogia, relacionada às escolas de apenas uma sala, as quais perpassavam a América do Norte durante a remota época dos pioneiros. Nesse tempo, somente um professor desempenhava diversas funções, desde fornecer instruções para alunos de, no máximo, nove séries diferentes até acender o fogão, para que o clima pudesse ser acolhedor durante o inverno; além disso, criava comunidades de aprendizagem, a fim de que um aprendiz pudesse auxiliar o outro, em formato de pares, ou de que um aluno de uma série mais elevada pudesse ajudar os menores, já que o docente não poderia dar atenção a todos ao mesmo tempo. Do mesmo modo, essas várias funções de ensino foram sendo replicadas para um novo contexto pioneiro: o da aprendizagem mediada por tecnologias digitais. Por consequência, a justificativa para a analogia escolhida é de que as tarefas multifacetadas do professor incluem três grandes papéis:

Primeiro, como projetista da experiência educacional, incluindo o planejamento e a administração de instruções, bem como a avaliação e certificação de competências; segundo, como facilitador e cocriador de um ambiente social propício à aprendizagem ativa e bem-sucedida; e, finalmente, como um especialista no assunto, que conhece muito mais do que a maioria dos alunos e, portanto, está em posição de 'impulsionar' as experiências de aprendizagem, fornecendo instruções diretas.²⁴ (ANDERSON *et al.*, 2001, p. 2)

Assim, a presença instrucional vai além de facilitar a interação entre os membros de um grupo, envolvendo a intervenção pedagógica no ambiente de ensino e aprendizagem *on-line*. Garrison, Anderson e Archer (2000) a descrevem como o *design*, a facilitação e o direcionamento dos processos cognitivos e sociais, a favor de oportunidades para construção do conhecimento.

Diante disso, a presença instrucional possui três componentes: (i) realizar o desenho e a organização instrucional, como o estabelecimento de currículo, tarefas, métodos etc.; (ii) facilitar o discurso, definir um clima propício para as discussões em grupo e reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos; e (iii) fazer uma instrução direta ao resumir a discussão, apresentar o conteúdo e indagar ou fornecer dicas para resolução das tarefas. Dessa forma, Dempsey e Zhang (2019) relacionam cada um desses elementos com as outras presenças: o

²⁴ Minha tradução de: “*First, as designer of the educational experience, including planning and administering instruction as well as evaluating and certifying competence; second, as facilitator and co-creator of a social environment conducive to active and successful learning; and finally, as a subject matter expert who knows a great deal more than most learners and is thus in a position to ‘scaffold’ learning experiences by providing direct instruction*”.

desenho e a organização instrucional se conectam com a interação (social), a fim de estabelecer um discurso crítico (cognitiva); o discurso é facilitado, para estabelecer dinâmicas comunitárias (social) e de investigação (cognitiva); e a instrução direta significa desenvolver o respeito e a responsabilidade de todos (social), bem como a investigação por meio da resolução de tarefas (cognitiva).

Com efeito, Garrison (2017) previne que é importante distinguir o construto presença instrucional da presença do professor. A presença instrucional destaca o papel do professor ou de um participante, com postura de líder, no grupo, que incentiva a participação de todos nas tarefas do ambiente de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a presença instrucional cria ambientes de aprendizagem ativos, centrados no aluno, nos quais alunos e professores são participantes análogos na experiência de aprendizagem (HILLIARD; STEWART, 2019).

Logo, a presença instrucional assume uma importância acrescida, configurando-se como um elemento crucial para estruturar o ambiente *on-line*, de modo que possa incentivar a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem; além do mais, sustenta a articulação das outras presenças. Desse modo, apresento as categorias, os indicadores e a definição que direcionarão a avaliação da presença instrucional nesta pesquisa:

Quadro 3 – Categorias de avaliação da presença instrucional²⁵

Categorias	Indicadores	Definição
Desenho e organização	Estabelecimento de currículos, tecnologias e ferramentas.	Planejar a concepção do ambiente; desenvolver as atividades, a avaliação e as formas de interação.
	Elaboração de métodos.	Criar estratégias que visem subsidiar os membros na aprendizagem, como comentários personalizados, tutoriais etc.
	Estabelecimento de parâmetros temporais.	Negociar linhas de tempo para o desenvolvimento das atividades.
	Utilização do meio de forma eficaz.	Orientar o uso do meio, com o intuito de que os membros estejam em constante sintonia com todo o grupo.
	Estabelecimento da etiqueta da <i>web</i> .	Dar dicas e ensinar modelagem de etiqueta para uso apropriado do meio: formas apropriadas de postagens e uso adequado de respostas.

²⁵ O quadro foi adaptado a partir do trabalho de Anderson *et al.* (2001), foi traduzido por Braga (2007) e Lisboa e Coutinho (2012). Assim, utilizarei elementos de ambas as traduções.

Categorias	Indicadores	Definição
Facilitação das discussões	Identificação das áreas de acordo/desacordo.	Identificar a concordância e discordância de opiniões.
	Procura pelo alcance de consenso/compreensão.	Encontrar ligações congruentes, quando duas opiniões aparentemente contrárias estão sendo expressas.
	Encorajamento, reconhecimento ou reforço dos contributos dos membros.	Apoiar e incentivar a participação por parte dos moderadores ou do membro, que comentam e estimulam as respostas dos colegas.
	Criação de um clima positivo de aprendizagem.	Favorecer um ambiente acolhedor e que, sobretudo, respeite as opiniões de todos na consecução de um produto final.
	Realização de intervenções necessárias.	Redirecionar as discussões quando elas não são produtivas para o processo de ensino e aprendizagem.
	Encorajamento de outros participantes; promoção de discussão.	Questionar, interrogar e levantar possíveis respostas dos membros participantes.
	Avaliação da eficácia do processo.	Fornecer <i>feedback</i> construtivo das mensagens, tendo em conta o objetivo das discussões.
Instrução direta	Apresentação de conteúdo ou questões.	Ter a aprendizagem facilitada. O moderador ou os membros compartilham seus conhecimentos com o grupo.
	Foco na discussão em questões específicas.	Focar determinados conceitos ou informações que são necessários para a construção do conhecimento.
	Resumo da discussão.	Sintetizar as ideias principais das mensagens dos membros participantes.
	Confirmação da compreensão através da avaliação e do <i>feedback</i> .	Comentar sobre a participação dos membros.
	Diagnóstico de falhas de compreensão.	Realizar comentários, pelo moderador ou algum membro, para delinear as atividades da aprendizagem, fazendo com que os participantes percebam seus possíveis equívocos.
	Introdução do conhecimento de diversas fontes.	Fornecer diversas fontes de pesquisa, para que o grupo possa aprofundar seus conhecimentos sobre a temática.
	Resposta às questões técnicas.	Instruir, diretamente, sobre o funcionamento do sistema, a manipulação do aplicativo e a operação de outras ferramentas ou recursos.

Fonte: Anderson *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

O professor tem o papel de fornecer direções específicas para o desenvolvimento de uma tarefa, além de conduzir as discussões, mediando e facilitando o diálogo entre os alunos e garantindo a participação ativa de todos. Ele, ainda, deve incluir tarefas que requerem o pensamento crítico em seu planejamento, fornecer oportunidades de aprendizagem independente e oportunizar espaço onde os estudantes possam demonstrar ou testar novos conhecimentos. Assim, Lambert e Fisher (2013) apontam que a qualidade da presença cognitiva é influenciada pela pergunta ou tarefa solicitada aos alunos, em que muitos tendem a estacionar nas fases iniciais, de acionamento de eventos e exploração.

Nesse contexto, Clarke e Bartholomew (2014) analisaram a complexidade da participação de professores em discussões assíncronas *on-line*; para isso, questionaram alunos e cinco instrutores, de um curso de mestrado em educação, que também eram professores do ensino básico nos Estados Unidos. Quando os autores perguntaram aos instrutores qual era o papel deles nas discussões assíncronas, eles, de maneira quase unânime, acreditavam que eram facilitadores ou tinham um papel de apoio ao aprendiz, de modo que esse pudesse se sentir seguro para compartilhar e aprender com os outros estudantes. Já quando os alunos foram perguntados sobre o que buscavam em seus instrutores, em discussões assíncronas,

[...] algumas das respostas incluíam que eles queriam um instrutor que criticasse e levasse a uma compreensão mais aprofundada do conteúdo do curso, compartilhasse experiências e fizesse perguntas probatórias, sugerindo mais recursos sobre um tópico e fornecendo críticas construtivas que levariam a uma nova compreensão do conteúdo. Os alunos também valorizaram os comentários de seus instrutores que foram encorajadores, positivos e reafirmantes.²⁶ (CLARKE; BARTHOLOMEW, 2014, p. 19)

Logo, surgiu uma reflexão sobre como incentivar os aprendizes, enquanto professor/instrutor, ao mesmo tempo que se busca que eles atinjam níveis de aprendizagem mais voltados ao pensamento crítico. Dessa forma, Anderson *et al.* (2001) estabelecem que o papel do professor, em qualquer contexto de ensino, envolve a promoção da instrução direta²⁷, auxiliando os aprendizes na solução de problemas, ao fazer uso da experiência pedagógica e *expertise* que cada docente possui. Ao discorrer sobre o papel do professor, Dempsey e Zhang (2019) afirmam que a presença instrucional posiciona um educador dentro da comunidade de

²⁶ Minha tradução de: “*discussions some of the responses included that they wanted an instructor who would critique and lead to further understanding of course content, share experiences and ask probing questions, give more resources on a topic, and provide constructive criticism that would lead to new understanding of content. Students also valued the comments from their instructors that were encouraging, positive, and reaffirming*”.

²⁷ Modelo de ensino idealizado por Rosenshine e Stevens (1986), que parte do princípio de que todos os alunos podem aprender, desde que recebam instruções bem planejadas e claras, sem ambiguidade.

aprendizagem – ou seja, não aquele que fica de fora, observando após o encaminhamento da atividade, nem aquele que fica à frente, como um condutor e detentor do conhecimento. Com isso, descentraliza-se a figura de autoridade tradicionalmente atribuída ao professor, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem com todo o grupo.

A presença instrucional está diretamente relacionada à “satisfação, percepção de aprendizagem e senso de comunidade do aprendiz”²⁸ (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 163). Nesse sentido, Peacock e Cowan (2016) sugerem que é o entrelaçamento das presenças, em vez das presenças em si, que leva à construção do conhecimento e à criação de significado pessoal no processo de ensino e aprendizagem. Garrison e Arbaugh (2007, p. 163), ainda, explicam a relação entre as três presenças do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento: “a presença social fornece a base para o discurso com base no pensamento crítico; e o design, organização e liderança associadas à presença instrucional criam o ambiente em que a presença cognitiva pode ser desenvolvida”²⁹. Então, a relação entre cada presença é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, cada presença se destaca no modelo e se faz necessária em experiências educacionais bem-sucedidas, que fazem uso de tecnologias digitais para criar oportunidades de aprendizagem *on-line*, móvel e ubíqua, com propriedades únicas, que tornam possível criar uma comunidade crítica de alunos não restrita a tempo ou lugar.

Ademais, as tecnologias digitais oferecem maneiras alternativas de conceitualizar e fornecer educação e, no processo, estão revolucionando a forma como os alunos trabalham, pensam e constroem conhecimento, já que não basta se “perguntar o que a ferramenta pode fazer, mas o que os alunos podem fazer com a ferramenta”³⁰ (BURDEN; ATKINSON, 2008, p. 124). Como exemplo, temos aplicativos como o WhatsApp, que oferecem diversos recursos; porém, é necessário que cada aluno perceba como utilizar cada recurso a favor de sua aprendizagem. Essa percepção dos recursos nos conduz ao conceito de *affordance* e, então, à próxima seção, na qual farei uma revisão sobre o termo.

3.2 AFFORDANCE

O conceito de *affordance* deriva dos estudos de Gibson (1986), voltados para uma visão

²⁸ Minha tradução de: “*of student satisfaction, perceived learning, and sense of community*”.

²⁹ Minha tradução de: “*Social presence lays the groundwork for higher level discourse; and the structure, organization, and leadership associated with teaching presence creates the environment where cognitive presence can be developed*”.

³⁰ Minha tradução de: “*To ask not what the tool can do, but what their students can do with the tool*”.

ecológica. Segundo Van Lier (2004, p. 11, tradução minha), “a abordagem ecológica olha para toda uma situação e pergunta: o que há neste ambiente que faz as coisas acontecerem do jeito que acontecem? Como ocorre o aprendizado?”³¹. A ecologia, portanto, envolve o estudo do contexto, tendo em vista que a todo momento existem coisas acontecendo em vários ambientes; no que tange ao contexto educacional, especificamente, determinados papéis são atribuídos aos agentes inseridos ali, de modo que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer de maneira eficaz. Assim, “a ecologia também é o estudo do movimento, do processo e da ação”³² (VAN LIER, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva, o ambiente contribui para uma forma particular da relação de um agente com o meio em que (con)vive. As *affordances* de um ambiente são “o que ele *oferece* para o animal, o que ele *provém* ou *fornece*, tanto para o bem quanto para o mal”³³ (GIBSON, 1986, p. 127, *grifos do original*). Além disso, diferentes indivíduos têm distintas percepções do mundo; portanto, as *affordances*, percebidas em um mesmo grupo, poderão ser diferentes para cada um. Ao explorar, por exemplo, a gravação de áudio, um usuário pode se sentir confortável gravando um texto longo diretamente pelo aplicativo do WhatsApp; já outros podem precisar exportá-lo de outros aplicativos ou, até mesmo, apagar o áudio anterior e regravá-lo. Ou seja, há diferentes maneiras de se chegar ao mesmo resultado, e são exatamente essas diferenças, ao longo do percurso, que estou interessada em identificar e investigar neste estudo.

Desse modo, Gibson (1997) indaga como cada ser percebe o que está acontecendo ao seu redor, a fim de fazer bom uso do que o mundo oferece. Ainda, Adolph e Kretch (2015) estabelecem que as possibilidades de ação dependem do ajuste entre as capacidades corporais do ser e as propriedades físicas do ambiente; como exemplos, eles citam uma parede vertical, que permite que uma mosca doméstica caminhe – ação que é impossível para o ser humano –, e um haltere de 200 quilos, que permite que um fisiculturista o eleve – mas isso não é possível para uma criança ou mesmo para um adulto com menos força física. Assim, “a aquisição de novas habilidades motoras – olhar, alcançar, caminhar, levantar peso, nadar, dirigir, costurar, escrever à mão – produz novas possibilidades a serem aprendidas ao longo da vida”³⁴ (ADOLPH; KRETCH, 2015, p. 129). Portanto, a percepção das possibilidades de adquirir essas habilidades é essencial para a sobrevivência, enquanto ser vivo, no mundo em que habitamos.

³¹ Minha tradução de: “*The ecological approach looks at the entire situation and asks, what is it in this environment that makes things happen the way they do? How does learning come about?*”.

³² Minha tradução de: “*ecology is also the study of movement, process and action*”.

³³ Minha tradução de: “*what offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill*”.

³⁴ Minha tradução de: “*The acquisition of new motor skills – looking, reaching, walking, weight lifting, swimming, driving, sewing, hand writing – produces new affordances to be learned throughout life*”.

O aspecto da sobrevivência vai ao encontro de posteriores tentativas de definições mais exatas do termo, em que o aspecto da seleção natural foi englobado. Chemero (2003) aponta que os recursos, no ambiente, são fonte de pressão de seleção entre os animais, levando-os a desenvolver sistemas capazes de perceber esses recursos para cada espécie. No mesmo sentido, Stoffregen (2003) endossa essa visão seletiva das *affordances*, em que os recursos ambientais existem antes que os animais os percebam e os utilizem, quando afirma que o animal pode não explorar todas as possibilidades que visualiza em um ambiente, mas sim, necessariamente, aquelas que ele considera imprescindíveis para o alcance de seus objetivos naquele contexto. Assim, “*affordances* são propriedades do animal-ambiente, ou seja, são propriedades emergentes que não são inerentes nem ao ambiente nem ao animal”³⁵ (STOFFREGEN, 2003, p. 115).

Desse modo, Gibson (1986) define que perceber as relações que o mundo estabelece com cada indivíduo é coperceber a si mesmo. Ademais, a *affordance* de algo não se altera à medida que a necessidade do observador muda; ele pode ou não perceber certa *affordance*, de acordo com suas necessidades, mas ela, sendo invariável, está sempre presente para ser percebida. Do mesmo modo, um objeto pode ser percebido de várias maneiras por diferentes agentes, sendo que suas propriedades não mudam, apenas são percebidas de diversas formas, de acordo com a situação. Nesse sentido, Van Lier (2000) aponta que uma folha pode oferecer diferentes *affordances* para cada ser vivente, como comida para uma lagarta, sombra para uma aranha e mesmo remédio para um xamã.

Seguindo os pressupostos de Gibson (1986), Norman (1999) aponta uma distinção entre as *affordances* reais ou naturais de uma ferramenta e as *affordances* percebidas pelo usuário. Portanto, um objeto pode exercer mais do que sua função principal; por exemplo, uma cadeira pode se tornar uma escada, dependendo da necessidade de seu usuário. Para iniciar sua reflexão, ele se pergunta: quando você vê algo pela primeira vez, como você sabe o que fazer? Ele afirma que a informação necessária para tomar essa decisão está em suas percepções anteriores com o mundo a sua volta, bem como com a aparência do objeto. Por isso, ele conduz sua pesquisa com relação ao *design*, principalmente na computação, e faz a distinção entre três tipos de restrições, para que um *design* funcione de maneira eficaz: física, lógica e cultural.

As restrições físicas estão intimamente relacionadas às *affordances* naturais: por exemplo, não é possível mover o cursor [de um mouse] para fora da tela: isso é uma restrição física. [...] Restrições lógicas usam raciocínio para determinar as

³⁵ Minha tradução de: “*affordances are properties of the animal-environment system, that is, that they are emergent properties that do not inhere in either the environment or the animal*”.

alternativas. Assim, se pedirmos ao usuário para clicar em cinco locais e apenas quatro estiverem imediatamente visíveis, a pessoa sabe, logicamente, que existe um local fora da tela. As restrições lógicas são valiosas para orientar o comportamento. É assim que o usuário sabe rolar para baixo e ver o restante da página. É assim que os usuários sabem quando terminam uma tarefa. Ao tornar visível o modelo de design fundamental, os usuários podem deduzir (logicamente) quais ações são necessárias. As restrições lógicas andam de mãos dadas com um bom modelo conceitual. As restrições culturais são convenções compartilhadas por um grupo cultural. O fato de o gráfico no lado direito de uma tela ser uma “barra de rolagem” e que se deve mover o cursor até ele, segurar o botão do mouse e “arrastá-lo” para baixo para ver objetos localizados abaixo do conjunto visível atual (fazendo com que a própria imagem pareça se mover para cima) é uma convenção cultural aprendida.³⁶ (NORMAN, 1999, p. 40)

Para Norman (1999), todos são detetives, procurando por pistas que nos permitam funcionar na intrincada rede de relações que o mundo nos oferece. O autor, ainda, destaca a importância de o *designer* considerar a experiência anterior do usuário com relação a um recurso ou a uma situação – como o formato de uma porta, que pode não demonstrar ao usuário a forma como fechá-la ou como abri-la e, então, ao projetá-la, o *designer* precisa considerar algum recurso que esclareça como manuseá-la. Vivo essa situação na prática, com meu carro, um HR-V da Honda, pois a porta traseira dele não foi projetada com a maçaneta na forma convencional e, em vez de ficar no meio da porta, ela fica em cima; logo, sempre que dou carona a alguém que não sabe disso, a pessoa tem dificuldade em entender como a porta se abre, já que a característica da maçaneta não é a usual e facilmente percebida.

“Não se pode concluir”, no entanto, “que os aprendizes não tenham percebido as *affordances* em potencial simplesmente porque não reagiram a elas ou as repetiram” (DARHOWER, 2008, p. 61). Da mesma maneira, dependendo da cultura do aprendiz, dos seus hábitos e dos seus valores, ele vai, inevitavelmente, perceber algumas *affordances* e outras não. Por isso, Ziglari (2008) define que nós, como professores, devemos fornecer uma condição para a exposição à língua-alvo, para que o aluno escolha o que ele precisa em seu processo de aprendizagem, até porque ele interage mais quando se sente à vontade com a língua e o ambiente. Tendo em vista que esse último está cheio de potenciais significados, cabe ao

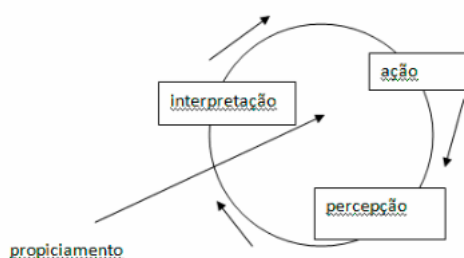
³⁶ Minha tradução de: “*Physical constraints are closely related to real affordances: For example, it is not possible to move the cursor outside the screen: this is a physical constraint. [...] Logical constraints use reasoning to determine the alternatives. Thus, if we ask the user to click on five locations and only four are immediately visible, the person knows, logically, that there is one location off the screen. Logical constraints are valuable in guiding behavior. It is how the user knows to scroll down and see the rest of the page. It is how users know when they have finished a task. By making the fundamental design model visible, users can readily (logically) deduce what actions are required. Logical constraints go hand in hand with a good conceptual model. Cultural constraints are conventions shared by a cultural group. The fact that the graphic on the right-hand side of a display is a ‘scroll bar’ and that one should move the cursor to it, hold down a mouse button, and ‘drag’ it downward in order to see objects located below the current visible set (thus causing the image itself to appear to move upwards) is a cultural, learned convention*”.

professor motivar o estudante a utilizá-lo por meio de suas *affordances*, o que retoma as características da presença instrucional.

Seguindo o mesmo ponto de vista, Van Lier (2000) faz uma analogia entre o animal e o aprendiz de línguas, estabelecendo que o animal não “possui” a selva, mas sabe como utilizar seus recursos e como viver nela, da mesma forma que nós, como seres humanos, não “temos” ou “possuímos” a língua, mas aprendemos a usá-la e a “viver nela”. Assim, agimos por meio da língua, que também é um produto cultural com *affordances* que podem ser percebidas por um indivíduo, assim como a cadeira, o livro e o celular. Voltando ao conceito para a aprendizagem de línguas, o autor realiza uma distinção entre os objetos com *affordances* naturais e aqueles com *affordances* socioculturais, que carregam consigo informações histórico-socioculturais de quando foram criados. Nessa perspectiva, Braga (2017) aponta que *smartphones*, *tablets* e seus aplicativos nativos, como câmera com áudio e vídeo, alto-falantes, microfone etc., são artefatos socialmente construídos.

Nessa linha, Van Lier (2004) delinea quatro níveis de *affordances*: (i) é uma relação “não mediada” entre o organismo e o meio ambiente, ou seja, o ambiente fornece recursos potenciais, alguns dos quais não se tornam recursos para um determinado organismo – para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, isso pode ser equivalente à parte da língua-alvo a qual o aluno está exposto, mas não compreende; (ii) é notada pelo organismo consciente e engajado; (iii) adiciona controle ativo à conscientização; e (iv) adiciona uma perspectiva crítica. O engajamento do aprendiz desempenha um papel importante na determinação de quais recursos potenciais o ambiente fornece (nível 1) e quais desses recursos ele percebe (nível 2), se envolve (nível 3) ou o auxiliam na construção do pensamento crítico (nível 4). Logo, Van Lier (2004, p. 91) define *affordance* como “o que estiver disponível para a pessoa fazer algo”³⁷, afirmando que o ambiente é cheio de significados potenciais para cada um.

Figura 3 – *Affordances*



Fonte: Van Lier (2004, *apud* PAIVA, 2010, p. 3).

³⁷ Minha tradução de: “*what is available to the person to do something with*”.

A Figura 3 nos permite observar que as *affordances* emergem para cada indivíduo a partir de um processo não linear de percepção, interpretação e ação. Paiva (2010, p. 153) traduz *affordance* como propiciamento e aponta que “usamos a língua para agir no mundo, para perceber e interpretar as ações sociais da linguagem em nossa volta”. Da mesma maneira, as tecnologias digitais nos empoderam como sujeitos, se assim desejarmos, ou atuam como instrumentos excludentes para aqueles que não possuem acesso às suas *affordances* – algo que a situação causada pela pandemia do COVID-19 apenas escancarou.

Retornando à Gibson, em um mesmo ambiente, existem inúmeras *affordances*; contudo, a percepção dessas oportunidades dependerá exclusivamente do indivíduo inserido nesse ambiente – até mesmo o contexto em que o indivíduo está auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo. Paiva (2010) destaca que, se a pessoa vive em um país no qual a língua-alvo é a língua nativa, isso implica mais propiciamentos (*affordances*) do que aprender a língua em um contexto de língua estrangeira, onde, geralmente, há pouco contato com o idioma. Nesses casos, o aprendiz precisa fazer valer seu próprio propiciamento, como motivação e autonomia.

Paiva (2010), portanto, assinala que as *affordances* se relacionam ao nicho em que se encontra o aprendiz, sendo esse nicho um conjunto de *affordances*, de acordo com Gibson (1986). Aplicando esse conceito ao ambiente *on-line* de ensino e aprendizagem de língua inglesa, posso afirmar que nem todos os alunos aprenderão da mesma forma; mesmo sendo expostos ao mesmo conjunto de *affordances*, nem todos conseguirão retirar do meio todas as oportunidades presentes, seja por timidez, seja pela dificuldade de acompanhar os áudios e os vídeos propostos, por não poderem estar conectados frequentemente. Para esta pesquisa, posso afirmar que o WhatsApp possui certas *affordances* e os alunos também perceberam aquelas e outras possibilidades ao usar o aplicativo durante as tarefas propostas.

Burden e Atkinson (2008), inclusive, agregam a palavra pedagógica para o conceito e discutem as *affordances* pedagógicas, que são as apropriações de ferramentas tecnológicas por educadores, para fins pedagógicos. Esses pesquisadores apontam que as possibilidades de uso de “uma certa funcionalidade da ferramenta podem não ser óbvias ou aparentes e, em alguns casos, as *affordances* pedagógicas só surgem em condições e contextos específicos”³⁸ (BURDEN; ATKINSON, 2008, p. 123), da mesma maneira que o WhatsApp fornece

³⁸ Minha tradução de: “*there is no obvious or apparent pedagogical use for the functionality of the tool. In other cases the pedagogical affordance will only be apparent under certain specific conditions and contexts*”.

possibilidades para o ensino de habilidades orais em língua inglesa. Porém, ressalta-se que cabe ao aluno manejá-las de modo que sua aprendizagem seja eficaz.

Dentre as *affordances* pedagógicas percebidas pelos professores que participaram do projeto Taba Móvel, Braga, Gomes Jr. e Martins (2017, p. 66) destacam “a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão oral e da pronúncia, checagem de correção na pronúncia, uso autêntico do idioma e avaliação da produção oral”. Nessa mesma linha, Gomes Jr. *et al.* (2018) enfatizam as *affordances* percebidas por estudantes de graduação para a aquisição de habilidades orais, em uma língua estrangeira, por meio de ferramentas digitais; entre elas, está a possibilidade de planejar a produção oral, regravá-la e reconhecer suas próprias dificuldades – pois é possível ouvir suas gravações, percebendo, principalmente, os próprios erros de pronúncia –, além da prática de compreensão oral, por causa dos áudios enviados pelos demais colegas.

Nesse sentido, Pegrum (2014) sugere que os dispositivos móveis têm, pelo menos, três conjuntos principais de *affordances* que são relevantes para a aprendizagem. Em primeiro lugar, propicia-se uma ligação entre o local e o global: interagimos em e com os nossos ambientes locais – permanecendo, simultaneamente, conectados a redes globais de recursos e pessoas –, com os quais podemos aprender e modificar nosso próprio contexto, compartilhando conhecimento. Em segundo lugar, permite-se um vínculo entre o episódico e o contínuo: podemos aprender em pequenas doses, sempre e onde quer que nos encontremos, com momentos de inatividade, mas podemos conectar esses pequenos pedaços a uma aprendizagem mais contínua, retomando do ponto de onde paramos, ao abrir um dispositivo que levamos conosco a (quase) todo momento, de forma a tornar a aprendizagem cada vez mais autônoma. Em terceiro lugar, possibilita-se uma ligação entre o pessoal e o social: podemos adaptar nossas rotas de aprendizagem às nossas próprias necessidades e preferências, porém também podemos nos conectar a redes globais e comunidades de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar que quisermos, em um nível ainda mais sofisticado. Sendo assim, a própria experiência de aprendizagem se torna móvel, à medida que o ambiente móvel alimenta e altera o processo de aprendizagem, cada vez mais engajado com a justiça social.

As *affordances*, portanto, são relevantes, ao passo que, juntamente com dispositivos móveis e ubíquos, promovem oportunidades para que o aprendiz perceba as possibilidades de interação e cooperação entre os participantes de determinado grupo, tornando o ambiente mais propício à aprendizagem, de modo que ela seja eficaz. Nesse sentido, o exame minucioso das *affordances*, percebidas nos recursos do aplicativo WhatsApp, nos auxilia a entrever a mobilização das presenças cognitiva, social e instrucional, por meio da interação, e nos

possibilita caracterizar de que forma a aprendizagem móvel e ubíqua poderia ser considerada um contexto propício para favorecer a produção de habilidades orais em língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem. Assim, na próxima seção, apresento a base metodológica que norteia esta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo possui seis subdivisões. Na primeira, há as considerações teóricas sobre a escolha do método de estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa. A segunda descreve o contexto da pesquisa, desenvolvida na rede federal de ensino técnico e tecnológico. Já a terceira delinea os participantes da pesquisa, caracterizando-os. Em seguida, a quarta traz as tarefas que foram desenvolvidas para a geração de dados, a partir de um projeto envolvendo o gênero oral debate. A quinta apresenta os instrumentos utilizados para a geração de dados. Por fim, a sexta aponta como foram os procedimentos para a análise dos dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Um dos fatores importantes para uma pesquisa é a metodologia a ser utilizada, pois essa se configura não somente como suporte, mas como uma base sólida que delimita, aproxima e diminui as possibilidades de lacunas ou perdas durante o percurso. Esta pesquisa tem uma natureza aplicada com abordagem qualitativa de cunho interpretativista, já que pretende melhor compreender como as presenças cognitiva, social e instrucional se manifestam em interações orais assíncronas via WhatsApp, a partir das oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação dos recursos do aplicativo.

Segundo González-Rey (2002), a pesquisa qualitativa é um processo dialógico, que implica tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas, enquanto sujeitos ativos no processo. A ênfase recai nos processos de construção e interpretação, e não no produto ou na resposta. Por ser um processo dialógico e de construção ativa, o pesquisador está constantemente teorizando, produzindo e organizando ideias, no cenário complexo de seu diálogo, com o momento empírico. Muito mais do que mensurar os dados, os interpreta inseridos em um contexto.

Dörnyei (2007) ressalta que o objetivo primordial desse tipo de pesquisa é investigar fenômenos sociais, no contexto em que eles estão inseridos, o que leva o pesquisador à imersão no espaço investigado; há, também, uma grande ênfase às percepções dos participantes, visto que o ponto de vista dos indivíduos que compõem o contexto de investigação é essencial para a realização do estudo. Assim, os dados são compostos por uma amostragem pequena, ou seja, com poucos participantes, se formos comparar com outros formatos de pesquisa, e podem ser coletados por meio de entrevistas, diários, notas de campo, narrativas, questionários etc.

Tendo em vista o objetivo geral deste estudo, tracei um percurso até aqui, em que fiz uma revisão da literatura, na qual delineei o que se entende por aprendizagem móvel e ubíqua, tendo o WhatsApp como um aplicativo inserido nesse contexto. Além disso, abordei a produção de habilidades orais em língua inglesa e o ensino dessas nas escolas públicas brasileiras, contexto desta pesquisa. Do mesmo modo, ao destacar os pressupostos teóricos, o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento e as *affordances*, optei por apresentá-los a partir de seus estudos iniciais, abordando pesquisas que utilizaram a teoria ao longo do tempo, pontuando certos avanços nos pontos que coincidem com a minha pesquisa e destacando os estudos que foram realizados no Brasil.

O estudo partiu dos pressupostos teóricos e se uniu aos objetivos da pesquisa, de modo que eu pudesse averiguar como as presenças cognitiva, social e instrucional emergem, durante a interação oral de alunos, na língua-alvo, utilizando os recursos do aplicativo WhatsApp. Essas interações surgiram por meio do intercâmbio de ideias, em prol do planejamento de ações, para a realização de um projeto de debate proposto no início do ano. Esse projeto contou com etapas a cada bimestre e foi finalizado no mês de dezembro de 2020, com a realização do debate de cada grupo.

Portanto, a presente pesquisa tem como método o estudo de caso, por ter um enfoque específico; assim, o foco de investigação é uma sala de aula, com alunos aprendizes de língua inglesa, pertencentes ao terceiro ano de um instituto federal de ensino, enfatizando a produção de habilidades orais.

Paiva (2019, p. 65) salienta que esse “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”, de modo que abrange o acontecimento em seu contexto natural. Ademais, Dörnyei (2007) aponta que o estudo de caso se configura como um método de coleta e organização de dados, tendo por finalidade maximizar a compreensão do caráter único do(s) sujeito(s) ou objeto(s) sob investigação. Dessa forma, o pesquisador define, dentre uma classe de objetos ou fenômenos, uma unidade que seja do seu interesse, para realizar a investigação, e averigua como essa unidade se relaciona com o todo.

Yin (2015, p. 17) pondera que o estudo de caso

[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Desse modo, o fenômeno, nesta pesquisa, são as interações orais assíncronas que

ocorreram por meio do WhatsApp, e o contexto é o de aulas de língua inglesa em uma escola pública brasileira, com as presenças mobilizadas durante as interações analisadas a partir do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, bem como com as *affordances* que o aplicativo possui e aquelas percebidas pelos aprendizes.

O objetivo do pesquisador no estudo de caso “é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (YIN, 2015, p. 22). Assim, não posso generalizar os resultados deste estudo a todos os outros contextos semelhantes, no entanto apresento uma descrição de todo o processo, de modo que tal descrição possa ser utilizada para garantir maior confiabilidade nas análises apresentadas e sirva como base para que o mesmo método seja aplicado em outros contextos.

Portanto, na próxima seção, conheceremos o contexto em que esta pesquisa foi realizada.

4.2 O CONTEXTO DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico em Química (2019), o Instituto Federal Goiano (IFGoiano) foi criado por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com origem na estrutura que as escolas agrotécnicas federais detinham. O *Campus* Iporá foi inaugurado em 2010 e, assim como outras instituições da rede federal de ensino, se enquadrou em uma estrutura “pluricurricular, multicampi, sustentadas por um tripé basilar, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis” (SOUZA, 2016, p. 52) em diferentes modalidades de ensino.

Atualmente, o *Campus* conta com três cursos técnicos integrados ao ensino médio – dentre eles, o curso técnico em Química, escolhido para esta pesquisa. Ressalto que os alunos desse curso ingressam no *Campus* no primeiro ano do ensino médio e permanecem com os mesmos colegas durante os três anos que compõem essa fase de ensino; além das matérias da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018), cursam disciplinas referentes ao curso técnico, sendo, por consequência, um curso integrado, com uma carga horária total de 3.407 horas ao longo de todo o curso.

A partir de 2017, os professores da área de Letras incluíram, no PPC, a possibilidade de o aluno escolher apenas uma língua estrangeira para cursar; as opções consistem em espanhol ou inglês. Na sala dos alunos que participaram desta pesquisa, 80% optaram por cursar a língua

inglesa – uma das razões pela qual escolhi essa turma, já que o número de alunos era maior em relação às outras turmas no mesmo nível.

Algumas pesquisas que englobam a língua inglesa e as tecnologias digitais já tiveram como participantes os alunos dos institutos federais nesse mesmo nível. Desse modo, Nichida e Alencar (2016) desenvolveram um relato de experiência sobre a utilização do WhatsApp no *Campus* Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Ademais, Nogueira e Botelho (2017) abordaram alunos do primeiro ano, do *Campus* Boa Vista, do Instituto Federal de Roraima (IFRR), também em um relato de experiência sobre o uso do WhatsApp como estratégia para ampliação de práticas orais. Já Salbego e Tumolo (2018) analisaram a interação oral dos alunos do segundo ano, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por meio do aplicativo, enquanto Costa (2013) pesquisou as potencialidades do uso de celular no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no *Campus* Zona Sul, do Instituto Federal do Piauí (IFPI), em sua tese. Ainda, para o doutorado, Faria (2016) estudou a perspectiva dos alunos do segundo ano, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na cidade de Nepomuceno, sobre o desenvolvimento de suas habilidades orais, com o uso de diversos aplicativos e *softwares*.

Essas pesquisas se aproximam da minha devido ao público participante, que se iguala em nível de ensino e idade. Sendo assim, são todos adolescentes, estudando em escolas da rede federal de ensino, as quais oferecem um curso técnico integrado ao ensino médio; no entanto, cada contexto é único. Em Iporá, onde atuo como professora de língua inglesa há cinco anos, há uma prova de seleção concorrida para ingressar no primeiro ano do ensino médio. Lá, há alunos de todas as cidades circunvizinhas, o que garante certa heterogeneidade na sala de aula; além disso, o período de estudos é integral.

Os dados para esta pesquisa começaram a ser colhidos no mês de março de 2020. Entretanto, logo as aulas presenciais foram interrompidas, em razão da pandemia de COVID-19. Um mês depois, as aulas reiniciaram, remotamente, com as disciplinas organizadas por ciclos de três semanas e, por se tratar de um estudo que investiga os recursos do WhatsApp, as etapas do projeto de debate previstas continuaram e tiveram apenas os prazos modificados. No entanto, o uso do aplicativo se intensificou para todas as disciplinas, seja como forma de transmissão de conteúdos e recados, seja por meio da realização de tarefas propostas no desenho pedagógico de cada professor. Assim, esse contexto pode ter alterado um pouco a perspectiva dos alunos com relação ao uso de recursos tecnológicos para o ensino. A seguir, apresentarei melhor os participantes desta pesquisa.

4.3 PARTICIPANTES

Esta pesquisa teve como participantes alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio, integrado ao curso técnico em Química, do Instituto Federal Goiano, *Campus Iporá*³⁹, já que, nesse período, eles estão concluindo o curso e, portanto, mais familiarizados com os colegas e com o conteúdo de língua inglesa. Ademais, o gênero debate, no qual as tarefas propostas se basearam, está previsto na ementa da disciplina para a turma e no livro didático.

A turma do terceiro ano do curso técnico em Química, integrado ao ensino médio, era composta por 24 alunos no início do ano letivo de 2020. Porém, três desses alunos trancaram a matrícula, devido à mudança para aulas remotas emergenciais, e outros dois tiveram problemas de acesso à internet⁴⁰, em determinados períodos do ano, e não realizaram todas as etapas propostas nas tarefas, além de cinco estudantes que optaram por não aderir às tarefas propostas para este estudo, que eram apenas complementares ao que ocorria em sala de aula. Então, apenas 14 alunos aderiram ao projeto proposto, de forma voluntária, e a todas as etapas, tornando-se participantes desta pesquisa⁴¹.

A idade que predomina entre os alunos é a de 17 anos, com apenas dois com 18; quatro participantes são do gênero masculino e dez do feminino. A maioria estudou a língua inglesa somente na escola regular – apenas três estudaram em escolas de idiomas.

Além dos alunos, eu também fui participante desta pesquisa, uma vez que sou professora de língua inglesa do Instituto Federal Goiano e ministrei aulas para a turma durante todo o ano letivo. Portanto, os dois papéis de participante professora e pesquisadora se sobrepõem, em diversas etapas, na geração de dados. Assim, ao mesmo tempo que aplicava questionários e desenvolvia as etapas estabelecidas nas tarefas propostas nos grupos de WhatsApp, me preocupava com a parte burocrática do processo de ensino e aprendizagem, bem como com o currículo que precisava seguir durante o ano. As tarefas, por meio das quais os dados desta pesquisa foram colhidos, aconteceram em paralelo com o conteúdo preestabelecido no PPC e no plano de ensino. É interessante ressaltar, também, que já lecionei inglês para os alunos participantes, durante o primeiro ano do ensino médio.

³⁹ É relevante destacar que sou professora efetiva na instituição e houve aceitação de todas as condições para que a pesquisa se realizasse nessa classe em específico, conforme documento anexado ao parecer do Conselho de Ética.

⁴⁰ Por causa da pandemia causada pelo COVID-19 e da conseqüente paralisação das atividades presenciais, alguns alunos voltaram para as cidades de origem, que eram circunvizinhas à Iporá, ou para a zona rural, onde seus pais residiam.

⁴¹ Para o início do processo de geração de dados, foi necessária a assinatura de um documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O termo explicita a natureza da investigação e como os alunos iriam contribuir para a pesquisa e foi utilizado para requerer a autorização do uso dos dados gerados durante o período observado. Os alunos menores de 18 anos tiveram seus termos assinados por seus responsáveis.

4.4 TAREFAS REALIZADAS COM ÊNFASE NAS HABILIDADES ORAIS

O gênero escolhido para o desenvolvimento das tarefas propostas nesta pesquisa foi o debate, porque se configura como de caráter oral, logo as habilidades orais em língua inglesa podiam ser produzidas pelos alunos, ao longo do ano, por meio das etapas que foram propostas para a preparação e realização do projeto.

No que diz respeito ao debate, Dolz e Schneuwly (2004, p. 215) elucidam que consiste em “uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”, de modo que ele deve ser visto como um instrumento para trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos, a fim de construir, pela linguagem, um conjunto de habilidades que engloba capacidades discursivas, interacionais e cognitivas. Isso posto, o debate é um gênero frequentemente inserido no currículo de língua inglesa para o terceiro ano, e a construção dos argumentos que serão utilizados pode auxiliar, ainda, na preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o trabalho de conclusão do curso técnico.

Como a proposta é para o desenvolvimento de um projeto ao longo de um ano letivo, esta pesquisa se configura, por consequência, em um estudo de aspecto longitudinal. Esse tipo de estudo se justifica porque somente por meio dele é possível analisar as interações orais de uma mesma amostra de alunos, fazendo uso do WhatsApp, durante um período considerável de tempo, com o intuito de que as presenças que emergem, devido aos recursos desse aplicativo, possam ser verificadas no decorrer das etapas preestabelecidas pelo projeto a ser desenvolvido, sendo possível identificar as *affordances* percebidas pelos estudantes nas interações e podendo discutir, assim, a relação entre esses dois pontos.

O público-alvo do estudo, a princípio, totalizava 16 alunos, divididos pelos próprios alunos em dois grupos, com oito integrantes cada. Esses dois grupos escolheram temáticas diferentes para realização do debate: um dos grupos optou pela legalização do aborto enquanto o outro discutiu os exames de entrada nas universidades brasileiras.

Esses dois grupos (grupos 1 e 2) maiores foram subdivididos em grupos de quatro pessoas (grupos 1A e 1B, 2A e 2B); os subgrupos ficaram com pontos de vista opostos da temática escolhida, com um subgrupo a favor e o outro contra. No entanto, um desses subgrupos (grupo 1A) ficou apenas com dois integrantes ao longo das etapas, por causa da já mencionada falta de acesso à internet que dois estudantes tiveram ao longo do período, o que impossibilitou que eles realizassem todas as etapas do projeto. Nesse contexto, apresento, a seguir, os quatro

subgrupos, juntamente com o ponto de vista escolhido por cada um e a temática, bem como o nome fictício⁴² de cada integrante, o qual será utilizado durante a análise dos dados:

Figura 4 – Divisão dos alunos para o projeto de debate



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir de agora, não mais utilizarei a nomenclatura “subgrupo”, já que ela era necessária aqui somente para explicar como a divisão dos alunos foi realizada; utilizarei, portanto, somente a nomenclatura “grupo”, pois vou tratar de cada um separadamente. Logo, o grupo 1A e 1B são derivados do grupo 1 e o grupo 2A e 2B são derivados do grupo 2.

As tarefas foram desenvolvidas em quatro etapas (cada bimestre) e compreendem o projeto intitulado de “*Debate Project*”, que engloba subgêneros do debate (*opening speech*, *rebuttal* e *closing speech*). Então, o projeto consiste em quatro momentos ao longo de cada bimestre (com exceção do último composto apenas de um momento), com um intervalo de três semanas entre cada um.

⁴² O nome fictício foi utilizado para proteger a identidade dos participantes e escolhido a partir da inicial do nome de cada aluno.

Quadro 4 – Tarefas realizadas no projeto de debate

PRIMEIRO BIMESTRE	
1º momento (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação do <i>Debate Project</i>; ▪ Apresentação de um debate em vídeo e discussão das características do gênero; ▪ Formação de grupos de oito alunos, subdividindo cada um em <i>pros</i> e <i>cons</i>; ▪ Definição do tema do debate, pelos integrantes dos grupos, e escrita de um <i>debate proposition</i>, na forma de um <i>statement</i>, por exemplo: “<i>juveniles should be tried as adults when they commit adult crimes</i>”; ▪ Criação de um grupo de WhatsApp para cada <i>team</i>.
2º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa dos dados que irão sustentar os argumentos; ▪ Resultado da pesquisa no formato de <i>fact sheet</i>, ou seja, cada aluno posta um dado encontrado com as devidas referências; ▪ Comentários em forma de oralidade, da professora e dos alunos, sobre os dados postados, que compõem o <i>fact sheet</i>, usando, para isso, a ferramenta <i>reply</i>, no aplicativo, para ficar claro a qual dado cada áudio se refere; ▪ Ponderação, por parte da professora, para verificar se os elementos apresentados são suficientes, questionamento de dados, orientação etc.; ▪ Revisão dos dados do <i>fact sheet</i>.
3º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso dos dados do <i>fact sheet</i> reformulado, para iniciar a escrita colaborativa do <i>script</i> do <i>opening speech</i>; ▪ Orientação para que, sempre que os alunos forem mexer no texto, copiem o último texto postado e o editem; ▪ Participação de todos e sugestões de correções linguísticas e discursivas.
4º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravação e postagem do <i>opening speech</i> no grupo, por parte de um dos alunos; ▪ Recebimento e fornecimento de <i>feedback</i> (professora e alunos).
SEGUNDO BIMESTRE	
1º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encaminhamento dos <i>opening speeches</i> do grupo <i>pro</i> para o <i>con</i> e vice-versa; ▪ Escuta das gravações, por parte de cada aluno, fazendo, pelo menos, uma proposta de contra-argumentação, e apresentação do que o outro grupo falou e de como iriam retrucar.
2º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentário, em forma oral, sobre os contra-argumentos, por parte da professora e dos alunos, sugerindo mudanças e correções e usando a ferramenta <i>reply</i>, para ficar claro a qual dado cada áudio se refere; ▪ Revisão dos contra-argumentos.
3º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização dos contra-argumentos reformulados, para iniciar a escrita colaborativa do <i>script</i> do <i>rebuttal</i>; ▪ Orientação para que, sempre que os alunos forem mexer no texto, copiem o último texto postado e o editem; ▪ Participação de todos e sugestões de correções linguísticas e discursivas.
4º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravação e postagem do <i>rebuttal</i> no grupo, por um dos membros; ▪ Recebimento e fornecimento de <i>feedback</i> (professora e alunos).
TERCEIRO BIMESTRE	
1º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encaminhamento dos <i>rebuttals</i> do grupo <i>pro</i> para o <i>con</i> e vice-versa; ▪ Escuta das gravações, por parte de cada aluno, fazendo, pelo menos, uma proposta de tréplica, e apresentação do que o outro grupo falou e de como

	iriam retrucar.
2º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentário, em forma oral, sobre as trélicas, por parte da professora e dos alunos, sugerindo mudanças e correções e usando a ferramenta <i>reply</i>, para ficar claro a qual dado cada áudio se refere; ▪ Revisão das trélicas.
3º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização das trélicas reformuladas, para iniciar a escrita colaborativa do <i>script</i> do <i>closing speech</i>; ▪ Orientação para que, sempre que os alunos forem mexer no texto, copiem o último texto postado e o editem; ▪ Participação de todos e sugestões de correções linguísticas e discursivas.
4º momento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravação e postagem do <i>closing speech</i> por um dos membros; ▪ Recebimento e fornecimento de <i>feedback</i> (professora e alunos); ▪ Definição, pelos grupos, de quem ficará responsável por cada parte, no dia de realizar o debate presencialmente, de modo que cada um possa se preparar.
QUARTO BIMESTRE	
Momento único (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do debate, em que cada grupo usa os <i>opening speeches</i> e os <i>rebuttals</i> preparados via WhatsApp; ▪ Instrução, aos alunos dos outros debates, para que prestem atenção para fazer perguntas; ▪ Delimitação do tempo que os grupos terão para discutir as perguntas e preparar as respostas, que serão dadas pelos quatro integrantes de cada <i>team</i>; ▪ Estabelecimento de um tempo para que cada <i>team</i> acrescente algo interessante, surgido nas perguntas ao seu <i>closing speech</i>, que será apresentado em seguida.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os únicos momentos presenciais/síncronos foram o primeiro momento do primeiro bimestre e a realização dos debates no quarto bimestre; todos os outros ocorreram por meio do WhatsApp – para cada grupo de alunos (1A, 1B, 2A e 2B) foi criado um grupo para que pudessem interagir no aplicativo. Ademais, no primeiro momento, os alunos foram incentivados a escolher os temas para cada debate, com o objetivo de proporcionar discussões locais que se ampliem a problemas globais, consoante ao pensamento de Pegrum (2014). A seguir, delinheio os instrumentos utilizados para a geração e a posterior análise dos dados.

4.5 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta parte, destaco os instrumentos utilizados para a geração de dados, descrevendo melhor os passos para a realização da pesquisa.

4.5.1 Encontro presencial

Conforme relatado anteriormente, o primeiro momento desta pesquisa foi feito em sala de aula face a face. O objetivo era apresentar a proposta do projeto de debate, discutir as características do gênero com os participantes e solicitar que os alunos se dividissem em grupos e escolhessem o tema para cada debate. A partir da definição do tema para ser debatido pelos alunos, houve a criação de um grupo de WhatsApp para cada grupo. Os temas escolhidos nortearam o projeto de debate e as interações que ocorreram em cada grupo ao longo da geração de dados para este estudo.

4.5.2 Questionários

Os alunos participantes responderam a um questionário inicial (Apêndice B) antes do encontro presencial. O preenchimento desse questionário foi requisito para que pudessem participar como voluntários na pesquisa. As três primeiras perguntas eram abertas e tinham como objetivo verificar as expectativas e como o aluno avaliava sua compreensão e produção de habilidades orais em língua inglesa; além disso, a terceira pergunta indagava o contato dos estudantes com a língua inglesa fora do contexto de sala de aula.

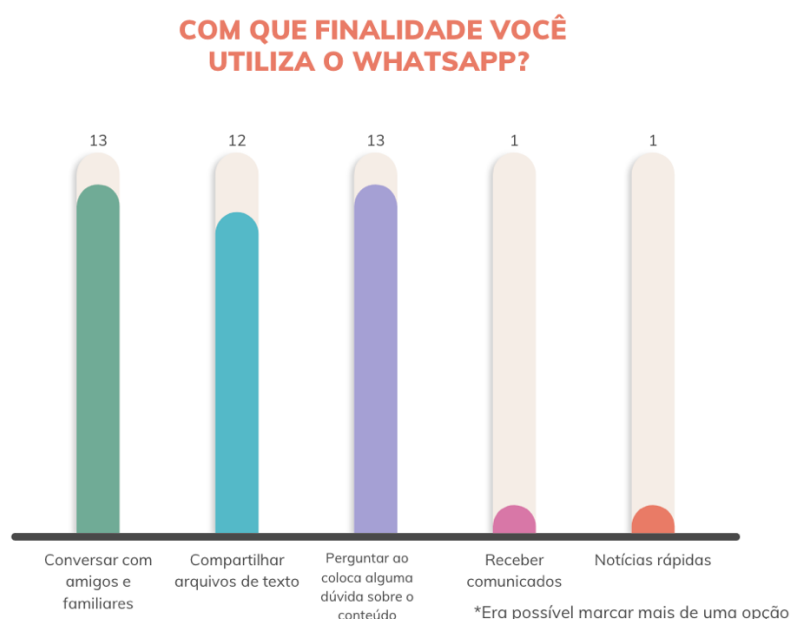
Quanto à aprendizagem de habilidades orais, 13 alunos disseram que desejavam compreender melhor a língua e se comunicar com facilidade com alguém em inglês. Um dos alunos ainda destacou que gostaria de aprender a falar com segurança, e outro de se tornar fluente. Apenas uma aluna mencionou que somente “gostaria de ir bem no ENEM”. Logo, é possível observar que as expectativas dos alunos eram altas em relação ao projeto e que falar a língua inglesa é um desejo da maioria deles.

Sobre sua própria compreensão e expressão oral em língua inglesa, quatro alunos avaliaram como boas, os demais avaliaram como baixa ou razoável e um dos alunos destacou o vocabulário limitado como um problema para a comunicação na língua-alvo. Já sobre o contato com a língua fora da sala de aula, 13 alunos afirmaram que possuem contato através de filmes, séries, músicas e vídeos no YouTube; ainda, um deles destacou que possui amigos estrangeiros, outro pontuou que sempre tenta conversar com seu irmão e apenas uma aluna afirmou não possuir nenhum contato com a língua inglesa fora do contexto de sala de aula.

As outras perguntas do questionário, com exceção da última, abordaram o aplicativo do WhatsApp, o uso na vida cotidiana dos alunos, a frequência com a qual eles utilizam o recurso de gravação de áudio, as vantagens e desvantagens que percebem no aplicativo e se já utilizaram

o WhatsApp como recurso para outra(s) disciplina(s) ou para estudos individuais. Ao perguntar com qual finalidade os alunos usam esse aplicativo, três opções foram as mais selecionadas, como nos mostra o gráfico a abaixo:

Gráfico 3 – Finalidade de uso do WhatsApp entre os participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Das três opções mais indicadas, duas delas têm como objetivo a comunicação, seja ela pessoal, como conversar com amigos e familiares, seja ela com algum objetivo específico, como perguntar ao colega alguma questão sobre disciplina escolar. Essas opções foram selecionadas por 13 dos 14 participantes, ou seja, apenas um não indicou essas finalidades. Assim, conclui-se que o WhatsApp é um aplicativo já presente na vida cotidiana dos estudantes e apto para ser utilizado como meio para a geração de dados desta pesquisa.

Do mesmo modo, os alunos indicaram que uma das vantagens do aplicativo é a comunicação rápida e fácil; com relação às desvantagens, seis deles indicaram que o WhatsApp os distrai facilmente e ocupa muito o tempo em que deveriam fazer outras coisas, como estudar ou dar atenção para família e amigos. Como recurso em outra(s) disciplina(s), os alunos indicaram que o aplicativo é usado para dar recados, compartilhar exercícios e *slides* e perguntar aos colegas sobre alguma informação ou dúvida.

A última pergunta tinha como objetivo verificar a autonomia do aluno pela busca de outros conteúdos em língua inglesa em outras mídias. Nessa perspectiva, nove alunos citaram que tentavam assistir a vídeos no YouTube e filmes e séries legendados, dois alunos mencionaram o uso de aplicativos como o Duolingo – um deles, no entanto, afirmou que não

tinha tanto tempo para se dedicar ao estudo da língua – e outros três pontuaram que não costumavam buscar aprender a língua inglesa com outras mídias.

Sendo assim, pelos dados do questionário inicial, pode-se observar que todos os alunos já faziam uso do WhatsApp em seu cotidiano e até no meio escolar, para alguns conteúdos de diversas disciplinas; além disso, trata-se de alunos engajados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, buscando conteúdos fora do contexto de sala de aula.

O objetivo do questionário final (Apêndice C) foi abarcar questões que ainda precisavam ser respondidas na pesquisa, principalmente com relação às *affordances*, e verificar a contribuição do projeto de debate para a produção de habilidades orais em língua inglesa dos aprendizes.

A primeira questão solicitava que os aprendizes avaliassem sua participação nas tarefas propostas; oito alunos responderam que fizeram 100% das tarefas e seis alunos que fizeram 75%. O requisito para fazer parte do estudo foi o de participar de todas as etapas, que seriam os bimestres; no entanto, seis alunos não participaram de todos os momentos dentro das etapas e, por isso, avaliaram sua própria participação abaixo do total de 100%.

A segunda questão indagava, ainda, qual etapa do projeto o aluno mais gostou; a maioria respondeu que foi a segunda ou terceira etapa, quando os alunos puderam ouvir os argumentos do outro grupo e tentar refutá-los a partir do ponto de vista sobre o tema que defendiam. Os participantes disseram que foi bom saber a opinião dos colegas sobre o tema e ouvir um ponto de vista contrário ao que estavam debatendo. Um aluno pontuou, inclusive, que a interação entre os colegas existiu mesmo com cada um estando distante geograficamente.

As perguntas 3, 4, 5, 6, 7 e 8 procuravam esclarecer aspectos que percebi durante as interações e elencar, por meio das respostas, as *affordances* percebidas pelos alunos durante a realização das tarefas propostas. As respostas a essas perguntas são abordadas na parte de análise deste trabalho, por isso não as discutirei aqui.

Já as perguntas 9, 10, 11 e 12 tinham como objetivo compreender qual foi a contribuição tanto dos colegas para cada aprendiz quanto do projeto para a produção de habilidades orais em língua inglesa, bem como entender se os alunos ouviam todos os áudios postados no grupo e como faziam para entender aqueles áudios mais difíceis. Com relação a ouvir todos os áudios postados, apenas dois participantes afirmaram que o faziam parcialmente. Os alunos que pontuaram ter dúvidas em alguma frase ou palavra nos áudios gravados buscavam auxílio dos próprios colegas de grupo para compreender tudo; assim, a contribuição dos colegas foi positiva para todos e proporcionou motivação para realizar todas as tarefas, mobilizando também as presenças em estudo.

4.5.3 Interações orais assíncronas

Nos grupos criados no WhatsApp, os alunos realizaram as tarefas propostas no projeto de debate utilizando áudios gravados diretamente no aplicativo ou importados para ele. Desse modo, essas gravações e posterior transcrição dos áudios também foram um instrumento usado na geração de dados, principalmente para identificar momentos em que as presenças cognitivas, sociais e instrucionais foram mobilizadas ao longo das interações. Para isso, utilizei, ainda, as categorias já apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3, que demonstram um conjunto de seus respectivos descritores e indicadores, para perceber como cada presença ocorre em interações orais assíncronas. Com base nesses quadros, foi possível mapear, validar, analisar e compreender como se articulam as presenças cognitiva, social e instrucional, no decorrer do projeto, por meio da troca de mensagens.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa qualitativa exige muito do pesquisador, com relação à geração e interpretação dos dados, devendo ser conduzida de modo a se aproximar do contexto investigado. Assim, o pesquisador possui diversas peças que devem se encaixar, como em uma colcha de retalhos ou “como um quebra-cabeça” (BASSEY, 1999, p. 61), a fim de que ele tenha autonomia para selecionar os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise de dados que lhe serão mais úteis para obter uma melhor compreensão do objeto em estudo.

A análise de dados desta pesquisa seguiu os seguintes passos:

- transcrição das mensagens enviadas por meio de áudio e localização de enunciados que revelassem manifestações das presenças cognitiva, social e instrucional, de acordo com o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento;
- localização de enunciados com as *affordances* percebidas pelos alunos a partir da leitura das respostas do questionário final – esses enunciados foram categorizados conforme suas regularidades;
- análise interpretativa dos fenômenos à luz das categorias de cada presença e das *affordances*, de acordo com as teorias estudadas – nesse momento, a bibliografia levantada foi utilizada como suporte na interpretação dos dados;
- discussão sobre a relação entre a articulação das presenças e as *affordances*

percebidas pelo aprendiz, de modo que se construa uma experiência educacional bem-sucedida, com ênfase na prática oral, por meio do aplicativo WhatsApp como uma extensão da sala de aula.

Logo, na próxima seção, há a interpretação dos dados gerados em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos expostos até aqui.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta três subdivisões, e a ordem é feita em diálogo com os pressupostos teóricos já apresentados. Na primeira, busco elencar as *affordances* percebidas pelos alunos, durante o processo de realização das tarefas. Já na segunda, analiso as mensagens das interações orais assíncronas, durante a realização das etapas do projeto de debate, descrito na metodologia, com base nas categorias das presenças cognitiva, social e instrucional do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000). Por fim, discuto a relação entre a autonomia, o medo de errar, o engajamento nas tarefas e as *affordances*, percebidas pelos aprendizes, para a produção de habilidades orais em sala de aula de língua inglesa, de modo que seja possível verificar como o desenho pedagógico do projeto de debate, com ênfase na oralidade, por meio do uso do WhatsApp enquanto extensão da sala de aula, influencia a criação e manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem.

5.1 AFFORDANCES PERCEBIDAS

As tecnologias digitais e, por consequência, os dispositivos móveis são produtos de necessidades sociais; como maior exemplo, temos o sistema de computadores PLATO, que foi criado para fins educacionais, em universidades, na década de 1960, e foi precursor de diversas tecnologias atuais, como o *touch screen*, as mensagens instantâneas e a rede de internet, que liga os aparelhos digitais a uma rede mundial (COPE; KALANTZIS, 2010). Assim, quando trabalham em conjunto com necessidades específicas do ser humano, por exemplo, suas *affordances* tornam a vida mais fácil.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2010) afirmam que a aprendizagem ubíqua é um novo paradigma educacional, que se torna possível, em parte, por causa das *affordances* dos dispositivos digitais – tornar possível significa que não há, necessariamente, uma relação direta entre a tecnologia e a mudança social. Dessa forma, tecnologias digitais ainda podem e são usadas com velhas práticas pedagógicas; no entanto, é possível delinear uma nova perspectiva pedagógica, a partir das *affordances* percebidas pelos alunos, em dispositivos móveis, criando espaços de aprendizagem virtuais e propondo tarefas que alcancem o objetivo final de uma maneira que faça mais sentido para o estudante.

As tecnologias móveis e ubíquas permitem que o aluno possa aprender no lugar e no tempo que desejar, ajustando seus interesses e suas preferências ao caminho a ser seguido e

permitindo a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, que pode se transformar em um ambiente colaborativo a partir da interação entre seus participantes.

Desse modo, ao escolher o WhatsApp como aplicativo no qual as tarefas propostas seriam desenvolvidas, observei seu caráter móvel, seus recursos para a produção de habilidades orais e o fato de já fazer parte do cotidiano dos estudantes – o que as respostas dos alunos participantes deste estudo, no questionário inicial, com relação à utilização do aplicativo confirmam. Todos os participantes pontuaram o uso do WhatsApp com frequência diária; alguns mencionaram que abrem o aplicativo a cada notificação, e outro participante mencionou que não consegue ficar sem e, por isso, abre de 20 em 20 minutos. Ademais, 12 dentre os 14 alunos participantes mencionaram que utilizam o WhatsApp apenas no celular, e todos eles disseram que o usam em casa, o que evidencia o contexto de isolamento social em que esta pesquisa ocorreu.

No que se refere às vantagens do uso do WhatsApp, em todas as respostas, a palavra “comunicação” apareceu – um dos participantes, inclusive, trouxe a possibilidade de se comunicar com seus amigos durante o isolamento social. Em outras respostas, a questão de o aplicativo ser gratuito também foi elencada, bem como a possibilidade de se comunicar “de todas as maneiras, em áudio, vídeo, texto, arquivos, chamadas de vídeo e de áudio”. Além disso, pontuou-se que o aplicativo é eficiente e possibilita a comunicação de maneira mais fácil e rápida, corroborando o fato, já mencionado, de que o desenvolvimento da tecnologia ocorre em conjunto com necessidades específicas do ser humano. Por exemplo, o envio de mensagens, que era feito por meio de cartas e telegramas, passou a ser possível pelos *e-mails* ou pelas mensagens escritas em *chats* e fóruns *on-line* e, atualmente, é quase instantâneo, em aplicativos de mensagens como o WhatsApp, que, além da escrita, também permite o envio de mensagens por áudio e de outras maneiras multimodais.

Com a evolução dos celulares, com a criação de *emojis* e figurinhas e com a possibilidade de gravar a voz em aplicativos de mensagens como o WhatsApp, o aluno passou a ter mais aspectos multimodais para se comunicar com os outros membros de um grupo do que tinha nos fóruns escritos, no ambiente de aprendizagem *on-line*, em que as mensagens eram apenas escritas. Do mesmo modo, devido à natureza assíncrona das discussões, os aprendizes possuem mais tempo para pensar antes de responder, podendo escrever, reescrever, ler e reler as mensagens, bem como gravar, regravar e escutar quantas vezes quiserem os áudios, podendo, inclusive, apagá-los.

Por esse motivo, é importante que o aluno reconheça a potencialidade de desenvolver estratégias de aprendizagem, no espaço em que se propõe a realização da tarefa, utilizando

as *affordances* percebidas, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a seguir, listarei as *affordances* percebidas pelos alunos, durante o estudo, e evidenciadas nas respostas do questionário final. Ressalta-se que consideramos *affordances*, neste trabalho, as oportunidades de ação que os aprendizes percebem nos recursos oferecidos pelo WhatsApp.

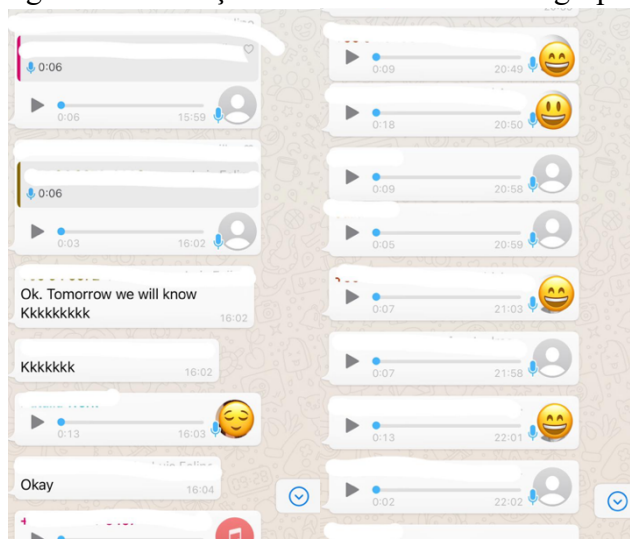
5.1.1 *Affordances* do recurso de gravação de áudio

Partindo do conceito de Norman (1999) – que afirma que o *design* do objeto é primordial para a percepção de *affordances* e que é na relação entre as propriedades do objeto e a capacidade do usuário de determinar como o objeto pode ser utilizado, intuitivamente ou com base em experiências anteriores, sem necessidade de explicações ou manual de instruções, que as *affordances* emergem –, afirmo que um aplicativo, como o WhatsApp, possui recursos que são *affordances* do aplicativo, criadas pelos desenvolvedores/*designers* a partir do desejo dos usuários. Ouso, então, assegurar que alguns recursos do WhatsApp podem ser considerados um produto de *affordances* criado pelos desenvolvedores/*designers* do aplicativo. Logo, a partir desses recursos, outras *affordances* podem ser percebidas pelos alunos, no uso do aplicativo, para a produção de habilidades orais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Assim, com o entendimento de que existe um recurso que foi desenvolvido por causa de um determinado fim, o aluno se apropria desse recurso, que vou chamar de “*affordance* do *design*”, mas o utiliza para outro propósito, o qual vou denominar de “*affordance* percebida”. O primeiro recurso abordado é o de gravação de áudio, que é nítido no WhatsApp; no canto inferior direito de cada conversa, há o ícone de um microfone, o qual o usuário pode seguir pressionando, para gravar uma mensagem, ou pode arrastar esse ícone para cima, para que essa gravação ocorra com as mãos livres – porém, essa última opção não é tão óbvia na interface do microfone.

Sendo assim, a gravação de áudio no WhatsApp é uma alternativa para o envio de mensagens que não sejam escritas e, de acordo com o desenho do projeto de debate implementado neste estudo, representa a principal *affordance* do *design* do aplicativo, que pode ser utilizada para outro fim que não seja o envio de mensagens de áudio: a prática e produção oral de língua inglesa. Nesse sentido, todas as etapas do projeto de debate enfatizavam discussões sobre as tarefas realizadas de maneira oral, como é possível perceber pela Figura 4, que demonstra parte da interação entre os membros dos grupos:

Figura 5 – Interação entre os membros dos grupos



Fonte: Acervo da autora (2021).

Quando indagados, no questionário inicial, com que frequência utilizavam o recurso de gravação de áudio no WhatsApp, muitos alunos responderam que raramente. Diante disso, Gustavo mencionou que gravava mensagens de voz aos amigos apenas quando a mensagem era longa e queria explicar algo de uma forma melhor, o que demandaria muito tempo para escrever; Ana também mencionou a questão de diminuir o período que passaria escrevendo uma mensagem longa, mas, por outro lado, pontuou, no questionário final, que não gostava de como sua voz ficava em áudios, e por isso evitava gravá-los. No excerto a seguir, essa estudante avalia como foi a contribuição do projeto de debate na produção de habilidades orais em língua inglesa:

- (1) Muito grande. Contribuiu até mesmo na timidez, onde eu, quando recebi elogios pela minha pronúncia, tive mais coragem de mandar outros áudios. (Ana)

Mesmo tendo certa dificuldade inicial por causa da timidez para gravar os áudios, ao ser encorajada pelos outros estudantes, com o *feedback* positivo com relação à sua pronúncia, a aluna foi motivada a realizar as outras tarefas e a continuar enviando os áudios. Os elogios dos demais estudantes acionam a categoria de comunicação aberta da presença social, bem como aumentam o engajamento da aluna e o senso de pertencimento ao grupo, que trabalha de modo mais colaborativo.

Ademais, o excerto (1) evidencia uma das *affordances* percebidas pelos alunos, a partir do uso do recurso de gravação de áudio: “perder o medo”. Isso também corrobora os resultados das pesquisas de Gomes Jr. e Gutierrez (2019), Aragão (2017), Aragão, Paiva e Gomes Jr.

(2017), Gomes Jr. *et al.* (2018) e Paiva (2018), que ressaltaram que o uso de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de habilidades orais, pode reduzir emoções negativas relacionadas à língua-alvo, como medo, ansiedade e desconforto.

No questionário final, além do receio de gravar áudios diretamente pelo aplicativo, os alunos destacam a incerteza de como se pronunciam as palavras em língua inglesa. Assim, em trechos mais longos, alguns optaram por gravar o áudio em outros aplicativos, tendo a possibilidade de editá-lo e, só então, colocá-lo no WhatsApp.

- (2) Tive dificuldade nas pronúncias das palavras. Treinava bastante o texto antes de enviar o áudio ao grupo e, muitas das vezes, gravava o áudio em outro lugar, para depois enviá-lo ao grupo. (Juliana)
- (3) Áudios menores eram possíveis de gravar direto no WhatsApp, porém os maiores já tinham dificuldade, então gravava antes e depois encaminhava para não haver muitos erros. (Melissa)
- (4) Eu gravava muitas vezes para pronunciar corretamente todo o texto planejado. (Talia)

Os fragmentos (2) e (3) mencionam a possibilidade de gravar os áudios em outro lugar que não seja o próprio aplicativo WhatsApp. No final da imagem à esquerda, da Figura 5, percebe-se quando o áudio é gravado em outra plataforma e enviado para o WhatsApp, já que, em vez de aparecer a foto do aluno, nota-se apenas um ícone rosa, com uma nota musical. Ao longo do ano letivo e com a realização das tarefas propostas, a tendência de gravar diretamente no aplicativo aumentou. Somente um aluno, Lucas, não fez nenhum áudio longo direto no aplicativo; ele explicou, no questionário final, que sua dificuldade maior era o barulho em casa, que o distraía, fazendo com que tivesse que começar de novo. Por isso, ele preferia gravar pequenas partes em outro aplicativo, tendo a opção de unir todas elas em um único arquivo de áudio; assim, devido ao fato de o WhatsApp não permitir que os áudios fossem editados, e sim apenas apagados, ele sentia uma limitação com o recurso de gravação de áudio do aplicativo.

Essa resposta nos faz lembrar Van Lier (2004) que afirma que o ambiente de aprendizagem também está marcado por restrições. Assim, nem todos os aplicativos ou as ferramentas digitais preencherão todas as necessidades dos alunos. No entanto, há alternativas, como gravar os áudios em outro lugar e editá-los, o que só é possível porque o WhatsApp permite que diferentes tipos de arquivos sejam compartilhados na conversa, algo que veremos como uma *affordance* de possibilidade de compartilhamento, sendo percebida pelos estudantes em uma seção adiante.

Além disso, os aprendizes elencaram o fato de que a gravação de áudio fez com que eles praticassem a pronúncia correta de diversas palavras e, assim, gravassem muitas vezes. Os trechos (2) e (4) mencionam a possibilidade de treinar o mesmo trecho repetidamente, para gravar a mensagem de áudio, o que permite planejar o que será dito. A natureza assíncrona do WhatsApp proporciona maior planejamento, sendo isso uma das vantagens da interação por meio de tecnologias móveis em relação àquela no ambiente face a face, que exige uma resposta mais imediata.

Nas respostas do questionário final, Talia afirmou que gravava, muitas vezes, em um grupo privado, em que ela era a única integrante, e, em seguida, escutava seus áudios, em diversas oportunidades, para ver onde poderia melhorar e/ou mandava o áudio para que Jenifer pudesse ajudá-la; só então se sentia confiante para gravar o áudio diretamente no grupo. Logo, “ouvir(-se) diversas vezes em busca de erros”, “planejar o que será dito no áudio” e “treinar o áudio repetidamente para praticar a língua-alvo” se tornam *affordances* percebidas pelos aprendizes, para melhora da pronúncia das palavras em língua inglesa, e corrobora os estudos de Braga, Gomes Jr. e Martins (2017) e Gomes Jr. e Gutierrez (2019), que elencam o mesmo conjunto de *affordances* percebidas.

Com relação à pergunta do questionário final sobre a maior dificuldade encontrada durante o projeto de debate, muitos se detiveram na pronúncia correta das palavras.

- (5) A maior dificuldade encontrada foi pronunciar todas as palavras corretamente. (Luana)
- (6) Assim como usei a gravação de áudios como a que mais gostei, também considero a mais difícil, pois o inglês é uma língua difícil para mim e gravar lendo textos, além de me ajudar a treinar a fala, também era difícil gravar muitas vezes para chegar o mais próximo do perfeito. (Bianca)
- (7) Entender e gravar alguns áudios, no que se tratava de pronúncia; na maioria das vezes eu travo mesmo sabendo o que dizer ou fico muito engessada. (Melissa)

Esses trechos ressaltam a *affordance* “melhorar a pronúncia da língua-alvo” percebida pelos alunos, o que valida a discussão, já apresentada no Capítulo 1, sobre a imensa vontade dos estudantes brasileiros de “falarem” a língua inglesa e serem capazes de se comunicar, de maneira eficaz, com um falante nativo. Nesse sentido, os trechos “pronunciar todas as palavras corretamente” e “chegar o mais próximo do perfeito” evidenciam esse desejo.

O fragmento (7), ainda, enfatiza a dificuldade de entender os áudios gravados pelos outros colegas. Logo, a *affordance*, a partir do recurso de gravação de áudio, engloba a produção de habilidades orais tanto na fala quanto na escuta, uma vez que os alunos ouviam

seus próprios áudios e, também, os dos colegas, para se integrar na discussão e poder concordar, ou não, com um ponto.

Assim, o último ponto observado pelos aprendizes, no questionário final, no que diz respeito a essa *affordance* do *design* de gravação de áudio, foi a *affordance* percebida “pedir o auxílio do colega”, como nos mostram os excertos a seguir:

- (8) Escrevi algumas frases antes de gravar alguns áudios no medo de não estar falando corretamente, mas o Gustavo me ajudou bastante a não ficar preso em apenas decorar, e sim saber o que eu estou falando para fala ficar mais natural. (Artur)
- (9) As informações que meus colegas traziam me ajudou a entender e explorar melhor o tema, também pude ouvir pessoas mais proficientes falarem, o que me ajudou a aprender algumas palavras. (Beatriz)
- (10) Para mim foi difícil. Porém no meu grupo haviam pessoas que eram “fluentes” no inglês que puderam me auxiliar na interpretação de alguns dos áudios ou de palavras específicas que não entendia e poderia me ajudar na compreensão do áudio. (Bianca)

Percebe-se que a presença dos pares mais proficientes ajuda os alunos a reduzir a ansiedade e o medo de falar uma língua estrangeira, bem como a melhorar a pronúncia das palavras, além de gerar relações de confiança, que reforçam elementos da presença social e facilitam as negociações para realizar determinada tarefa. Nesse contexto, ocorre a incidência de fenômenos à luz das categorias da presença cognitiva e, mesmo que não tenha sido programada no desenho do projeto de debate, a busca pelo auxílio do outro, sendo uma consequência natural da proximidade com os colegas e uma *affordance* percebida pelos alunos para sanar dúvidas. A presença do outro nos faz pensar no WhatsApp como um canal de comunicação – com traços de conversação que teríamos no uso de um telefone, por exemplo, mesmo que de maneira assíncrona – que se aproxima da espontaneidade que verificamos na fala natural.

Desse modo, o reconhecimento das potencialidades do recurso de gravação de áudios cabe a cada aluno, de acordo com suas necessidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, o recurso agrega *affordances* que, se percebidas, podem auxiliar na produção e prática das habilidades orais em língua inglesa. A seguir, veremos como outros recursos originais do WhatsApp podem gerar diferentes *affordances* percebidas pelos estudantes.

5.1.2 *Affordances* de outros recursos do WhatsApp

Além da gravação de áudio, o WhatsApp possui outros recursos que foram incorporados ao *design* do aplicativo, a partir da demanda de seus usuários. Dentre eles, estão a possibilidade de apagar mensagens, de responder a uma mensagem específica e de criar um grupo com diversos participantes. Todos esses recursos fazem parte do conjunto, que estou classificando como *affordances* do *design*, sendo o produto de *affordances* percebidas pelos desenvolvedores/*designers* do aplicativo, as quais podem gerar outras *affordances* percebidas pelos alunos para determinado fim.

Nesse âmbito, a possibilidade de apagar mensagens foi incorporada ao aplicativo em novembro de 2017, com um tempo limite para que se possa deletá-las para todos. No entanto, mesmo apagada, a mensagem deixa resquícios de que existiu, visto que, em vez de ela simplesmente desaparecer, aparece um aviso informando que ela foi apagada. Isso me permite, neste estudo, verificar em que momentos isso aconteceu, aliando à percepção dos estudantes com relação a esse recurso. A Figura 6 demonstra diversos trechos apagados pelo mesmo aluno:

Figura 6 – Exemplos de mensagens apagadas



Fonte: Acervo da autora (2021).

Poucas mensagens foram apagadas durante as discussões. Somente no grupo 1, isso aconteceu com uma frequência maior, como demonstrado na figura acima. O aluno Lucas explica, no questionário final, o motivo pelo qual apagou tantas mensagens:

- (11) Eu recorri muito ao fato de poder apagar uma mensagem de áudio que não tinha ficado tão boa assim por causa do barulho externo. Quando eu ouvia o áudio novamente, muitas vezes, tinha medo que meus colegas tivessem dificuldade de compreender o que eu tinha dito por conta do barulho. (Lucas)

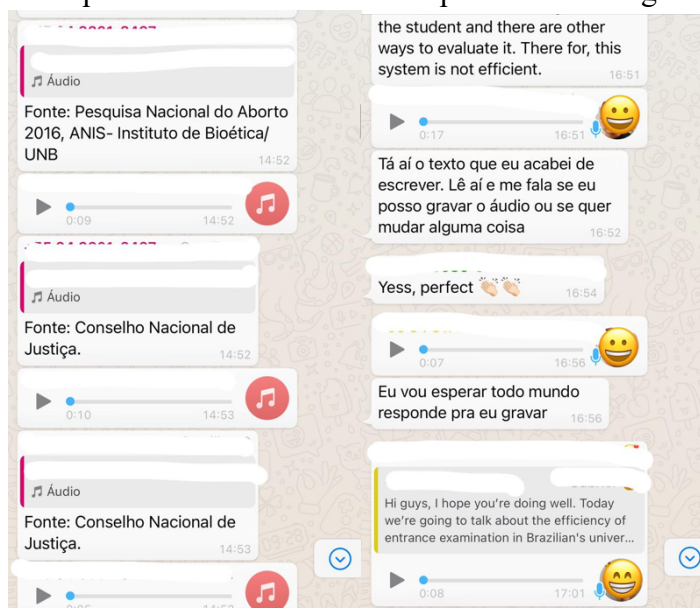
Nesse trecho, o aluno justifica o fato de ter recorrido muito ao recurso, já que, como mencionado na seção anterior, sua casa era muito barulhenta e, por isso, ele sentia que a gravação do áudio não tinha ficado tão boa para que os colegas pudessem compreender o que ele havia dito; logo, ele apagava os áudios gravados e os fazia novamente. Esse barulho foi ocasionado no período de pandemia e isolamento social, quando todos os membros da família tiveram que conviver, trabalhar e estudar no mesmo espaço, o que revela o engajamento do aluno na atividade, mediante sua preocupação com a falta de compreensão que os colegas de seu grupo poderiam ter dos seus áudios.

Além disso, Juliana afirmou que fez uso do recurso uma vez, porque suas mensagens, que eram três áudios, tinham ficado fora de ordem; então, ela teve que apagá-las e refazê-las. Não ocorreram muitos casos de mensagens excluídas ao longo das interações, pois os alunos praticavam a fala antes e só depois de algum tempo se sentiam confiantes para gravar, diminuindo o medo de errar algo, de modo que não precisariam apagar depois.

Nesses dois exemplos demonstrados, os alunos recorreram ao recurso de apagar as mensagens ao perceberem erros no áudio gravado, seja por causa do barulho, seja porque o aplicativo colocou os áudios exportados em uma ordem inversa. Assim, há aqui a *affordance* do *design* “apagar mensagens” por causa de interferências do ambiente (exemplo, barulho) ou qualquer outro motivo e a *affordance* percebida “regravar uma mensagem quando um erro é cometido”; apesar da última não ter sido percebida por muitos, julguei importante destacá-la, já que diversos estudantes podem fazer uso dela ao escutar novamente o áudio que gravaram e perceberem algum erro ou, ainda, ao querer enfatizar melhor uma parte.

Outra *affordance* percebida pelos estudantes advém de um recurso incorporado ao WhatsApp em fevereiro de 2017, o qual permite responder a uma mensagem específica, em uma conversa individual ou em grupo, por meio de uma citação da mensagem anterior no momento da resposta; esse recurso é útil em conversas para identificar o contexto da mensagem, principalmente se a resposta for enviada depois de um tempo e em um grupo com muitos membros. Na Figura 7, pode-se observar o uso dessa *affordance* do *design*, durante as discussões do grupo, para se referir a uma mensagem anterior, especificando-a:

Figura 7 – Exemplo de uso do recurso de responder a mensagens específicas



Fonte: Acervo da autora (2021).

O grupo 2A fez uso desse recurso, principalmente no começo das discussões, já que cada membro do grupo buscava a referência de diversas fontes para construir os argumentos; diante disso, os outros participantes tinham que pontuar com o que concordavam ou não e de que maneira deveriam utilizar aquela informação ao longo do debate. Nesse sentido, Gustavo resume a finalidade com que o recurso foi utilizado:

- (12) O recurso de responder foi muito usado para fazer comentários sobre a pesquisa do colega. Selecionando a mensagem dele, pude expressar minha opinião sobre a ideia dele, e até mesmo dar uma continuidade ao raciocínio. (Gustavo)

Conforme demonstra Van Lier (2000), o ambiente de aprendizagem está repleto de significados potenciais. Porém, é somente na relação que o aprendiz estabelece com cada recurso do aplicativo, para aprender, que emergem as *affordances* em prol do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Gustavo, a partir do recurso de resposta para mensagens específicas, percebeu e mobilizou a *affordance* “expressar opinião sobre a ideia do colega” e “dar continuidade ao raciocínio do argumento que foi construído pelo grupo”, fazendo emergir, também, marcas da presença cognitiva, ao afirmar que faz uso da *affordance* para dar continuidade à ideia em pauta e à presença instrucional, facilitando as discussões, pois as organiza e não deixa as ideias dispersas durante as interações assíncronas. Outro ponto que ocorreu, frequentemente, foi utilizar esse recurso para responder ao próprio áudio, explicando-o melhor ou colocando o que disse por escrito em língua inglesa.

O último recurso do WhatsApp a ser analisado aqui, como *affordance* do *design* para outras *affordances* percebidas pelos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem, é a criação de grupos, os quais, a princípio, permitiam a troca de mensagens com até 50 contatos simultaneamente – com o tempo, esse número foi ampliado para 256, devido à necessidade dos usuários. Sendo assim, possuímos grupos para diversos assuntos da nossa vida cotidiana, sejam eles grupos de trabalho, sejam da escola, de amizades, entre outros. Levando isso em consideração, durante o questionário final deste estudo, os alunos admitiram que, para se organizar melhor e auxiliar os colegas dos quatro grupos, criaram um grupo paralelo, sem a professora, como veremos nos exemplos a seguir:

- (13) Criamos outro grupo apenas com os participantes, para ajudar um ao outro e auxiliar nas falas e escritas. (Bianca)
- (14) Utilizamos um grupo pessoal onde foram tiradas dúvidas pessoais, como escritas corretamente em inglês, dúvidas de pronúncias, e como outras coisas, como quem poderia gravar o áudio etc. (Ana)
- (15) Além do grupo criado, em alguns momentos usei o WhatsApp para discutir diretamente com colegas. (Juliana)
- (16) Não utilizamos outros meios, apenas o grupo criado pela professora. Às vezes, somente, por meio das conversas privadas do WhatsApp, foram tiradas algumas dúvidas sobre o assunto, porém o debate foi feito apenas no grupo específico para este fim. (Valdir)

Os excertos (13) e (14) evidenciam que um outro grupo foi criado, sem a professora, para que os alunos pudessem se auxiliar na resolução das atividades, já que muitos possuíam dificuldades na pronúncia de certas palavras e na elaboração de textos mais longos na língua-alvo. Embora os participantes dos excertos (15) e (16), ambos do grupo 1B, afirmem que não utilizaram o recurso de um outro grupo, eles usaram as conversas privadas com os demais membros para esclarecer dúvidas e ajudar um ao outro na pronúncia de palavras desconhecidas. Logo, não se pode afirmar que as discussões concernentes ao debate foram feitas apenas no grupo criado por mim enquanto professora.

Por conseguinte, pressuponho que dois fatores impulsionaram a criação de um outro grupo. O primeiro envolve lidar com o anseio de falar uma língua estrangeira; em um grupo paralelo, os alunos poderiam se sentir mais livres para utilizar a língua portuguesa, enquanto, no grupo criado por mim, era recomendável que a língua inglesa fosse usada sempre, o que retoma a *affordance* de perder o medo de falar a língua-alvo. O segundo fator é outra *affordance* percebida pelos estudantes, que é buscar o auxílio do outro, de modo que se possam sanar dúvidas com os pares, o que faz emergir, também, fenômenos à luz das categorias da presença

social, ao se sentir acolhido em um grupo, da presença cognitiva, por possibilitar que a discussão avance as fases de exploração e integração, e da presença instrucional, ao facilitar as discussões.

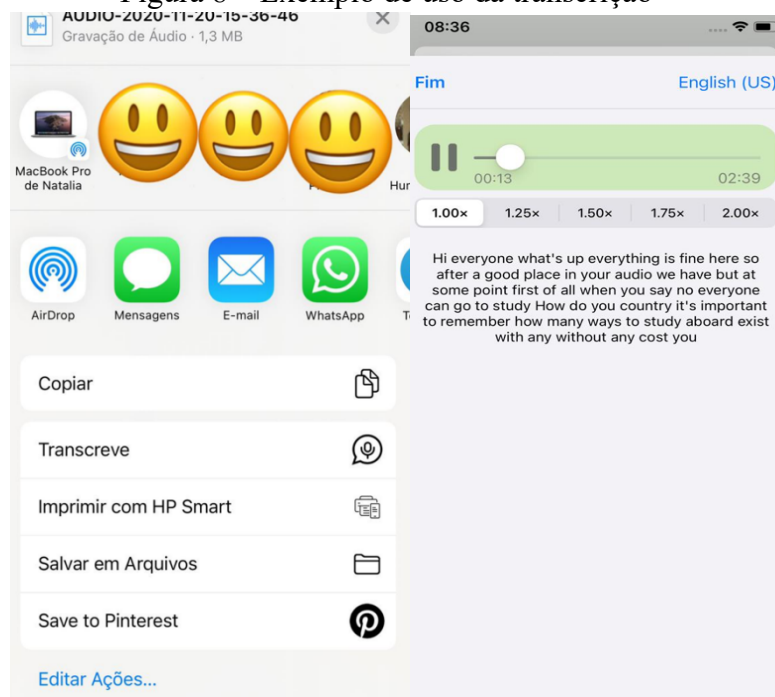
Além disso, alunos como Talia subverteram a *affordance* do *design* de criação de grupos, ao utilizar a *affordance* percebida “compartilhar mensagens com grupo que contém apenas o aprendiz como participante”, de modo que pudesse gravar seus áudios, ouvir(-se) em busca de erros e regravar quantas vezes desejar. Há, portanto, uma subversão da *affordance* do *design*, já que um grupo pressupõe mais de um participante.

Até aqui, abordamos *affordances* que perpassam por recursos que o WhatsApp já oferece em sua interface para seus usuários e que já são utilizados, frequentemente, por eles nas suas conversas cotidianas. Desse modo, na próxima seção, elencarei as *affordances* de extensões que podem ser integradas ao WhatsApp, em razão de demandas específicas, como a aprendizagem de uma língua estrangeira.

5.1.3 *Affordances* das extensões que podem ser integradas ao WhatsApp

Gunter e Braga (2018) pontuam que o indivíduo pode ver um significado potencial naquilo que o rodeia; essa percepção permite que ele capture as *affordances* e as possibilidades de agir sobre determinado objeto, de modo que um objeto usado para um propósito pode, também, ser utilizado de outra maneira. Assim, podemos falar que uma caixa, por exemplo, usualmente possui a função de armazenar coisas; porém, para um gato, pode ser um local para dormir, já para uma criança, quanto maior for a caixa, mais parecida com uma casa ela fica.

Logo, um aplicativo como o WhatsApp, que permite que documentos e *links* externos sejam adicionados à conversa ou que o usuário possa utilizar outras ferramentas, integrando-as ao uso do aplicativo, possibilita que cada aluno, de acordo com a sua necessidade na aprendizagem de uma língua estrangeira, faça uso de ferramentas externas, como a transcrição de palavras – é o que nos mostra a Figura 8:

Figura 8 – Exemplo de uso da transcrição⁴³

Fonte: Acervo da autora (2021).

Essa extensão não é do *design* do WhatsApp, mas pode ser incorporada a ele, com a instalação de um aplicativo complementar. Assim, ela somente se torna uma *affordance*, para auxiliar o estudante a compreender áudios em língua inglesa, quando for percebida pelo aluno como uma possibilidade, como nos mostra o relato a seguir:

- (17) Usei uma ferramenta que transcreve áudios para texto, incorporada ao próprio WhatsApp, e também a própria ferramenta de áudio do aplicativo; não conseguia compreender muitos áudios longos e, mesmo que a transcrição não seja 100%, ela ajuda muito. O corretor também me auxiliou nas mensagens enviadas ao grupo debatendo sobre o tema. (Beatriz)

Foi Beatriz quem buscou o auxílio de um aplicativo complementar para transcrever os áudios, porque percebeu que alguns eram extensos e, então, precisava encontrar uma alternativa para que conseguisse entendê-los. Feito isso, ela socializou sua descoberta com todo o grupo e alguns alunos passaram, também, a usar essa alternativa, para compreender todas as palavras ditas nos áudios, utilizando como *affordance* percebida “incorporar extensões que transcrevem áudios automaticamente para compreender áudios na língua alvo”.

Outra ferramenta que ela usou, que não é propriamente do WhatsApp, mas está integrada ao aplicativo, por meio do teclado, foi o corretor; a aluna colocou como linguagem

⁴³ A transcrição pode ser uma extensão incorporada ao WhatsApp por meio de outro aplicativo. No exemplo, é possível perceber que, quando um áudio é reproduzido utilizando a extensão, ela transcreve as palavras ditas na língua selecionada; no entanto, a transcrição não percebe certas nuances da fala e não é 100% fiel ao que foi dito.

principal em seu celular o inglês, e utilizava o corretor para ajudá-la a escrever as palavras que não sabia tão bem durante as discussões. Isso porque, em certos momentos, alguns alunos recorriam a mensagens escritas para explicar melhor o áudio gravado, por duas razões: ter receio de que a sua fala não tenha ficado tão clara ou atender à solicitação de um colega. Assim, a aluna utiliza a *affordance* percebida “usar o corretor para verificar como se escreve uma palavra em inglês”.

Os alunos recorreram, ainda, ao aplicativo de mensagens Telegram para compreender os áudios dos colegas; os trechos a seguir demonstram as respostas ao questionário final de dois alunos do grupo 4, no que diz respeito a esse ponto:

- (18) Às vezes, eu exportei um áudio pro Telegram pra ouvi-lo em velocidade menor e compreender todas as palavras. (Talia)
- (19) Às vezes sim (não compreendia o áudio gravado pelo colega), mas eu usei o Telegram para ouvir o áudio em velocidade 0.75 e correu bem. Meus amigos também me ajudaram quando era essa a questão. (Geraldo)

Sei que o Telegram não é o foco deste estudo, mas, a partir da possibilidade de o WhatsApp exportar e importar mensagens de áudio, tornou-se viável que os alunos observassem o fato de o Telegram ter o recurso para diminuir a velocidade do áudio, como uma forma para compreender todas as palavras que estavam sendo ditas, assim como demonstram os excertos (18) e (19). Logo, os alunos percebem a *affordance* de “ouvir(-se) em diferentes velocidades” e “exportar arquivos” – a última como uma maneira de auxiliá-los a migrar um arquivo para outro aplicativo de mensagens, como o Telegram, porém sendo um recurso que os desenvolvedores do WhatsApp ainda não tinham integrado em sua interface⁴⁴.

Do mesmo modo, como já mencionado na seção sobre as *affordances* a partir do recurso de gravação de áudio, os aprendizes se apropriam da *affordance* de compartilhamento de arquivos para exportar gravações de áudio longas, feitas em outros aplicativos e estando, possivelmente, editadas. O aplicativo WhatsApp permitir incorporar extensões complementares, como a transcrição de um áudio para um texto, faz com que as opções não sejam limitadas; da mesma forma, essas extensões podem gerar *affordances* percebidas pelos estudantes que auxiliam na compreensão da língua-alvo.

⁴⁴ O WhatsApp só incorporou o recurso de modificar as velocidades das mensagens de áudio após a geração de dados deste estudo. O recurso foi incorporado em maio de 2021.

Nas respostas do questionário final, Bianca também menciona a ativação de notificações, o que possibilitou a constante presença da aluna nas discussões de seu grupo. Com isso, a comunicação se torna mais fácil e rápida, como nos mostra o excerto abaixo:

- (20) A comunicação fácil e rápida com os colegas, que o WhatsApp proporciona, foi muito importante; eu quase não perdia nenhuma discussão, já que estava sempre com as notificações ativadas e elas me ajudavam a acompanhar tudo.
(Bianca)

Assim como a aluna relata, o WhatsApp permite que seu usuário ative ou desative as notificações de grupos, podendo personalizar toques para contatos e grupos específicos. Noto que a aluna menciona as notificações do WhatsApp como uma maneira de acompanhar tudo, demonstrando o seu engajamento nas tarefas propostas; logo, percebe-se a *affordance* de “orientar-se no debate”. Nesse sentido, Gustavo, no grupo 3, sugere a uma colega que ative as notificações – o trecho está reproduzido abaixo:

- (21) YOU should select your notifications to not miss the discussion... we NEED you HEre (Gustavo)

O motivo dessa mensagem se refere ao fato de que o grupo encontrou dificuldades no início do projeto de debate, pois um dos membros quase não se manifestava nas discussões. Por isso, Gustavo sugeriu que a colega ativasse as notificações do grupo, em seu celular, acrescentando que o grupo precisava dela ali, presente e acompanhando as discussões, o que reforça os fenômenos à luz das categorias da presença social, ao incluir todos no mesmo grupo e ativar o senso de pertencimento e do papel primordial que cada um exerce nas discussões. Há, ainda, um senso de imediatismo no recebimento e encaminhamento das mensagens, imediatismo que contrapõe o caráter assíncrono das discussões, em um grupo do WhatsApp, e se aproxima do sentimento referente às trocas face a face – algo que será discutido na última seção desta análise.

Em suma, podemos resumir o conjunto de *affordances* do *design* e *affordances* percebidas pelos aprendizes e elencadas nesta seção no Quadro 5:

Quadro 5 – *Affordances* elencadas neste estudo

	<i>Affordance do design (AD)</i>	<i>Affordance percebida (AP)</i>
Recurso de gravação de áudio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravar mensagens diretamente; ▪ Importar áudios gravados em outro aplicativo; ▪ Ouvir(-se) diversas vezes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouvir(-se) diversas vezes em busca de erros; ▪ Treinar o áudio repetidamente para praticar a língua-alvo; ▪ Lidar com questões afetivas: superar a timidez de pronunciar as palavras na língua-alvo e perder o medo; ▪ Melhorar a pronúncia da língua-alvo; ▪ Planejar o que será dito no áudio; ▪ (Re)gravar o áudio; ▪ Editar o áudio; ▪ Pedir o auxílio do colega.
Outros recursos do WhatsApp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apagar e regravar mensagens; ▪ Responder a uma mensagem específica no grupo; ▪ Responder a uma mensagem específica individualmente; ▪ Criar grupos; ▪ Compartilhar mensagens em grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regravar uma mensagem quando um erro é cometido; ▪ Expressar opinião sobre a ideia do colega; ▪ Dar continuidade ao raciocínio do argumento construído pelo grupo; ▪ Criar grupo sem o professor; ▪ Construir um espaço de interação entre todos; ▪ Compartilhar mensagens com grupo que contém apenas o aprendiz como participante (subversão da AD).
Extensões que podem ser integradas ao WhatsApp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar extensões; ▪ Exportar arquivos; ▪ Checar as notificações. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar extensões que transcrevem áudios automaticamente para compreender áudios na língua alvo; ▪ Usar o corretor para verificar como se escreve uma palavra em inglês; ▪ Ouvir(-se) em diferentes velocidades; ▪ Orientar-se no debate.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O conjunto de *affordances*, já elencadas, que o WhatsApp proporciona, com base na necessidade de cada aluno, permite que as presenças cognitiva, social e instrucional emergem nas interações orais assíncronas, de modo que a comunidade de aprendizagem se fortaleça e os aprendizes se tornem autores de sua própria aprendizagem, tomando para si a responsabilidade de discutir e movimentar seu conhecimento prévio, junto ao novo, e concordando e discordando

das possibilidades. Assim, na próxima seção, analisaremos de que maneira essas presenças são acionadas por meio de trechos destacados.

5.2 O MODELO DE COMUNIDADE DE BUSCA DE CONHECIMENTO

Garrison (2017) aponta que somos influenciados diretamente por meio de nossas experiências, seja com nosso mundo físico, seja por meio de nossa comunicação com os outros. Como exemplo, ele utiliza uma criança que aprende não apenas vendo e ouvindo; inevitavelmente, ela quer tocar e saborear. É assim que são, também, nossos alunos, com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; ou seja, não basta ouvir e ler, é preciso escrever e, principalmente, falar, conhecendo as nuances da língua e a utilizando de modo que se possa, mesmo errando, aprender com a tentativa. Logo, o modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, no qual estamos nos baseando para a análise dos dados, se faz como um meio colaborativo para pensar e aprender.

Assim, a estrutura do modelo se fundamenta na premissa de que uma comunidade de alunos é um elemento essencial de uma experiência educacional profunda e significativa, de acordo com Garrison (2017); logo, a necessidade de uma comunidade de aprendizes se torna aparente com as demandas de uma sociedade do conhecimento em evolução, que cria expectativas com relação aos indivíduos serem pensadores independentes e aprendizes colaborativos interdependentes. Dessa forma, o modelo fornece um ambiente, no qual os alunos podem assumir a responsabilidade e o controle de sua aprendizagem, negociando significados, diagnosticando equívocos, desafiando crenças aceitas e construindo um conhecimento atrelado ao pensamento crítico, em prol de um propósito apresentado, muitas vezes, em etapas.

Com o intuito de que essa comunidade em prol de um objetivo se formasse, solicitei, como primeiro passo para a coleta dos dados, que os alunos se dividissem em grupos – a divisão de cada grupo está apresentada na seção 4.4, mas relembro, aqui, que quatro grupos participaram deste estudo. Desse modo, a seguir, no Quadro 6, apresento o resumo do número de interações ocorrido durante as quatro etapas do projeto de debate:

Quadro 6 – Resumo dos grupos e das interações ocorridas

Grupo	Alunos participantes	Interações orais	Interações escritas	Outros tipos de interações	Mensagens apagadas
1A	2	181	111	11	21
1B	4	163	110	15	2
2A	4	200	109	18	3

2B	4	190	163	12	6
----	---	-----	-----	----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base no quadro apresentado, nota-se que os números de interações orais são superiores aos demais; isso não poderia ser diferente, já que propus o projeto de debate por meio da gravação e do envio de áudios, durante todas as tarefas, para a discussão das etapas. Mesmo assim, os participantes também interagiram pela escrita; isso ocorreu porque, em diversas ocasiões, eles gravavam o áudio e, logo em seguida, escreviam o que haviam dito. Esses esclarecimentos aconteciam por duas razões, a saber: pelo fato de os colegas se manifestarem, pedindo que esclarecessem melhor o áudio, visto que, muitas vezes, gravavam mensagens longas, por se tratar de opiniões para o debate; ou, até mesmo, por insegurança com a própria fala em língua inglesa, como ilustram os exemplos⁴⁵ abaixo:

- (22) I don'T know if you can undersTAND me (Bianca)
- (23) can you explain to ME that? (Artur)
- (24) I'm sorry if I made some [mistake]... butI did my best (Geraldo)

Com incidência menor, mas, ainda assim, classificadas como um tipo de interação, há as mensagens apagadas e as interações por meio de *stickers*, fotos e vídeos, que foram agrupadas em outros tipos de interações.

Verifica-se, portanto, que mesmo o grupo com apenas dois alunos participantes interagiu com a mesma intensidade do que os outros, que possuíam quatro integrantes. Isso só foi possível porque, no caso específico deste trabalho, as *affordances* percebidas no WhatsApp e as tarefas desenvolvidas, durante as etapas do projeto de debate, favoreceram um desenho pedagógico e o acionamento das presenças, nos termos do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, as quais analisaremos a seguir.

5.2.1 Presença cognitiva

A presença cognitiva pode ser compreendida como a construção do significado de algo a partir do diálogo com o outro. De acordo com Garrison (2017), ela é o centro do processo de ensino e aprendizagem, no qual os estudantes estão engajados de maneira colaborativa e

⁴⁵ Os excertos provenientes das gravações de áudios que os alunos enviaram nos grupos do WhatsApp foram transcritos de acordo com as normas adaptadas do projeto NURC/SP (Anexo 1). As adaptações foram necessárias para se ajustarem às especificidades deste estudo.

reflexiva, de modo que possam compreender uma questão ou um problema proposto, procurar informações relevantes, conectar e integrar informações e confirmar o entendimento de algo.

Para isso, a presença cognitiva está dividida em quatro fases: 1) acionamento de eventos, que gera um sentimento de perplexidade e estranhamento; 2) exploração de uma questão ou problema, por meio da coleta e troca de informações relevantes; 3) integração em busca do significado da informação, conectando ideias de forma significativa; 4) resolução da questão, aplicando e testando as ideias de maneira direta. Nesse sentido, ressalto que essa divisão em fases não significa, necessariamente, que se trate de um processo simples e linear. Muitas vezes, o acionamento de eventos pode aparecer no meio da discussão ou após um momento de resolução e ocorrer, ainda, outro de integração, por exemplo, uma vez que todas essas fases têm um importante papel na construção do conhecimento. Sendo assim, com base nessas considerações, busco discutir indícios de presença cognitiva nas interações orais assíncronas, que ocorreram por meio do WhatsApp.

5.2.1.1 Acionamento de eventos

A primeira fase da presença cognitiva é determinada por um acionamento de eventos, cujos indicadores refletem o reconhecimento do problema e a sensação de confusão e perplexidade diante dele, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Indicadores e definição da categoria acionamento de eventos

Categorias	Indicadores	Definição
Acionamento de eventos (Evocativo)	Reconhecer o problema	Apresentar informações acerca de <i>background</i> que culminam em uma questão
	Sensação de perplexidade	Fazer perguntas Mensagens que levam a discussão a outras direções

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, *apud* BRAGA, 2007).

Destaco que os alunos escolheram, no início do ano, presencialmente, o tema que eles discutiriam ao longo do projeto. O primeiro grupo, que engloba os grupos 1A e 1B, da Figura 4 optou por abordar a descriminalização do aborto no Brasil; já o segundo grupo, subdividido nos grupos 2A e 2B, escolheu como tema a (in)eficiência dos exames de entrada no Brasil. Isso ocorre em consonância com o que definem Richardson, Ice e Swan (2009), ao evidenciarem que uma das estratégias para que haja indícios de presença cognitiva inclui fazer com que os alunos selecionem, automaticamente, os tópicos sobre os quais estão curiosos, dentro do que

está sendo ensinado, facilitando as discussões de análise crítica, criando as regras do curso, para permitir um ambiente aberto para diferentes perspectivas, e estimulando o diálogo.

Logo, a perplexidade inicial com relação ao que fazer foi pouca, uma vez que a primeira tarefa foi explicada em sala de aula e as principais dúvidas foram sanadas após a escolha do tema central de cada grupo. Porém, ainda podemos observar dúvidas sobre como prosseguir com as discussões surgindo no início de cada nova tarefa proposta.

- (25) ((som de notificação chegando no celular)) I agree but how [we] make the [discussion]? (Bianca)
- (26) so... what do you wanna do guys? What are we gonna do? ((risos)) Who's gonna record the video? (Gustavo)
- (27) so I think that there is something wrong... or maybe I'm thinking wrong... but we have already answered... to this audio... I am going to show it to you... our answer... (Gustavo)

O excerto (25) demonstra certa perplexidade inicial, com relação ao que fazer na tarefa e como o grupo poderia se estruturar melhor para realizá-la. Já no trecho (26), um dos integrantes se manifesta, solicitando que os outros participantes deem ideias de como devem prosseguir para realizar a etapa, questionando o que cada um quer fazer, de modo a se organizarem melhor. Enfatizo, nesse trecho, características da linguagem oral, presentes no uso das expressões informais “*wanna*” e “*gonna*”.

No fragmento (27), é possível observar uma sensação de confusão quanto à tarefa proposta na terceira etapa, pois, ao ouvir o áudio enviado pelo outro grupo, o participante sente que já fez essa atividade, visto que relata já ter respondido aos argumentos expostos. Contudo, ao buscar a resposta que eles elaboraram na fase anterior, o próprio aprendiz constatou, com a ajuda de outro colega e da professora, que, mesmo com os argumentos sendo parecidos, não eram os mesmos da fase anterior. Essa sensação de confusão conduziu a discussão para uma nova direção, pelo fato de todos os membros procurarem compreender os argumentos utilizados pelo outro grupo e pensar em como eles poderiam fazer o “*closing speech*”, finalizando o debate.

Braga (2007, p. 153) realça que “os aprendizes contam com o suporte dos pares em seus esforços para resolver questões, dilemas e problemas relativos às tarefas”, pois uma comunidade de aprendizagem não é feita com indivíduos isolados, mas sim com aqueles que se auxiliam mutuamente. Percebo que, várias vezes, os alunos pedem ajuda aos seus pares no grupo, seja para esclarecimentos, seja para que a discussão tome novas direções.

- (28) can anyone help me to understand the other [group]? (Luana)
- (29) so... I translated to understand. Do you wanna read my _____? (Jenifer)
- What? (Talia)
I did the translation of Gustavo's Audio... you want to read the text to make it easier for us... THEN start the work? (Jenifer)
Oh... YES. (Talia)
- (30) Carol... did you pick up ANY of those arguments from our past discussions? I didn't find it on the fact sheet. (Lucas)
- (31) hello well... to start the discu[ssion], I think some topics that we have to [raise] are * [rea]sons for not having an abortion... some [data]... mainly in Brazil... consequences of abortion... alternatives... what do you think? (Juliana)

Os dois primeiros trechos refletem certa necessidade de esclarecimento nos estudantes quando não entendiam por completo o áudio do outro grupo, sendo isso algo que eles precisavam para realizar a segunda e a terceira etapa do projeto, as quais propõem a criação de réplica e tréplica para o “*opening speech*” de cada grupo. No excerto (28), o aluno pede ajuda para que possa entender o áudio do outro grupo; no fragmento (29), há um diálogo, em que um aluno oferece sua tradução do áudio para que o outro estudante possa compreender, de forma a facilitar para que o grupo começasse o trabalho. Noto que o áudio gravado por um dos integrantes do grupo oposto faz com que o aprendiz do trecho em questão se refira ao áudio como sendo só desse aluno, e não do grupo como um todo.

O trecho (30) também demarca um sentimento de perturbação, quando o aluno pergunta diretamente para outro, no grupo, se os argumentos utilizados eram das discussões anteriores ou não, já deixando claro que ele não tinha encontrado esses argumentos na “*fact sheet*” construída na primeira etapa. Já o excerto (31) demonstra a opção de um dos participantes de resumir alguns tópicos, aos quais o grupo deve prestar atenção para começar a discussão da tarefa, já demandando dos outros integrantes o que eles pensam sobre cada um dos tópicos ao final. Este tipo de questão, o “*What do you think?*”, já sugere a exploração do tema, na segunda fase da presença cognitiva, assim como pode ser um facilitador da discussão, como aparece em uma das categorias da presença instrucional; além disso, traz todos para o debate, com a utilização de “*you*” no plural, voltando-se para a categoria interativa da presença social. Assim, percebo que, em muitos momentos, as presenças se entrelaçam, e uma necessidade individual passa a ser uma construção coletiva, em prol de um objetivo em comum, a saber: a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva crítica.

Dessa maneira, Garrison (2017) pontua a divisão de um grupo maior em grupos menores, assim como foi feito no início, para a construção do debate como algo positivo para

as manifestações da presença cognitiva, que se beneficia por meio da troca com os pares e da ajuda mútua que os membros de um grupo oferecem. Sendo assim, discutiremos, a seguir, trechos em que os indicadores da segunda fase da presença cognitiva são ressaltados nas interações orais em análise neste trabalho.

5.2.1.2 Exploração

Há certa hesitação na fase de exploração, dado ao fato de os participantes exporem as opiniões e testarem os conhecimentos e, ainda, devido à possibilidade de haver divergência por meio do intercâmbio de informações. Trata-se, então, de uma fase em que os próprios participantes revisam seus conceitos individuais sobre o tema, a partir de pesquisas, bem como se questionam e ponderam para chegar a conclusões preliminares, pouco fundamentadas, como aponta o quadro abaixo:

Quadro 8 – Indicadores e definição da categoria exploração

Categorias	Indicadores	Definição
Exploração (hesitante)	Divergência - dentro da comunidade <i>on-line</i>	Contradição não substantiada de ideias anteriores
	Divergência - dentro de uma mesma mensagem	Muitas ideias/temas diferentes apresentados em uma mesma mensagem
	Intercâmbio de informações	Narrativas/descrições/fatos pessoais (não usados como prova para apoiar uma conclusão)
	Sugestões para consideração	Autor explicitamente caracteriza mensagem como exploração, por exemplo: “isso parece correto?” ou “estou chegando perto?”
	<i>Brainstorming.</i>	Acrescenta aos pontos estabelecidos mas não sistematicamente defende/justifica/desenvolve o acréscimo
	Saltos para conclusões.	Oferece opiniões não fundamentadas

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, *apud* BRAGA, 2007).

Para começar, é possível perceber que os áudios se tornam maiores nessa fase e há um intenso intercâmbio de informações, principalmente na primeira etapa do projeto, já que os alunos deveriam pesquisar e agrupar os argumentos que usariam nas outras etapas, discutindo a viabilidade de utilizá-los, com todos os integrantes do grupo.

Segundo Garrison (2017), as ideias não emergem do nada e avançam quando são compartilhadas com outros e expostas para diferentes perspectivas e pontos de vista. Assim, todas as ideias devem ser consideradas transitórias, apenas esperando que sejam desenvolvidas

ou que seja provado que estão erradas. Logo, para o pensamento evoluir, deve-se lançar e (re)pensar; por isso, o intercâmbio de informações se mostra bem presente nessa fase.

- (32) hello... to support your vision of the "legalization of abortion" _____ I found some data on some... websites and documents, [as] well as testimonials and _____ proposals to resolve the impasse * I also [found] some causes and consequences that I think [can] [contribute] to your [research] (Juliana)
- (33) hi folks... I [searched] some information that can be [usefull] for the debate about "the legalization of abort"... I found a monografy that [details] some aspects about the legalization of [abortion] all over the [world]... and I also found some reasons not to have an abortion * ((escrito)) Monografy: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/descriminalizacao-abortamento.htm>. Reasons: <http://sulla-salute.com/saude/saude-da-mulher/razoes-aborto-deveria-ser-ilegal.php>. (Melissa)

Observa-se que as referências foram compartilhadas de maneira escrita, mas estão aqui para demonstrar os artefatos culturais elencados pelo grupo para que as ideias fossem transformadas em argumentos e, por consequência, em conhecimento sobre o tema. Do mesmo modo, ressalto que a primeira etapa solicitava como tarefa que cada participante buscasse informações sobre seu tema em outras fontes; por esse motivo, o tipo de interação do excerto (32) se repete em todos os grupos nessa etapa.

O trecho (33) é prototípico, também, do tipo de interação compartilhado por todos os participantes, a fim de que a discussão sobre quais argumentos utilizar se iniciasse; nesse âmbito, o aluno apresenta os resultados encontrados, fazendo referências às fontes, e pontua os aspectos que devem ser destacados pelo grupo, na opinião daquele participante. Note que o uso de “*your*”, em dois pontos do trecho, quando o correto seria “*our*”, não prejudica a compreensão dos outros membros do grupo com relação à mensagem.

Poucos pontos de divergência são apresentados dentro do mesmo grupo; há discordância com relação aos argumentos expostos pelo grupo oposto, mas, como eles representam dois lados contrários do tema em pauta, era provável que isso acontecesse e era, até mesmo, esperado para a realização da segunda e da terceira etapas na construção do debate. Os pontos de divergência, apresentados dentro do grupo, aparecem indiretamente e se manifestam por meio de perguntas como: “*but is it that without competition the interest in the university remains the same?*”, “*but wouldn't it be more unfair to have no proof and to have competition?*” e “*but what if the person was not good in high school and wants a chance?*”. Todos os questionamentos são precedidos por uma conjunção adversativa e não se divergem, diretamente, da discussão do grupo; porém, implicitamente, o participante deseja ressaltar alguns pontos com os quais não concorda na discussão, pensando e questionando todos de maneira oposta.

Similarmente, as sugestões levantadas pelos integrantes dos grupos, as quais precisam ser levadas em consideração, são feitas em forma de pergunta, de modo que os outros não se sintam tão pressionados a aceitá-las.

- (34) ___ you think that it is important menTIon what is abortion? (Carol)
I think it will be interesting to put... but if you think better not... ok (Lucas)
- (35) do you think we should say THAT... or just the physical effects? (Valdir)
I think we [should]... put a little BIT of both (Juliana)

Tanto a sugestão quanto a resposta mostram dado traço de polidez e, por isso, são feitas em forma de pergunta no trecho (34). Esse traço também está presente no uso das palavras “*a little bit of both*”, no excerto (35), como um atenuador que a aprendiz utiliza para não parecer que está se impondo, também uma maneira de autoproteção e de preservação do clima agradável da troca conversacional, como se a participante estivesse com vontade de usar ambos os argumentos, mas não quisesse contrariar os outros membros do grupo ao sugerir isso. Utilizar um pouco de cada é um meio termo entre o que a pessoa que responde quer e o que os outros podem aceitar. Essa atitude reflete, da mesma forma, os elementos da presença social, que está muito atrelada à presença cognitiva, uma vez que a realização das tarefas eleva o nível de motivação do estudante, que se vê engajado no processo (LEE *et al.*, 2020) – motivação essa que influencia a colaboração com os outros e as discussões dos pensamentos.

Utilizarei, então, o *brainstorming* e o salto para a conclusão, sendo esses outros indicadores da fase dois, presentes nas interações orais, que se mesclam um pouco nos exemplos. Logo, enquanto o primeiro acrescenta novas ideias, mas não as defende teoricamente nem tampouco as desenvolve de forma sistematizada, o segundo aponta sugestões e opiniões, sem fundamentá-las. Percebe-se, aqui, que a falta de uma fundamentação mais teórica para a opinião ou a ideia destacada é o ponto em comum entre os dois, como se observa nos exemplos de ambos os indicadores nos trechos a seguir:

- (36) ((suspiro)) I mean... every system has its own problems... AND... it's really hard to get into a final point that we can say NO this is the best one... this is the... most accurate one that everyone would be OK with it I mean... not everyone would be satisfied with it like... it could be the most perfect thing, but nobody [would] agree like a hundred percent with that (Gustavo)
- (37) I believe that ENEM is even a matter of luck... because if you are not well you will hardly pass the test well even if you are smart... not to mention that such a big test is EXhausting (Beatriz)

Percebo que, nos dois trechos, os alunos destacam suas opiniões, mas não vão além delas. No trecho (37), há o comentário de que exames como o ENEM são exaustivos, porém a

aluna não busca nenhuma pesquisa para fundamentar sua opinião. Do mesmo modo, no fragmento (36), o estudante fala sobre os problemas no sistema de acesso à universidade, apontando o aspecto de que ninguém vai concordar 100% sobre qual meio de ingresso é o mais eficaz; no entanto, observa-se que ele não se fundamenta em nenhum fato para emitir essa opinião, nem mesmo sobre os números de apoio ao ENEM no Brasil, por exemplo, que não são absolutos.

Com relação aos aspectos da fala, percebo, no trecho (36), o uso do *filler*⁴⁶ “*I mean*”, duas vezes, o que marca uma pausa natural na fala, indicando que esse estudante é mais fluente na língua estrangeira que está aprendendo, pois já se mostra capaz de completar suas pausas com palavras e expressões utilizadas por falantes nativos da língua. Abre-se um adendo, aqui, para pontuar que, em algumas situações, principalmente no início do projeto, pude perceber que muitos alunos gravaram suas falas utilizando outro recurso que não fosse a de gravador de voz direto no WhatsApp, transportando o áudio gravado e, talvez, editando-o para o aplicativo; isso também acontecia, frequentemente, com áudios mais longos, realizados, por exemplo, na entrega final de cada tarefa. Em áudios mais curtos e, também, com a progressão das etapas, os alunos se sentiram mais seguros para gravar diretamente no aplicativo – essa discussão foi destacada na parte sobre as *affordances* percebidas pelos alunos.

Portanto, segundo Braga (2007, p. 158), “durante a transição da fase exploratória para a fase integrativa o aprendiz começa a avaliar a aplicabilidade das ideias exploradas na fase anterior ou como que elas se conectam e descrevem uma determinada questão sob consideração”, de modo que o pensamento seja mais fundamentado e discutido a partir de referências, como veremos a seguir.

5.2.1.3 Integração

Na fase de integração, as ideias que tomaram forma na fase anterior são mais embasadas. Com isso, percebo a síntese de ideias, a convergência entre os membros do grupo e a criação de soluções, como observamos nos indicadores do quadro abaixo.

⁴⁶ O filler é uma palavra ou expressão que indica um ganho de tempo para pensar, uma hesitação ou uma pausa na expressão de alguma ideia.

Quadro 9 – Indicadores e definição da categoria integração

Categorias	Indicadores	Definição
Integração (temporária)	Convergência - entre membros do grupo	Referência à mensagem anterior seguida de concordância substanciada, ex.: “Concordo porque...” Adicionar à ideia do outro
	Convergência - dentro da mesma mensagem	Hipóteses justificadas, desenvolvidas, defensáveis, ainda que hesitantes.
	Conexão de ideias, síntese	Integrando informações de várias fontes: livro texto, artigos e experiência pessoal
	Criação de soluções.	Caracterização explícita da mensagem como uma solução por participante

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, *apud* BRAGA, 2007).

O projeto de debate desenvolvido solicitava, na segunda e na terceira etapas, que cada grupo ouvisse o áudio com os argumentos criados pelo grupo com o tema oposto na fase antecedente e, com base nesses argumentos, pudesse elencar outros que defendessem seu ponto de vista quanto à temática. Essa solicitação permitiu que todos os grupos sintetizassem, ainda na primeira etapa do projeto, suas ideias, que estavam esparsas, em prol de desenvolver a tarefa de forma eficaz. Igualmente, tiveram que trazer novas ideias que rebatessem os argumentos do grupo oposto e, ao mesmo tempo, defender seu ponto de vista, buscando a convergência entre todos os membros.

- (38) I agree Talia... ENEM opens doors in Brazil and also in other [countries]... you _____ ENEM scoring help you EARn scholarships (Ana)
- (39) but I think that we need to select some of those arguments... just the more/most important because... as some things we can use and some not... it's like just 2 minutes of the opening speech... so we need to select some of those (Valdir)
- (40) I don't think that... there should be:: only this kind of competition so... that's why I agree with Beatriz I think there could be more ways to evaluate student, and the competition... and the interest would not be:: faded like if there were another ways to enter university or college (Gustavo)
- (41) [indeed] in Brazil according to the civil code (artigo) two of (lei) number ten thousand four one (zero) six of January ten two thousand two the person _____ personally _____ with life... however... in that [some] article is _____ but the law saves from conception the _____ of the urban shield (Luana)

Nos três primeiros trechos, há uma clara referência aos colegas ou a trechos citados por eles anteriormente. Há, também, uma defesa do ponto de vista individual, com o acréscimo de novas ideias em prol da convergência com todos os membros do grupo, bem como da utilização de outras fontes fundamentadas, como o Código Civil, no trecho (41), como forma de contra-

argumento. Noto, ainda, expressões como “*I agree*”, “*I think*” e “*I don't agree*”, que fazem com que os participantes se posicionem e desenvolvam seus próprios argumentos. Ademais, o advérbio “*indeed*”, que significa “de fato”, usado em contextos mais formais, revela que o desenvolvimento de ideias nessa fase é mais reflexivo. Percebo, também, que os participantes fizeram áudios mais longos e gravaram com outras ferramentas para, depois, colocá-los no WhatsApp. Uma das exceções é o trecho abaixo, que foi gravado diretamente no aplicativo, sendo relativamente longo e apresentando diversas marcas da oralidade.

- (42) I agree with Bianca... Brazil has some others serious issues and ((respiro))... ENEM is not social including most of the time... I know that this is the intention *but it doesn't get/it doesn't happen* that often ((respiro))... *it's [rare]/it's rare* for a kid that is part of a minority to get into college... most of these students are rich privileged ((respiro))... people and they probably studied in private school or they did some course in order to enter an university ((respiro)) *even though* it's free to study their resources to get there cost money ((respiro))... *we all know* our public educational system is all messed up ((respiro)) AND doesn't prepare the students properly to do this kind of task... AND that's where... we know most of the students are in the public... educational system ((respiro))... uhn the quotas are there to help and give them a chance... but the social factors or backgrounds don't really help the minorities ((respiro))... *we all know* that our country is unequal and the... Intention is to correct this issue with education but the gaps are enormous ((respiro))... AND (tosse) oh I'm sorry but the gaps are enormous and other initiatives should be considered ((respiro))... *I mean* if you have a good life quality ((respiro)) you can peacefully study and be able to do it... to do _____ you have to do that you have to fix the basic first... uhn for example ((respiro)) not everybody in Brazil has access to water to food to a secure environment to leave... to swear... to a good educational system ((respiro))... AND there are a lot of more variations ((respiro))... and if we don't have the basics how are we supposed to do it/like how're you/how're we supposed to study ((respiro)) if you're starving I bet you're not worried about studying (Gustavo)

Nos fragmentos grifados, observo a repetição de palavras e trechos como marcas da oralidade e do desenvolvimento consciente do tema retratado, com defesa de um ponto de vista. Gustavo, o aluno responsável por esse trecho, possui mais proficiência na língua do que os demais colegas, pois estuda inglês há muito tempo em um curso particular. No entanto, a minha intenção, ao destacar esse trecho, é mostrar que passagens assim podem ocorrer se o aprendiz estiver engajado no processo de ensino e aprendizagem. A proposta do debate, juntamente com seu *design* em etapas, foi fundamental para que a fase de integração obtivesse mais incidências, em concordância com o que Garrison (2017) aponta, com relação à presença cognitiva, afirmando que, nela, a tendência dos alunos é estacionar nas fases iniciais, o que acontece por inúmeras razões, desde a tarefa ser solicitada até o tempo para realizá-la, bem como pela presença instrucional, que deve ser recorrente para avançar o processo.

Um dos indicadores para a fase de integração também é a convergência dentro da mesma mensagem em que as hipóteses são desenvolvidas e defendidas, ainda que de maneira hesitante, algo que o trecho a seguir evidencia:

- (43) my opinion... that the topic is very... very very very very easy to... eh rebuttal... so ((respirou)) it's like ((respirou))... when we are going to have sex with someone... you need to know... what are the [contraceptive] methods... [as] well [as] that efficiency so I mean... eh:: these [aren't] strong argument so... eh is that (Valdir)

Percebo a hesitação no uso de “*I mean*” e, em seguida, um “uh”, como se estivesse pensando. Noto, também, uma hesitação após o “*so*” e até uma pausa na fala; há, ainda, a repetição de “*very*”, como se o aluno quisesse convencer ele mesmo de que o argumento do outro grupo é frágil e fácil de rebater. Por conseguinte, em uma mesma mensagem, há um escalonamento de pensamento: primeiro, há a indicação de que o argumento do outro grupo é fácil de rebater; depois, o lançamento da ideia de que os métodos contraceptivos devem ser reconhecidos por todos que desejarem praticar o ato sexual; em seguida, uma repetição de que o argumento do outro grupo, ao qual ele se refere, realmente não se mostra forte o suficiente; e, por fim, como se quisesse dizer algo a mais, há um fim abrupto, para que os outros membros do grupo pudessem comentar. Assim, esse excerto inicia a discussão sobre o terceiro tópico elencado pelo grupo oposto, tudo dentro de uma mesma mensagem. Nesse sentido, há a convergência do pensamento do aluno, no que diz respeito ao argumento que pode utilizar para rebatê-lo; ou seja, ainda que não haja um embasamento, cria-se o caminho para que isso ocorra, nos levando a outros dois indicadores dessa fase, que são a conexão de ideias e a criação de soluções.

- (44) I think IT's important that we first consider the point of fact sheet that talks... about the reasons to legalize abortion...* SO... we can put three [main] points... (Carol)
- (45) ok... I think that we need to PREsent clearly and simply what abortion is about... what is the imporTANce of its legalization and what has made woman choose/this procedure? (Lucas)
- (46) from what I've heard of your arguments and your points... I agree... AND I believe that they are a great way to introduce... the reader to our position. (Lucas)
- (47) hello guys... good evening... I was thinking about our rebuttal and before listening their audio so many times... I made some conclusions... *they said*... bef... sorry... everyone should have the right to enter [an] university so the opportunities can be fair for every student... but one of the thing we said was about social _____ ENEM is a great opportunity for everyone... including the minorities * *second*... they said the exams can cause a lot of differenst

disorders and mental [illness] in the student and in the student's family... I couldn't agree with them because ENEM tries to decrease how many different vestibulars the students must do to enter universities * *last but not least*...the other group told us this... “vestibulars don't measure the intelligence of the student... and there are other ways to evaluate it” ((respirou))... something that was and still is wrong... the vestibulars have different application in the whole world... sometimes it was more than one step test... or evaluation type... the tests have different subjects with (difference) quantities of questions... objective and subjective (Jenifer)

Nos excertos (44), (45) e (46), os participantes tentam organizar seus pensamentos e sintetizar as ideias até então discutidas. Dessa forma, no primeiro, há a menção do que eles devem considerar como mais importante; já no segundo, há a sugestão de que apresentem o tema de maneira clara e simples na tarefa solicitada. Além de destacar alguns pontos importantes, também na discussão, no terceiro, há a concordância com os pontos discutidos e a sinalização do que seria uma boa maneira de introduzir ao “leitor” o ponto de vista do grupo. Do mesmo modo, esses trechos podem ser vistos como exemplos da categoria de facilitar as discussões da presença instrucional, por procurarem alcançar consenso, mas isso veremos mais adiante neste trabalho.

Já o trecho (47) fundamenta muito bem a opinião do aprendiz e é marcado pelo uso dos argumentos do grupo oposto como citação e, logo em seguida, pela utilização de um contra-argumento. Além disso, o excerto contém a presença de marcadores temporais para enumerar os argumentos; logo, o primeiro se inicia com a expressão “*they said*”, o segundo é introduzido por “*second*” e o último por “*last but not least*”. Essas marcações caracterizam, de maneira linear, a conexão de ideias e apresentam soluções para o desenvolvimento da tarefa solicitada. Ademais, o caráter assíncrono do projeto de debate possibilita um maior tempo para refletir sobre a execução da tarefa e quais argumentos utilizar do que existiria em uma interação face a face, por exemplo. Dessa forma, Garrison (2017) pontua que esse tempo a mais, permitido ao aluno, eleva o intercâmbio de ideias e, conseqüentemente, os questionamentos se tornam mais desafiadores, de modo que o pensamento crítico seja requerido. O autor, ainda, assinala a evolução das fases da presença cognitiva, com base em tarefas escritas; no entanto, podemos observar que o mesmo ocorre em tarefas orais assíncronas. Assim, as ideias são apresentadas, discutidas, fundamentadas e aplicadas de maneira prática, o que nos leva à última fase da presença cognitiva: a resolução.

5.2.1.4 Resolução

Atingir a fase de resolução é um desafio em um ambiente de comunicação assíncrono, baseado na escrita, segundo Garrison, Anderson e Archer (2001); do mesmo modo, essa fase envolve a expectativa de aplicar o conhecimento recém-construído e é pontuada por pequenos trechos que demarcam o contexto dos alunos. Os indicadores são apontados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Indicadores e definição da categoria resolução

Categorias	Indicadores	Definição
Resolução (comprometido)	Aplicação vicária do mundo.	Fazer a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
	Testes e defesas de soluções.	Estabelecer relações com outros conhecimentos já existentes; adquirir competência de análise e reflexão crítica; e ter poder de argumentação para sustentar as ideias que defende, no que diz respeito ao desafio colocado.

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2000, *apud* BRAGA, 2007).

As interações orais analisadas apontam que os aprendizes demonstram aplicação direta do conhecimento discutido, com base nos argumentos utilizados, exemplificando com elementos próximos a eles e sustentando as ideias que defendem, a partir de uma reflexão crítica sobre o tema em pauta.

- (48) just a little example... my mom when she married... she always used the same pill... the same contraceptive method... and she never got pregnant... so... I mean... she used the same pill for like... let me see... she (married) with 18 years old I think... so... it's like (she uses) same pill... I think... three... four... five years... and THEN she got pregnant of me... so I think that/that really isn't a strong argument... really really isn't (Valdir)
- (49) (unlike) the arguments put forward by the other group... I do not believe that abortion (to) be interpreted negatively... on the contrary... abortion is necessary because of life and health problems... as we already said... fetus do not feel pain [before] 24 weeks of gestation... (says) a British study... is the woman with no resources to pay for a private clinic who suffers the terrible consequences of a precarious and/and high risk procedure for her life... therefore... is the necessary to look with more empathy and understand the gravity of the situation (Lucas)

Sendo assim, pensando em fortalecer o contra-argumento que desejava utilizar, o aprendiz, no excerto (48), optou por trazer um exemplo de sua própria mãe e do método contraceptivo usado por ela antes da gravidez, como uma forma de convencer os outros

membros de que o argumento utilizado pelo grupo oposto era frágil e, com isso, defender seu ponto de vista sobre a questão em pauta.

Do mesmo modo, no trecho (49), há a defesa da opinião de que o aborto não deve ser interpretado como algo negativo, embasada em um estudo britânico, anteriormente citado, e em dados sobre a desigualdade social brasileira, a qual impõe que mulheres com baixa renda sofram com procedimentos ilegais que acarretam riscos letais. Ademais, há um sentimento de empatia, verbalizado a todas as mulheres, com relação à gravidade da situação em que algumas se encontram ao serem impedidas, pela lei, de fazer um aborto; esse sentimento, implicitamente, estabelece relação com exemplos cotidianos.

Dois trechos dos áudios analisados exemplificam a escolha do tema e a prática da habilidade de fala, por meio das tarefas propostas ao longo do projeto de debate.

- (50) we knew how to choose the subject well... because this is one of the most talked subjects this year (Beatriz)
- (51) I really like the task because... I feel my speaking improved in MAny ways (Geraldo)

No fragmento (50), o participante afirma que o tema do grupo – que se refere à eficácia dos exames de entrada em universidades brasileiras, como o ENEM – foi oportuno porque se trata de um assunto que eles discutiram muito, ao longo do ano de 2020, com o adiamento do exame e o sentimento de incerteza proporcionado pela pandemia. O tema, então, escolhido pelos próprios estudantes, no início do ano, se aproximou da realidade que estavam vivendo, como concluintes do ensino médio. Nesse sentido, Garrison, Anderson e Archer (2001) estabelecem que a presença cognitiva é, em certa medida, proporcionada pelos colegas, que desafiam uns aos outros a se expressarem de forma crítica, o que também foi ocasionado pelo planejamento de todas as etapas e tarefas do projeto de debate, em que se solicitava que os alunos argumentassem e defendessem seus pontos de vista, com base nos argumentos estabelecidos e discutidos pelo grupo oposto. Já o fragmento (51) traz a reflexão do próprio estudante quanto às suas habilidades na língua-alvo, as quais foram desenvolvidas durante a realização das tarefas propostas – então, de certa maneira, o estudante aplica o conhecimento adquirido e praticado.

Assim, percebo que, ao atingir a fase de resolução, novos questionamentos podem surgir, criando outros fatores geradores e comprovando o desenho cíclico das fases da presença cognitiva, como no trecho a seguir, retirado de um dos áudios gravados para a última etapa do debate:

- (52) regarding the argument used by [conservatives], what do you say you're pro-life, are you vegan? donate blood? donate (money)? help families in need? there is what it means to be pro-life (Carol)

Há o questionamento final, no fragmento acima, do que é ser pró-vida. É possível perceber essa indagação como uma provocação direta, questionando se todos que se dizem ser contra a legalização do aborto no Brasil, como o grupo oposto, também passariam a ser veganos, doariam sangue e fariam caridade a famílias necessitadas, de modo a resumir que, de acordo com o ponto de vista daquele aprendiz, tudo isso também é ser pró-vida, e não apenas ser contra o aborto. Logo, esses questionamentos aplicam o conhecimento, até então discutido, na prática e geram novas discussões, que poderiam se estender a outros argumentos, voltando à primeira fase de acionamento de eventos.

Levando isso em consideração, de acordo com Garrison (2017), em contextos educacionais, assim como na vida real, a fase de resolução dificilmente é alcançada; inevitavelmente, os resultados dessa última fase geram outras questões, originando novos ciclos de discussão e encorajando a aprendizagem contínua.

5.2.2 Presença social

A presença social – ao contrário da cognitiva, que vimos anteriormente – enfatiza as relações interpessoais entre os aprendizes e o senso de pertencimento deles, inseridos em um grupo cujo objetivo é se engajar em prol da construção coletiva do conhecimento. Por conta disso, sentimentos como alívio, frustração e empatia se fazem presentes durante as interações para a realização de uma tarefa proposta.

Garrison (2017), então, enfatiza que a presença social sustenta a investigação colaborativa e medeia a presença cognitiva e a instrucional. Ou seja, os alunos estão lá para aprender um assunto específico, mas há todo um contexto para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, o qual aciona não só a troca de informações, como também as dimensões afetivas, interativas e coesivas no grupo. Braga (2007, p. 87) aponta que um dos desafios é “sustentar a presença social e concomitantemente criar oportunidades para que a presença cognitiva se manifeste”. Desse modo, Akyol e Garrison (2008) sugerem que os diferentes indicadores de presença social estão concentrados em variados pontos de um curso; logo, a expressão afetiva pode diminuir, enquanto a coesão do grupo aumenta.

A seguir, buscarei identificar indícios de presença social nas interações orais assíncronas, que ocorreram pelo WhatsApp, por meio do projeto de debate, discutindo seus indicadores e adequando-os à característica oral dos fragmentos em análise.

5.2.2.1 Afetiva

A primeira categoria elencada por Rourke *et al.* (2001), para a presença social, define bem um dos pontos dessa presença e ilustra o que, geralmente, vem à nossa mente quando pensamos na palavra “social”: o relacionamento entre os indivíduos, construído por causa dos sentimentos expressos e expostos para todo o grupo, que auxilia nos aspectos de consciência e no reconhecimento mútuo, e o senso de pertencimento. Os indicadores e as definições para essa categoria são demonstrados no Quadro 11:

Quadro 11 – Indicadores e definição da categoria afetiva

Categorias	Indicadores	Definição
Afetiva	Expressão de emoções.	Expressões convencionais de emoções ou expressões não convencionais de emoções, incluindo pontuação que se repete, uso de maiúsculas, símbolos (<i>emoticons</i> , <i>emojis</i> , <i>stickers</i>)
	Uso de humor.	Expressões de sarcasmo, ironia etc.
	Desabafo.	Apresenta detalhes atuais da vida, fora do contexto da temática discutida, ou expressa alguma vulnerabilidade.

Fonte: Rourke *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007).

O primeiro ponto a ser comentado e demarcado é a definição sobre o indicador “expressão de emoções”. É preciso considerar que, quando o modelo foi proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), no início dos anos 2000, os exemplos de interações eram em fóruns escritos e, por isso, a descrição desse indicador se limitava a apontar que se tratava de “expressões convencionais ou não convencionais de emoções, incluindo pontuação que se repete, uso de maiúsculas, ‘emoticons’”, como apontado por Braga (2007, p. 140); dessa forma, há a “tendência de se marcar linguisticamente as questões afetivas, possivelmente devido à falta de recursos não verbais típicos de interações face a face”. Assim, qualquer coisa que possa ser entendida por meio de um olhar, de um gesto ou de um tom de voz e os recursos característicos do ambiente face a face tendem a ser resolvidos por meio do texto.

No entanto, as coisas avançaram e, com os aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, as emoções passaram a ser expressas por meio de *emojis* e, também, de *stickers*,

que podem ser criados e compartilhados a partir de qualquer desenho ou, até mesmo, de suas próprias fotos, disseminando *memes* populares e gerando, conseqüentemente, uma nova forma de comunicação, sobretudo entre os jovens. Como já mencionei na Seção 3.1.2, em que apresento os princípios norteadores da presença social, optei por adicionar *emojis* e *stickers* como exemplos para expressar emoções, seguindo as sugestões de Tang e Hew (2020).

Porém, mesmo que seja possível verificar a incidência do uso de *emojis* e *stickers* em todos os grupos analisados, esses recursos podem ser vistos como marcas da linguagem escrita. Dessa forma, essa reflexão se trata apenas de um adendo para avançar nos exemplos que ilustram a definição do indicador. Logo, voltaremos para o aspecto oral desta pesquisa, que é meu ponto principal; então, me atento às expressões convencionais e não convencionais de emoções, uma vez que é possível perceber que os aprendizes as expressam nomeando o sentimento por meio de palavras, como nos exemplos a seguir:

- (53) I hate that... the audio again (Lucas)
- (54) I'm sad because I don't _____ what I can write now there are many arguments ((risos)) (Lucas)
- (55) I finished... thank GOD (Geraldo)
- (56) I'm tired... it's too much to say... but I did. (Gustavo)
- (57) so... this is the text I just wrote and:: I wanna you guys to read it... and:: then you tell me if I can record the audio or if you want to change something... I don't know (Gustavo)
- (58) the people in the other group asked YOU to speak more slowly in the audio (Bianca)
ok, I will speak sloWER in the audio... I'm sorry (Gustavo)

É possível perceber o mesmo sentimento, expresso em palavras, no tom de voz utilizado, de modo a sentir a frustração, a indecisão, o alívio e o cansaço presentes nos fragmentos (53), (54), (55) e (56). Com isso, considera-se que o áudio gravado pode transmitir uma das características que, anteriormente, somente era possível nas interações face a face. Assim, com o avanço da tecnologia, cada vez mais se pode inserir elementos conversacionais que auxiliam na construção das relações interpessoais, bem como os elementos das outras presenças, que se interligam para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz.

Além disso, o excerto (57) possui uma mensagem subentendida; quando o aluno utiliza a expressão “*I don't know*”, ao final da frase, ele expressa que disse tudo o que tinha a dizer, não tendo mais nada a acrescentar; porém, ele não sabe se seu pensamento está correto e precisa do auxílio dos colegas, ou seja, que eles avaliem a sua tarefa e apontem os pontos positivos e o

que pode ser mudado. Isso não é dito, mas a expressão usada denota essa incerteza e o fato de que, frequentemente, precisamos da validação dos outros em nossas ações, sobretudo em um trabalho que está sendo construído em grupo.

Já o trecho (58) demonstra que as interações em análise não foram as únicas realizadas pelo mesmo grupo de alunos no período; por se conhecerem, eles possuíam outros meios de comunicação. É possível notar isso quando Bianca apenas comunica a Gustavo que os colegas do grupo oposto gostariam que ele gravasse o áudio falando mais lentamente, porém não há indícios desse pedido em nenhum dos grupos; logo, essa comunicação ocorreu por um outro meio. De qualquer forma, há o reconhecimento do aluno de que gravaria falando mais lentamente, para facilitar o entendimento dos colegas, visto que se tratava de um áudio grande que encerrava cada etapa do debate; ele finaliza, em seguida, com um pedido de desculpas.

Do mesmo modo que muitos expressam as emoções ao compartilhar os sentimentos por meio de palavras e do tom de voz, como mostrado nos exemplos acima, também há o uso de humor, que, nos fragmentos analisados, não ocorreu diretamente com o tema desenvolvido no debate, mas sim em momentos em que os alunos extravasavam alívio e frustração e/ou esperavam a resposta de um outro membro do grupo.

(59) Essa mensagem foi apagada.
good evening ((risos)). (Talia)
((risos)) I will record again. (Jenifer)

(60) liTErally my last three brain cells (Bianca)

Percebo, nos grupos, alguns momentos de descontração que não estão diretamente relacionados ao tema do debate; esses momentos ocorriam enquanto os alunos esperavam as respostas dos outros colegas para poder continuar a desenvolver a tarefa proposta. Ademais, destaco que, no indicador de uso de humor, há muitos risos presentes nos áudios, como ocorre, no fragmento (59), no qual Talia ironiza o fato de Jenifer ter utilizado “*good evening*” no áudio apagado, em vez de “*good morning*”, finalizando com as duas rindo do erro cometido.

Já no excerto (60), há um exagero, depois da realização da tarefa, quando a aluna diz que, literalmente, utilizou as três últimas células do cérebro que lhe restavam; há o uso do humor, pois isso não seria possível na realidade, como pressupõe o uso de “literalmente”, sendo, inclusive, uma maneira da estudante expressar que está cansada.

O terceiro indício da categoria afetiva é o desabafo, que agrega questões exteriores à tarefa a ser realizada, mas que, ao mesmo tempo, auxilia na união e colaboração de um colega

com o outro, dentro do grupo, porque muitos demonstram empatia com relação ao desabafo e, às vezes, compartilham a mesma angústia ou o mesmo sonho.

- (61) **yes...** I live crying for [pressure] myself. (Bianca)
 same ((*sticker* enviado de um personagem chorando)). (Gustavo)
 we are (Beatriz)
 and... with the pandemic it's even WORse (Bianca)
- (62) (one) of my dreams is to be [accept] on the univer[sity] of Oxford (Ana)
 you will BE (Jenifer)

Dessa forma, no excerto (61), noto empatia com a situação que todos estavam vivendo, de uma forma ou de outra, que era a pressão causada pela pandemia de COVID-19, que provocou o isolamento social e a mudança de diversos planos, principalmente para alunos do terceiro ano, como os participantes desta pesquisa. Ao conversar sobre isso, ambos os estudantes concordaram que se sentem muito pressionados e frustrados, às vezes, com tudo agravado pela pandemia; assim, eles compartilham o mesmo sentimento e desabafam sobre a situação, mostrando-se vulneráveis ao grupo.

Já no fragmento (62), há a revelação de um sonho, pela primeira estudante, que seria estudar em Oxford, já que o grupo estava utilizando como argumento o fato de as universidades, como Oxford, aceitarem a nota do ENEM como um dos requisitos para ingressar em algum curso; essa aluna, então, recebe o apoio de uma colega, no que diz respeito ao sonho compartilhado. Assim, apesar de não terem relação direta com os temas discutidos, essas mensagens expõem mais quem são os participantes deste estudo, em relação ao próprio grupo composto por colegas, ao compartilharem anseios, medos e sonhos. É interessante observar que, mesmo sendo desabafos muito individuais, esses se tornam coletivos quando o(s) outro(s) expressa(m) as mesmas emoções.

Ao contrário das mensagens ilustradas na presença cognitiva, que, muitas vezes, por serem grandes, vinham acompanhadas pela transcrição, as mensagens que exemplificam a presença social são curtas, e os áudios são compreendidos pela maioria dos alunos, não causando ruídos na comunicação nem pedidos para que se repita a mensagem.

Assim, concordo com Braga (2007, p. 143) quando afirma que “o ambiente assíncrono, longe de ser um ambiente frio, acolhe diversas situações de cunho afetivo e aponta o potencial da CBC de mediar questões interpessoais”, uma vez que os participantes se relacionam um com o outro, expressando e compartilhando emoções e ideias, mas também concordando, discordando, fazendo perguntas e demonstrando apreço pela ideia exibida pelo outro, como

veremos na segunda categoria da presença social: a dimensão interação, com comunicação aberta.

5.2.2.2 Interativa

Enquanto a categoria afetiva está muito ligada às emoções expressas pelos aprendizes, a categoria interativa se volta para a própria comunicação e para o apreço demonstrado aos participantes, enquanto discutem diretamente uma ideia, continuando o argumento do outro. Para tanto, os alunos nomeiam ou fazem menção direta ao *post* do colega, realizam perguntas e expressam apreço e concordância pela contribuição de todos os membros do grupo, como é observado no Quadro 12:

Quadro 12 – Indicadores e definição da categoria interativa

Categorias	Indicadores	Definição
Interativa (comunicação aberta)	Continuação de uma ideia.	Usar o recurso “responder” do aplicativo em vez de começar uma conversa nova.
	Usar citações das mensagens dos outros	Usar recursos do aplicativo como o símbolo @ para citar mensagens inteiras dos outros.
	Referir-se explicitamente às mensagens dos outros.	Referências diretas aos conteúdos das mensagens postadas pelos outros
	Fazer perguntas.	Fazer perguntas a outros membros ou ao moderador.
	Expressão de apreço e concordância.	Elogiar os outros ou os comentários dos outros. Expressar concordância com os colegas ou com o conteúdo de outras mensagens.

Fonte: Rourke *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007).

Logo, pensando nos aplicativos de mensagens e nas sugestões de Tang e Hew (2020), renomeei o indicador “continuação de uma *thread*” como “continuação de uma ideia”, já que o último se equipara mais ao caráter móvel e às *affordances* que podem ser percebidas em um aplicativo como o WhatsApp. A definição, também, foi adaptada para que fossem incluídos o uso da função de “responder” a uma mensagem específica, bem como a utilização do símbolo “@”, usado para chamar a atenção da pessoa, com uma notificação, mesmo que o grupo esteja silenciado por ela para esse recurso.

Em seu estudo, Tang e Hew (2020, p. 12) apontam que alguns dos estudantes acharam estressante serem alertados o tempo todo pelas notificações e às vezes se sentiam obrigados a

responder imediatamente, elevando os níveis de fenômenos à luz da presença social. No entanto, os níveis desses fenômenos não se elevam apenas por causa dos alertas que o aplicativo envia (quando configurado) sempre que há uma mensagem nova, também estão muito atrelados às fases de exploração e integração da presença cognitiva, já que os alunos se referem aos outros colegas e aos argumentos utilizados por eles para desenvolver seus próprios argumentos e colaborar com o grupo na resolução da tarefa, fazendo perguntas, se assim for necessário, e expressando concordância e encorajamento pela ideia desenvolvida pelos demais, nessas fases, durante o desenvolvimento do pensamento crítico.

- (63) in Valdir's second survey... I found something [interesting] about the consequences of abortion (Melissa)
- (64) I agree with Beatriz... because many students don't have the same level of education (Bianca)
- (65) well... thinking about the searches that you send to us Gustavo I can't agree more (Jenifer)
- (66) I REally agree with them (Talia)

Nesse sentido, Braga (2007, p. 144) aponta que “ao demonstrar apreciação pelo trabalho de seus colegas, os participantes das comunidades expressam interesse, engajamento e comprometimento com os propósitos do grupo”. Assim, nos excertos (63), (64) e (65), há a nomeação dos colegas e algum comentário sobre a contribuição feita por eles. No primeiro, é a pesquisa feita por Valdir, na qual o aluno encontrou questões interessantes sobre o tema; no segundo, ao mesmo tempo que há a nomeação da colega, há uma concordância com a ideia já emitida por ela; e no terceiro, há a menção a todas as pesquisas feitas por Gustavo e a concordância plena com relação a elas. Já no excerto (63), há o pronome “*them*”, para se referir aos alunos do grupo oposto, uma vez que, em duas etapas do projeto, eles teriam que ouvir os argumentos gravados pelo outro grupo e construir a defesa de seu ponto de vista sobre o tema a partir desses argumentos; assim, a nomeação nesse trecho, ao contrário do que ocorre nos outros, é indireta. Então, percebo que, durante as mensagens escritas, os alunos utilizaram a função de “@” para mencionar algum colega; ainda, em alguns momentos, para citar algum áudio, usaram a função de “responder”. No entanto, a tendência era utilizar mais o nome da pessoa que gravou o áudio sobre o qual ele queria debater, continuando a ideia já iniciada.

Portanto, o único momento em que ocorreu uma citação direta da fala de outra pessoa foi quando um dos alunos citou os argumentos do outro grupo para construir seus próprios argumentos.

Um outro indicador da categoria interativa que garante uma comunicação sempre aberta é o de realizar perguntas aos outros, como vemos nos exemplos (67) e (68) abaixo:

(67) ____ you think we should out the thing about the [entrance] exam? (Geraldo)

(68) hi guys... what DO you want to do? (Jenifer)

Os fragmentos que escolhi para exemplificar esse indicador representam os dois tipos de perguntas recorrentes, ao longo das interações assíncronas orais, em todos os grupos: sobre o tema discutido no debate, como no trecho (67); e sobre o modo como o grupo nortearia a discussão e realizaria as tarefas propostas, como no excerto (68). As perguntas, ainda, reforçam o desenvolvimento do tema e a construção do conhecimento; de acordo com Garrison (2017), o principal objetivo e a identidade do grupo devem ser experiências de aprendizagem profundas e significativas, e não simplesmente de interações sociais, o que o fato de as três presenças serem intrínsecas entre si, no modelo, também reforça. Desse modo, a presença social funciona mediante as manifestações de presença cognitiva e instrucional e não por si só, assim como as outras, com o objetivo único de desenvolver o pensamento crítico de maneira coletiva.

O último indício para a categoria coesiva é expressar apreço e concordância com o outro. No projeto de debate, observo que isso aconteceu muito quando um dos alunos apresentava um argumento e, em resposta, alguns diziam concordar ou demonstravam apreço pelas ideias desenvolvidas, geralmente por meio de mensagens curtas.

(69) yes... I agree... and:: does everybody think the same? (Gustavo)

(70) I toTAlly agree ((som de algo caindo)) (Bianca)

(71) I really think it's nice Juliana... good choice (Valdir)

(72) I believe that what [was] put on the fact sheet [was] interesting (Ana)

(73) ye::s... I loved that (Luana)

(74) you did it well... Geraldo (Talia)

Os dois primeiros trechos demonstram modos de concordar com a questão, usando a palavra “*agree*”, sendo o segundo mais enfático – as expressões de opinião foram vistas como conteúdo gramatical no início do ano letivo e, desde então, passaram a ser utilizadas, frequentemente, pelos alunos no projeto de debate. Ademais, os fragmentos (71) e (72) também expressam concordância, mas se utilizam de adjetivos como “*nice*” e “*interesting*”. Já no excerto (73), a palavra “*yes*” é bem enfatizada no áudio gravado, sendo seguida por uma

expressão de apreço. O trecho (74), da mesma forma, demonstra apreço por meio da parabenização do colega pelo trabalho que ele havia realizado, incentivando e avaliando, ao mesmo tempo, o que foi feito, de maneira positiva.

Não há pontos de desacordo expressos diretamente; no máximo, uma pergunta direciona a discussão para outro ponto. Porém, isso talvez tenha ocorrido porque alguns alunos, no questionário final, afirmaram que criaram um grupo sem a professora, para discutir as questões em português – isso foi discutido melhor na parte sobre as *affordances*. A próxima seção apresentará a última categoria da presença social.

5.2.2.3 Coesivo

Garrison, Anderson e Archer (2000) e Rourke *et al.* (2001) indicam que a categoria coesiva estrutura, aprimora e serve como base para sustentar o engajamento e comprometimento com o grupo, podendo ser identificada por meio dos indicadores do quadro a seguir:

Quadro 13 – Indicadores e definição da categoria coesiva

Categorias	Indicadores	Definição
Coesão	Vocativos.	Dirigir-se ou se referir aos participantes pelo nome.
	Dirigir-se ao grupo	Referir-se ao grupo como “nós”, “gente”, “nosso grupo” etc.
	Saudações.	Comunicação que serve para uma função puramente social: saudações e despedidas.

Fonte: Rourke *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007).

Os vocativos, normalmente, aparecem no início das interações orais em análise e podem ser gerais e complementos de saudações, como “*Hi, folks*” e “*Hello, people!*”; além disso, podem ser direcionados a um colega, nomeando-o ao solicitar que emita uma opinião, como em “*Geraldo and Ana, what do you think about that?*”. Ainda, mesmo não estando no início da sentença e não se dirigindo a alguém em específico, há a solicitação de que os outros colegas expressem alguma opinião: “*If you guys agree, I can do it*”.

Ademais, várias vezes, os integrantes dos grupos se utilizam de pronomes no plural para agregar todos na mesma discussão, como ocorre nos exemplos: “*Since nobody said anything, I decided to post some ideas. Obviously, we can discuss and modify them*”; “*What do you think is our strongest points?*”; e “*For all of us*”.

As saudações como “*good morning*”, “*good afternoon*”, “*good evening*”, “*happy vacation for everyone*” e “*congratulations*”, mesmo sendo mensagens curtas ou um início de uma sentença maior, também incentivam a coesão grupal e intensificam as engrenagens que mantêm o grupo unido e se movimentando por um objetivo em comum, que é a realização de uma tarefa. Com relação a isso, Braga (2007, p. 149) pontua que “a estratégia social de incentivar a coesão grupal pode ser interpretada como uma necessidade do grupo de sobreviver às suas próprias custas até o final do curso”.

As manifestações sociais não só unem o grupo, como também aliam a confiança ao engajamento mútuo e ao senso de pertencimento nas trocas interacionais, o que confere motivação ao aprendiz, a qual não é simplesmente uma reação emocional associada à presença social, visto que, de acordo com Garrison (2017), também se manifesta quando um objetivo é alcançado com sucesso, na presença cognitiva, e quando a presença instrucional garante expectativa, interesse e suporte à discussão, como veremos a seguir.

5.2.3 Presença instrucional

A presença instrucional é cercada, muitas vezes, pela ideia errônea de que o professor é o único responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; mas o aluno é, da mesma forma, parte desse processo e responsável por sua própria aprendizagem, assim como há outros elementos que fazem parte da aquisição de conhecimento, como o próprio conteúdo. Assim, com as barreiras físicas da sala de aula se dissolvendo no ambiente de aprendizagem *on-line*, a ideia limitante de um professor na frente e em pé e os alunos sentados, passivos, ouvindo o conteúdo, também se extingue.

Desse modo, os papéis de professor e aluno se mesclam, e aos estudantes também cabe a responsabilidade de promover a discussão em seus grupos, como no projeto de debate desenvolvido para esta pesquisa. No entanto, observa-se que nem todos tomam esse papel para si igualmente no grupo e, algumas vezes, um líder se destaca – seja o aluno mais proficiente na língua-alvo ou aquele que possui um perfil mais de liderança para organizar as tarefas.

Nos quatro grupos retratados na Figura 4, percebo que, no grupo 1A, por conter apenas dois integrantes, as discussões se dividem igualmente, como em uma conversa, e não há um líder indireto, já que os dois integrantes iniciam discussões e dão ideias sobre como deveriam realizar as tarefas propostas. Já no grupo 1B, há a presença indireta da líder Juliana, que, apesar de não ser a mais proficiente na língua, pois um dos colegas do grupo já havia concluído um curso de inglês particular, é quem propõe as discussões e delimita a organização dos argumentos

nas tarefas solicitadas. Ainda, os grupos 2A e 2B atribuem liderança indireta aos membros que possuem mais proficiência na língua inglesa, por já terem concluído um curso particular; porém, a postura de líder de cada um é diferente, uma vez que, no grupo 2A, enquanto Gustavo centraliza as tarefas nele, somente perguntando aos colegas se concordam ou não e incluindo participações pontuais dos demais nos argumentos desenvolvidos e utilizados, a Jenifer, no grupo 2B, delega as tarefas e se coloca como uma auxiliadora dos colegas em questões que eles não compreendem sobre a língua, disponibilizando-se, inclusive, para traduzir os áudios enviados pelo outro grupo.

Quanto à função desse líder indireto, que atua, também, como instrutor tal qual o professor, Garrison (2017) afirma que cada participante do processo de ensino e aprendizagem – isto é, alunos e professor – assume níveis variados de presença instrucional. Logo, o objetivo é que, continuamente, os estudantes assumam mais a postura de instrutor, tornando-se responsáveis por construir o pensamento crítico, e isso só vai acontecer quando esse aluno se sentir competente e confiante dentro do processo.

Assim, a presença instrucional vai além da transmissão de conteúdo, envolvendo o planejamento das tarefas e do ambiente *on-line* no qual elas serão discutidas pelos alunos, bem como a facilitação do discurso, encorajando que todos avancem, cada vez mais, na resolução das tarefas propostas e, conseqüentemente, na construção do conhecimento e na instrução direta, ao resumir a discussão, apresentar o conteúdo e indagar ou fornecer dicas para a resolução das tarefas. Diante disso, falaremos de cada uma dessas categorias a seguir.

5.2.3.1 Desenho e organização

Com relação à primeira categoria da presença instrucional, Garrison (2017) pontua que o primeiro desafio é considerar quais tarefas incluir e como elas integrarão uma experiência educacional coerente e significativa; por isso, muitas tarefas devem ser flexíveis e adaptáveis, já que o contexto do processo de ensino e aprendizagem é imprevisível. Assim, o desenho e a organização abrangem o estabelecimento de currículos, tecnologias e ferramentas, a elaboração de métodos, a definição de parâmetros temporais para a conclusão das atividades, a utilização do meio mais eficaz e o estabelecimento da etiqueta da *web*.

Quadro 14 – Indicadores e definição da categoria desenho e organização

Categorias	Indicadores	Definição
Desenho e organização	Estabelecimento de currículos, tecnologias e ferramentas.	Planejar a concepção do ambiente; desenvolver as atividades, a avaliação e as formas de interação.
	Elaboração de métodos.	Criar estratégias que visem subsidiar os membros na aprendizagem, como comentários personalizados, tutoriais etc.
	Estabelecimento de parâmetros temporais.	Negociar linhas de tempo para o desenvolvimento das atividades.
	Utilização do meio de forma eficaz.	Orientar o uso do meio, com o intuito de que os membros estejam em constante sintonia com todo o grupo.
	Estabelecimento da etiqueta da <i>web</i> .	Dar dicas e ensinar modelagem de etiqueta para uso apropriado do meio: formas apropriadas de postagens e uso adequado de respostas.

Fonte: Anderson *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

O projeto de debate, concebido para ser realizado durante os bimestres do ano letivo, em quatro etapas, sofreu pequenas alterações com a instauração do ensino remoto emergencial. Com isso, os momentos previstos para cada etapa, algumas vezes, tiveram que ser aglutinados, visto que as aulas foram divididas em ciclos, com módulos a cada três semanas, e não mais semanalmente; além disso, o momento único do quarto bimestre – que é a realização do debate, prevista para ser presencialmente – não pôde ser feito com todos os alunos reunidos, mas sim com os grupos separados por temática, por meio de uma plataforma virtual que possibilita aulas síncronas.

Da mesma forma, ao longo das etapas, outros detalhes sofreram alterações, como o próprio modo de apresentar a tarefa proposta. Na primeira etapa, gravei apenas um áudio, em língua inglesa, explicando como deveria ser feito e exemplificando por escrito:

- (75) hello guys... in this week you are going to do... the debate proposition for your group... ok? you're gonna gather information about your statement to:: sustain your arguments and you're gonna comment on your classmate arguments using the reply... ok... I'm gonna send an example (Teacher)

No entanto, mesmo com essa explicação, muitos alunos tiveram dúvidas sobre o que fazer e como fazer. Então, nas próximas etapas, gravei um vídeo com as instruções na língua-alvo, demonstrando, por meio de exemplos, como a tarefa deveria ser realizada, mesclando as mídias e tendo um contato face a face com os alunos, mesmo que por meio do vídeo; com isso, as dúvidas sobre o que fazer diminuíram consideravelmente.

Assim, baseado em um estudo de Vaughan e Garrison (2005), que os alunos expressaram que preferiam o ambiente face a face para iniciar as discussões, e o ambiente *on-line* para expandi-las e sustentá-las; combinei os vídeos e os áudios para responder às dúvidas pontuais dos participantes desse estudo, o encaminhamento da discussão somente na língua-alvo não foi um entrave para os aprendizes, que se sentiram mais confortáveis em iniciarem discussões ao longo das etapas.

As dúvidas sobre as tarefas foram expressas por meio dos áudios e, normalmente, direcionadas à professora. No primeiro bimestre, em que se solicitava a criação de uma “*fact sheet*”, com os principais argumentos que poderiam ser utilizados pelo grupo para o seu tema, houve dúvidas com relação ao aplicativo tecnológico mais eficaz que poderia ser usado, o que vai ao encontro, também, da categoria de instrução direta, como podemos observar no exemplo abaixo:

- (76) teacher... do you know any platform or apps... that is easy to do the fact sheet... I saw the examples in the moodle and I don't know how to do them... I'm horrible with technology (Lucas)

Outras dúvidas quanto à forma como seria entregue cada etapa e no que diz respeito ao tema escolhido por cada grupo também ocorreram, como nos mostram os seguintes trechos:

- (77) teacher... do you want the opening speech as a video? or as an audio? (Juliana)
- (78) just one person to reCORd? (Bianca)
- (79) teacher... do you have the paper that you wrote our theme... like... I know what our theme is but I don't remember the exact words to write it... so if you have it... can you send it here... please? (Gustavo)

Essas dúvidas se inserem na categoria de desenho e organização, pois elas estão voltadas para questões estruturais das tarefas propostas, enquanto as dúvidas com relação aos argumentos elencados, que os grupos discutiram entre si, foram inseridas nas demais categorias da presença instrucional.

Outro indicador bastante presente em todas as etapas do projeto foi o estabelecimento de parâmetros temporais. Primeiro, houve a demarcação de um dia e horário para que as discussões fossem feitas pelo grupo 2 – tornando-as, assim, síncronas, visto que todos estavam *on-line* naquele período –, o que se iniciou a partir da sugestão de Juliana: “*Hello people! What do you think about setting up a day for the debate, so we can all be present*”; depois, as solicitações para que os prazos fossem estendidos pela professora, como em: “*May I ask you a favor? Can you give us more time to do the fact sheet? Friday is so close and we have so much*

work to do. Think about that, please". Diante disso, observa-se que o estabelecimento de prazos, desde o desenho inicial do projeto, é necessário para que todos os envolvidos saibam as tarefas que precisam ser feitas e as etapas que necessitam ser cumpridas; mas, como já mencionado, nada é fixo e o prazo pode se estender, dependendo da necessidade dos alunos, para um bom andamento do projeto, quando não há prejuízos nas etapas seguintes.

Com um bom desenho e uma boa organização, bem como com todas as dúvidas sobre a estrutura do projeto ou do curso sanadas, o grupo de aprendizagem se desenvolve por meio das discussões que são constituídas a partir do acionamento de eventos, categoria da presença cognitiva, e facilitadas pelo instrutor, seja ele o professor ou um aluno que assume, mesmo que temporariamente, o papel de liderança.

5.2.3.2 Facilitação das discussões

A facilitação das discussões, conforme apontado por Anderson *et al.* (2001), é um dos pontos fundamentais para que a experiência de aprendizagem, mediante as interações assíncronas dos participantes nos grupos de mensagem, ocorra de forma eficaz. O papel de facilitador das discussões pode ser atribuído ao professor, mas também pode ser compartilhado pelos alunos, quando eles se colocam, mesmo que indiretamente, na posição de líder, de modo a encorajar, reconhecer e reforçar a contribuição de todos, procurando alcançar consenso, identificando áreas de acordo/discordo, fazendo intervenções necessárias, promovendo as discussões, avaliando a eficácia do processo e estabelecendo um clima de aprendizagem positivo – todos esses indicadores estão agrupados no quadro abaixo, acrescidos de uma definição.

Quadro 15 – Indicadores e definição da categoria facilitação das discussões

Categorias	Indicadores	Definição
Facilitação das discussões	Identificação das áreas de acordo/desacordo.	Identificar a concordância e discordância de opiniões.
	Procura pelo alcance de consenso/compreensão.	Encontrar ligações congruentes, quando duas opiniões aparentemente contrárias estão sendo expressas.
	Encorajamento, reconhecimento ou reforço dos contributos dos membros.	Apoiar e incentivar a participação por parte dos moderadores ou do membro, que comentam e estimulam as respostas dos colegas.
	Criação de um clima positivo de aprendizagem.	Favorecer um ambiente acolhedor e que, sobretudo, respeite as opiniões de todos na consecução de um produto final.
	Realização de intervenções necessárias.	Redirecionar as discussões quando elas não são produtivas para o processo de ensino e aprendizagem.
	Encorajamento de outros participantes; promoção de discussão.	Questionar, interrogar e levantar possíveis respostas dos membros participantes.
	Avaliação da eficácia do processo.	Fornecer <i>feedback</i> construtivo das mensagens, tendo em conta o objetivo das discussões.

Fonte: Anderson *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

Como professora, buscava encorajar os alunos a fazerem as tarefas propostas, ao lembrar-lhes do prazo dentro do qual elas precisavam ser feitas e da construção gradativa dos argumentos, que propus no início do projeto. Além disso, sempre fornecia *feedback* ao final de cada etapa e respondia às perguntas que eles apresentavam com relação ao tema, ao longo das discussões, expressando, também, meu ponto de vista; no entanto, evitava opinar e contribuir nas discussões que não apresentavam impasse, uma vez que meu objetivo era que os alunos fossem independentes, para que encaminhassem as discussões, de acordo com as tarefas, aos pontos que eles julgavam serem melhores. Assim, minha participação foi pontual no desenvolvimento dos argumentos no início do projeto; já nas etapas finais, ela se limitou ao início e final de cada etapa.

Por outro lado, os alunos que se posicionaram como líderes, como já mencionado, tiveram um importante papel na condução de cada etapa. Isso porque encorajar outros participantes e promover discussão foi um dos indícios recorrentes durante as interações, já que, algumas vezes, por terem outras atividades para concluir, os alunos deixavam as discussões para última hora e, então, alguém precisava ficar constantemente lembrando-os para que as fizessem antes. Vejamos:

- (80) nobody else is going to do part 1? (Jenifer)
- (81) hi people... does anyone besides Valdir have anything to say? if not... we can continue to do the job (Juliana)
- (82) guys... those are their arguments... I will send my _____ on their arguments and we will speak about them... what do you think? (Jenifer)
- (83) _____ you think we should say that or just the emotional state? (Lucas)
I really like the [idea] (Carol)
good (Lucas)
I think we should put... the two points (Carol)
- (84) I think you can select the most important arguments... mainly from Brazil like Juliana's said... and eh because it's an opening sheet... THEN you can use other arguments... but now you can use the most important ones (Teacher)

Nos excertos (80) e (81), há um lembrete para fazer as tarefas propostas naquele período; assim, por meio de uma pergunta, o participante questiona se os demais membros do grupo têm a intenção de realizar sua parte nas tarefas. Ademais, o último excerto é até incisivo quando a aluna propõe que a discussão continue, mesmo que todos os membros ainda não tenham contribuído com suas opiniões e seus argumentos.

No trecho (82), a aluna pontua que realizou parte da tarefa de elencar os contra-argumentos que o grupo poderia usar e propõe a discussão a partir deles, indagando o que os outros participantes pensam das ideias elencadas e de seguir a tarefa assim, de modo a encorajar a participação de todos ao perguntar diretamente o que cada um pensa.

Ainda, o fragmento (83) é parte de um diálogo, em que os participantes promovem e avançam a discussão, ao debater quais argumentos deveriam ser acrescentados ao texto que estavam construindo para defender o ponto de vista do grupo em relação ao tema. Nesse excerto, é possível perceber que há uma interação maior entre os participantes, e não um líder indireto, tentando posicionar a discussão, como nos demais exemplos.

Sob outra perspectiva, o trecho (84) demonstra uma fala minha, como professora, apontando o melhor caminho para o grupo seguir na construção de seus argumentos, levando em conta que os alunos estavam em um impasse sobre quais argumentos utilizar – o que reforça, ainda, o indicador de intervenções necessárias. Assim, além de encorajar e promover discussões, é necessário reconhecer ou reforçar as contribuições de todos, a fim de criar um clima positivo para a aprendizagem, como nos exemplos a seguir:

- (85) tell me... is it good? (Juliana)
in my opinion... it's very good (Valdir)
thanks (Juliana)

- (86) congratulations (Ana)
 very good (Jenifer)
 I'm sorry if I made some mistake... BUT I did my best (Geraldo)
 you did it well... Geraldo (Jenifer)
 thanks (Geraldo)

Nesses dois exemplos, podemos observar a interação entre os participantes do grupo e a insegurança de um dos alunos que realizou uma parte da tarefa, sem saber se o que fez está certo e se os outros concordam. Reconhecer as contribuições dos demais, por meio das palavras, é essencial para o ambiente positivo no processo de ensino e aprendizagem; além disso, é um elemento que se liga à categoria interativa da presença social por também demonstrar apreço, ao comentar e elogiar o que foi feito pelo colega.

Ainda, sobre a categoria de facilitação das discussões na presença instrucional, há o fato de que o professor ou os membros do grupo que se colocam como líderes indiretos, nas discussões, procuram alcançar consenso/compreensão, após identificar as áreas de acordo/desacordo. Logo, raros momentos de desacordo foram identificados, durante as interações, com relação à resolução de tarefas; o exemplo abaixo demonstra um momento em que Juliana se posiciona sobre quais argumentos deveriam utilizar:

- (87) about the last topic... I think we can [mention] about the [right] to life... since just [as] a woman has a [right] to her body the human [being] has a [right] to life * that is what I found... if you can... [read] and tell me what you think (Juliana)

Diante disso, no excerto (87), não há um momento de discordância, mas é possível perceber que a aluna se posiciona com relação ao tema e afirma qual caminho gostaria de seguir, argumentando a favor de sua ideia, de modo que os outros pudessem pensar a respeito dela e concordar ou não com a sua colocação. Então, as ideias eram sempre sugeridas por um dos membros dos grupos e debatidas entre os outros participantes. Como todos possuíam o mesmo ponto de vista, as tarefas abordavam os argumentos que eles utilizariam para defendê-lo; assim, os raros momentos de desacordo aconteciam por meio de uma pergunta, como “*do you think that it is important to mention what is abortion?*”, que suscitava mais discussões do que oposição à ideia sugerida na pergunta.

A facilitação das discussões não se torna, portanto, um papel exclusivo do professor, mas pode ser desempenhada, também, por alunos que, em determinados momentos, se tornam líderes indiretos, guiando a discussão e avaliando a eficácia do processo, ao analisar quais argumentos utilizar ou não e o que fazer a seguir. Do mesmo modo, a instrução direta – última

categoria da presença instrucional – é compartilhada por todos os participantes inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

5.2.3.3 Instrução direta

De acordo com Garrison (2017), em uma experiência *on-line* bem-sucedida, enquanto os estudantes precisam se adaptar para realizar tarefas de maneira mais colaborativa, os instrutores possuem um grande desafio para balancear a facilitação da discussão e a instrução direta, a fim de atingir um nível significativo no processo. Assim, como já mencionado, as participações pontuais dos professores apenas guiam a melhor direção para a discussão e resolvem impasses. No entanto, cabe, também, aos alunos apresentar conteúdos ou questões, focar a discussão em questões específicas e resumi-las, bem como introduzir o conhecimento de diversas fontes.

Quadro 16 – Indicadores e definição da categoria instrução direta

Categorias	Indicadores	Definição
Instrução direta	Apresentação de conteúdo ou questões.	Ter a aprendizagem facilitada. O moderador ou os membros compartilham seus conhecimentos com o grupo.
	Foco na discussão em questões específicas.	Focar determinados conceitos ou informações que são necessários para a construção do conhecimento.
	Resumo da discussão.	Sintetizar as ideias principais das mensagens dos membros participantes.
	Confirmação da compreensão através da avaliação e do <i>feedback</i> .	Comentar sobre a participação dos membros.
	Diagnóstico de falhas de compreensão.	Realizar comentários, pelo moderador ou algum membro, para delinear as atividades da aprendizagem, fazendo com que os participantes percebam seus possíveis equívocos.
	Introdução do conhecimento de diversas fontes.	Fornecer diversas fontes de pesquisa, para que o grupo possa aprofundar seus conhecimentos sobre a temática.
	Resposta às questões técnicas.	Instruir, diretamente, sobre o funcionamento do sistema, a manipulação do aplicativo e a operação de outras ferramentas ou recursos.

Fonte: Anderson *et al.* (2001, *apud* BRAGA, 2007; LISBÔA; COUTINHO, 2012).

O indicador “foco na discussão em questões específicas” é primordial aqui, assim como o resumo da discussão, pois, muitas vezes, a discussão perpassa por diversos assuntos, sendo preciso encontrar quais são os adequados para a tarefa e desenvolvê-los melhor, sintetizando, se possível, as ideias, de modo que todos os participantes do grupo possam visualizar o que já foi discutido. Esses dois pontos ocorrem nos trechos a seguir:

- (88) ((respirou)) I think the most important argument that you used was social inclusion and the fact that ENEM can be used in another countries to study abroad... ok... and now you can discuss... you can interact to each other to do part 3... the opening speech * ehn you can use these arguments... and you can construct your TEXT of opening speech then your gonna record it... * if you want to include other arguments... think that is the same thing as the opening of a text... for example... you are going to present your theme and talk about your main arguments... don't give so much detail about your arguments... is just a presentation (Teacher)
- (89) what do you think is our strongest points?... one of our strong arguments is that we know that our country is unequal and the intention is to correct this issue with education... but the flaws are enormous... another strong point is that we know that quotas cannot include everyone and because of that that a better inclusive program is needed (Gustavo)
- (90) I think it's important that we first consider the point... of fact sheet... that talks... about... the reasons to legalize abortion * so... we can put... three main points (Juliana)
- (91) ok... I think that we need to PREsent clearly and simply what abortion is about... what is the importance of its legalization... and what has made woman choose ____ procedure (Lucas)
- (92) NOW... we need to put together the opening speech... it is so much idea that I got lost.
Let's organize IN the points that I talked about. (Carol)
Ok... but will we do it like I said... what is abortion... three arguments...(Lucas)

O trecho (88), do grupo 4, traz uma intervenção minha, como professora, na qual eu indico a minha opinião sobre os argumentos mais substanciais do grupo, concordando com os que foram apresentados até então, e direciono a discussão para a outra parte da tarefa, que eles precisam fazer a partir daquele ponto. Já no excerto (89), retirado do grupo 3, Gustavo, que, muitas vezes, se coloca como líder indireto do grupo, tenta definir e resumir os pontos fortes entre os argumentos elencados por todos anteriormente. Esse excerto é parecido com o de número (47), utilizado como exemplo na fase de integração da presença cognitiva, em que Jenifer, integrante do grupo 4, também tenta resumir os melhores argumentos, enumerando-os em uma lista de três e usando, para isso, palavras e expressões como “*they said*”, “*second*” e “*last but not least*”; assim, no exemplo acima, Gustavo utiliza “*one of our*” e “*another strong point*” para demarcar os argumentos que ele queria citar, colocando-os em ordem.

Da mesma forma, há, nos trechos (90) e (91), um resumo dos argumentos mais importantes – direcionando a discussão para questões específicas – e o planejamento, inclusive, de como apresentá-los no texto da tarefa proposta. O fragmento (92) também discute um resumo das ideias, no grupo 1, mas é feito por meio do diálogo entre os dois participantes sobre como sintetizar as ideias expostas até então, enquanto, nos outros grupos, esse resumo partiu, em sua maioria, de um participante apenas.

Um outro indicador para a categoria de instrução direta, elencado por Anderson *et al.* (2001), é a presença do *feedback*, por meio do qual é possível confirmar a compreensão sobre o assunto. Nessa perspectiva, em diversos momentos, os alunos apresentaram dúvidas sobre como as tarefas deveriam ser realizadas, como já foi mencionado. Entretanto, também ocorreram momentos em que eu, como professora, precisei direcionar as discussões, que saíam um pouco do que era proposto na tarefa, pois, no início, eles elencavam muitos argumentos; assim, precisei delimitar apenas três para a abertura do debate, visto que, nas próximas etapas, eles precisariam utilizar outros argumentos para defender seu ponto de vista em oposição aos argumentos mencionados pelo grupo contrário. Diante disso, os momentos de *feedback* ocorriam quando uma das etapas estava sendo finalizada, quase sempre direcionando o grupo para a tarefa seguinte, ou quando havia uma pergunta direta sobre o assunto em pauta. No entanto, os próprios alunos forneciam *feedback* constante para o grupo, ao comentar se concordavam ou não com o que estava sendo exposto e planejado. Nesse sentido, Garrison (2017) assinala a importância do *feedback*, alegando que ele deve ser frequente e fornecido por todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o *feedback* auxilia a diagnosticar falhas de compreensão que podem ocorrer a qualquer momento durante as interações, como nos exemplos abaixo:

- (93) why am I wanting to go on [vacation] (Juliana)
((barulho de carro ao fundo)) I'm looking forward vacation too... Juliana... remember WHY you use in questions... ok? and BEcause is for answers... so you have to say... because I'm waiting for vacation (Teacher)
- (94) ((suspirou)) I think it's a good point for you to talk about in your closing spec... remember the closing speech is small... OK... and do the discussion... bet... using audios... OK... try to speak in English (Teacher)
- (95) hello... everybody... Jenifer... I... I didn't understand what you say in the audios... can you send to me translate the audios... eu acho que é assim que fala teacher... se tiver errado a senhora pode me corrigir por favor (Geraldo)

No exemplo (93), há uma falha gramatical na sentença proferida por Juliana, uma pequena confusão entre “*why*” e “*because*”, que eu, como professora, pensei que seria melhor

esclarecer. Em suma, outros enganos gramaticais ocorreram ao longo das discussões, mas eu somente intervia naqueles que julgava mais básicos, com tópicos que eles já tinham estudado, para não atrapalhar o bom andamento das interações.

Já no fragmento (94), a falha de compreensão é acompanhada por um pequeno *feedback*, apontando que os argumentos em discussão seriam bons para a construção do *closing speech*, mas lembrando aos alunos que a conclusão do debate era um pequeno texto, enquanto a discussão deveria ser feita por meio de áudios em inglês. Então, chamei a atenção de todos para como deveriam realizar a tarefa, pois, no início, alguns alunos estavam escrevendo o que gostariam de falar e um estava usando a língua portuguesa.

De outro lado, no excerto (95), há um diálogo entre dois membros do grupo 4, em que um deles não entendeu o áudio enviado por Jenifer, pois este era grande por conter muitos argumentos. Assim, ele solicitou que ela escrevesse o que tinha dito, de modo que pudesse melhorar a sua compreensão acerca do áudio; inseguro, o aluno ainda utilizou a língua portuguesa para pedir que corrigisse algum erro de pronúncia dele, algo que discutirei melhor na terceira parte da análise. É interessante ressaltar que os alunos não demonstravam dificuldade em entender áudios pequenos, mas, quando estes ultrapassavam os 30 segundos, essa dificuldade era perceptível; então, muitas vezes, o autor do áudio também escrevia o que tinha dito, para evitar falhas de compreensão.

Logo, a presença instrucional desempenha um importante papel, ao criar uma experiência de aprendizagem cuja reflexão sobre o assunto discutido seja oportunizada em vários momentos. Garrison (2016) a resume como uma responsabilidade coletiva, em que todos os participantes devem se envolver ativamente na formação do pensamento e na experiência de aprendizagem congruente com suas habilidades.

As discussões desta seção demonstram como as presenças cognitiva, social e instrucional são intrínsecas entre si. Ao apresentar as categorias de cada uma delas, por meio das interações orais realizadas pelos grupos durante a realização das tarefas, percebo elementos de outras presenças. O pensamento crítico, que é o objetivo final do modelo de Comunidade de Busca do Conhecimento, é construído unindo seus diversos elementos.

5.3 OPORTUNIDADES DE PRÁTICA ORAL E WHATSAPP COMO EXTENSÃO DA SALA DE AULA

Na terceira e última parte da análise dos dados, demonstrarei como o aspecto assíncrono do WhatsApp pode ser uma extensão da sala de aula, ao mesmo tempo que se aproxima dos

traços de conversação existentes nos trabalhos em grupos de uma sala de aula face a face de língua inglesa, já que os turnos de conversação não se sobrepõem e são espontâneos. Ademais, há o engajamento e a autonomia dos estudantes nas tarefas solicitadas e a colaboração com os colegas, além de um certo imediatismo para que os membros do grupo respondam às solicitações feitas nas discussões, como será comprovado por meio de exemplos das interações realizadas entre os participantes de cada grupo.

Na seção 2.4, já mencionei os obstáculos dos professores de escolas públicas brasileiras em ensinar a produção de habilidades orais em língua inglesa: turmas heterogêneas, salas de aula lotadas e inadequadas estruturalmente, falta de material didático, carga horária reduzida, entre outros. Retomo-os aqui para avançar na discussão do ensino e aprendizagem de habilidades orais, utilizando a análise de dados deste estudo. Ao incorporar um aplicativo de tecnologia móvel e ubíqua nas tarefas propostas, foi possível acrescentar tempo extra à carga horária disponibilizada para a disciplina e oportunizar que os alunos utilizassem os recursos do próprio WhatsApp para realizar as tarefas orais assíncronas propostas em grupo; no entanto, o medo de errar e a insegurança ao falar a língua inglesa ainda se mostraram um empecilho nas primeiras etapas do projeto.

Barcelos (2013, p. 168) aponta que “quando alunos dizem ‘minha pronúncia não é boa’, eles parecem se identificar com isso”, e o fazem baseados em crenças e construções pregressas que moldam suas identidades enquanto falantes de uma língua estrangeira. Uma das primeiras coisas que os alunos me dizem, antes mesmo de falar qualquer coisa em inglês, é que a pronúncia deles não é boa, mostrando como são inseguros quando precisam se expor ao falar uma língua estrangeira.

Essa insegurança se faz presente nas falas dos alunos participantes deste estudo, ao longo da resolução das tarefas, e no questionário final. Como exemplo, retomo o excerto (24), em que Geraldo se mostra inseguro com a fala em língua inglesa, ao realizar a gravação do *closing speech* para o grupo. Reproduzo o trecho a seguir: “*I'm sorry if I made some [mistake]... but I did my best*”. É possível observar que o aluno já se desculpa por qualquer erro que tenha cometido e ainda se justifica, afirmando que fez o seu melhor, como se o erro fosse o parâmetro a partir do qual os colegas fossem observar a tarefa realizada, e não o conteúdo da mensagem em si. Ou seja, o medo de errar é posto à frente de todos os objetivos ou as lições aprendidas que a tarefa possa promover, e o aluno sente quase que a “obrigação” de se desculpar por qualquer erro cometido, antes que algum colega do grupo possa dizer algo. No entanto, os outros membros do grupo somente elogiam a tarefa feita por Geraldo. Além disso, ele utiliza o *connected speech* em um dos trechos, o que demonstra que já possui noções básicas na

produção de habilidades orais na língua-alvo, mesmo que inconscientemente; porém, essas noções não diminuem sua insegurança em falar a língua.

Em outro momento, o mesmo aluno demonstra insegurança ao pedir para que Jenifer explique melhor o áudio que ela tinha gravado, pois ele não tinha entendido tudo na língua inglesa. Esse momento está presente no excerto (96), em que o aluno, inclusive, termina a fala na língua portuguesa se dirigindo a mim, como professora, e pedindo para que eu corrija qualquer palavra errada que ele tenha falado; a mescla do inglês com o português demonstra como esse estudante se sente inseguro ao se expressar na língua estrangeira, na qual ele não possui fluência.

Assim, é possível perceber que a insegurança em falar a língua inglesa e o medo de que os outros não o entendam perpassam as tarefas produzidas por Geraldo ao longo do projeto de debate; do mesmo modo, outros alunos com menor fluência no idioma expressaram receio em gravar áudios para que todos pudessem ouvir. Artur foi o aprendiz que menos participou das tarefas propostas; ao ser indagado sobre o motivo, em uma conversa informal, o aluno afirmou que tinha pouco tempo de pensar sobre as tarefas e elas demandavam muito dele, já que ele treinava os áudios diversas vezes, com medo de errar a pronúncia de alguma palavra, e, na maioria das vezes, ele preferia escrever em vez de falar para contribuir com a discussão do grupo.

O ato de arriscar e agir positivamente diante de situações que geralmente provocam ansiedade na sala de aula é um dos fatores inerentes ao bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Larsen-Freeman e Long (1991). Artur tinha medo não só de errar a pronúncia de uma palavra, mas de se expor como falante da língua estrangeira perante os colegas e a mim, enquanto professora. As participantes da pesquisa de Aragão (2017), Arwen e Júlia, também tinham o medo de errar e de receber críticas dos colegas – a última temia ser criticada pelos professores, pois já era uma aluna repetente. É interessante ressaltar que, do mesmo modo, Artur é um aluno repetente que não estava tão integrado à turma, no entanto buscou em um colega mais proficiente, o Gustavo, ajuda na pronúncia de diversas palavras, o que o encorajou a concluir o projeto, participando de todas as etapas. O aluno ainda afirmou que o fato de não ser uma apresentação com todos o encarando face a face o auxiliou a perder a timidez de falar na língua-alvo.

“Perder o medo” é uma *affordance* percebida pelos participantes deste estudo; a partir do recurso de gravação de áudio disponível no WhatsApp, devido ao áudio poder ser gravado várias vezes, é possível planejar o que será dito e ouvir(-se), em diversos momentos, em busca de erros. Variados estudos (LEFFA, 2005; FARIA, 2016; ARAGÃO, 2017; LEMOS, 2017)

têm apontado que, em ambientes de aprendizagem *on-line*, os alunos se sentem menos inibidos e, por isso, tendem a se arriscar mais no uso da língua, percebendo-se enquanto falantes de uma língua estrangeira. Lidar com questões afetivas, como medo e timidez, aumenta a segurança do aprendiz em se comunicar na língua-alvo, ampliando a produção de habilidades orais, o que também oportuniza momentos de colaboração e autorreflexão. A reflexão do aluno sobre sua própria conduta, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode favorecer um aprendizado mais autônomo.

Alunos com maior autonomia em desenvolver estratégias de aprendizagem possuem como característica semelhante o interesse pelo contato com a língua inglesa em uso na vida cotidiana, em contextos fora da sala de aula, o que pode ser verificado pelos trechos respondidos pelos alunos, no questionário inicial, ao serem questionados sobre esse contato além das aulas.

- (96) Em músicas internacionais (Ana)
- (97) Séries, filmes e idioma do celular em inglês (Talía)
- (98) Através de séries, vídeos no YouTube e filmes. Todas as séries e filmes que eu vejo são em inglês com legenda em português, e isso me ajudou muito a entender melhor a língua. (Carol)
- (99) Vejo vídeos de gringos e leio pesquisas científicas em língua inglesa (Valdir)
- (100) Meu irmão estuda a língua também e sempre que posso, me comunico só em inglês com ele na tentativa de ajudá-lo, porque quando eu fazia cursinho, minha maior dificuldade era falar em inglês, porque eu não tinha ninguém para praticar. (Jenifer)

É interessante observar como as mídias se diversificam, mas o propósito de ter acesso à língua em seu contexto real permanece. Jenifer ainda ressalta que sua maior dificuldade, no processo de aprendizagem da língua, era não ter ninguém com quem praticar – situação que pode ser minimizada com a possibilidade de conhecer e manter contato com pessoas do mundo todo, por meio das redes sociais presentes nas tecnologias digitais.

No entanto, a autonomia da busca por outros meios que permitam contato com a língua inglesa em seu uso cotidiano não reflete diretamente na resolução das tarefas propostas com fins pedagógicos. Apenas duas alunas, Bianca e Juliana, afirmaram não ter contato com a língua inglesa fora do contexto de sala de aula; Juliana afirma, inclusive, que apenas tem contato com a língua em provas de vestibulares. No entanto, isso não as impediu de serem duas das alunas que mais participaram na discussão do debate em seus grupos; aliás, Juliana impulsiona a discussão no grupo 2 ao se tornar líder indireta, conforme demonstrado na seção 5.2.3, na qual analisei os fenômenos à luz das categorias da presença instrucional.

Assim, a autonomia não está diretamente ligada à participação nas tarefas, mas à capacidade do aluno de encontrar sua própria estratégia de aprendizagem e percorrer trilhas em busca do conhecimento a ser adquirido. É possível observar isso na aluna Talia que, no excerto (97), destaca que colocou o idioma do celular em inglês e isso a ajuda a ter contato com a língua todos os dias, além de ela ter minimizado suas dificuldades na compreensão da língua quando exportou áudios para o Telegram, para que pudesse ouvi-los em velocidade reduzida, algo que o WhatsApp não possibilita, conforme exposto no excerto (18). A aluna se utiliza de uma *affordance* do *design*, que é a possibilidade de exportar arquivos em benefício de sua própria aprendizagem, para utilizar em outro aplicativo uma *affordance* percebida, que é ouvir(-se) em diferentes velocidades.

A autonomia de utilizar o que se tem, literalmente, nas palmas das mãos, por meio de todos os recursos oferecidos pelo *smartphone*, em favor do aprendizado de uma língua, inevitavelmente aumenta as possibilidades de produção de habilidades orais.

As oportunidades de prática de habilidades orais oferecidas pelo WhatsApp, a partir de suas *affordances* do *design* e/ou percebidas, podem melhorar a pronúncia do aluno em diversas palavras e aprimorar sua fluência. Mesmo aqueles aprendizes que não participaram muito durante as discussões do projeto de debate demonstravam interesse em falar a língua inglesa e utilizavam diversas estratégias para isso. A continuidade de uma frase e o tipo de pausa feita nos áudios gravados revelam trechos em que os alunos recorriam à leitura de textos escritos como estratégia de apoio para falarem o que desejavam, bem como trechos em que falavam livremente. Para exemplificar, retomarei excertos de áudios de Juliana e Valdir.

Reproduzo, novamente, o excerto (90), que apresenta a transcrição de um áudio gravado por Juliana: “*I think it’s important that we first consider the point... of fact sheet... that talks... about... the reasons to legalize abortion * so... we can put... three main points*”. Percebe-se que a aluna realiza diversas pausas, marcadas por reticências, ao longo de um trecho relativamente curto, e divide o áudio em dois – o ponto de divisão é marcado pelo asterisco. Diversas pausas, nesse contexto, demonstram que a participante estava se apoiando em um texto escrito para falar, já que as pausas não marcam finais de sentenças completas e, ainda, denotam a tentativa da aluna de não errar a pronúncia de nenhuma palavra – por exemplo, quando ela faz uma pausa em “*that talks*” e, em seguida, outra em “*about*”. Juliana é uma aluna que aprendeu a língua durante as aulas da disciplina, sem nenhum curso de inglês particular; mesmo que sua fluência seja diminuída pelas pausas recorrentes, ela afirmou que sentiu a sua confiança em produzir a língua oralmente crescer e melhorar ao longo do ano letivo, o que influencia diretamente a ocorrência das presenças cognitiva e social – a primeira pelo aprendiz

ter confiança em gravar os áudios e avançar na discussão em pauta e a última por perder o medo de gravar e incentivar, mesmo que indiretamente, outros colegas a fazerem o mesmo, conservando o ambiente de aprendizagem virtual profícuo.

Valdir também apresenta várias pausas, no entanto essas são diferentes daquelas feitas por Juliana, por demonstrarem traços de oralidade da fala espontânea. Como exemplo, retomo o trecho (48): *“just a little example... my mom when she married... she always used the same pill... the same contraceptive method... and she never got pregnant... so... I mean... she used the same pill for like... let me see... she (married) with 18 years old I think... so... it's like (she uses) same pill... I think... three... four... five years... and THEN she got pregnant of me... so I think that/that really isn't a strong argument... really really really isn't”*. O aluno se utiliza das pausas como recurso para respirar ou para pensar no que vai dizer a seguir; nota-se isso no início do excerto, quando ele diz que a mãe usava a mesma pílula e, depois, já referencia a pílula como um método contraceptivo. Do mesmo modo, ele usa o *filler* “*I mean*”, enquanto pensa no que dirá a seguir e, quando não consegue determinar por quanto tempo a mãe faz uso do medicamento, ele faz uma contagem em voz alta. Há, ainda, um truncamento com a palavra “*that*”, repetida na sentença, e a reprodução de “*really*” três vezes, para enfatizar a opinião que o aluno deseja transmitir. Nota-se que Valdir é um aluno mais fluente na língua-alvo e, por isso, sente confiança em se expressar naturalmente.

Traços de oralidade espontâneos também são observados na retomada de alguma palavra corretamente em um truncamento, como “*just the more/most important*”, em expressões como “*wanna*” e “*gonna*” e no uso do *connected speech*, que alunos como Lucas, Gustavo e Geraldo realizaram ao longo das discussões que permearam o projeto de debate.

Verifiquei, ainda, a pronúncia incorreta de algumas palavras, como no trecho (87), em que Juliana pronuncia a palavra “*right*” como “*ring*”, e no trecho (44), no qual Carol confunde a palavra “*main*”, pronunciando-a como “*mean*”; no entanto, em ambas as situações, não há prejuízo do entendimento da mensagem, por causa do contexto em que cada palavra é utilizada. Como professora, escolhi não corrigir erros pequenos como esses, já que desejava deixá-los à vontade para executar as tarefas propostas e não os inibir com correções em demasia. Ademais, os erros cometidos sinalizam a tentativa dos alunos de produzir a fala da melhor forma possível e são extremamente válidos para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Notei, também, a insegurança por parte dos estudantes, em trechos como o (41), em que Luana se utiliza de palavras da língua portuguesa, como “artigo”, “lei” e “zero”, mescladas com sua fala na língua inglesa. Reproduzo aqui o trecho: *“[indeed] in Brazil according to the civil*

code (artigo) two of (lei) number ten thousand four one (zero) six of January ten two thousand two the person _____ personally _____ with life... however... in that [some] article is _____ but the law saves from conception the _____ of the urban shield". Percebe-se que a fala da aluna é marcada por algumas pausas e pela incompreensão ou pronúncia incorreta de algumas palavras omitidas pelo sinal de _____, na transcrição, como forma de não expor a estudante. As duas primeiras palavras em português utilizadas se assemelham à língua inglesa na pronúncia das sílabas iniciais e possuem uma pronúncia diferente em suas sílabas finais, o que pode ser uma hipótese para a mescla das línguas no trecho. Outra hipótese é a de que a estudante estava replicando um artigo da lei brasileira e se preocupou em traduzir apenas os números. A aluna ainda pronuncia o número zero como em português – a palavra possui a mesma grafia, mas pronúncias diferentes nas duas línguas. Assim, a estudante tende a aproximar a palavra da sua zona de conforto, que é os sons da língua materna.

Do mesmo modo, Geraldo faz uso da expressão "*the thing about*", no trecho (68), e a maneira como ele a utiliza no contexto da frase é a tradução direta da língua portuguesa, referindo-se à "coisa sobre" os exames de entrada na universidade, sendo "coisa" uma palavra usada em português quando não sabemos definir exatamente aquilo ao que estamos nos referindo. Em língua inglesa, a expressão é usada para demarcar uma importante característica para saber sobre algo ou alguém. Sendo assim, o contexto no qual Geraldo utilizou a expressão na construção da frase é uma tradução direta de como ele a utilizaria em língua portuguesa, e não se relaciona ao uso que é feito da mesma expressão em língua inglesa.

O uso mesclado da língua portuguesa com a inglesa é uma tentativa do aluno de se comunicar de maneira mais espontânea possível, sem muitas interrupções em sua fala. O desenho pedagógico feito para as tarefas propostas permite o protagonismo do aluno, ao incentivar pesquisas sobre o tema em pauta e a interação constante com os colegas, debatendo as ideias e a maneira como se realizaria cada etapa do projeto de debate. Há certo receio inicial de se comunicar em língua estrangeira, porém, ao longo da realização das tarefas propostas, percebe-se o uso mais espontâneo da língua e a gravação de trechos maiores em áudio. Ainda, o receio de não ser entendido diminui, já que a maioria dos alunos deixa de colocar o trecho escrito em língua inglesa logo abaixo do áudio que gravou nas duas últimas etapas.

A utilização de tecnologia como expansão de sala de aula favorece inclusive

[...] a dispersão do controle e a mobilização de competências. Essas condições permitem que os aprendizes desenvolvam relações de colaboração, interdependência e reciprocidade, além de possibilitar [...] a facilitação das discussões, a promoção de um clima favorável para as discussões. (PAIVA; BRAGA, 2011, p. 126)

O clima favorável e a facilitação de discussões por meio dos membros de um grupo são essenciais para o desenvolvimento de qualquer trabalho coletivo. Entre os alunos mais e menos fluentes na língua, em uma turma heterogênea, os cenários descritos e o aspecto assíncrono do WhatsApp, para o desenvolvimento de tarefas em grupo, permitem aproximar o que ocorre no ambiente virtual dos turnos de fala, no caso de a tarefa ter sido realizada dentro de uma sala de aula face a face, que também não seriam sobrepostos. Ainda, o uso do aplicativo garante que cada aluno possua o seu tempo para realizar as tarefas propostas e que as falas sejam espontâneas, o que me assegura dizer que o uso das tecnologias digitais como extensão da sala de aula possibilita a criação e manutenção de ambientes de aprendizagem para a produção oral em língua inglesa.

Essa afirmação também é corroborada pelos trabalhos de Faria (2016) e Miranda (2015). Faria (2016) defende a expansão da sala de aula face a face para espaços virtuais, com o uso de diferentes aplicativos, o que torna possível desenvolver habilidades orais em inglês, as quais se inter-relacionam com as práticas sociais dos aprendizes. Miranda (2015, p. 7) conclui que a inserção de tecnologias digitais para a aprendizagem de habilidades orais em língua inglesa promove oportunidades para que o aprendiz possa “fazer escolhas, gerenciar, refletir e avaliar seu processo de aprendizagem”.

Além disso, o caráter móvel e ubíquo, proporcionado pelo uso do WhatsApp, influenciou a forma como os estudantes participavam das discussões e ampliou a quantidade de tempo que eles tinham disponível e o tipo de interação que poderia se desenvolver no tempo concedido para a realização de cada atividade – que, normalmente, era de 15 dias. Por causa do ensino remoto emergencial, por consequência da pandemia de COVID-19, em 2020, os alunos estavam afastados geograficamente, porém conectados a uma mensagem de distância.

Verifica-se certo imediatismo para que os colegas respondam, mesmo com o aspecto assíncrono das discussões e com o tempo concedido para a realização das tarefas. Em todos os grupos, havia indagações gerais para que todos realizassem as tarefas mais rapidamente, de modo que pudessem prosseguir para a próxima etapa, como em “*nobody else is going to do part 1?*”. Ademais, notam-se perguntas específicas para colegas que não tinham contribuído na tarefa proposta naquele período, por exemplo, “*where is Beatriz? she didn’t do it yet?*”.

O anseio pela resposta imediata de todos, para que a tarefa fosse concluída, demonstra novamente uma aproximação com os turnos de fala – o que se espera de uma tarefa em grupo feita em sala de aula face a face, em que o tempo para realização é menor e não é preciso esperar muito pelo tempo do outro. O imediatismo também é uma característica da nossa sociedade

conectada, que quer tudo a tempo e hora. Logo, mesmo com o caráter assíncrono das tarefas propostas, é possível observar que as discussões foram realizadas dentro de um ou dois dias apenas para cada etapa.

A velocidade de conexão e a manutenção do sinal podem ser um empecilho na participação de um aluno nas discussões, como aconteceu com Beatriz, que pontuou, ao responder ao questionário final, qual foi sua maior dificuldade no desenvolvimento das etapas:

(101) eu participava mais no fim de semana que era quando eu tinha tempo de acompanhar todas as discussões, além disso em alguns momentos a internet não ajudava, apesar do WhatsApp não ser um aplicativo tão pesado, mas com a pandemia eu ficava muito na fazenda. (Beatriz)

Verifica-se que o lugar físico onde o aluno se encontrava influenciou a gravação de áudios e a participação nas tarefas. No trecho (11), Lucas já relata que teve dificuldades em gravar os áudios por causa do barulho em sua casa; da mesma forma, Beatriz menciona problemas de conexão por estar na fazenda, onde a velocidade de internet é mais fraca. Além disso, nos áudios gravados, é possível observar barulhos externos, aos quais podemos atribuir o caráter móvel com que as tarefas podiam ser realizadas; a saber: no excerto (93), há um barulho de carro; no (71), escuta-se algo caindo; e, no (25), nota-se a vibração do aparelho durante a fala da aluna, em que se identifica o som de uma notificação. Apesar de nenhum estudante mencionar que utiliza o WhatsApp em outro lugar a não ser em casa, é possível inferir, pelos barulhos externos ouvidos, que os alunos se deslocavam enquanto realizavam as atividades, especialmente em áudios curtos, nos quais chamavam atenção para algum ponto da atividade, mobilizando a presença cognitiva, elogiavam ou concordavam com algo dito pelo colega, incluindo aspectos da presença social, ou perguntavam a opinião dos demais, estabelecendo o indicador da presença instrucional. Esse deslocamento no espaço físico revela o caráter móvel e ubíquo do WhatsApp como extensão da sala de aula.

O uso do WhatsApp foi bem recebido pelos estudantes, por já se tratar de um aplicativo utilizado no cotidiano. Quando indagada, no questionário final, se teve alguma dificuldade em gravar um áudio diretamente no WhatsApp, Bianca pontuou que:

(102) Era mais fácil fazer as atividades no WhatsApp do que no moodle que nem permite enviar áudios, as atividades estavam na minha cara o tempo todo. (Bianca)

A aluna destaca o uso cotidiano e o caráter móvel e ubíquo do aplicativo em contraposição à plataforma Moodle, que é o ambiente virtual de aprendizagem que o Instituto

Federal Goiano utiliza como complementação da carga horária de sala de aula face a face. Os estudantes da pesquisa de Bouhnik e Deshen (2014) também destacam a rapidez de compartilhamento de arquivos no aplicativo WhatsApp, em comparação com a plataforma Moodle. Portanto, o caráter móvel e ubíquo do aplicativo possibilita maior participação por parte dos estudantes como Bianca, já que eles visualizam as novas mensagens de um grupo sempre que querem falar com amigos ou familiares no aplicativo.

Além disso, o desenho e a organização do projeto de debate permitiram que os próprios alunos construíssem o ambiente de aprendizagem e se adequassem aos recursos proporcionados pelo WhatsApp e pelas extensões incorporadas a ele. Por meio do formato de projeto proposto durante as aulas de língua inglesa, no qual a sala de aula face a face é estendida para o meio virtual, é possível criar um ambiente colaborativo, em que os participantes demonstram melhor seus pensamentos, agem com maior autonomia e buscam aprender com os colegas. Conforme pontua Garrison (2020), o aprendiz deve aprender como aprender, de modo que a colaboração vá para além do ensino e crie uma comunidade de aprendizagem, na qual as presenças cognitiva, social e instrucional emergem.

Essa autonomia em aprender como aprender e em vincular aspectos das três presenças do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento se assemelha ao que Van Lier (2004) assinala como autonomia na abordagem ecológica, que não significa independência ou individualismo, mas sim ter a autoria de suas ações, ter a voz que fala as próprias palavras e estar emocionalmente conectado às suas ações e à fala dentro de sua comunidade.

A questão da autonomia ainda é destacada por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 6), quando os autores refletem sobre o que é aprendizagem e como aprendemos:

Aprender em processos de mobilidade e ubiquidade implica abrir-se às potencialidades que essas tecnologias oferecem. Envolve aguçar o senso de observação do entorno para perceber tais possibilidades, ser autônomo e autor de seu processo de aprender. Abrange ainda explorar, experimentar, relacionar, deixar-se provocar pelo meio, agindo e interagindo com ele, realizando aproximações e distanciamentos necessários para a significação.

As potencialidades que tecnologias como o WhatsApp oferecem para a produção de habilidades orais, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, são as *affordances* que foram percebidas pelos participantes deste estudo enquanto exploravam os recursos que o aplicativo oferece, relacionavam o conteúdo e interagem com os colegas, tornando-se cada vez mais autônomos.

A ênfase na produção de habilidades orais em língua estrangeira é consoante ao que a BNCC (MEC, 2018) propõe para o ensino de língua inglesa no ensino médio. O documento destaca que a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como se arriscar e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, conforme já demonstrei nesta parte da análise.

Quando os alunos deste estudo foram indagados, no questionário final, sobre qual foi a contribuição (ou não) para a produção de habilidades orais em língua inglesa, a maioria enfatizou a melhora na pronúncia de algumas palavras e no entendimento de algumas frases e a superação do medo e da insegurança, conforme demonstram os exemplos abaixo:

- (103) Ajudou na pronúncia de algumas palavras e não ter medo de errar em alguns pontos, ajudou a entender áudios sem necessitar da tradução, traduzir frases do inglês ou português sozinha. (Carol)
- (104) a pratica em perder o medo de falar e de pronunciar as palavras e a ajuda dos vídeos facilitaram muito pelo fato de poder voltar o vídeo e ver como a professora estava falando, como ela estava dando os exemplos. (Artur)
- (105) Para mim teve contribuição sim. Por mais que não foi uma conversa tão engajada como as outras do meu dia a dia, o pouco que falei me ajudou a melhorar minha pronunciaçãõ e a falar menos travado. (Geraldo)

No excerto (103), Carol destaca a compreensão de áudios sem a tradução, algo que ela não conseguia fazer antes do projeto de debate e que encara como um benefício advindo das estratégias utilizadas no desenvolvimento das tarefas propostas, unidas aos recursos oferecidos pelo WhatsApp. Ademais, a *affordance* “perder o medo” é marcada na resposta da aluna, pois o medo de errar é algo que a impedia de se arriscar a falar mais em língua inglesa.

Do mesmo modo, no trecho (104), o aluno Artur destaca a mesma *affordance* em sua resposta e pontua que o uso de diferentes mídias, como áudio e vídeo, por parte da professora, o ajudou a compreender a instrução das tarefas propostas. A mescla de diversas mídias remete aos indicadores da categoria de desenho e organização, presentes na presença instrucional, e auxilia na construção do projeto de debate e na criação de estratégias que subsidiem o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio do uso de recursos oferecidos pelo aplicativo.

Artur ainda assinala a possibilidade de voltar o vídeo gravado pela professora, na etapa 3 do projeto de debate, para explicar o que deveria ser feito. Da mesma maneira, os outros participantes se utilizam da *affordance* “ouvir(-se) diversas vezes”, conforme apresentado anteriormente, o que possibilita que cada um faça a tarefa no seu tempo.

Por fim, Geraldo destaca, no fragmento (105), que, apesar de não ter se expressado tão bem em uma língua estrangeira quanto se expressa na língua materna, a fluência de sua fala em inglês melhorou ao longo das tarefas propostas.

As discussões desta seção apontam que o WhatsApp pode ser uma extensão da sala de aula, por conter características móveis e ubíquas e por oferecer recursos que oportunizam a produção de habilidades orais. Logo, trata-se de algo que reduz algumas limitações para a inserção dessas habilidades em sala de aula – como a pouca carga horária destinada à língua inglesa nas escolas públicas brasileiras –, influenciando, ainda, a criação e manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem.

Mediante as discussões apresentadas, retomo, no próximo capítulo, os objetivos desta pesquisa e apresento as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é dividido em quatro partes. Na primeira, retomo o objetivo geral e os objetivos específicos propostos no capítulo introdutório, a fim de resumir os resultados desta pesquisa. Já na segunda, discorro sobre as limitações encontradas para o desenvolvimento do estudo. Na terceira parte, faço sugestões para futuras pesquisas. Por fim, na quarta parte, teço comentários finais sobre o trabalho.

6.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA

O objetivo geral **busca uma melhor compreensão das presenças cognitiva, social e instrucional, em interações orais assíncronas via WhatsApp, a partir das oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação dos recursos do aplicativo.**

Para melhor compreender a inter-relação entre as presenças do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, para uma experiência de aprendizagem de língua inglesa, a partir de um projeto de debate desenvolvido em interações orais assíncronas no WhatsApp, analisei os fenômenos à luz das categorias e os indicadores das presenças cognitiva, social e instrucional, elencados pelos estudos de Garrison, Anderson e Archer (2000), Rourke *et al.* (2001) e Anderson *et al.* (2001). Esses indicadores foram categorizados tendo como base as interações escritas; assim, tive que refletir se eles se adequariam da mesma forma às interações orais e, de maneira geral, verifiquei que sim.

As únicas modificações realizadas em relação aos quadros originais foram nas definições de dois indicadores da presença social – um deles na categoria afetiva, em que optei por adicionar *emojis* e *stickers* como exemplos para expressar emoções, e outro na categoria interativa, na qual acrescentei o recurso “responder” do aplicativo ou o símbolo “@”, em vez de começar uma conversa nova. O primeiro acréscimo não está diretamente ligado ao aspecto oral das interações, no entanto foi algo que verifiquei nas interações analisadas. Do mesmo modo, notei o uso do recurso “responder” para seguir os argumentos já apresentados e referenciar o colega sem necessariamente utilizar o nome dele. Esse recurso gera duas *affordances* do *design*: “responder a uma mensagem específica no grupo” e “responder a uma mensagem específica individualmente”.

A apropriação de recursos do aplicativo WhatsApp faz com que o aprendiz perceba as *affordances*, as interprete e aja sobre elas, utilizando-as em benefício de sua própria aprendizagem. Além disso, elencando as *affordances* que emergiram durante as respostas do

questionário final, optei por dividi-las entre *affordances* do *design* (AD) e *affordances* percebidas (AP).

Retomo, assim, os objetivos específicos que tracei para discorrer melhor sobre os resultados encontrados durante a análise de dados. O primeiro objetivo específico foi **identificar as *affordances*, para a produção de habilidades orais em língua inglesa, percebidas pelos estudantes nas interações via WhatsApp.**

Primeiramente, houve a pesquisa por unidades significativas (HOLIDAY, 2002) nas respostas do questionário final, ou seja, enunciados que revelariam as *affordances*. A partir disso, dividi os recursos do WhatsApp e as extensões que o aplicativo permitia e dos quais os alunos se utilizaram, para a produção de habilidades orais, e os categorizei em três tópicos para elencar melhor as *affordances* entre eles.

O primeiro tópico foi somente sobre o recurso de gravação de áudio, já que foi o mais utilizado pelos estudantes durante as tarefas propostas. Como *affordances* do *design*, pude perceber “gravar mensagens diretamente”, “importar áudios gravados em outro aplicativo” e “ouvir(-se) diversas vezes”. Já como *affordances* percebidas pelos estudantes, há “ouvir(-se) diversas vezes em busca de erros”, “treinar o áudio repetidamente para praticar a língua-alvo”, “lidar com questões afetivas: superar a timidez de pronunciar as palavras na língua-alvo e perder o medo”, “melhorar a pronúncia da língua-alvo”, “planejar o que será dito no áudio”, “(re)gravar o áudio”, “editar o áudio” e “pedir o auxílio do colega”.

No segundo tópico, utilizei outros recursos do WhatsApp, como apagar mensagens, responder a uma mensagem específica, criar grupos e, por fim, compartilhar mensagens, ao observar que todos os grupos utilizavam frequentemente esses recursos. Como *affordances* do *design*, elenquei “apagar e regravar mensagens”, “responder a uma mensagem específica no grupo”, “responder a uma mensagem específica individualmente”, “criar grupos” e “compartilhar mensagens em grupos”. Como *affordances* percebidas, houve “regravar uma mensagem quando um erro é cometido”, “expressar opinião sobre a ideia do colega”, “dar continuidade ao raciocínio do argumento que foi construído pelo grupo”, “criar grupo sem o professor”, “construir um espaço de interação entre todos” e “compartilhar mensagens com o grupo que contém apenas o aprendiz como participante”. O compartilhamento de mensagens em um grupo que abrange apenas um participante é uma subversão da *affordance* do *design*, uma vez que a criação de grupos tem como objetivo agregar duas pessoas ou mais.

No terceiro tópico, busquei agrupar as extensões que os alunos utilizavam e que o WhatsApp permitia agregar ao aplicativo, mas que não eram necessariamente um recurso do próprio aplicativo; entre essas extensões está a possibilidade de incorporar um corretor e uma

autotranscrição de mensagens, assim como ligar notificações e exportar arquivos para outros aplicativos. Como *affordances* do *design*, percebi “incorporar extensões”, “exportar arquivos” e “checar as notificações”. Já como *affordances* percebidas, é possível identificar “incorporar extensões que transcrevem áudios automaticamente para compreender áudios na língua alvo”, “usar o corretor para verificar como se escreve uma palavra em inglês”, “ouvir(-se) em diferentes velocidades” e “orientar-se no debate”. É interessante notar que as *affordances* percebidas, como “ouvir(-se) em diferentes velocidades”, podem se tornar parte de um recurso próprio do WhatsApp, e não de uma extensão, já que os aplicativos estão sempre incorporando recursos, de acordo com a necessidade de seus usuários, e o recurso de acelerar os áudios enviados diretamente no WhatsApp foi incorporado ao aplicativo meses após a geração de dados.

As *affordances* podem, ainda, possibilitar a personalização da experiência de aprendizagem de cada um. É possível se apropriar de diversos recursos e ferramentas, que se ajustam ao interesse de cada aprendiz e às suas preferências quanto a qual trilha de aprendizagem percorrer, mesmo que a proposta para o desenvolvimento das tarefas indicadas seja a partir de um mesmo aplicativo.

O segundo objetivo foi **verificar de que maneira as presenças cognitivas, sociais e instrucionais, conforme o modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), ocorrem em interações orais assíncronas via WhatsApp.**

Para isso, analisei os dados a partir dos recortes dos fenômenos à luz das categorias de cada presença percebida nas interações orais dos quatro grupos de alunos, que debatiam suas ideias para a realização das tarefas propostas.

Sobre a presença cognitiva, foi possível observar engajamento por parte dos alunos na discussão e construção dos argumentos, bem como a evolução dos fenômenos à luz das quatro categorias, que se revelaram cíclicas em cada etapa proposta no projeto de debate. Pode-se perceber pouca perplexidade inicial, já que o tema de cada grupo havia sido definido em sala de aula, de maneira presencial, e as primeiras instruções tinham sido feitas da mesma forma, esclarecendo as dúvidas que surgiram no momento. Além disso, os estudantes solicitavam a ajuda dos pares para esclarecimentos de como realizar as tarefas propostas.

Os áudios se tornam maiores na fase de exploração, na qual os alunos apresentam argumentos com base em referências que pesquisaram sobre o tema em pauta, havendo pouca divergência entre os membros do grupo, uma vez que os pontos de vista sobre os temas são os mesmos no grupo – isso já ocorreu a partir da divisão de cada um dos assuntos.

As sugestões feitas, que poderiam gerar algum desentendimento dentro do grupo, geralmente foram realizadas em forma de perguntas, o que não impõe o pensamento de um aluno sobre os demais colegas. Há, ainda, a síntese de ideias no final de cada etapa e principalmente na fase de integração – algo que o desenho da estrutura do projeto de debate permitiu e que se uniu à presença instrucional.

Anderson *et al.* (2001) ponderam que a falta de marcas cognitivas em uma discussão pode ser resultado do meio pelo qual ela ocorre. Os pesquisadores analisavam mensagens em fóruns escritos, diferentemente da minha pesquisa, que enfatiza interações orais que já permitem o uso do tom de voz para denotar a expressão de emoções, sendo algo que se liga à presença social. No entanto, Anderson *et al.* (2001) ainda analisam a estrutura da discussão, baseando-se no estudo de Darabi *et al.* (2011), que descobriram que a forma como estruturamos uma discussão pode impactar o tipo de presença cognitiva suportado por esse meio. Assim, eles acreditavam que o método convencional de discussão *on-line*, no qual os alunos respondem a perguntas isoladas, não apoiava necessariamente a presença cognitiva, e que as discussões em debates eram mais eficazes para aumentar a complexidade das respostas dos alunos. Este estudo se apoia na premissa do debate para estruturar as tarefas, de modo que o debate de argumentos permite que os fenômenos à luz das categorias e os indicadores da presença cognitiva possam emergir, até mesmo na fase de resolução, que, entre os estudos, é uma das mais difíceis para o aluno alcançar, pois é a aplicação, no cotidiano, do conhecimento adquirido. Nesse sentido, meus alunos atingiram ao utilizar exemplos de suas próprias vidas cotidianas para debater os argumentos e demonstrar seu ponto de vista.

Os colegas também desafiam uns aos outros a se expressarem de forma crítica – ação que enfatiza relações interpessoais entre os aprendizes, que são construídas, também, na presença social.

Os fenômenos à luz das categorias da presença social unem o grupo de maneira que possa existir tanto a colaboração nas tarefas propostas quanto o engajamento por parte de todos, assim como a criação de confiança, motivação e senso de pertencimento. Garrison (2011) pontua que, em ambientes virtuais, em que poucas pistas visuais estão disponíveis, a presença social é uma importante variável para uma aprendizagem mais colaborativa e para a aquisição de criticidade.

As manifestações da dimensão social, neste estudo, ocorreram por meio de áudios curtos, que eram facilmente compreendidos pelos colegas; logo, houve menção às ideias expostas pelos demais no grupo, elogios, expressão de apreço e concordância e saudações gerais. Por meio do tom de voz, foi possível perceber o uso de humor e certos desabafos, ao

longo do projeto de debate, os quais não estavam relacionados ao tema em pauta, mas à própria vida cotidiana do aluno. A expressão dessas emoções demonstra mais quem são os participantes da pesquisa e, mesmo sendo desabafos individuais, eles se tornam coletivos ao exporem a mesma emoção, como a angústia diante das incertezas acarretadas pela pandemia, e motivam os demais a continuarem.

Richardson, Maeda e Caskurlu (2017) concluem que a presença social pode influenciar a participação, a motivação, a satisfação, o desenho do curso, os números de permanência e de êxito, os resultados do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico. Liu, Gomez e Yen (2009) ainda afirmam que alunos com maior percepção da presença social tendem a apresentar maior grau de interação com os pares.

Assim, o estabelecimento de um espaço de confiança mútua, em que as ideias de todos serão ouvidas e debatidas, corrobora a aquisição do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, o que também é facilitado pelo desenho e pela organização do curso na presença instrucional que oferece suporte à discussão.

Com relação à presença instrucional, nesta pesquisa, há um nítido papel de líder indireto por parte de um aluno em cada grupo de discussão, sendo ele o mais proficiente na língua-alvo ou o mais engajado na resolução das etapas das tarefas propostas. Meu papel como professora foi o de orientadora, instruindo para a realização das tarefas propostas nas etapas do debate, de modo a deixar espaço para que os próprios grupos se organizassem nas discussões.

Ainda, há o reconhecimento da contribuição dos colegas na discussão, o que é primordial para encorajar a participação de todos, o foco em questões diretas e o resumo das discussões.

Ademais, no decorrer do desenvolvimento do projeto de debate, percebi que era importante a mescla de diferentes mídias para transmitir a instrução das tarefas por parte da professora, já que apenas com a gravação de áudios, muitas vezes, os aprendizes possuíam mais dúvidas sobre como fazer. Então, para a terceira e quarta partes, gravei um vídeo explicando, na língua-alvo, as instruções e colocando exemplos visuais de como eles ouviriam a gravação de outro grupo e construiriam argumentos para sustentar o ponto de vista do seu grupo.

O terceiro e último objetivo específico foi **discutir como ocorre a relação entre as presenças social, cognitiva e instrucional, observadas nas interações orais assíncronas, bem como as *affordances* percebidas pelos alunos para a produção da habilidade de oralidade, em inglês, em sala de aula.**

Para esse objetivo, analisei recortes das interações orais assíncronas e das respostas ao questionário final e pude perceber que a relação entre as presenças é essencial para o

estabelecimento de um grupo que se ajuda mutuamente, a partir de suas relações interpessoais, o que desencadeia a interação dos alunos durante o projeto de debate proposto, possibilitando o desenvolvimento de um conhecimento crítico. O desenho do projeto, categoria da presença instrucional, ainda garante expectativa, interesse e suporte à discussão.

Há uma expansão da sala de aula face a face, por meio do uso do WhatsApp e de seus recursos, que pode ser percebida e auxiliar os estudantes na produção de habilidades orais. Mesmo com o caráter assíncrono do aplicativo, foi possível verificar que os alunos realizavam as etapas propostas em um ou dois dias; assim, os turnos de fala que ocorreram no aplicativo se aproximam de algo mais imediato, que aconteceria, por exemplo, em uma sala de aula face a face.

No entanto, o tempo que o aluno pode dispor para enviar as mensagens, os elogios e as motivações realizadas pelos colegas – manifestações que acionam fenômenos à luz das categorias da presença social –, diminuem o medo de errar e de se expor em uma língua estrangeira, algo presente na maioria dos estudantes no início do projeto. É possível perceber, também, manifestações de falas espontâneas e maior autonomia por parte dos estudantes em relação aos recursos oferecidos pelo WhatsApp, que poderiam auxiliá-lo na produção de habilidades orais em língua inglesa.

O conjunto de *affordances*, seja do *design* ou percebidas, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do aprendiz ao criar oportunidades para que os fenômenos à luz das presenças emergam. As *affordances* possibilitam que o estudante se sinta confiante no uso da língua inglesa, mesmo que erre e faça novamente, e possa se comunicar utilizando-a oralmente, de modo que possa dar continuidade ao raciocínio do argumento que foi considerado pelo grupo fazendo-se presente nas discussões (presença cognitiva), o que eleva o engajamento de cada um dentro do grupo e permite que cada aprendiz colabore com as tarefas a serem realizadas, se propondo, também, a auxiliar o colega (presença social), permitindo que as discussões avancem e organizando-as (presença instrucional) de modo que todos possam se sentir parte do processo e autores de sua própria aprendizagem.

Isso posto, a inter-relação entre as presenças do modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento, aliadas às *affordances* do *design* e às *affordances* percebidas pelos aprendizes, desempenha um importante papel, ao oportunizar a criação de uma experiência de aprendizagem de produção de habilidades orais em língua inglesa por meio do WhatsApp.

6.2 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA

Como todo trabalho de pesquisa, este também apresentou limitações ao longo de seu desenvolvimento. Primeiramente, o desenho e a organização do projeto de debate foram criados pensando em dois momentos em sala de aula face a face: o momento inicial para instruções, divisão dos grupos e escolha dos temas; e o momento final para realização do debate. Somente o primeiro momento ocorreu dessa maneira, enquanto o segundo foi realizado pelo Google Meet, com cada grupo de maneira síncrona – no entanto, os alunos mais leram do que realizaram falas espontâneas, preocupados com a pronúncia correta de todas as palavras, e não pude reunir todos os participantes ao mesmo tempo, já que alguns tiveram várias atividades de outras disciplinas naquela semana.

Esse segundo momento não pôde acontecer em sala de aula face a face, já que, a partir de março de 2020, as aulas foram suspensas e migradas, posteriormente, para o modelo remoto emergencial de ensino, por causa da pandemia causada pelo COVID-19. Então, a geração de dados desta pesquisa ocorreu nesse contexto, o que ocasionou algumas limitações, como a falta de conectividade de alguns alunos da turma e, até mesmo, o trancamento de matrícula de três alunos – fato que diminuiu os participantes desta pesquisa, de modo que não finalizaram todas as etapas do projeto.

Mesmo concluindo todas as etapas propostas no projeto de debate, alguns alunos retornaram para a zona rural, onde os pais residiam, e tiveram problemas de conectividade, podendo realizar as tarefas propostas apenas em um ou dois dias da semana. A permanência de todos em casa também ocasionou barulhos, que foram um obstáculo para um dos alunos gravar os áudios.

6.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, surgiram questões que podem servir de sugestões para futuras investigações. Espero, com este trabalho, contribuir para as discussões sobre o uso de tecnologias digitais móveis e ubíquas na sala de aula de língua inglesa, especialmente na produção de habilidades orais, tão relegadas no planejamento de muitos professores e tão desejadas pelos alunos.

A título de sugestões, gostaria de propor estudos que investigassem: (a) um estudo contendo grupos focais, em que há um grupo desenvolvendo o projeto de debate em sala de

aula face a face e outro grupo desenvolvendo o mesmo projeto por meio do WhatsApp, contrastando as manifestações das presenças cognitiva, social e instrucional; (b) um estudo com alunos de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), para a investigação da presença cognitiva, social e instrucional em relação à motivação desses alunos, já que a evasão nesse curso é muito grande; e (c) o desenvolvimento da prática de habilidades orais com grupos mais avançados nas competências e habilidades em língua inglesa.

6.4 PALAVRAS FINAIS

O modelo de Comunidade de Busca de Conhecimento reflete uma experiência educacional colaborativa, em que os alunos participam de maneira ativa, estando envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo é fazer com que os alunos assumam a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, construindo significado por meio da reflexão pessoal e validando a compreensão a partir da interação com os colegas.

Os resultados desta pesquisa revelam que a inter-relação entre as presenças cognitiva, social e instrucional pode promover oportunidades para que os aprendizes se engajem em um processo de autonomia e construção de significado compartilhado, percebendo-se a si mesmo enquanto aprendiz de uma língua estrangeira e buscando aquilo que é relevante dentro desse processo de aprendizagem.

Em minha pesquisa, tive a preocupação de investigar uma possibilidade para a produção de habilidades orais – tão relegadas em salas de aula de língua inglesa de escolas públicas brasileiras –, aliada ao WhatsApp, aplicativo de tecnologia móvel e ubíqua. Essa tecnologia foi necessária para todas as escolas, durante o período da pandemia causada pelo COVID-19, com a consequente implantação do ensino remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial demandou o uso imediato de tecnologias que muitos professores ensaiavam usar há muito tempo. Foi um passo muito importante, não do jeito que se esperava nem planejado, mas algo que despertou nos professores a possibilidade de mesclar os instrumentos didáticos, já utilizados, com a tecnologia. Essas mudanças estão sendo definidas neste instante.

Dessa maneira, o uso do WhatsApp e de suas *affordances* enquanto extensão da sala de aula e o entendimento da relação entre as presenças cognitiva, social e instrucional podem auxiliar na criação e manutenção de um ambiente virtual de aprendizagem, para uma experiência educacional bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

- ADOLPH, K. E.; KRETCH, K. S. Gibson's Theory of Perceptual Learning. *In: WRIGHT, J. D. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd. ed. Amsterdam: Elsevier Inc, 2015. p. 127-134.
- AKYOL, Z. *et al.* A response to the review of the community of inquiry framework. *Journal of Distance Education*, v. 23, n. 2, p. 123-136, 2009.
- AKYOL, Z.; GARRISON, D. R. The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 12, n. 3-4 p. 3-22, 2008.
- ALMEIDA, R.; ARAÚJO JÚNIOR, C. 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.
- ANDERSON, T. *A Fourth Presence for the Community of Inquiry Model?* Virtual Canuck, 2016. Disponível em: <https://virtualcanuck.ca/2016/01/04/a-fourth-presence-for-the-community-of-inquiry-model/>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ANDERSON, T. *Teaching in an Online Learning Context*. *In: ANDERSON, T; ELLOUMI, E. (org.). Theory and Practice of Online Learning*. Canadá: Athabasca University, 2004. p. 273-294.
- ANDERSON, T. *et al.* Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2001.
- ANDÚJAR-VACA, A.; CRUZ-MANTÍNEZ, M. S. Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, v. 25, n. 50, 2017.
- ANNAND, D. Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 12, n. 5, p. 40-56, 2011.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JÚNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017.
- ARBAUGH, J. B. An empirical verification of the Community of Inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Network*, v. 11, n. 1, 73-85, 2007.
- ARBAUGH, J. B.; BANGERT, A.; CLEVELAND-INNES, M. Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, p. 37-44, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. G.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, M. A. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BARBOSA, N. H. B. *A formação de uma comunidade de aprendizagem: presenças em interações virtuais pelo WhatsApp*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press, 1999.

BOUHNİK, D.; DESHE, M. WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 13, p. 217-231, 2014.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem online na Perspectiva da Complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRAGA, J. C. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (org.). *Inspiring Insights from an English Teaching Scene*. Belo Horizonte: Curso de Especialização em Ensino de Inglês, 2017. p. 149-171.

BRAGA, J. C. F.; GOMES JÚNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre as affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia*, v. 24, p. 50-72, 2017.

BRAGA, J. C. F.; MARTINS, A. C. S. The emergence of social presence in learning communities. In: MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition*. Hersey: Information Science Reference (IGI Global), 2008. p. 22-38.

BRAGA, J. C. F.; SILVA, L. O.; GOMES JÚNIOR, R. C. CALL & MALL: using technology to achieve educational objectives in the language classroom. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (org.). *Inspiring insights from na English Teaching Scene*. Belo Horizonte: Curso de Especialização em Ensino de Inglês FALE/UFMG, 2017. p. 121-141.

BRAGA, J. C. F.; SILVA, M. A. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presença social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp. In: ROCHA, C. H. et al. (org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidades e práticas translingues*. Campinas: Pontes, 2017. p. 163-190.

BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRITISH COUNCIL. *Políticas públicas para o ensino de inglês no Brasil: um panorama das experiências da rede pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURBULES, N. C. Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 104, p. 1-7, 2014.

BURDEN, K.; ATKINSON, S. Evaluating pedagogical ‘affordances’ of media sharing Web 2.0 technologies: A case study. In: ATKINSON, R.; MCBEATH, C. (ed.). *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* Melbourne: Ascilite, 2008. p. 121-125.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 14-20.

CASTELLANOS-REYES, D. 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *Tech Trends*, v. 4, p. 557-560, 2020.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. *AILA Review*, v. 18, p. 41-57, 2005.

CHEMERO, A. An outline of a theory of affordances. *Ecological Psychology*, London, v. 15, n. 2, p. 181-195, 2003.

CHEN, B. *et al.* Creating a Community of Inquiry in Large-Enrollment Online Courses: An Exploratory Study on the Effect of Protocols within Online Discussions. *Online Learning*, v. 21, n. 1, p. 165-188, 2017.

CLARKE, L. W.; BARTHOLOMEW, A. *Digging beneath the Surface: Analyzing the Complexity of Instructors' Participation in Asynchronous Discussion*. *Online Learning*, v. 18, n. 3, p. 1-22, 2014.

CLEVELAND-INNES, M.; CAMPBELL, P. Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 13, n. 4, p. 269-292, 2012.

COLL, C. Os educadores, as TIC e a nova ecologia da aprendizagem. *Nova Escola*, São Paulo, v. 29, n. 272, p. 82-84, 2014.

COPE, B; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING, 6., 2010. *Proceedings [...]*. Thessaloniki: SEERC, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228347819_Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation. Acesso em: 15 fev. 2019.

CORREA, Y. R. Skype™ Conference Calls: A Way to Promote Speaking Skills in the Teaching and Learning of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v. 17, n. 1, p. 143-156, 2015.

COSTA, G. S. *Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CROMA INSIGHTS. *O WhatsApp é o aplicativo mais acessado pelos brasileiros no celular*. 2019. Disponível em: <https://cromasolutions.com.br/o-whatsapp-e-o-aplicativo-mais-acessado-pelos-brasileiros-no-celular/>. Acesso em: 30 maio 2020.

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

DARABI, A. *et al.* Cognitive presence in asynchronous online learning: A comparison of four discussion strategies. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 27, n. 3, p. 216-227, 2011.

DARHOWER, Mark Anthony. The role of linguistic affordances in Telecollaborative Chat. *Calico Journal*, v. 26, n. 1, p. 48-69, 2008.

DEMPSEY, P. R.; ZHANG, J. Re-Examining the Construct Validity and Causal Relationships of Teaching, Cognitive, and Social Presence in Community of Inquiry Framework. *Online Learning*, v. 23, n. 1, p. 62-79, 2019.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Dover Publications, 1997.

DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 711-733, 2015.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIA, H. O. *A integração de práticas educacionais e sociais na sala de aula de língua inglesa via gêneros digitais orais*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GARRISON, D. R. *E-learning in the 21st century: a community of inquiry framework for research and practice*. New York: Routledge, 2017.

GARRISON, D. R. *Community of Inquiry (CoI) Framework and Online Teaching*. Podcast. 2020. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/dr-randy-garrison-community-of-inquiry-coi-framework/id1533998496?i=1000495952092>. Acesso em: 1 out. 2021.

GARRISON, D. R. *Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry*. London: Routledge, 2016.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, p. 5-9, 2010.

GARRISON, D. R.; ARBAUGH, J. B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 157-172, 2007.

GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, v. 19, n. 3, p. 133-148, 2005.

GARRISON, D. R., CLEVELAND-INNES, M.; FUNG, T. Exploring causal relationships among cognitive, social and teaching presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, p. 31-36, 2009.

GARRISON, D. R., CLEVELAND-INNES, M.; FUNG, T. Student role adjustment in online communities of inquiry: model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 8, n. 2, p. 61-74, 2004.

GIBSON, E. J. An ecological psychologist's prolegomena for perceptual development: a functional approach. In: DENT-READ, C.; ZUKOW-GOLDRING, P. (ed.). *Evolving Explanations of Development: Ecological Approaches to Organism-Environment Systems*. Washington: American Psychological Association, 1997. p. 23-45.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Erlbaum, 1986.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES JÚNIOR, R. C. *et al.* Affordances of digital technologies for the development of oral skills in English. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, p. 57-78, 2018.

GOMES JÚNIOR, R. C.; GUTIERREZ, G. G. G. TECH2TALK: o desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 21, p. 85-107, 2019.

GOMES JÚNIOR, R. C.; PUCCINI, B. Tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1, p. 1-33, 2019.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUNTER, G. A.; BRAGA, J. C. F. Connecting, swiping, and integrating: mobile apps affordances and innovation adoption in teacher education and practice. *EDUR: Educação em Revista*, v. 34, e189927, p. 1-22, 2018.

HOLIDAY, A. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

HILLIARD, L. P.; STEWART, M. K. Time well spent: Creating a community of inquiry in blended first-year writing courses. *Internet and Higher Education*, v. 41, n. 1, p. 11-24, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFGoiano). *Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio*. Ceres: IFGoiano, 2019. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-ipora/2729-tecnico-quimica-documentos>. Acesso em: 19 jun. 2020.

JÉZÉGOU, A. Community of Inquiry in e-Learning: A Critical Analysis of the Garrison and Anderson Model. *Journal of Distance Education*, v. 24, n. 3, p. 1-18, 2010.

KERCKHOFF, M. T. O Modelo de Comunidade de Investigação e a Construção da Aprendizagem Significativa On-line. *Revista EducaOnline*, v. 5, n. 2, 2011.

KUKULSKA-HULME, A. Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning Through Mobile Devices. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (ed.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. London: Springer, 2015. p. 281-294.

KUKULSKA-HULME, A. Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In: DÍAZ-VERA, J. E. (ed.). *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning*. Innovation and Leadership in English Language Teaching, 6. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012. p. 1-13.

KUKULSKA-HULME, A. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, v. 21, n. 2, p. 157-165, 2009.

- LAM, J. Y. C. Autonomy presence in the extended community of inquiry. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, v. 8, n. 1, p. 39-61, 2015.
- LAMBERT, J. L.; FISHER J, L. Community of Inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, v. 12, n. 1, p. 1-16. 2013.
- LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M.H. *An introduction to second language research*. London; New York: Longman, 1991.
- LAURILLAD, D. Pedagogical forms for mobile learning: Framing research questions. In: PACHLER, N. (ed.), *Mobile learning: Towards a research agenda*. London: WLE Centre for Excellence, Institute of Education, 2007. p. 153-175.
- LEE. R. *et al.* (2020). The moderating influence of environment factors in an extended community of inquiry model of e-learning. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 41, n. 1, 2020.
- LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005. *Anais [...]*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 1-13. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/interacao_virtual_e_face.htm. Acesso em: 1 out. 2021.
- LEMONS, L. S. *Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: emoções, multiletramento e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.
- LISBÔA, E.; COUTINHO, C. Instrumentos para avaliação das aprendizagens em fóruns de discussão online: um contributo teórico e prático. *Revista EducaOnline*, v. 6, n. 3, 2012.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LIU, S. Y.; GOMEZ, J.; YEN, C. Community college online course retention and final grade: Predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, v. 8, n. 2, p. 165-182. 2009.
- MALASARI, S. *Android application to improve senior high school students' speaking skill*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Sanata Dharma University, Yogyakarta, 2017.
- MAYRINK, M. F., LEITE, A. M. P. Presença social e participação de alunos em interações via WhatsApp. In: MARQUES-SCHAFFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (org.) *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 133-153.
- MCLUHAN, M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge: MIT Press, 2001.
- MEHRABIAN, A. Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation*, v. 1, n. 6, p. 205-207, 1969.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

MIRANDA, M. A. L. *Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. C. Comparing communities of inquiry of Portuguese higher education students: One for all or one for each? *Open Praxis*, v. 5, n. 3, p. 165-178, 2013.

MORSE, B. *The scientific split: dividing lines in the discipline*. 2017. Disponível em: http://tobackgroup.physics.tamu.edu/toback/press/TheBattalion_2017_09_01_Science.pdf. Acesso em: 4 nov. 2021.

NICHIDA, M.; ALENCAR, L. G. B. A aprendizagem da língua inglesa pelo WhatsApp: um relato de experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 2., 2016. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/001.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

NOGUEIRA, N. P.; BOTELHO, M. D. O uso do WhatsApp com estratégia para ampliação de práticas orais em língua inglesa com alunos do 1º ano do ensino médio do IFRR – Campus Boa Vista. In: FÓRUM DE INTEGRAÇÃO, 6., 2017. *Anais [...]*. Roraima: IFRR, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/anais_forint/article/view/444. Acesso em: 20 maio 2020.

NORMAN, D. A. Affordance, conventions, and design. *Interactions*, v. 6, n. 3, p. 38-43, 1999.

OBERLO. *9 estatísticas sobre o WhatsApp que você precisa conhecer*. 2019. Disponível em: <https://www.oberlo.com.br/blog/estatisticas-whatsapp>. Acesso em: 30 maio 2020.

OGATA, H.; YANO, Y. Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON WIRELESS AND MOBILE TECHNOLOGIES IN EDUCATION, 2., 2004. *Proceedings [...]*. Taiwan: IEEE, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/4066302_Context-aware_support_for_computer-supported_ubiquitous_learning. Acesso em: 1 out. 2021.

OLIVEIRA, E. S. *O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais: o caso do CEFET-MG*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-

Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

O'MALLEY, C. *et al. Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. HAL Archives-Ouvertes.fr, 2005. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Diretrizes e Políticas para a Aprendizagem Móvel*. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, p. 139-304, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PAIVA, V. L. M. O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES, E. *et al.* (org.). *Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *DELTA*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, 2018.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 119-139.

PARSONS, D. A Mobile Learning Overview by Timeline and Mind Map. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 6, n. 4, p. 1-21, 2014.

PEACOCK, S.; COWAN, J. From presences to linked influences within the communities of inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 17, n. 5, p. 267-283, 2016.

PEACOCK, S.; COWAN, J. Promoting sense of belonging in online learning communities of inquiry at accredited courses. *Online Learning*, v. 23, n. 2, p. 67-81, 2019.

PEGRUM, M. *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

PEGRUM, M.; HOWITT, C.; STRIEPE, M. Learning how to take the tablet: How pre-service teachers use iPads to facilitate their learning. *Australian Journal of Educational Technology*, v. 29, n. 4, p. 464-479, 2013.

PUENTEDURA, R. *A brief introduction to TPCK and SAMR*. [material didático]. Ruben R. Puentedura's, 2012. Disponível em: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RICHARDS, J. C. *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2008.

RICHARDSON, J. C. *et al.* Using the Community of Inquiry Framework to Inform Effective Instructional Design. In: MOLLER, L.; HUETT, J. B. (ed.) *The Next Generation of Distance Education*. New York: Springer, 2012. p. 97-125.

RICHARDSON, J. C.; ICE, P.; SWAN, K. Tips and techniques for integrating social, teaching, & cognitive presence into your courses. In: CONFERENCE ON DISTANCE TEACHING & LEARNING. *Anais [...]*. Madison: WI, 2009.

RICHARDSON, J. C.; MAEDA, Y.; L, J.; CASKURLU, S. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, v. 71, p. 402-417, 2017.

RICHARDSON, J. C.; SWAN, K. Examining social presence in online courses in relation to students perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v 7, n 1, p. 68-88, 2003.

RIO, M. M. O.; LIMA, M. S. O uso de tecnologias digitais no ensino da oralidade em língua inglesa na escola pública: novas possibilidades de ensino e aprendizagem. In: SEMANA CIENTÍFICA DA UNILASSALE, 2018. *Anais [...]*. São Leopoldo: UNISALLE. 2018. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2018/article/view/897/836>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROSENSHINE, B.; STEVENS, R. Teaching functions. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 376-391.

ROURKE L. *et al.* Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, v. 14, n. 2, p. 50-71, 2001.

ROURKE, L.; KANUKA, H. Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, v. 23, n. 1, p. 19-48, 2009.

ROVAI, A.; BAKER, J. Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning and interpersonal interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, v. 6, n. 1, p. 31-44, 2005.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E; BARBOSA, J. *M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SALBEGO, N. N.; TUMOLO, C. H. Interação oral online pelo WhatsApp na aprendizagem de inglês para iniciantes. *Letras em Revista*, v. 9, n. 1, p. 179-191, jun. 2018.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. In: MILL, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 44-46.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior*, UNICAMP, ed. esp., 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 4 nov. 2021.

SANTOS, C. P.; SILVA, L. I.; DUTRA, A. O WhatsApp como ferramenta para a prática oral e escrita em língua inglesa. *BELT*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 492-507, 2018.

SENEFONTE, F. H. R.; TAVALERA, M. N. G. O WhatsApp como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. *Entretextos*, v. 18, n. 1, p. 241-264, 2018.

SHARPLES, M. *et al.* Mobile learning: small devices, big issues. In: BALACHEFF, N. *et al.* (ed.). *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Heidelberg: Springer, 2009, p. 233-249.

SHEA, P. J. A study of students' sense of community in online learning environments. *Journal of Asynchronous Learning Network*, v. 10, n. 1, p. 35-44. 2006.

SHEA, P. J. *et al.* Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (CoI) framework. *Internet and Higher Education*, v. 15, p. 89-95, 2012.

SHYAMLEE, S. D.; PHIL, M. Use of Technology in English Language Teaching and Learning: an analysis. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE, MEDIAS AND CULTURE, 33., 2012. *Proceedings [...]*. Singapore: IACSIT Press, 2012.

SILVA, J. F. Letramento crítico e produção oral de alunos de língua inglesa: colaboração de ensino significativo com WhatsApp. *EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, v. 11, n. 1, p. 1335-1351, 2020.

SOPRANA, P. 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet na pandemia do coronavírus. *Folha de S. Paulo*, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 30 maio 2020.

SOUZA, C. B. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglês. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 8, n. 1, p. 39-50, 2015.

SOUZA, C. F. A língua inglesa nos institutos federais: reflexões oportunas. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 3., 2016. *Anais [...]*. São Cristóvão: UFS, 2016. p. 51-63.

STOFFREGEN, T. A. Affordances as properties of the animal environment system. *Ecological Psychology*, London, v. 15, n. 2, p. 115-134, 2003.

TANG, Y.; HEW, K. F. Does mobile instant messaging facilitate social presence in online communication? A two-stage study of higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 17, n. 15, p. 1-17, 2020.

TRAXLER, J. Case Studies. In: KUKULSKA-HULME, A; TRAXLER; J. *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Nova York: Routledge, 2005. p. 69-74.

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

TRAXLER, J.; WISHART, J. M. *Making Mobile Learning Work: Case Studies of Practice*. Discussion Papers in Education. Bristol: ESCalate: HEA Subject Centre for Education, 2011.

TRIPANI, G. T. A. *As presenças social, cognitiva e de ensino e a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem na disciplina Língua Espanhola em um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VAN LIER, L. From Input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000, p. 145-259.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAUGHAN, N. D.; GARRISON D. R. Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *The Internet and Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 1-12. 2005.

VONDERWELL, S.; ZACHARIAH, S. Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 38, n. 2, p. 213-229, 2005.

WHATSAPP. Disponível em: <http://www.whatsapp.com>. Acesso em: 8 jul. 2021.

YAHYA, S; AHMAD, E. A.; JALIL, K. A. The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development*, v. 6, n. 1, p. 117-27, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIGLARI, L. Affordance and second language acquisition. *European Journal of Scientific Research*, v. 23, n. 3, p. 373-79, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Habilidades orais em língua inglesa por meio do WhatsApp: um estudo sobre o papel das presenças social, cognitiva e instrucional

Senhores pais e/ou responsáveis, o seu filho(a), estudante de ensino médio no Instituto Federal Goiano, *Campus Iporá*, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Habilidades orais em língua inglesa por meio do WhatsApp: um estudo sobre o papel das presenças social, cognitiva e instrucional**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora **Junia de Carvalho Fidelis Braga**, com participação da doutoranda **Natália Leão Prudente**.

Essa pesquisa tem por objetivo buscar uma melhor compreensão das presenças social, cognitiva e instrucional, em interações orais assíncronas via WhatsApp, a partir das oportunidades de aprendizagem que emergem com a apropriação das funcionalidades do aplicativo. Assim sendo, pedimos ao(à) senhor(a) a permissão para que seu filho(a) participe do presente estudo, que consiste nos procedimentos e nas condições expressos a seguir.

Para participar da pesquisa, convido você, aluno de ensino médio, a responder aos questionários sobre o uso de dispositivos móveis e aplicativos como o WhatsApp no contexto de aprendizagem de língua inglesa, além de participar das interações assíncronas realizadas em grupos de WhatsApp, no desenvolvimento de um projeto de debate, em suas aulas de língua inglesa, e na entrevista semiestruturada a ser realizada ao final do projeto – se assim for necessário, essa entrevista será gravada em vídeo. Peço, assim, sua autorização para utilizar as respostas do seu filho(a) em questionários, entrevista e interações com os colegas e com a equipe proponente deste projeto.

Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. Para participar deste estudo, o seu filho(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Os dados ficarão arquivados com a professora pesquisadora responsável pelo projeto e sua equipe executora, em arquivos de computador protegidos por senha, por um período de três anos.

O resultado da pesquisa será divulgado em eventos e artigos. Será resguardada a identificação de todos os participantes da pesquisa.

A contribuição do seu filho(a) para essa pesquisa é **voluntária** e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. A participação dele(a)

é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para a sociedade de modo geral.

As interações que serão objeto de análise do presente trabalho ocorrerão entre a equipe proponente desta pesquisa e os alunos que aceitarem o convite de participar da pesquisa, sendo geradas, no projeto de debate via WhatsApp, como parte das aulas de língua inglesa do terceiro ano do Instituto Federal Goiano, *Campus Iporá*. Outros instrumentos de geração de dados a serem utilizados nas análises são os questionários, respondidos pelos mesmos alunos que aceitarem o convite de participar da pesquisa. As atividades da pesquisa ocorrerão como tarefas didáticas para as aulas de inglês e incluem apenas as etapas do projeto de debate, delineado com os alunos, que ocorrerá nos grupos de WhatsApp – nesses grupos, estarão apenas os alunos que assinarem o TALE/TCLE, assim como seus responsáveis. As tarefas que fazem parte deste projeto e, por consequência, desta pesquisa são opcionais; o aluno que optar por não participar terá a atividade repostada por outra para a avaliação na disciplina, o que implicará, também, a não utilização de qualquer informação ou dado referente àquele participante, não resultará em qualquer mudança no relacionamento com a professora nem terá impacto na nota do aluno na disciplina.

Os benefícios envolvidos nesta pesquisa são: fomentar o conhecimento sobre a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, já apontada por documentos oficiais; contribuir para as pesquisas já realizadas ou em execução na área de linguagem e tecnologia e na prática pedagógica de professores de língua inglesa, em diversas localidades do Brasil, que vivem realidades tão díspares em relação ao uso do celular em sala de aula e à conectividade disponível para tal; e tornar o caminho dos aprendizes menos árduo ao se aproximarem do desejo de falar uma língua estrangeira, com o auxílio de dispositivos móveis e do aplicativo do WhatsApp, que se faz tão presente em seu cotidiano, oportunizando momentos de aprendizagem da prática da habilidade de *speaking* em sala de aula.

O possível risco envolvido na participação desta pesquisa diz respeito à exposição do número de telefone e/ou imagem do seu filho(a), em algum *print* de tela do aplicativo WhatsApp que apareça no trabalho, e, indiretamente, a informações privadas que venham a envergonhar alguém e que possam servir para identificá-lo, devido ao pequeno grupo da pesquisa, assim como o risco de constrangimento pela expressão em outra língua, da qual é aprendiz.

Contudo, para mitigar esses riscos, a pesquisadora se compromete a ofuscar as imagens de *prints* e de números de telefones, com o aplicativo Pics Studio & Collage – disponível no seguinte *link*: <https://www.microsoft.com/pt-br/p/picsart-photo-studio-collage-maker-and->

piceditor/9wzdncrfj10m –, assim como não divulgar o nome dos participantes, trocando-o por um pseudônimo, e somente inserir na pesquisa a transcrição dos áudios das mensagens, de modo que se minimize o risco de constrangimento pela expressão em outra língua.

Ainda, no que se refere ao risco envolvido no presente trabalho, a pesquisadora se compromete a retirar o trabalho de circulação de acervos digitais, caso aconteça qualquer tipo de exposição que identifique as informações de seu filho(a). Desse modo, a pesquisadora será absolutamente cautelosa em relação aos possíveis riscos que possam ocorrer aos seus participantes, os quais poderão retirar a autorização para uso de seus dados quando desejarem, tendo, inclusive, a oportunidade de verificar de que maneira os dados foram abordados no trabalho antes de ele ser concluído e, se assim desejarem, solicitar exclusão de alguma informação. No âmbito das garantias que aqui coloco, me comprometo a uma revisão criteriosa do trabalho para evitar os riscos acima expostos.

A pesquisadora responsável pede que o participante invista o tempo aproximado de 30 minutos para a realização de cada questionário, uma vez que, durante esse período, o participante poderá ler as perguntas, elaborar discursivamente as respostas, de forma coerente ao que lhe é solicitado em cada questão, e revisar suas respostas antes de liberá-las.

Se houver qualquer dúvida sobre a pesquisa, os participantes poderão contatar a pesquisadora responsável, pelo telefone de contato (31) 99766-6117 ou pelo *e-mail* juniadecarvalhobraga@gmail.com, ou a pesquisadora integrante do grupo de pesquisa, pelo telefone (64) 99214-4090 ou pelo *e-mail* natalia.prudente@ifgoiano.edu.br. Os participantes que se sentirem lesados têm a opção de ressarcimento em via judicial, se assim desejarem.

Caso haja qualquer dúvida ética sobre as informações acima destacadas, os participantes poderão acionar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), através do telefone: (31) 3409-4592 ou do *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br. Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao CEP/COEP.

Eu (pai/responsável), _____, RG nº _____, nascido(a) em _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em permitir a participação do meu filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Quais são suas expectativas quanto à aprendizagem de habilidades orais na disciplina de Língua Inglesa?
2. Como você avalia sua expressão e compreensão orais em língua inglesa?
3. Como você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula?
4. Com que frequência você utiliza o WhatsApp no cotidiano?
5. Com que finalidade você utiliza o WhatsApp? (É possível marcar mais de uma opção)
 - a. Conversar com amigos e familiares.
 - b. Compartilhar arquivos de texto.
 - c. Perguntar ao colega alguma questão sobre uma disciplina escolar.
 - d. Outra. Qual? _____
6. Com que frequência você utiliza o recurso de gravação de áudio no WhatsApp?
7. Quais são as vantagens do WhatsApp na sua vida?
8. Quais são as desvantagens do WhatsApp na sua vida?
9. Você já utilizou o WhatsApp como recurso em sala de aula e/ou para estudos? De que maneira? Em qual/quais disciplina(s)?
10. Você aprende conteúdos em inglês por meio de outras mídias digitais? Quais? Explique.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL

1. Como você avalia sua participação nas tarefas propostas durante o projeto?
 Fiz 100%
 Fiz 75%
 Fiz 50%
 Fiz 25%
2. Qual foi a etapa do projeto de que você mais gostou? Por quê?
3. As mensagens referentes ao projeto foram discutidas apenas no grupo de WhatsApp criado com a professora ou o seu grupo utilizou outros espaços para discutir as tarefas propostas?
4. Qual foi a maior dificuldade durante o desenvolvimento do projeto de debate? Exemplifique.
5. Quais são os recursos do WhatsApp que você utilizou durante a realização das tarefas? Como você utilizou cada recurso? Explique.
6. Quais são as ferramentas de fora do WhatsApp que você utilizou durante a realização das tarefas? Como você usou cada ferramenta? Explique.
7. Você escrevia algum texto antes de gravar o áudio? Ficava preso àquele texto?
8. Teve dificuldades para gravar algum áudio diretamente no WhatsApp?
9. As interações com seus colegas contribuíram para a construção do seu próprio argumento?
10. Você ouvia e lia todas as mensagens postadas?
 Sim
 Não
11. Foi difícil entender os áudios gravados pelo outro grupo? O que seu grupo fez para que todos entendessem?
12. Qual foi a contribuição do projeto para a produção de habilidades orais em língua inglesa?

ANEXO 1 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIOS⁴⁷

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos ou o aluno falou algo incorretamente	_____	and what has made woman choose _____ procedure
Palavra pronunciada de maneira incorreta, mas pelo contexto entende-se o que é	[palavra]	I found something [interesting] about the consequences of abortion
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	the tests have different subjects with (difference) quantities of questions
Indicação de <i>connected speech</i>	palavra	it <u>is</u> so much idea that <u>I</u> got lost
Truncamento entre palavras	/	just the more/most important because
Entonação fática	Maiúscula	and BEcause is for answers
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	there should be:: only this kind of competition
Interrogação	?	the debate proposition for your group... ok?
Qualquer pausa	...	we need to put together the opening speech...
Comentários descritos do transcritor	((minúscula))	((respirou))
Divisão do trecho em mais de um áudio gravado	*	the opening speech * ehn you can use these arguments...
Citação literal de textos, durante a gravação	“entre aspas”	the other group told us this... “vestibulars don't measure the intelligence of the student... and there are other ways to evaluate it”
<p>1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios, para sigla (ENEM) ou para I (eu)</p> <p>1. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn</p> <p>2. Números por extenso</p> <p>3. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa)</p> <p>4. Não se anota o cadenciamento da frase</p> <p>5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: ah:::... (alongamento e pausa)</p> <p>6. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos e vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</p>		

⁴⁷ Adaptado conforme as normas de transcrição para entrevistas gravadas do projeto NURC/SP.