

5 Metodologia

Com toda a parte teórica discutida e exemplificada nos capítulos anteriores, passo à metodologia utilizada na pesquisa. Assim, introduzo os pressupostos metodológicos e continuo com uma contextualização da pesquisa. Para tal, exponho detalhadamente o objeto de pesquisa – o fórum de discussão *online* do curso híbrido de formação de professores – e os sujeitos da pesquisa – a comunidade virtual formada pelos participantes.

5.1 Pressupostos metodológicos

Os avanços tecnológicos trazidos pela internet também trouxeram efeitos para a área de metodologia de pesquisa científica. Não se pode negar que a internet se apresenta como um ambiente frutífero para a pesquisa de caráter sócio-interacional, tendo em vista as diversas formas de interação social disponíveis nesse ambiente. Cerulo (1997) aponta para tais efeitos ao considerar que as comunidades geradas pela tecnologia *online*, de certa forma, forçam-nos a reformular certos conceitos analíticos, tais como: interação social e experiência empírica. Há, contudo, o constante questionamento acerca da variável presencial ou virtual, isto é, questiona-se se é possível considerar uma interação à distância para estudos de caráter sócio-interacional quando os sujeitos da pesquisa, muitas vezes, nem se conhecem.

Como mencionado no capítulo introdutório, esta pesquisa tem cunho etnográfico, uma vez que eu estava diretamente envolvida no curso como tutora presencial e *online*, além de ser uma das idealizadoras do mesmo e contribuir com conteúdo. Contudo, tendo em vista que os dados desta pesquisa são oriundos de um ambiente virtual e retirados de um fórum de discussão *online*, seu caráter etnográfico poderia ser questionado, pois o pesquisador não está presente fisicamente no fórum de discussão. Mason (2001) levanta esse ponto ao questionar se alguém pode realmente fazer pesquisa etnográfica em um ambiente virtual, onde os sujeitos não se conhecem ou convivem face-a-face.

How do we do ethnography when we might not be on the same continent as our subject, when our subjects can be male or female at a whim, when one email personality may be more than one person sharing an account, or vice-versa, when a subject can delete himself from a community with the simple press of a switch, when some participants in an online chat might be computer programs?⁵⁵

O mesmo autor (*ibid*) defende a idéia de que para pesquisar em um ambiente virtual, o pesquisador precisa se tornar um etnógrafo virtual, ou seja, um pesquisador fazendo etnografia virtual.

A virtual ethnography is one that fully immerses the ethnographer into the consensual reality experienced by groups of people who use computer-mediated communication as their primary, and often only, means of communication.⁵⁶

Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa ser um curso híbrido (aulas presenciais incluídas), como tutora *online* e presencial, eu não conheci todos os participantes pessoalmente, visto que só dei aulas presenciais para os participantes no Rio de Janeiro. Assim, com os participantes de Brasília, por exemplo, minha interação foi totalmente virtual. Diante desta realidade, o conceito de etnografia virtual surge como um excelente enquadre para minha pesquisa.

⁵⁵ Como fazer etnografia quando não se pode estar no mesmo continente que o sujeito da pesquisa, quando os sujeitos podem ser masculinos ou femininos de acordo com sua vontade, quando uma conta de e-mail pode pertencer a mais de um usuário, ou vice versa, quando um sujeito pode se retirar de uma comunidade apenas pressionando um botão, quando alguns participantes em um chat online podem ser programas de computador?

⁵⁶ Etnografia virtual é aquela em que o pesquisador mergulha na realidade consensual vivida por grupos de pessoas que usam comunicação mediada por computador como sua principal e, muitas vezes, única forma de comunicação.

Neste ponto vale um questionamento sobre a diferença entre a etnografia e a etnografia virtual. Mason (1996), em seu artigo *Moving Toward Virtual Ethnography*, responde a essa pergunta com a seguinte definição:

A virtual ethnography is, then, simply an ethnography that treats cyberspace as the ethnographic reality. [...] Virtual ethnography can then make comparative statements and look for underlying principles and universal behavior.⁵⁷

De tal forma, o etnógrafo virtual conduz sua pesquisa na comunidade virtual assim como o etnógrafo conduz a sua em uma comunidade presencial. O mesmo autor sugere que a pesquisa do etnógrafo virtual deve ser detalhada e sistemática a partir de perguntas simples, tais como: “*Quantas pessoas existem nesta comunidade?*”, “*Há quanto tempo a comunidade existe?*”, “*Como esta comunidade se define?*”, “*Qual o seu foco?*”, “*Quem deve fazer parte dela?*”.

No caso desta pesquisa, trata-se de uma etnografia híbrida, considerando-se dois contextos diferentes: encontros presenciais e um fórum de discussão *online*. Vale lembrar que somente a interação *online* será analisada aqui. Para a análise de dados, foi compilado um *corpus* com todas as interações entre participantes e tutores no fórum de discussão *online* de um curso híbrido de formação de professores de inglês de uma instituição privada de ensino de idiomas.

Uma ferramenta computacional foi utilizada como de auxílio de análise: o software de busca em contexto *Mono Conc Pro For Windows*. Esse software permite um tipo de análise mecânica inicial, cujos achados podem levar a identificar pontos-chave para uma investigação mais detalhada. Também se presta a uma investigação rápida e precisa de todo o *corpus* quanto à procura de alguma evidência lingüística em particular. Por exemplo, permite ao pesquisador trabalhar com concordâncias (combinações de palavras) e listas de frequência. Além da questão de quantificação, esta ferramenta também tem potencial interpretativo grande, visto que permite a reestruturação do texto de formas diferentes de acordo com os aspectos investigados. Por exemplo, permite ao pesquisador agrupar itens afins ou deixar comparações

⁵⁷ Etnografia virtual é, assim, simplesmente uma etnografia que trata o espaço virtual como a realidade etnográfica. [...] Etnografia virtual pode, então, fazer afirmações comparativas e procurar princípios estruturais e comportamento universal.

explícitas, demonstrando assim seu grande potencial como ferramenta de interpretação (Kowitz and Carroll, 1991: 135).

Ressalto, portanto, através de uma citação dos mesmos autores, que o uso de um ‘concordancer’ não transforma a análise do texto em um processo automático ou menos crítico.

Concordancing is therefore in no way a substitute for critical thinking, but rather a tool that can be used investigatively, to enhance the interpretative power of the scholar.⁵⁸ (Kowitz e Carroll, *ibid*)

Apesar do uso auxiliar de uma ferramenta computacional, em minha pesquisa, realizei uma análise crítica de cunho sistêmico-funcional, tendo como base a perspectiva interpessoal da LSF assim como a Teoria da Valoração. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa seguiu tanto uma abordagem de cunho qualitativo, como quantitativo. O último, representado pelo uso do programa de buscas em contexto, teve valor auxiliar.

De fato, mesmo desenvolvendo uma pesquisa de base interpretativa, também fiz uso do elemento quantitativo, por exemplo, ao considerar listas de frequência de palavras. Halliday (1998), defende o uso de *corpora* em análise lingüística, mostrando a importância da quantificação na análise de dados para o lingüista.

The quantitative basis of language is a fundamental feature of language: I think that a grammatical system is not just a choice between *a* or *b* or *c* but *a* or *b* or *c* with certain probabilities attached – and you get these probabilities out of the *corpus*.⁵⁹

Então, mesmo com um paradigma de pesquisa interpretativo, uma metodologia quantitativa pode ser um grande auxílio na investigação lingüística.

Como já foi mencionado, a pesquisa desenvolvida nesta tese seguiu duas vertentes de investigação, a saber: a interação social e a aprendizagem *online*. Na primeira, usei para a análise de dados a LSF e a Teoria da Valoração. Já na segunda, utilizei os princípios de EAD apresentados no capítulo 2, principalmente o conceito

⁵⁸ O uso de concordancer não é, de forma alguma, um substituto para o processo de análise crítica, mas sim uma ferramenta que pode ser usada na investigação para aprimorar o poder de interpretação do pesquisador.

⁵⁹ A principal característica da linguagem é sua base quantitativa: acredito que um sistema gramatical não se trata apenas de uma escolha entre ‘a’ ou ‘b’ ou ‘c’, mas a escolha entre ‘a’ ou ‘b’ ou ‘c’ de acordo com certas probabilidades – e estas probabilidades são retiradas de um *corpus*.

de aprendizagem colaborativa. Esse conceito, originário da educação presencial a partir de teorias sociais de aprendizagem (Vygostky, Piaget, Freire) é importado pela EAD como seu paradigma de ensino. Talvez o ponto fundamental deste conceito sejam os papéis de professor e aluno (Cf. capítulo 2), que devem assumir um posicionamento mais simétrico e trabalhar juntos como co-contribuidores para a construção do saber, tanto individual como coletivo, na comunidade de prática em que estiverem inseridos.

5.2

Contexto da pesquisa

Os dados da pesquisa são provenientes de um curso híbrido de formação de professores de inglês em uma escola de línguas com cerca de 45 filiais entre Rio de Janeiro, Distrito Federal, Goiás, e Rio Grande do Sul com mais de 40.000 alunos. Exerço o cargo de Coordenadora Acadêmica na matriz desta Instituição situada no Rio de Janeiro. Dentre minhas atribuições, no começo de minha pesquisa, estava parte do treinamento de professores (recém-contratados e já contratados desta instituição). Fui uma das pessoas responsáveis pela criação e implementação deste curso, que visa atender professores com, em média, um ano de casa.

Atualmente não participo tão ativamente da parte de treinamento, apenas pontualmente, quando minha presença se torna necessária. Atualmente faço parte de uma subdivisão do Departamento Acadêmico denominada Soluções de Ensino, que tem como principais objetivos a administração da parte acadêmica dos cursos, a investigação de novas tendências no mercado de ensino, o desenho de soluções de ensino customizadas para situações particulares, observação de aulas e treinamento de professores.

Tendo em vista um corpo docente residente em diferentes estados (Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Goiás), a distância física surge como um fator complicador quando se pensa em uma ação de treinamento que atenda todos os professores da instituição. Em 2005, quando os dados foram coletados, a instituição atuava somente em dois estados: RJ e DF. Considerando a dificuldade de disponibilidade de tempo dos professores em questão, tanto no Rio como no Distrito Federal, decidiu-se optar por um modelo de curso mais flexível. O modelo híbrido pareceu o mais adequado, visto que o contato pessoal entre professores e tutores seria assegurado, assim como a flexibilidade de efetuar parte do curso à distância. Desde sua pilotagem em 2003, o curso se repete anualmente, incorporando melhorias a partir de análise dos cursos passados.

O objetivo desse curso de formação de professores consiste em um processo de adequação dos professores com mais ou menos 1 ano de contrato aos princípios pedagógicos que a instituição segue, visando assegurar a manutenção do padrão de qualidade de ensino em todas as salas de aula desta instituição nos diferentes estados em que atua. Vale salientar aqui que o ensino colaborativo (apontado pela literatura como típico em EAD) visa à construção de saber baseado na troca entre participantes, ou seja, uma construção de saber que seguirá caminhos diferentes a partir das diferentes contribuições dos participantes.

Da mesma forma, se o processo de construção de saber é individual como visto no capítulo 2, parece lógico afirmar que o produto final a que cada participante chegará é diferente dos demais. Tendo esse ponto em mente, por um lado, é possível questionar se este é o formato apropriado para um curso que já tem uma proposta pré-estabelecida: a adequação dos professores aos princípios da instituição. Ao contrário, o formato parece mais apropriado para um curso de cunho mais reflexivo, sem ambição de funcionar como um unificador de conhecimento em uma instituição. Por outro lado, pode-se pensar que a adequação pretendida pela instituição só poderá ser atingida por professores mais reflexivos.

Faz-se necessário analisar esse curso em mais detalhe. As palestras/oficinas presenciais são conduzidas localmente por profissionais competentes da mesma

instituição e os tutores *online* são pessoas do mesmo calibre profissional. Vale salientar que os professores não pagam pelo curso e que este é visto como parte do processo de adequação à instituição e, como tal, visto como compulsório. Como colocado anteriormente, o curso de onde meus dados de pesquisa foram retirados aconteceu em 2005. Nesse curso, no Rio, todos os professores presenciais e tutores *online* faziam parte do Departamento Acadêmico. Já no Distrito Federal, havia só um representante do Departamento que funcionou como professor presencial e *online*. Para alguns dos encontros presenciais, contudo, foi necessário utilizar professores seniores locais. Na primeira palestra presencial do curso, solicitei pessoalmente aos participantes para analisar as trocas desenvolvidas no fórum de discussão *online* e os participantes foram favoráveis à coleta de dados.

Ao citar o trabalho de Guribe e Wasson (2002) sobre aprendizado em ambientes híbridos, Paiva (2005: 7) aponta para “*dois aspectos importantes a serem considerados nas pesquisas etnográficas em ambientes virtuais de aprendizagem: o contexto como sendo composto do que ocorre on-line e off-line e a tecnologia em ação, ou seja, o conjunto de ferramentas, configurações e, limitações do sistema*”. Por conseguinte, apesar de minha pesquisa estar calcada no componente *online* deste curso, acredito ser importante analisar o curso como um todo, incluindo, portanto, um breve resumo sobre sua parte presencial, assim como definir melhor os sujeitos da pesquisa, inclusive no tocante à experiência de mundo presencial.

5.3 **Objeto da pesquisa**

O curso divide-se, portanto, em um componente presencial, no formato de palestras/oficinas com 3 horas de duração cada, e outro componente à distância com interação *online* entre alunos e professores *online* (também chamados ‘tutores’),

seguindo tarefas estabelecidas pelos professores durante os encontros presenciais. O Anexo 11 mostra o cronograma seguido por este curso em 2005 para os encontros presenciais. Um total, portanto, de 10 palestras presenciais de 3 horas cada e 1 palestra feita totalmente *online* de forma síncrona através do uso de chat de voz.

Mais uma vez, vale enfatizar que toda interação, presencial ou à distância, é feita na língua inglesa. Na parte realizada à distância, a interação *online* é, na sua maior parte, assíncrona, por meio de um fórum de discussão, onde os participantes realizam tarefas estabelecidas pelos tutores e são monitorados pelos tutores *online*. Há também material de leitura disponibilizado previamente a todos os participantes através de uma biblioteca no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O curso em questão é viabilizado tecnologicamente pelo AVA denominado *Moodle*. Para terem acesso ao curso, os participantes acessam o portal da instituição. Lá, através de um link, chegam à página introdutória, onde colocam seu *login* e senha. Desde o começo do curso, os participantes são incentivados a preencherem o seu perfil, colocando informação pessoal, uma foto e uma mensagem se desejarem. Esta parte é de fundamental importância e visa à construção da comunidade. De certa forma, também dá aos participantes, que não são muito tecnológicos, a oportunidade de começar a experimentar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem antes de começarem suas tarefas *online*.

Os dois aspectos acima citados são importantes, porque, apesar de existirem oportunidades para os participantes se conhecerem, os dados revelam que os cursistas apontaram a falta de um maior senso de comunidade onde se sentissem mais seguros (*"I've always been extremely shy, no matter the social environment - face to face or on-line. That's exactly how I felt during our on-line tasks."*; *"I personally didn't get to know my colleagues well."*) e também tiveram dificuldades técnicas relacionadas com o uso das ferramentas de interação (*"I had the chance to share the fear of using technology with other members of the course. Little by little I feel more at ease."*; *"Despite the lack of time or the technical problems I'm sure we have all faced..."*; *"I wasn't able to take part in the voice chats due to technical problems. It would have*

been interesting. It's one of the drawbacks of modern technology: technical problems!”).

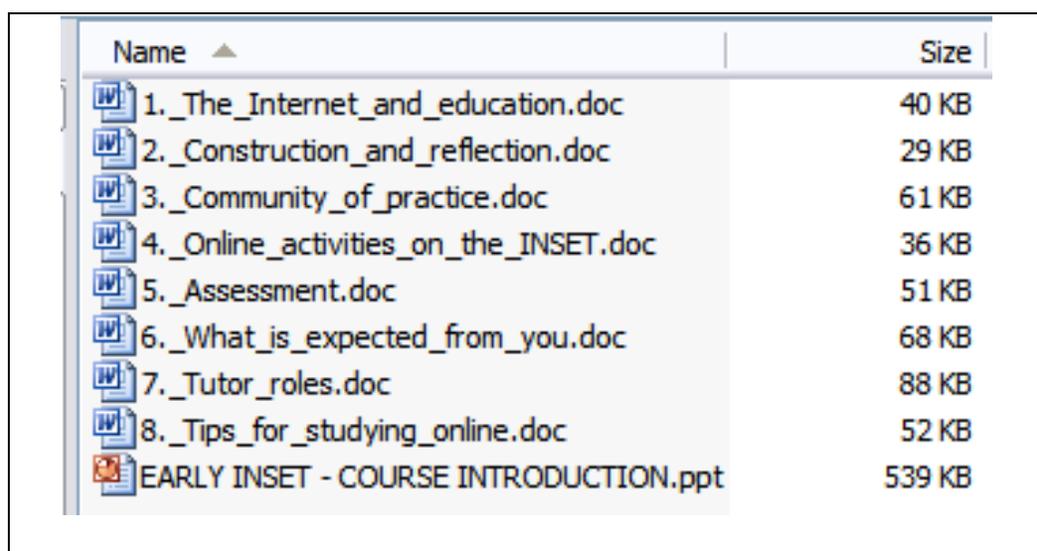
O Anexo 12 mostra a página inicial do curso, onde chamo atenção para todas as características do curso. Dentre as ferramentas oferecidas, há duas opcionais, que permitem interação síncrona: um chat de texto e um de voz (através do portal dos professores). Esses chats ficam à disposição dos participantes caso queiram conversar em tempo real. Essas duas ferramentas podem ser usadas, por exemplo, para decidir a divisão de um trabalho em grupo. Contudo, elas não foram usadas com frequência pelos participantes. Vale ressaltar que uma das aulas foi dada completamente à distância através do chat de voz. Essa aula é compulsória, monitorada pelo tutor *online* e visa à familiarização dos participantes do curso com a ferramenta de interação síncrona.

Há três outras ferramentas de interação no curso: o blog, a área de anúncios e os e-mails. A participação no blog não é compulsória e visa à socialização entre os participantes. Há também a área onde são feitos anúncios para todo o grupo. Estes anúncios são feitos pelo professor administrador (chamado de Tutor G na coleta de dados) e visam fazer com que todos estejam cientes de suas tarefas e seus prazos. Os anúncios também seguem para os participantes em forma de e-mails. O uso de e-mails também é frequente para entrar em contato com participantes individualmente ou em mini-grupos.

Todo o material de referência relativo ao curso é encontrado dentro do AVA dentro das áreas chamadas ‘Documents and Links’ e ‘Assignments’ (Cf. Anexo 12). Assim, para cada seção presencial, é aberta uma pasta onde os participantes podem encontrar o material que foi utilizado pelo tutor em forma digitalizada, assim como as instruções para a tarefa que deverá ser feita à distância. Também há uma biblioteca com material de leitura para o curso. Por se tratar de um modelo de aprendizagem novo para muitos, a biblioteca contém algum material de ajuda, que é passado aos participantes no encontro introdutório.

A Figura 5.1 a seguir mostra os documentos digitalizados de apoio disponíveis. Por um lado, estes documentos pretendem dar aos participantes

informações valiosas sobre as principais características do novo modelo de aprendizagem: a internet e a educação; construção de saber e reflexão; comunidade de prática; o papel do tutor *online*; e dicas de como estudar *online*. Por outro lado, visam esclarecer as regras do curso: o que se espera dos alunos; informação sobre as tarefas *online*; e informação sobre as formas de avaliação do curso.



Name	Size
1._The_Internet_and_education.doc	40 KB
2._Construction_and_reflection.doc	29 KB
3._Community_of_practice.doc	61 KB
4._Online_activities_on_the_INSET.doc	36 KB
5._Assessment.doc	51 KB
6._What_is_expected_from_you.doc	68 KB
7._Tutor_roles.doc	88 KB
8._Tips_for_studying_online.doc	52 KB
EARLY INSET - COURSE INTRODUCTION.ppt	539 KB

Figura 5.1 – Documentos disponíveis na biblioteca referentes ao primeiro encontro presencial.

No documento – O que se espera dos participantes – são colocadas as expectativas da instituição em relação à participação *online* dos candidatos. A participação *online* divide-se em elementos compulsórios e elementos opcionais, como pode ser visto na Figura 5.2, abaixo.

Elementos Compulsórios:

- 1) total participação nas 5 tarefas *online* dentro dos limites de tempo estabelecidos
- 2) leitura de todos os textos *online* recomendados
- 3) um mínimo de 3 horas por semana de participação *online* (grupos de discussão; checando e-mails; checando anúncios; etc.)

Elementos Opcionais:

- 1) leitura extra de sites recomendados na biblioteca no portal dos professores
- 2) participação em debates na comunidade do portal dos professores e participação em qualquer outra atividade *online*

Figura 5.2 – Participação *online*: compulsória e opcional.

Tanto os encontros presenciais como o material de leitura podem funcionar, muitas vezes, como o ponto de partida para as discussões *online*. Vale mencionar que as tarefas à distância propostas no curso podem tomar o formato totalmente *online* ou híbridas. Dito de outra forma, algumas das tarefas à distância consistem em uma parte que é desenvolvida presencialmente (os professores em suas salas de aula com os seus alunos) e uma segunda parte *online*, onde se discutem os resultados da primeira parte.

O curso usado como base de dados, ou seja, o curso do segundo semestre de 2005 contou com um total de 58 cursistas, divididos em 7 mini-grupos, todos indicados pelos gerentes das filiais. Como dito anteriormente, trata-se de um curso compulsório. Também contou com 12 tutores, dos quais 7 trabalharam como tutores *online* (todos membros do Departamento Acadêmico, sendo um deles residente no Distrito Federal), cada um deles responsável por um mini-grupo. Houve um total de 3 atividades do tipo plenária e 4 atividades em mini-grupos. Essas atividades serão descritas em detalhe mais adiante.

5.3.1 Encontros presenciais

Começo o detalhamento do conteúdo do curso pelos encontros presenciais. Tais encontros, em momento algum, são chamados de aulas, visando reforçar a proposta de aprendizagem colaborativa, isto é, sem a presença do professor ‘sabe-tudo’ e aluno ‘esponja’. Os encontros presenciais consistem em palestras e/ou oficinas, onde participantes são convidados a participar e colocar seus pensamentos e experiência de mundo e profissional. De modo geral, há material de leitura sobre o conteúdo da palestra a ser lido antes ou depois, dependendo das instruções dos tutores. Todo encontro presencial é baseado em uma aula expositiva utilizando uma apresentação de Power Point, que é colocada à disposição dos participantes depois do encontro presencial.

Como pode ser visto no Anexo 11, o curso consiste de 10 encontros presenciais e um encontro totalmente feito a distância pelo chat de voz. Os tópicos dos encontros presenciais são aspectos considerados importantes na abordagem pedagógica da instituição. Por um lado, pretende-se levar os participantes a um nível de adequação aos princípios da instituição, o que pode ser considerado um processo não tão reflexivo; por outro, procura-se fazer com que os participantes passem a refletir sobre a sua prática na sala de aula. Os tópicos são: o aprendiz; adaptação de planos de aula; controle de sala de aula; ensinar vocabulário; ensinar gramática; tecnologia; otimizar as oportunidades de conversação em sala; e pronúncia.

5.3.2 O *corpus* da pesquisa: o fórum de discussão

O foco desta pesquisa está direcionado às discussões *online*, portanto o *corpus* é composto de todas as interações ocorridas no fórum de discussão. É importante

salientar que também incorporei uma pequena amostra das sessões presenciais, por achar que traria insumo para a pesquisa, a saber: pôsteres feitos pelos próprios participantes onde avaliam o curso como um todo. Uma amostra destes pôsteres pode ser vista nos Anexos 4, 5 e 6.

O *corpus* foi formado a partir de todas as interações *online*, sejam elas provenientes de atividades de plenária ou de mini-grupos. Tais atividades foram copiadas do formato html e formatadas como documentos de Word e Bloco de Notas: o primeiro servindo para retirar exemplos, que utilizo ao longo do trabalho, e o segundo, onde as buscas de ‘*concordancer*’ ocorrem. Há documentos separados para cada discussão, assim como dois arquivos do tipo coletânea: um com todas as atividades em mini-grupos e outro com todas as plenárias. Os arquivos do tipo coletânea foram especialmente importantes para obter as listas de frequência das palavras mais usadas nas discussões.

Tendo em vista o detalhamento dos dados utilizados na pesquisa, é necessário conceituar os dois tipos de atividades no fórum de discussão, a saber: plenária e pequenos grupos. O primeiro tipo é uma discussão onde todos os membros do curso, tutores e participantes, participam. O tutor administrador do curso (Tutor G), elege um (dois) tutor(es) como moderador(es) para cada atividade, mas os outros tutores têm total liberdade para participar também. Já o segundo, como o próprio nome mostra, descreve uma discussão que ocorre entre participantes em pequenos grupos e um tutor (designado para cada grupo). Para a atividade em pequenos grupos, a mesma proposta de discussão é publicada em cada mini-grupo, ficando limitada somente aos componentes dos mesmos. Os participantes têm acesso a todos os mini-grupos, podendo ler todas as contribuições, mas só devem participar das discussões de seu mini-grupo. Isso é explicado aos participantes no primeiro encontro presencial.

Os mini-grupos são criados no início do curso pelos organizadores do curso e continuam os mesmos durante todo o curso. No curso em questão, o tutor administrador dividiu os participantes em 7 mini-grupos como pode ser visto no Anexo 13. Um dos critérios para decidir a composição dos mini-grupos é a procura por mesclar candidatos de diferentes estados e regiões, evitando assim a formação de conjuntos de pessoas que se conhecem presencialmente. Acredita-se que, assim, os

participantes poderão lucrar mais com a interação *online*. Vale salientar que cada mini-grupo tem um tutor responsável que deveria ficar responsável pela moderação das discussões; contudo é possível que um outro tutor faça essa moderação ou, até mesmo, faça uma rápida aparição no grupo de outro tutor. Em outras palavras, as ‘regras’ de participação na discussão em mini-grupos varia entre participante e tutores.

As tarefas do curso foram, na sua maioria, *online*. Contudo, por vezes, continham elementos presenciais, ou seja, eram tarefas híbridas. Nesta pesquisa, meu foco é a parte *online* das tarefas que foi desenvolvida no fórum de discussão. A seguir faço, então, uma breve explanação das tarefas *online* ou híbridas, a fim de contextualizar os dados do *corpus* de pesquisa.

Como dito anteriormente, as discussões *online* podem ser baseadas no material de leitura, em algum ponto discutido presencialmente ou alguma ação presencial dos participantes nas turmas onde ensinam. É claro que toda a discussão visa levar em conta todo o conhecimento de mundo que cada um carrega, assim como seus conhecimentos e experiência ligados ao ensino de idiomas, com exceção da primeira atividade *Movie of My Life*, que tem uma função mais social. Essa atividade visa dar oportunidade aos cursistas de se ambientarem com o novo meio de interação, assim como poderem conhecer as pessoas com que vão interagir futuramente.

5.3.3 Tarefas *online* do curso

A primeira atividade *online* foi chamada de *Movie of My Life* (Filme da minha vida) e tinha como objetivo principal a socialização do grupo como um todo, portanto seguiu o formato plenária. Nessa atividade, os cursistas tinham que escolher 2 filmes que tivessem tido especial importância em suas vidas, publicá-los no fórum junto

com weblinks para páginas da Internet com informação sobre cada filme. Os filmes escolhidos deveriam ser acompanhados de uma explicação sobre a importância dos mesmos para a pessoa.

A atividade tinha dois objetivos. Primeiramente, servia como um primeiro contato com o AVA e permitia que o professor se familiarizasse com o mesmo enquanto discutia sobre um tópico bem agradável. Também tinha o objetivo de iniciar o processo de criação de uma comunidade de prática, a partir da socialização.

O cunho social dessa atividade é claro, visto que visava promover uma maior aproximação dos membros do curso, através de um maior conhecimento de cada participante. Visava também à criação de vínculos afetivos entre os participantes, uma vez que permitiu que as pessoas fizessem comentários sobre as escolhas de outros participantes. Por exemplo, o ato de concordar com a escolha de um outro participante como forma de criar laços afetivos foi uma forma bastante usada na atividade, o que pôde ser evidenciado linguisticamente pelo uso freqüente das palavras *also* e *too*, como pode ser visto njo *Exemplo 13* a seguir:

Exemplo 13:

I was **also** inspired by this film while studying at university!
 I am **also** a Hank's fan. He's absolutely fantastic!!
 Anyway, Forrest Gump is **also** one of my favorite films. Great choice!
 I'd **also** mention the soundtrack... superb! Great choice!!!
 Groundhog Day - brilliant film! I love it **too**.
 Remember the Titans is one of my favourites **too**!
 That's one of my favourites **too**! I was **also** inspired by this film while studying at university!
 I'm a huge fan, **too**. The man gives a whole new meaning to the word acting...

Acho importante salientar que, assim como em aulas presenciais, nem sempre a implementação da aula espelha o seu planejamento. Acredito que o objetivo principal foi atingido, contudo a escolha pelo modelo 'plenária' para essa atividade visava à abertura de somente uma linha de discussão, onde todos os participantes

entrariam lendo o que havia sido publicado antes e fazendo comentários. O que aconteceu, na realidade, foi a abertura de várias linhas de discussão com a participação de poucos cursistas em cada uma. Isso se explica a partir da falta de conhecimento por parte dos participantes das convenções desse gênero discursivo e por uma falta de habilidade técnica no uso das ferramentas do AVA. No segundo encontro presencial, tal fato foi apontado aos participantes e outra vez explicado o objetivo daquele tipo de discussão e reforçado o aspecto técnico. Em outras palavras, foi salientado que, em uma atividade de plenária, idealmente apenas uma linha de discussão deveria ser aberta e os cursistas deveriam dar continuidade mediante postagem de suas mensagens.

A segunda atividade *online* seguiu-se ao encontro presencial, o qual foi chamado de *The Learner* (O Aprendiz). A atividade foi antecedida por uma pré-atividade *online* do tipo plenária, onde havia três linhas de discussão, a saber: crianças, adolescentes e adultos. Os participantes podiam escolher uma das faixas estárias para tecer comentários acerca das características particulares dos aprendizes de cada idade. Mais uma vez, viu-se o mesmo fenômeno (em menor escala) da primeira atividade de plenária, ou seja, a abertura de diferentes linhas, dessa vez já dentro das linhas abertas pelos tutores. O fato demonstra uma curva de aprendizagem dos participantes em relação ao novo gênero discursivo, ou seja, a gradual familiarização com ele (“*At the beginning, we didn't know how to conduct an on-line discussion. Many of us didn't know that we had to interact and reply to a previous comment, rather than simply posting ideas. After a while, we got acquainted with the format and the last discussions were far more productive and interactive than the very first ones.*”); “*The course has aroused some things about what is expected from us as teachers in the tech era.*”; “*Then, as we moved on and became more acquainted with this new area the work turned out to be more collaborative.*”).

A segunda atividade foi a primeira atividade do tipo mini-grupo. A tarefa era dividida em duas partes: uma presencial e outra *online*. Para a primeira parte da tarefa, o professor (participante do curso) tinha que observar um de seus alunos e escrever uma descrição breve do mesmo, levando em consideração aspectos que foram discutidos no encontro presencial, tais como: nível de motivação, experiências

anteriores, nível lingüístico, faixa etária, etc. Em seguida, tais descrições tinham que ser publicadas no fórum dentro de cada mini-grupo respectivamente. Como segunda parte da atividade, cada participante deveria ler as publicações dos demais participantes e escolher uma delas para tecer comentários, comparando as características do aluno mencionado na descrição escolhida com a sua própria descrição e mencionando possíveis causas e implicações para o ensino.

A terceira tarefa seguiu-se ao encontro presencial onde se falou sobre *Customising lesson plans* (Fazendo adaptações em planos de aula). Essa foi uma atividade de plenária, onde se abriram duas linhas de discussão. Dada a opção de trabalhar com os planos de aula institucionais de dois cursos para iniciantes diferentes - um de adultos e outro de crianças -, os participantes tinham que escolher que linha de discussão seguir: a de adultos ou a de crianças. Uma vez escolhida a linha de discussão de preferência, os participantes tinham que discutir as possíveis adaptações ao material proposto e suas implicações.

A quarta tarefa seguiu-se ao encontro presencial denominado de *Classroom Management* (Controle de sala de aula). Essa foi uma tarefa do tipo mini-grupo baseada em leitura previamente sugerida sobre alguns tópicos relacionados ao tema do encontro presencial, a saber: elicitación, organização de trabalho de grupo; correção de erros; bom relacionamento (professor – aluno) e disciplina. A tarefa dividiu-se em quatro partes: as duas primeiras *online*, uma parte de observação da própria aula e a última, um trabalho escrito reportando os achados. As duas partes *online* consistiram em discutir duas questões propostas pelos tutores dentro de cada mini-grupo.

A quinta tarefa englobou material referente a dois encontros presenciais: *Teaching Grammar* (Ensinando Gramática) e *Teaching Vocabulary* (Ensinando Vocabulário). Esta foi uma tarefa do tipo mini-grupo, dividida em três partes, onde a primeira parte foi *online*, a segunda, uma observação de sua própria prática e a última, um trabalho escrito. Para a primeira parte, isto é, a parte *online*, os participantes tinham que ler um material previamente dado pelo tutor e seguir a discussão dentro de cada mini-grupo. A terceira parte - trabalho escrito - consistiu na

análise crítica da aula observada, onde os participantes tinham que refletir sobre uma aula sua onde estivesse ensinando gramática ou vocabulário com o objetivo de identificar pontos ressaltados na leitura e discussão *online*.

A última tarefa online seguiu-se ao encontro presencial de título *Maximizing speaking opportunities* (Otimizando as oportunidades de conversação em sala de aula). Consistiu em uma discussão baseada em trabalho desenvolvido pelos participantes durante o mesmo encontro. O objetivo da tarefa foi fazer uma breve avaliação do curso e, em particular, do fórum de discussão pela ótica do aluno vis-à-vis o tópico Maximising speaking opportunities. Em outras palavras, tendo em vista a proposta de ensino colaborativo, os organizadores do curso tinham como objetivo investigar se os participantes acreditavam que o curso dava a eles oportunidade de troca de experiências/idéias tanto nos encontros presenciais como nas discussões *online*. Segue o enunciado⁶⁰ da tarefa presencial abaixo acompanhado de tradução como nota de rodapé.

Groups of four. Create a poster to put forward the groups' opinion on the session topic as far as the Early Inset is concerned.

Pay particular attention to the online interaction.

Group representative sends the tutor a Word version of poster with participants' names.

Tutor publishes the posters in DOCUMENTS & LINKS.

Participants have a look at posters. Go into the Forum for further discussion.

Acreditando que os resultados desta atividade pudessem ser de extrema importância para minha investigação, resolvi acrescentar os pôsteres feitos durante o encontro presencial ao *corpus* de pesquisa. Três deles foram mencionados neste

⁶⁰ Em grupos de quatro, criem um pôster evidenciando a opinião do grupo sobre o tópico da palestra, levando em consideração o contexto do curso. Atente principalmente para o elemento de interação online.

O representante do grupo deverá mandar para o tutor uma versão Word do pôster com os nomes dos participantes do grupo.

O tutor deverá publicar os pôsteres que receber na pasta DOCUMENTOS e LINKS. Os participantes deverão dar uma olhada nos pôsteres publicados e entrar no fórum de discussão para participar da discussão.

trabalho e foram apresentados como Anexos 4, 5 e 6, como mencionado anteriormente. A tarefa dada aos cursistas para a elaboração do pôster está parcialmente descrita abaixo:

Para a parte *online* do encontro, utilizei a última atividade *online* do curso como uma forma de buscar mais insumo para minha pesquisa. Com essa atividade, tive a oportunidade de retornar aos sujeitos da pesquisa com algumas de minhas conclusões e avaliar a visão deles sobre os dados. A atividade, portanto, foi criada por mim e teve como objetivo a avaliação do fórum de discussões pelos participantes, assim como dar a eles a oportunidade de fazer uma autocrítica sobre a participação de cada um no componente *online* do curso.

A partir da informação contida nos pôsteres (desenvolvidos presencialmente), isolei dois aspectos apontados por eles, com os quais concordava e que gostaria de investigar mais, a saber: o uso da paráfrase de material de leitura e a falta de interação. Com os dois aspectos em mente, criei a atividade *online*. A atividade tinha como objetivo proporcionar ainda mais reflexão sobre o processo de aprendizagem deles vis-à-vis o componente *online*.

Para embasar os pontos sobre os quais a atividade pedia reflexão, busquei um artigo científico que descrevesse uma situação de treinamento de professores semelhante à nossa. Também achei que, com apoio de um artigo científico, os participantes se sentiriam mais à vontade para fazer suas colocações. No artigo, Biesenbach-Lucas (2003) apresenta um estudo de caso da implementação de um fórum de discussões *online* em um curso de treinamento de professores a nível universitário.

Sendo o curso descrito no artigo também um curso híbrido, os alunos tinham aulas presenciais semanais e, depois, eram colocados em grupos pequenos durante todo o semestre para fazerem contribuições semanais no fórum de discussões *online* sobre os tópicos das aulas presenciais. Os alunos deveriam fazer referências explícitas ao material de leitura do curso e às publicações feitas por outros membros do grupo de discussão. O tutor deveria avaliar as publicações dos alunos toda semana.

Ao buscar um artigo científico que descrevia um contexto de trabalho bem próximo à realidade do fórum de discussão em questão, acreditava que os participantes também se sentiriam mais à vontade para fazer comparações acerca das expectativas sobre os papéis de alunos e tutores *online*. Por ser este gênero tão novo para a maioria dos participantes, muitos talvez não tivessem como avaliá-lo pela falta de padrão de comparação, desta forma o artigo poderia ajudar. Talvez um participante tivesse uma crítica ao desempenho dos tutores, mas, por falta de conhecimento do que é comum nesse gênero, não fizesse o comentário.

A Figura 5.3, a seguir, mostra como o texto da atividade *online* foi articulado. A nota de rodapé mostra a tradução de todo o texto, inclusive das 3 perguntas propostas para a discussão, a saber: (1) Até que ponto vocês acham que estamos desenvolvendo trabalho colaborativo? (2) Como você entende seu papel de aluno e o papel de tutor no ambiente *online*? (3) Como podemos assegurar que as publicações refletirão pensamento crítico e não apenas paráfrase de material de leitura?

Author: Tutor (2005-11-23 12:28)

A study case (see link below) of a hybrid teacher training course highlighted a few aspects that reflect comments made in your posters.

http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_biesenbach-lucas.asp

POSTER A → pointed out paraphrasing as negative.

In the study case, *“even though the course instructor explained the expectations for reflective commentary, many students’ postings [...] did not go beyond a retelling of course material in their own words and did not include the kind of reflection that showed critical evaluation and synthesis of information.”*

POSTER B → pointed out lack of real interaction

The study case also pointed out that group members *“tended to linger in cyberspace waiting for someone to start the thread. This then led to last minute postings by all members, and thus made linking to the previous message by a group member more difficult as postings occurred nearly simultaneously.”*

The literature about e-learning suggests that collaborative work via asynchronous discussions enables students to become *“problem-solvers rather than just memorizers of facts”* due to the development of critical thinking. Nevertheless, it is important to highlight the difference between ‘collaborative’ and ‘cumulative’ work. While the former implies a lot of interaction amongst participants, the latter consists of the piling up of rather unconnected postings.

Bearing in mind the development of our online discussions, to what extent do you think we have been developing collaborative work? How do you picture the role of the students (yourselves) and the tutor in the online environment? How can we ensure that postings will reflect critical thinking rather than paraphrases of reading material?⁶¹

Figura 5.3 – Texto da última atividade *online*

⁶¹ Um estudo de caso (veja link abaixo) de um curso híbrido de treinamento de professores ressaltou alguns aspectos que se refletem nos seus comentários feitos nos pôsteres. [...]

POSTER A → apontou paráfrase de material de leitura como negativa.

No estudo de caso acima mencionado, *“apesar de o instrutor do curso ter explicado as expectativas por comentários reflexivos, muitas publicações dos participantes [...] não foram além da paráfrase de material de leitura e não incluíram o tipo de reflexão que demonstraria avaliação crítica de fatos e poder de sintetizar informação..”*

POSTER B → apontou a falta de interação.

O estudo de caso acima mencionado apontou para o fato de participantes *“tenderam a ficar navegando online esperando que alguém começasse a linha de discussão. Isso, então, levou a publicações de última hora pelos participantes e, portanto, fez com que a ligação com mensagens anteriores por um participante fosse ainda mais difícil, uma vez que as publicações aconteciam quase que simultaneamente.”*

A literatura sobre ensino online sugere que trabalho colaborativo através de discussões assíncronas permite que os alunos se tornem solucionadores de problemas ao invés de decoradores de fatos em função do desenvolvimento de pensamento crítico. Entretanto, é importante salientar a diferença entre trabalho ‘colaborativo’ e ‘acumulativo’. Enquanto o primeiro implica muita interação entre os participantes do fórum, o segundo consiste no empilhamento de publicações, sem muita relação uma com a outra.

Tendo em vista o desenvolvimento de nossa discussão online, até que ponto vocês acham que estamos desenvolvendo trabalho colaborativo? Como você entende seu papel de aluno e o papel de tutor no ambiente online? Como podemos assegurar que as publicações refletirão pensamento crítico e não apenas paráfrase de material de leitura?

5.4 Sujeitos da pesquisa

Para fazer uma descrição dos sujeitos da pesquisa me apoiarei nas mesmas perguntas sugeridas por Mason (1996) que usei na descrição de contexto de pesquisa, a saber: “*Quantas pessoas existem nesta comunidade?*”, “*Há quanto tempo a comunidade existe?*”, “*Como esta comunidade se define?*”, “*Qual o seu foco?*”, “*Quem deve fazer parte dela?*”

Primeiramente, procuro trabalhar com a pergunta *Há quanto tempo a comunidade existe?* A resposta a esta pergunta está diretamente relacionada à criação do curso em 2003. Deste então, uma nova mini-comunidade inicia-se cada vez que um novo curso começa. Todas as mini-comunidades são parte de uma grande comunidade de prática composta por todos os professores da instituição de ensino de inglês e o corpo acadêmico. Vale lembrar que a noção de todo é reforçada pela presença do link para o portal dos professores na página inicial do curso, como pode ser visto no Anexo 12. Contudo, os dados desta pesquisa advêm de uma das mini-comunidades criadas a partir de cada curso híbrido de formação de professores, em particular a comunidade de 2005 (2º semestre).

Também é importante mencionar que o time de tutores *online* e presenciais é composto por membros do Departamento Acadêmico da instituição ou professores seniores escolhidos por este time acadêmico. Dessa forma, minha participação na comunidade se dá por pertencer ao Departamento Acadêmico da instituição, ser uma professora sênior, ser uma tutora presencial e *online* e, finalmente, por fazer parte da grande comunidade de professores.

A resposta à próxima pergunta *Quantas pessoas existem nesta comunidade?* varia de acordo com o número de participantes e tutores em cada curso. O curso em questão (2005/ 2º semestre) contou com a participação de 58 cursistas (chamados de ‘insetters’) e 12 tutores, dos quais 7 trabalharam como tutores *online*. A maior parte, tanto de insetters como de tutores, foi do Rio de Janeiro, mas também houve a presença de pessoas de Brasília.

Mais uma pergunta merece atenção para a caracterização da comunidade de prática em questão: *Quem deve fazer parte dela?* Tanto os tutores presenciais como os tutores *online* são professores experientes e/ou treinadores de professores trabalhando na mesma instituição, em sua maior parte pertencentes ao Departamento Acadêmico (Rio de Janeiro), responsável pela administração de todos os cursos e pelo treinamento de todos os professores. Vale mencionar que, no curso de 2005, um dos tutores *online* também era de Brasília – o representante local do Departamento Acadêmico. Já para os encontros presenciais em Brasília, contou-se com a participação desse representante e de outros professores seniores da instituição. Já os participantes do curso, como dito anteriormente, foram 58 professores contratados há aproximadamente 1 ano, cujo processo de adequação aos princípios pedagógicos norteadores da instituição terminaria com a participação e aprovação neste curso híbrido. Os nomes dos participantes são indicados pelo gerente de cada filial de acordo com o desempenho do professor.

Já quanto à pergunta *Como esta comunidade se define?*, talvez se possa pensar em características em comum. Sem dúvida, o ponto em comum entre todos os membros desta comunidade é a profissão, ou seja, todos são professores de inglês trabalhando na mesma instituição de ensino. Portanto, todos os participantes (tutores ou cursistas) fazem parte de uma comunidade ainda maior: a de educadores. Assim, ser um educador é uma condição de entrada nesta comunidade. Por outro lado, fazem parte também de uma comunidade menor, representada pela instituição onde trabalham, que é regida por regras e normas próprias.

Minha participação na comunidade se dá em vários níveis. Além de educadora por formação, faço parte do Departamento Acadêmico da instituição que oferece o curso, responsável pela gestão acadêmica de todo o corpo docente da instituição. Pela minha experiência prévia com projetos envolvendo EAD, tive uma grande contribuição a dar para a elaboração do curso, assim como para a produção de material utilizado nele. Minha participação na comunidade também se deu como professora de dois dos encontros presenciais, que foram totalmente planejados e lecionados por mim. O primeiro encontro foi chamado de ‘Course Introduction’, onde não só todo o funcionamento do curso foi explicado, mas também o novo gênero

discursivo foi introduzido. Já no encontro chamado ‘Maximising Speaking Opportunities’, foi dada aos participantes a oportunidade de avaliarem o curso e sua participação nele. Também participei com tutora *online* nas duas atividades. Finalmente, enquanto pesquisadora, visitei toda a discussão inúmeras vezes, tanto nas atividades de plenária como de pequenos grupos. Nessa função, nem sempre eu me manifestava, e preferia ficar somente lendo as publicações de forma mais passiva (‘lurking’).

Finalmente, talvez a pergunta *Qual o seu foco?* seja a mais complexa para ser respondida. É importante colocar aqui que o curso tem sistema de avaliação e espera-se que os participantes se saiam bem, para seu futuro na instituição. Conseqüentemente, uma participação de destaque no curso pode influenciar positivamente a carreira futura de um participante nesta instituição, visto que os resultados são acompanhados de perto pelo Departamento Acadêmico e por cada gerente de filial. De fato, os dados mostram uma preocupação por parte dos participantes em impressionar positivamente os tutores.

Os dados apontam não somente para a acuidade das publicações já mencionada, mas também para uma tendência de os participantes dizerem o que acham que vai agradar. Por exemplo, procuram mostrar que o curso foi essencial para a vida profissional deles (“*Nevertheless, it has been a fruitful experience*”; “*Although paraphrasing has taken place in some of our discussions I do think I benefited from them, somehow.*”; “*I feel it has definitely changed the way we teach and it has certainly inspired us to be better teachers.*”; “*It is amazing, isn't it. I think I have improved a lot.*”); elogiar a participação dos tutores (“*The tutor's participation was crucial to bring us back on topic*”; “*...we had the stimulus of our tutor for a more collaborative discussion, which definitely facilitated and guided our interaction*”); e, principalmente, o próprio trabalho deles *online* (“*In short, I believe "students" have been trying to collaborate with ideas and reflections but time has been our enemy.*”; “*... and I really think we all did a great job!*”; “*Didn't we work in a collaborative way? People shared ideas, experiences and reacted to each other's comments. Honestly, I did not see it as 'paraphrases of the material'.*”).

Além da assimetria de poder inerente à posição dos cursistas em relação aos tutores, visto que eles têm hierarquicamente uma posição superior na instituição, os tutores também corrigem os trabalhos escritos e fazem a avaliação final de todos os participantes. Tal disparidade de poder entre tutores e cursistas fica clara nos dados e explica, por um lado, a alta assertividade por parte dos tutores, chegando até à atitude paternalista (Cf. Anexo 14) e, por outro, a necessidade da maioria dos participantes em mitigar suas contribuições ao fórum (Cf. Anexo 15). Esses aspectos serão vistos em maior detalhe no capítulo 6.

5.5 Procedimentos de análise

Busco, nas palavras de Thompson (2004: 60), meu posicionamento para uma análise de dados usando a LSF e a Teoria da Valoração.

It is important to understand that the analysis is not setting out to reveal something ‘hidden’ in the text that we might not notice otherwise. Functional grammar analysis can be used in that way; but it is equally important to use it to explore the mechanisms of how we use the language to get ordinary things done.⁶²

Essa citação chama atenção para um aspecto importante sobre a base teórica que uso para a análise de dados e meus objetivos. De fato, visei investigar o dia-a-dia de um fórum de discussão *online*, a partir de um *corpus* composto por todas as discussões *online* ocorridas no curso, tanto das atividades do tipo ‘grupo pequenos’ como ‘plenária’. Minha intenção foi procurar maior entendimento sobre este tipo de interação no contexto da aprendizagem colaborativa.

Como dito anteriormente o AVA utilizado foi viabilizado pela plataforma *Moodle*, que permite o armazenamento de dados de cada curso. Ao final do curso,

⁶² É importante que a análise não tenha como primeiro objetivo desvendar alguma coisa “escondida” no texto que só é percebida pela análise. A análise de base sistêmico-funcional pode ser usada dessa forma, mas é igualmente importante usá-la como uma maneira de explorar os mecanismos de como usamos a linguagem para fazer coisas do dia-a-dia.

passsei à coleta dos dados. Para tal, entrei em cada atividade *online* e, dentro da plataforma, visitei cada uma das linhas de discussão e copiei os dados. Ao copiar os dados em HTML, passava-os para um documento de Word para que pudesse manipulá-los e, por exemplo, retirar exemplos para colocar na tese. Depois de todas as linhas de discussão terem sido transformadas em documentos do Word, separei os dados em duas grandes coletâneas, a saber: coletânea de atividades do tipo ‘plenária’ e coletânea de atividades do tipo ‘pequenos grupos’.

A ferramenta de concordância, Mono Conc Pro for Windows, não trabalha com documentos do tipo ‘Word’, portanto, transformei as duas coletâneas em documentos do tipo ‘bloco de notas’, ou seja, sem a formatação do processador de dados. Uma vez feito isso, já estava com os dados prontos para dar início a primeira parte da análise utilizando a ferramenta de concordância, a saber: criar as listas de frequência de cada coletânea.

Como visto anteriormente, Thompson (2004: 75) (Cf. capítulo 4, item 4.1, p. 77) chama a atenção para o fato de a maior parte da valoração ser feita por meio de léxico e não de estruturas gramaticais. Assim, a primeira etapa de investigação de dados foi de cunho lexical. Primeiramente, gerei uma lista de frequência de palavras para cada um dos dois grandes documentos de coletâneas. Com estas listas em mãos, passei a uma análise manual interpretativa, onde procurei evidenciar aspectos frutíferos para a investigação. Posteriormente, com o uso da ferramenta, comecei a investigar cada um destes aspectos mais a fundo, procurando priorizar os mais importantes.

A primeira fase foi, portanto, de cunho quantitativo, visto que um dos parâmetros utilizados foi a frequência de ocorrência das palavras no *corpus* em questão. Essa fase foi seguida de uma etapa de interpretação dos resultados numéricos. Na fase interpretativa, então, utilizei diversas categorias de análise linguística retiradas dos capítulos 3 e 4, ou seja, da LSF e Teoria da Valoração respectivamente.

Organizei a análise de dados em duas grandes áreas afins: interação social e aprendizagem *online*. Essas grandes vertentes de análise seguiram as duas perguntas

de pesquisa colocadas no capítulo introdutório, a saber: *Como as relações interpessoais podem influenciar as práticas discursivas no contexto de aprendizagem online?* e *Tendo em vista os princípios de EAD, até que ponto o curso analisado reflete a perspectiva de aprendizagem colaborativa?*

Dentre as categorias de análise lingüística utilizadas, posso nomear elementos do Modo Oracional; modalidade; posicionamento de atitude (afeto, julgamento e apreciação); recursos lingüísticos de gradação; posicionamento dialógico; e posicionamento intertextual. Já para a investigação da aprendizagem *online*, procurei investigar a percepção dos participantes; os papéis de professor e aluno no fórum; aprendizagem colaborativa; e as tarefas *online*, de acordo com os princípios de EAD mencionados no capítulo 2.