

11.

Considerações finais e encaminhamentos

11.1.

O percurso da pesquisa e seus objetivos

A presente tese investigou como treze professores de idiomas matriculados em um curso *on-line* dão pistas, por meio da escrita, de que percebem a existência uns dos outros, bem como se revelam ao grupo nas interações propiciadas pelo uso das ferramentas *perfil*, *fórum de discussão* e *portfólio* no AVA *TelEduc*.

Para embasar o estudo, parti de um arcabouço teórico que não só define o tema do ponto de vista psicológico e das possibilidades do meio, mas que também viabiliza uma investigação dos elementos que instanciam essas “pistas” do ponto de vista linguístico, objetivo principal desta tese.

Desse modo, adotei os conceitos de *representação do eu* e de *co-presença social*, oriundos dos estudos de Goffman sobre a interação em contextos presenciais, como ponto de partida para entender como os sujeitos dão conta de “materializarem” a si mesmos e aos outros no espaço virtual (*cf.* capítulo 2). Além destes, revisei, também, a *Teoria da presença social* (Short. et. al., 1976) e alguns estudos desenvolvidos a partir dela como os de Gunawardena e Zittle (1997), de Rourke et al. (1999) e de Tu (2002b), tidos como referência na área.

Contudo, ao analisar esses trabalhos, constei que os mesmos tendem a se concentrar na opinião dos usuários, ou a não tratarem do assunto de modo abrangente, estudando a *presença* apenas na ferramenta *fórum*, em detrimento dos outros espaços de interação. Por verificar que as contribuições dessas pesquisas, apesar de seus méritos, não iluminariam totalmente a questão central da pesquisa, senti a necessidade de elaborar uma definição de trabalho abrangente para a *presença social em contextos pedagógicos virtuais* e que fosse baseada, essencialmente, nas realizações linguísticas dos participantes. Desse modo, apresentei, no capítulo 2, o que julgo ser a primeira contribuição desta tese – uma revisão crítica desses estudos e a consequente proposta de que a *presença* seja

entendida como um conjunto de comportamentos relativos à interação nas ferramentas de CMC em um ambiente virtual de aprendizagem; comportamentos esses instanciados nas escolhas linguísticas dos sujeitos, e que indicam uma projeção destes no evento pedagógico. Essa projeção abarca a realização da *representação do eu* e da *co-presença*, além das expressões de ATITUDE (*Afeto*, *Julgamento e apreciação*) e ENGAJAMENTO no ambiente em estudo.

Como essa definição dá destaque ao papel funcional da linguagem em uma situação real de uso, a proposta teórico-metodológica elaborada nesta tese (cf. capítulo 6) segue uma orientação sistêmica (Halliday, 1994). Sobre a proposta, ressalto que a mesma é resultado da necessidade de, primeiramente, identificar e conceituar os elementos que realizam as projeções sociais e emocionais dos sujeitos para, depois, termos condições de estudar as suas ocorrências no *corpus*. Assim, partindo do conceito de *oração como troca*, agrupei os comportamentos linguísticos tidos como típicos dos fóruns de discussão em torno de funções discursivas que foram categorizadas como índices de *co-presença* e de *representação do eu*. Já a *Teoria da Valoração* me foi útil ao propor parâmetros de análise que possibilitam investigar, através do sistema *Atitude*, como os sujeitos utilizam instanciações de *Afeto*, de *Julgamento* e de *Apreciação* para construir laços de solidariedade e interação com seus interlocutores, além de se representarem de modo positivo perante o grupo.

Como essas relações não são construídas no vácuo, mas, sim, como resultado de práticas discursivas sócio-histórica e culturalmente determinadas, a visão de gênero adotada no paradigma funcional foi fundamental para a tese. Isso porque, como ela leva em conta não só os aspectos formais e estruturais do texto, mas também as conexões entre o que nele se faz (*Campo*), em que meio (*Modo*), com quem e de que forma (*Relação*), além do propósito das trocas comunicativas sob investigação (Halliday e Hasan, 1989), tornou-se possível a partir do *corpus*, identificar os vários constituintes que contribuem para a *presença social* em um AVA.

De modo resumido, a análise de *Campo*, *Modo* e *Relação* distingue:

- (i) as sete ações sociais realizadas no curso e a forma como estas se apresentam. Ou seja, em textos com um único propósito comunicativo (amostras de *Campo simples*) ou com múltiplos propósitos (amostras de *Campo combinado*).

(ii) os diferentes tipos de mensagens postadas nas ferramentas *fórum* e *portfólio* (*orientações aos participantes*, *mensagens de abertura*, *de resposta*, *de reelaboração*, *de reforço*, *de retificação* e *de feedback*) e os tipos de endereçamento (para um leitor específico, para alguém que só é conhecido se acompanharmos a discussão, para um leitor não nomeado);

(iii) a formação, ou não, de *cadeias* (sequências de trocas comunicativas) entre alunos e/ou tutor (*cadeia A-A*) e entre aluno e tutor (*cadeia A-T*), as quais se organizam pelos movimentos de *Iniciação* (obrigatório), *Continuidade* (obrigatório) e *Encerramento* (opcional).

(iv) a existência de elementos linguísticos (*Processos* e *Dêiticos*) que indicam a interdependência entre as postagens e definem o grau de *Contato* entre os participantes, a partir da *co-presença explícita*.

(v) os elementos discursivos que são instanciados na realização de cada *Campo*, contribuindo para um mapeamento dos recursos que são utilizados pelos participantes para tornar a escrita mais interativa e suprir a falta das pistas não-verbais e paralinguísticas na interação virtual.

Assim, ao identificar, nomear e categorizar, em uma única proposta teórico-metodológica, os vários aspectos linguísticos que se conjugam para que haja a *presença social* em um AVA com fins pedagógicos, esta tese faz uma segunda contribuição para os estudos sobre o tema. Digo isso, primeiramente, porque os fóruns pedagógicos têm sido geralmente estudados a partir de uma perspectiva psicológica e não linguística, usando análise quantitativa de conteúdo para investigar a construção do conhecimento, a aprendizagem colaborativa ou o pensamento crítico (Coffin, North e Martin, 2009, p. 87). Além disso, aqueles que estudam a *presença social* parecem se pautar mais em questionários de escala bipolar de diferencial semântico ou no bom senso. Por fim, a maioria dos estudos linguísticos parece se concentrar apenas na forma pela qual os participantes organizam a argumentação, deixando de lado as demais ações sociais, igualmente importantes para o estabelecimento da comunidade de aprendizagem.

Dentre os pontos desenvolvidos a partir da aplicação da proposta teórico-metodológica (*cf.* capítulos 7-10), acredito ser oportuno retomar os assuntos que se seguem.

11.2. Reflexões sobre os achados desta tese

Primeiramente, aponto a utilidade de levantar as *ações sociais* que os participantes realizam no curso por intermédio da escrita, pois as escolhas linguísticas que instanciam a *representação do eu* e a *co-presença* estão a elas atreladas.

Os dados apontam sete *ações sociais* no curso em questão, cada qual com seu papel para a formação de uma comunidade *on-line* com um alto grau de *presença social*. Algumas contribuem mais diretamente, apesar de não exclusivamente, para a *representação do eu*, como o *Campo 1: apresentação ao grupo*, ou o *Campo 2: impressões*, enquanto que outras, apesar de não enfocarem na criação de uma imagem do sujeito, também o fazem, principalmente por meio das retomadas das funções discursivas típicas do *Campo 1 (revelação de dados pessoais, profissionais, acadêmicos e motivacionais)* e por meio da *identificação com o outro*. Já a *co-presença*, instanciada em várias funções discursivas (cf. quadro 6.2), incluindo *identificar-se com o outro*, se manifesta em todas as sete *ações sociais*, em graus diversos.

Quanto às ações, estas podem ser realizadas uma a uma (*Campo simples*), ou serem combinadas (*Campo combinado*), dependendo do espaço em que ocorrem e, provavelmente, também de acordo com a necessidade que o autor sente de salvar a face em uma dada postagem. A constatação desse comportamento nos leva a duas considerações.

A primeira nos remete aos estudos que afirmam que a CMC oferece uma distância confortável entre escritor e leitor, pois ambos estão protegidos atrás da tela do computador (Warschauer, 1995; Walther, 2007). Contudo, no *corpus*, são abundantes as escolhas linguísticas que constroem a *representação do eu* por meio do *binômio Capacidade (+ ou -) / Tenacidade (+)* nos *Campos C2 (auto-avaliações)*, *C3 (reflexões sobre a produção das atividades digitais)*, *C4 (pedidos de ajuda)* e *C5 (justificativas por atraso nas tarefas)*, como demonstram as análises apresentadas e discutidas nos capítulos 7-10. Essas ocorrências sugerem que, em dados momentos, os participantes talvez se sintam expostos e, portanto, procurem antecipar e neutralizar construções negativas ao seu respeito. Isso porque este é um espaço pedagógico no qual os participantes são avaliados

formalmente pelo tutor e devem buscar desenvolver um bom relacionamento com os colegas de classe.

A segunda consideração é que, do ponto de vista pedagógico, talvez não seja eficaz o tutor estipular locais específicos para a realização das ações sociais nos fóruns e portfólios. Como exemplo, cito o *Campo 4: suporte*, o qual é mais frequente nos demais espaços do que no fórum específico para ele, e os *Campos* C2, C3, C4, C5, os quais podem compor as *orientações aos participantes* nos portfólios, apesar de haver um *Campo* específico (*Campo 6*) destinado à apresentação das atividades digitais aos colegas.

Destaco ainda que os *Campos* também foram observados de modo a contemplar a sua cronologia no curso. Sendo assim, o estudo das escolhas linguísticas em cada *Campo* revela que a *co-presença* não é constante em todos os espaços de interação, sendo mais explícita entre a segunda e nona semanas do curso nos fóruns, e menor no perfil, nos fóruns da primeira semana e de ajuda, e nas *orientações aos participantes* nos portfólios. Percebe-se, também, que a existência dos recursos discursivos varia de *Campo* para *Campo*, sendo o *Campo 4: suporte* aquele em que há maior *co-presença* e, portanto, maior *proximidade verbal*. Esse é um dado relevante, pois sendo a ação mais frequente no curso, o alto grau de *co-presença* pode ter levado os participantes a se sentirem satisfeitos com as interações, como relataram em várias postagens espontâneas.

Contudo, mesmo na realização dos *Campos* há diferenças, dependendo de onde é feita a postagem. Por exemplo, as amostras de *Campo 4: suporte* em *Campo simples* são mais comuns no fórum de ajuda do que nos demais fóruns, nos quais o mesmo também pode ser realizado em combinação com outros *Campos*. O mesmo se observa com relação às *reflexões* (*Campo 3*). Nos portfólios, estas são mais comuns em amostras de *Campo simples* ao passo que, nos fóruns, estas são mais comuns em amostras de *Campo combinado*. Os dados levam a crer que essas discrepâncias estejam associadas ao fato de uma ação representar uma ameaça a face, ou não, dependendo da natureza do local no qual é realizada. Assim, nos fórum de ajuda e nas *orientações aos participantes*, como parece haver menor ameaça a face, não seria necessário o autor, por meio de ações que instanciam *Campo 2: impressões* e *Campo 5: manutenção do tecido social*, preparar o leitor para aceitar de bom grado o seu pedido de ajuda ou a sua reflexão.

Outro *Campo* no qual há maior incidência de amostras de *Campo simples* é o *Campo 7: feedback*. Isso porque, apesar de o ato de prover *feedback* ser uma ação com potencial de ameaça a face, no contexto dessa pesquisa, esse potencial não se concretiza, pois são raros os comentários de alunos em que há menção a problemas com a atividade do colega, ou que fazem alguma sugestão de melhoria das mesmas. No meu entender, essa observação nos leva a algumas considerações.

As evidências mostram que o *Campo 7* contribui sobremaneira para a *presença social*, pois é o segundo *Campo* tanto em volume de postagens quanto em volume de índices de *co-presença explícita*, registrando, também, ocorrências de *representação do eu* por *identificação com o outro*, e/ou *revelações de dados* (*profissionais* e *pessoais*). A essas ocorrências linguísticas, acrescento os fatores psicológicos, pois as respostas afetivas têm um grande impacto na qualidade da comunicação e interação dentro de um curso *on-line*. Isso porque estas encorajam uma atmosfera de aprendizagem que dá apoio aos membros dessa comunidade (Muirhead, 2004, p.67).

Assim, se nos fóruns e nas mensagens de *orientações aos participantes* as dificuldades e frustrações de cada um são compartilhadas com o grupo por meio das ações no *Campo 3: reflexão* e no *Campo 4: suporte*, no *Campo 7*, os participantes mostram que estão superando os seus problemas e se animam mutuamente para perseverar no curso por meio de postagem de elogios e de expressões de apoio e de solidariedade, todas repletas de elementos linguísticos típicos da CMC (*emoticons*, pontuação exagerada, maiúsculas, repetições de sintagmas para dar ênfase, etc.), além de léxico com carga avaliativa positiva.

Por outro lado, os comentários holísticos pautado apenas nas reações emocionais dos sujeitos e de cunho essencialmente positivo, podem nos levar a questionar o papel do *feedback* dos colegas. Por exemplo, há quem considere que o elogio pode satisfazer o aluno momentaneamente, porém também pode sinalizar que há uma aceitação de um padrão mais baixo do que aquele no qual o mesmo é capaz de trabalhar, além de não indicar de que forma ele pode melhorar para uma próxima tarefa (Williams e Burden, 1997, p.136). Além disso, é de se estranhar que, em um ambiente no qual só havia professores, encontremos pouco *feedback* sobre os aspectos pedagógicos e/ou técnicos das atividades, enfocando estes, em sua maioria, apenas os aspectos visuais das atividades.

Assim, suponho que os participantes utilizaram o *Campo 7* prioritariamente para fortalecer os laços entre o grupo, o que definitivamente contribui para a *presença social*, e não para promover avanços cognitivos, ou seja, trocar ideias de como melhorar as atividades produzidas. Portanto, este parece ser um *Campo-chave* no estabelecimento da *co-presença* e também na co-construção de conhecimento em cursos nos moldes deste que serviu de contexto para esta tese, merecendo, assim, maiores estudos futuros.

11.2.1.

Considerações sobre a co-construção de conhecimento nos fóruns

Sobre as oportunidades para a co-construção do conhecimento na interação, destaco algumas considerações acerca do *Campo 3: reflexões*, as quais derivam da aplicação da proposta teórico-metodológica, especialmente no que diz respeito às análises na variável *Relação*.

O primeiro ponto é que os alunos preferem endereçar as suas mensagens exclusivamente ao tutor ou destacá-lo na saudação, discriminando-o, portanto, como o seu leitor prioritário e marcando uma hierarquia no fórum. Desta feita, seria interessante consultar os participantes sobre o porquê dessa tendência e avaliar em que medida um comportamento desse tipo, marca de *co-presença*, pode influenciar na decisão dos participantes sobre se devem, ou não, tomar o turno no lugar do tutor e responder a mensagem. Além, disso a maioria dos participantes prefere postar as suas próprias *mensagens de abertura* (MSGa) ao invés de se engajar de modo explícito em conversas com outros alunos por meio de respostas. Essas *mensagens* são, em grande parte, respostas às tarefas pedidas pelo tutor em cada fórum, o que pode caracterizar um maior empenho em realizar a tarefa do que em se engajar explicitamente em um debate com o grupo. Esse comportamento acarreta um maior número de *cadeias entre um aluno e o tutor*, o que significa que a maioria das *mensagens de abertura* é respondida apenas pelo tutor.

Além disso, vimos também que, em muitos casos, apesar de os alunos fazerem uso das funções discursivas *questionar* e *perguntar* no *Campo 3*, essas não são percebidas como tão importantes, pois, ao ficarem sem resposta, não

cumprem a sua função que é justamente gerar discussão e co-construção do conhecimento.

No caso das trocas comunicativas que envolvem mais de um aluno (*cadeias A-A*), verifica-se que há pouca adesão, ficando esta restrita a dois ou três participantes, os quais postam apenas uma mensagem, na maioria das vezes. Poucas, também, são as cadeias em que o autor da *mensagem de abertura* volta para comentar o que lhe foi dito.

Os comportamentos ora descritos parecem indicar que os participantes, ao mesmo tempo em que esperam que seus colegas lhes respondam, não se sentem inclinados a responder aos outros, no que tange o *Campo 3*.

Esses são dados importantes na medida em que apontam situações que podem vir a interferir no estabelecimento da *co-presença*, caso as mensagens apresentem um baixo nível de linguagem interpessoal explícita, o que pode fazer com que os alunos sintam que as suas contribuições não estão sendo levadas em conta pelos colegas e que o ambiente virtual é um espaço frio e solitário.

Contudo, destaco que, no contexto de pesquisa, as reflexões sobre as leituras teóricas não foram tomadas como ações primordiais, daí serem a quarta em frequência no curso. Portanto, esses comportamentos parecem não ter afetado a *presença social*, e nem a percepção de que o aluno estava em uma comunidade de aprendizagem. Isso talvez se deva ao fato de, nos fóruns, haver outras ações além da *reflexão* (*Campo 3*) tais como o *provimento de suporte* (*Campo 4*), a *manutenção do tecido social* (*Campo 5*), e a *auto-avaliação* (*Campo 2*), todas com potencial para contribuir para a *co-presença*.

Ainda baseada nos dados acerca do *Campo 3* e pensando sobre a natureza das reflexões, ao contrário do que apregoam os estudos sobre fóruns de discussão apresentados por Lapadat (2002; 2007) e Walther (2007), no *corpus* analisado nesta tese, não foi identificada a predominância de textos bem elaborados e que fazem uso das propriedades de editoração (copiar e colar) para incluir na mensagem segmentos de outras postagens que sejam relevantes para a argumentação, o que poderia ser entendido como um índice de *co-presença*. Como já discutido, os textos, em grande parte, parecem não ter sido revisados antes da postagem devido ao pouco cuidado quanto à acuidade linguística. Além do mais, os textos que fazem menção ao dito por outrem tendem a utilizar a função discursiva *identificar-se com o outro* e não as propriedades de editoração.

Como aspecto positivo, destaco que essa *identificação* marca a *co-presença* e aproxima os participantes por *Endosso*, seja na forma de pensar, de agir ou de sentir. Porém, ela se apresenta em forma de citações que, muitas vezes, são pouco específicas (por exemplo, “*Assim como alguém mencionou.*”, “*Como os colegas já disseram.*”) ao invés de apontar claramente quem disse e o que disse, dando o merecido destaque ao autor da contribuição. Como as ocorrências desse tipo revelam uma articulação dos participantes em uma relação EU...ELES (quadro 6.5), indicam, também, menor *Contato* entre os participantes, o que poderia influenciar na *presença social*.

Por fim, muitas das *reflexões* parecem ser mais pautadas em reações emocionais por meio de *Afeto* (+), como em “*adorei a leitura*”, ou *Apreciação* (+), como em “*os textos são interessantíssimos*”, seguidas por resumos dos pontos que o aluno acha mais relevante, ao invés de fazer pontes entre a sua leitura e as leituras dos colegas. Esse fato, associado a quase inexistência de distanciamentos, pode vir a diminuir as possibilidades de *co-construção* de conhecimento no AVA. Isso porque um baixo índice de linguagem ideacional, associado a uma mera repetição dos conteúdos apresentados nos textos teóricos e a falta de olhares diversos sobre o tema em discussão, são fatores que podem fazer com que o aluno sinta que pouca construção de conhecimento está ocorrendo no curso. Portanto, os participantes devem estar atentos na realização do *Campo 3* para que haja um equilíbrio entre as contribuições de cunho afetivo (interpessoal) e as contribuições de cunho cognitivo (ideacional), as quais devem procurar ir além do texto-base para a discussão e dialogar com as ideias dos colegas. Em última instância, cabe ao tutor observar os comportamentos ora discutidos e alertar o grupo para esses aspectos do *Campo 3*, corrigindo comportamentos e/ou guiando os participantes na melhor forma de usar o fórum como espaço para a co-construção de conhecimento.

Não obstante, essa tarefa é complexa, pois, apesar de o uso da comunicação mediada por computador nos cursos a distância visar a trazer o aluno cada vez mais para o centro do processo educacional (Sammons, 2003, p. 387) e possibilitar a participação destes em diálogos ao invés de simplesmente absorver monólogos (*National Academy of Sciences*, 1995, n.p), autores como Thompson (2002); Love e Isles (2006) e Victoriano Luiz (2008) afirmam que esse cenário é idealizado, conclusão que, no meu entender, parece ser precipitada.

No caso das análises ora apresentadas, questiono-me se o fato de no *corpus* haver (i) mais mensagens de abertura do que respostas, (ii) mais cadeias entre um aluno e o tutor e (iii) mais mensagens endereçadas somente para o mesmo, as quais corroboram os estudos acima quando estes afirmam que a maioria dos alunos responde ao professor ao invés de reagir às contribuições dos colegas, realmente significam que o fórum não cumpre o seu objetivo como ferramenta de interação.

Sobre a *presença social*, ponto central desta tese, os dados revelam que os comportamentos ora descritos parecem não ter efeito negativo sobre ela, talvez porque o fórum não se restrinja a instanciação do *Campo 3* em *Campo simples*. Porém, devido à multiplicidade de escolhas linguísticas relacionadas ao mesmo, acredito que antes de fazer afirmações quanto ao descompasso entre o que o fórum se propõe a ser como espaço de interação e os padrões de comportamento nele encontrados, há uma necessidade de definirmos melhor o que é uma “interação de sucesso” no espaço virtual. Digo isso, pois, ao procurar mapear a dinâmica dessas interações, deparei-me com padrões mais complexos do que eu imaginava, justamente por me basear na sala de aula presencial e no que se espera que deva acontecer nos fóruns, conforme aprendemos nos cursos de tutoria. Contudo, como essa é uma ação social recente, acredito que as pessoas (alunos e tutores) ainda estejam descobrindo como fazer para tirarem o máximo proveito dos fóruns. Destarte, um primeiro passo para resolver essa questão talvez seja tentar conjugar todos os fatores (linguísticos, cognitivos, psicológicos e sociais) envolvidos na instanciação das *reflexões*, os quais são evidências dos comportamentos adotados pelos sujeitos, e perguntar a esses mesmos participantes o que pensam desses comportamentos. Assim procedendo, estaremos estudando as interações em espaços virtuais despidos de ideias pré-concebidas que possam prejudicar a nossa análise do que vem a ser a ação “participar de uma discussão no fórum” e de como esta pode ser benéfica no contexto pedagógico.

Para corroborar esse pensamento de que ainda estamos em um período de experimentação no que concerne a CMC, destaco algumas observações referentes aos perfis.

11.2.2.

Considerações sobre o uso da ferramenta *perfil*

Os dados sugerem que os perfis podem ser organizados de modos diversos, e nem sempre conterem todas as quatro funções discursivas típicas (*revelação de dados pessoais, revelação de dados profissionais, revelação de dados acadêmicos e revelação de dados motivacionais*) ou os mesmos *subcampos* a elas referentes (cf. quadro 8.1). Além disso, as *revelações* podem ser graduais e intercaladas, o que explica alguns perfis serem mais curtos, ou seja, compostos por dois segmentos, ao passo que outros possuem até oito. Vimos, também, que há discrepâncias entre o que o sujeito oferece ao grupo ao realizar o *Campo 1: apresentação* e o que este mesmo sujeito enfoca na leitura dos perfis dos colegas. Assim, enquanto ele se *representa* mais pelos aspectos *pessoais*, deseja conhecer o outro através das suas *representações profissionais* ou *acadêmicas*. Dessa forma, parece haver uma necessidade de se avaliar que tipo de revelação é mais desejável em um dado contexto pedagógico e não apenas tomar por certo de que a melhor forma de se conhecer o outro é pelos seus *dados pessoais* (hobbies, família, amigos, etc.).

Outra evidência que destaque está relacionada aos elementos linguísticos encontrados na realização do *Campo 1: apresentação*. Embora o perfil seja um texto escrito especificamente para o meio virtual, talvez, por este ter uma contraparte não-digital bem estabelecida, representada pelo gênero *carta*, seja de apresentação ou ao *pen friend* (Soares, 2010), por exemplo, a tendência do sujeito é não utilizar os elementos típicos da CMC e elaborar textos que revelam uma maior acuidade em termos ortográficos e sintáticos. Nesse ponto, os dados levam a crer que os participantes percebem alguma diferença entre a ferramenta *perfil* e as demais (*fórum* e *portfólio*), pois nela escrevem se atendo mais as convenções do meio escrito do que propriamente do meio digital. Contudo, como alguns participantes, ainda que de modo pouco frequente neste *corpus*, fazem uso de saudação ou de recursos que aproximem a escrita da fala, parece que ainda não está claro para os usuários se o perfil deve ser apenas informativo, ou também interativo e conversacional.

Levando em conta esses aspectos, o perfil parece ser um gênero ainda instável, tanto do ponto de vista da sua produção quanto da sua recepção.

Portanto, não há porque não pensar que nos demais espaços (fóruns e portfólios) essa mesma instabilidade não esteja presente. Cabem, portanto, mais estudos sobre o tema, os quais podem se beneficiar das reflexões já levantadas nesta tese.

11.3. Encaminhamentos futuros

Apesar de todas as contribuições desta tese, estou ciente de que a proposta teórico-metodológica ora apresentada pressupõe o estudo de vários elementos, muitas vezes imbricados uns nos outros, o que impossibilita um aprofundamento de todos os seus componentes em um único estudo. Sendo assim, considero que esta tese representa um primeiro estágio no processamento das informações já observadas no *corpus*. Portanto, ela deve ser entendida como um trabalho amplo e complexo, porém parcial, do tema, visto que, por motivos de organização da apresentação das informações, a tese se aprofunda mais nos elementos observados nas variáveis *Campo* e *Modo* do que *Relação*.

Tendo em vista essa característica, como encaminhamento, antecipo a possibilidade de um mapeamento completo sobre a formação de cadeias, em especial incluindo uma análise mais aprofundada da articulação dos participantes nas ações sociais (quadro 6.5), a qual determina um maior ou menor grau de *Contato* entre os participantes (ilustração 6.2). Antevejo ainda, como desdobramento, um estudo dos títulos das mensagens, pois, as evidências desta tese corroboram a asserção de que estes podem nos dar uma impressão errônea de coerência entre mensagens (Coffin, North, Martin, 2009, p.91). Isso porque, muitas vezes uma mensagem de resposta não tem nenhuma ligação, nem mesmo em termos de conteúdo, com a que lhe dá origem no sistema através do comando “responder”. Assim, um estudo desses elementos talvez possa nos dar pistas sobre os hábitos de leitura e de postagem dos sujeitos nos fóruns de discussão. Para complementar essa análise, seria interessante, também, dar voz aos sujeitos do AVA dentro da pesquisa perguntando-lhes sobre a sua rotina de leitura e de postagem no *fórum*, pois os dados levam a crer que não há uma preocupação por parte dos leitores em organizar as conversas das quais participam. Essa questão, aparentemente banal, é, na verdade importante, pois um título equivocado pode fazer com que o leitor crie falsas expectativas quanto ao conteúdo da mensagem

ou mesmo a descarte sem a ler. Enfocando nesses aspectos, estaremos contribuindo para entender melhor o que significa interagir nos fóruns de discussão.

Considero, também, que a *representação do eu* e a *co-presença* não foram aprofundadas na mesma medida. Isso, em parte, se deve a própria natureza das ferramentas estudadas. No *perfil*, o enfoque está na *representação do eu*, pois os índices de *co-presença explícita* são menos frequentes visto que esse espaço, para a maioria dos participantes, não é destinado a interação direta entre os mesmos. Já com respeito às ferramentas *fórum* e *portfólio*, dei maior ênfase à *co-presença*. Porém, gostaria de ter sido possível discutir mais detidamente como, nesses espaços, há retomadas das *representações* já instanciadas no *perfil* e com qual finalidade. Assim, a pesquisa aponta em direção ao desenvolvimento desse assunto em outra oportunidade.

Ainda sobre as análises, destaco que foram realizadas em um *corpus* que contém apenas textos produzidos pelos alunos mais participativos no curso, lembrando que destes, somente um é do sexo masculino. Sendo assim, não há como afirmar se as evidências sobre os comportamentos linguísticos ora discutidos também se aplicam a um recorte do curso que contenha os textos produzidos por uma maioria de participantes do sexo masculino, ou ainda por aqueles nove alunos menos participativos e que foram abandonando o curso ao longo das dez semanas. Portanto, outro encaminhamento possível seria, além de dar continuidade aos estudos já iniciados, mas ainda não trazidos a público, contrastar ambos os *corpus* e verificar se há similaridades entre as evidências em cada grupo.

Desta feita, antevejo que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que possamos compreender melhor como estamos adaptando a linguagem para essa recente ação social que é co-construir conhecimentos por meio de interações escritas no espaço virtual. No meu entender, a presente investigação contribui para este fim, pois ilumina o caminho de outros pesquisadores e/ou profissionais envolvidos com a EaD, interessados na *presença social*, ao propor uma visão renovada sobre o tema e equipá-los com um ferramental para essa busca. Além disso, partir do mapeamento e das reflexões que esta tese apresenta sobre os comportamentos linguísticos em um AVA é um caminho para aqueles que desejam avaliar as suas práticas e/ou a de seus alunos para verificar em que

medida estas espelham as expectativas do grupo quanto a interação *on-line* e viabilizam a realização de objetivos pedagógicos em um dado contexto. Dito isso, encerro afirmando que um trabalho dessa natureza pode nos ajudar a fazer escolhas informadas visando a utilizar todo o potencial das ferramentas de comunicação para a aprendizagem virtual.