

2 Educação a distância (EAD)

Como mencionado na introdução, esta tese de doutorado tem como objeto de pesquisa o fórum de discussão *online* de um curso híbrido de formação de professores de inglês em uma instituição de ensino do mesmo idioma. Este curso traz uma mistura de ensino presencial e a distância, contudo a investigação se dá em torno de um elemento interacional característico de EAD – o fórum de discussão. Por conseguinte, neste capítulo, faço a contextualização de EAD, isto é, sua definição e princípios norteadores. Mais ainda, discuto os papéis de professor e aluno neste novo paradigma de ensino, já que um de meus objetivos de pesquisa é investigar a interação social no fórum de discussão, onde os participantes são professores e alunos. Finalmente, abordo o ponto central desta pesquisa – fóruns de discussão *online* – de onde foram retirados os dados de investigação.

2.1 Contextualização

Cenário educacional em que instrutor e alunos estão separados pelo tempo, posição, ou ambos os fatores. Os cursos de educação a distância são levados a lugares remotos de forma síncrona ou assíncrona, incluindo correspondência escrita, texto, gráficos, áudio, fita de vídeo, CD-ROM, formação na linha de áudio e videoconferência, televisão interativa e fax. A educação a distância não exclui a aula tradicional. A definição de educação a distância é mais ampla que a definição de e-Learning.³

³ Definição do termo 'educação à distância' retirada de um glossário técnico na internet, encontrado no endereço: <<http://www.mediasessions.com/elearning/glossario.php?cesc=>>>

Certamente a expansão da globalização e a informatização mundial levaram a um aumento da necessidade de uma educação continuada, onde adultos voltaram à posição de aprendizes procurando garantir sua posição no mercado de trabalho. Atendendo a esta necessidade, a EAD, de acordo com a definição acima, surge como grande aliada destes aprendizes. Cabe aqui um comentário sobre a qualidade, tendo em vista a existência de vários cursos à distância de baixa qualidade e, por conseqüência, que não estão de acordo com os princípios de EAD que serão apresentados neste capítulo.

Indiscutivelmente, a maior parte do público para cursos à distância é composta por adultos. A literatura sobre EAD mostra que o desenho de cursos à distância, por conseguinte, levou em consideração o conceito de ‘Andragogy’ defendido por Malcolm Knowles (1985). Este autor apontou para a necessidade de se pensar em uma pedagogia especial para adultos, tendo em vista a capacidade do aprendiz adulto de direcionar seus estudos, sua automotivação e o uso de sua experiência de aprendizado anterior como ferramenta para seu aprendizado continuado. Santos (2002) mostra que, em vários cursos *online* para adultos em todo mundo, é possível identificar uma tentativa de englobar tanto uma visão ‘*andragogical*’ como uma abordagem sócio-construtivista de educação.

Esta teoria - Andragogy - pode ser resumida pelos cinco pontos principais colocados a seguir: adultos podem guiar seu aprendizado de forma autônoma; têm uma bagagem de vida anterior que pode ser usada a seu favor em uma nova experiência de aprendizado; aprendem baseados em seus papéis sociais; desejam poder aplicar imediatamente o que estão aprendendo; e, finalmente, são menos voltados para a matéria e mais voltados para situações-problema. Como apontado por Burge (1988), é possível reconhecer várias de suas características na literatura sobre ensino a distância, como, por exemplo, a concepção de ensino centralizado no aprendiz e o professor como facilitador. Segundo a autora, não se deve generalizar o pensamento de Knowles, mas tê-lo em mente assim como considerar as diferenças individuais e o contexto de aprendizado em questão.

Nesta pesquisa, a modalidade de EAD a ser estudada será a educação *online* (*e-learning*). Não se pode negar que o advento da internet surgiu como um grande auxílio no campo da educação, principalmente no tocante à disseminação da informação. Particularmente, a tecnologia voltada para a aprendizagem que poderia permitir uma reconceituação do processo educacional, tendo em vista características intrínsecas da internet que a distinguem da sala de aula tradicional como apontadas por Quental e Dias (2005: 32). Primeiramente, a relação mais simétrica proporcionada pela internet, já que professor e alunos têm status semelhante no ciberespaço.

Certamente, este posicionamento pode ser questionado, tendo em vista o curso em questão, uma vez que todos os participantes são funcionários da mesma instituição e a hierarquia entre eles é conhecida por todos. Em segundo lugar, o ambiente colaborativo criado pela tecnologia permite a troca entre todos os participantes. Também este conceito pode ser questionado neste contexto de pesquisa, visto que os participantes não compartilham o mesmo nível de familiaridade com a tecnologia ou, até mesmo, o mesmo nível de experiência profissional. Finalmente, as autoras apontam que os alunos, principalmente os da geração net, compõem uma comunidade virtual, já bem ambientada com as modernas tecnologias e gêneros digitais (Cf. capítulo 2, item 2.4, p. 46.).

Analisando mais de perto a educação *online*, Rossett (2002) aponta 5 características fundamentais, a saber: aprendizagem; suporte de informação; gestão de conhecimento; interação e colaboração; e, finalmente, orientação e controle. A aprendizagem a que se refere é definida como um saber elaborado a partir de um processo cognitivo e pode ser colocado em prática quando for necessário, desta forma capacitando o indivíduo. Já o suporte de informação visa criar uma fonte de recursos externos à qual o indivíduo pode recorrer sempre que quiser. O terceiro fundamento – a gestão de conhecimento – sai do nível do indivíduo e passa ao coletivo.

Captura, organiza e memoriza informações, conhecimentos e experiências nos diversos formatos (documentos, políticas, procedimentos, imagens, etc...), em um banco de dados, que também pode ser chamado de “base de conhecimento”, tornando esses elementos disponíveis e localizáveis a partir de palavras-chave e um

mecanismo de busca mecanizado na rede privada de uma Organização (Intranet) ou aberta (Extranet ou Internet).⁴

Assim, como apontado pela definição acima, a gestão de conhecimento torna possível a transformação de saberes individuais em saberes coletivos. O que parece estar de acordo com o posicionamento de Rosset (2002: 8) a seguir:

Getting a grip on this knowledge, nurturing it, making it accessible, encouraging conversation about it, and updating it are at the heart of KM (knowledge management). (Rossett, 2002: 8)⁵

Desta forma, partindo do ponto de vista da construção do saber coletivo, parece, então, fundamental o quarto fundamento: interação e colaboração. Finalmente, a tecnologia envolvida na educação *online* permite formas eficazes de orientação constante aos alunos e também o controle de sua participação no curso.

...the purpose of an online course is not merely ‘delivery of instruction’, but rather, it is to make possible for learners to construct their own learning, then it is really important to emphasise the necessity of constant contact to both static and dynamic resources of learning. (Santos, 2002)⁶

A autora aponta que, além dos recursos estáticos (a matéria) representados por livros, enciclopédias e outros materiais didáticos, os cursos *online* também deveriam promover contato constante com recursos dinâmicos (material humano), isto é, a interação entre os participantes do curso. Percebe-se aqui a grande importância do fator social em EAD. Desta forma, a união de recursos estáticos e dinâmicos viabiliza a construção de conhecimento de forma colaborativa entre os participantes do curso.

Além dos princípios básicos da educação *online*, faz-se necessário examinar o conceito de aprendizagem neste contexto virtual, isto é, a aprendizagem mediada por computador (doravante somente AMC). Acredito ser um erro tentar analisar o processo de aprendizagem *online* com fim nele mesmo, sem levar em conta seu contexto, dinamismo e aspecto social. Chamada de ‘e-learning’, esta modalidade de

⁴ Definição de gestão de conhecimento retirada de um glossário técnico na internet encontrado no endereço: <http://www.mediasessions.com/elearning/glossario.php?cesc=>

⁵ Apoderar-se deste conhecimento, cuidar dele, torná-lo acessível, encorajando discussão sobre o mesmo e mantendo-o atualizado são as características básicas da GC (gestão de conhecimento).

⁶ O objetivo de um curso online não é meramente a ‘entrega de instrução’, ao contrário, é possibilitar a construção de saberes por parte dos participantes, assim, é muito importante o contato constante tanto com recursos estáticos como dinâmicos.

EAD apresenta diferentes definições, contudo é possível levantar alguns pontos em comum. Talvez a principal característica desta modalidade de aprendizagem seja a utilização de recursos tecnológicos para viabilizar a aprendizagem em qualquer lugar a qualquer hora. Outro ponto seguramente importante é o fato de a educação *online* tornar possível para indivíduos, assim como instituições, manterem-se atualizados em relação às rápidas mudanças características do mundo globalizado.

Hodgins (2002) cunha uma nova palavra para conceituar o processo de aprendizagem *online*, a saber: '*learnativity*'⁷. Trata-se da noção de que a eficácia das pessoas ou instituições está diretamente ligada à sua capacidade de aprender melhor, mais rapidamente e de forma mais inteligente, através da combinação de criatividade, flexibilidade e capacidade de focar. Com esta palavra, então, este autor concebe a AMC como um processo de criação de conhecimento dinâmico regido por 4 dimensões: capturar, aprender, gerenciar e atuar. Então, o aluno captura o saber que lhe é apresentado; o mesmo aluno, através de associações com experiências de vida anteriores e trocas com outros alunos, gerencia o seu saber e o internaliza. Finalmente, uma vez aprendido, passa-se à última fase, onde o aluno atua, ou seja, procura praticar na vida real o que foi aprendido. Na mesma linha de pensamento, Castelo Branco (2003: 418) coloca:

Acessar uma informação não é mais tão importante. O importante é localizar e reconhecer qual informação é significativa e como incorporá-la e usá-la como um referencial próprio e adequado a cada necessidade.

Logo, nesta modalidade de educação, percebe-se o aluno mais como um solucionador de problemas do que um memorizador de matéria.

Assim sendo, em um mundo informatizado e globalizado, a educação não pode mais ser vista como uma forma de acesso à informação, ao conhecimento. De fato, nossa realidade é marcada pela ampla divulgação de informação de fácil acesso por todos em âmbito mundial. Por consequência, ao discutir a importância da tecnologia na educação norte-americana das últimas décadas, McCombs (2000) afirma que a base para a educação não pode mais ser o ultrapassado conceito de socialização de conhecimentos, mas a busca por contextos e significados, isto é, uma

⁷ Palavra cunhada a partir de duas outras, a saber: *learn* (aprender) e *activity* (atividade). Em outras palavras, o termo encapsula a noção de aprender fazendo.

semiótica social. Para ele, a proposta da educação em tempos modernos precisa estar ligada à tentativa de possibilitar aos alunos condições para se comunicarem com outros alunos, serem capazes de encontrar a informação relevante para a tarefa em questão, e serem co-aprendizes - lado a lado com seus professores - de assuntos diversos que extrapolam as fronteiras físicas e conceituais da escola. Cabe ressaltar, para esta pesquisa, a importância da perspectiva semiótica social na educação *online*, visto que a base teórica utilizada para a análise de dados – LSF – segue o mesmo princípio.

No contexto mundial atual, para se compreender este paradigma de educação é necessário reconsiderar o conceito de ‘atribuir sentido’ ou ‘buscar significado’. Para Lévy (1993, 72):

dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto. [...] O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.

Não se concebe mais aprendizado como uma passagem de conhecimentos do professor para o aluno. O conhecimento é construído por todos e vai depender das diferentes associações que cada pessoa fizer, dependendo de seu conhecimento de mundo prévio e posicionamento sócio-cultural e familiar. Neste ponto, vale mencionar a importante relação entre o conceito de hipertexto com a Teoria da Valoração, onde o significado textual é construído a partir de relações internas e externas, ou seja, a construção de significado não é linear, mas um emaranhado de possíveis caminhos.

É fundamental, então, entender o conceito de hipertexto em comparação com texto. Enquanto, texto implica uma leitura, seguindo um único caminho, hipertexto permite uma leitura mais livre por tratar-se de um conjunto de textos interligados de forma não-linear estabelecendo uma rede associativa entre os mesmos. Esta rede associativa tem cunho democrático, uma vez que ela varia de acordo com a leitura de cada leitor. Desta forma, a concepção de construção de um hipertexto retrata a noção primordial da educação *online*, isto é, uma rede de associações tanto de conteúdo como de relações humanas. Esta visão de educação levando em consideração uma perspectiva sócio-cultural é compartilhada tanto pelos princípios que fundamentam a educação *online* como a LSF e a Teoria da Valoração.

Ao se pensar em educação *online*, as tecnologias empregadas nesta modalidade de EAD parecem trazer à mente duas palavras de imediato: dinamismo e interatividade. De fato, a educação *online* pretende ser dinâmica, pois surge dentro de um contexto mundial de alta competitividade onde se quer saber cada vez mais e cada vez mais rápido. O dinamismo, então, serve como um elemento motivador e tende a ser viabilizado pelas tecnologias empregadas. Quanto ao seu aspecto interacional, este pode ser visto pelo prisma social da aprendizagem e, segundo Gilbert e Moore (1998), divide-se em: interação com conteúdo; colaboração; conversa; interação interpessoal; e interação de suporte ao aluno. Os autores explicam que, assim que os alunos se sentirem bem amparados e bem informados, eles perdem o medo inicial e passam a conversar e/ou colaborar mais. Os autores frisam que a maior ou menor qualidade dessas interações vai permitir maior ou menor aprendizagem. Neste ponto, vale ressaltar que o conceito de interação social reconhecidamente tão importante para a aprendizagem *online* é o aspecto que visou analisar lingüisticamente nesta pesquisa.

Não é coincidência o fato de a primeira atividade no fórum de discussão do curso de treinamento de professores em questão ter sido totalmente voltada para o lado social, isto é, a atividade visava fazer com que todos os participantes do curso – tutores e alunos – passassem a se conhecer um pouco melhor, para que pudessem se sentir mais amparados e confiantes. Esta primeira atividade é dividida em duas partes. Na primeira parte, cada participante teve que publicar seus dois filmes favoritos com um link para um site com a sinopse da história de cada um. Depois, na segunda parte, os participantes tiveram que interagir entre eles tentando conhecer mais as pessoas a partir dos filmes que haviam escolhido. Esta atividade deu ênfase à interação interpessoal e foi a mais popular do curso, mostrando o maior índice de participação.

Tendo em vista os diversos tipos de interatividade (ibid) presentes na AMC (síncrona ou assíncrona), a necessidade do lado social neste contexto se faz cada vez mais clara. Contudo, ainda há controvérsia em torno da necessidade de existência de interação em EAD. Há quem defenda a idéia de ensino a distância justamente pela ausência de interação. Há também aqueles que não adotam ferramentas de interação,

pois esta prática pode encarecer bastante o curso em função da manutenção de corpo docente para a mediação. De modo geral, a interação mais dispendiosa é a síncrona.

Neste ponto, talvez seja interessante estabelecer a diferença entre os termos ‘interatividade’ e ‘interação’. Pode-se pensar em interatividade como a relação entre homem e máquina, através da potencialidade técnica de certos meios, tais como: TV, CD-ROM, etc. Já o conceito de interação implica a relação entre pessoas e pode se dar de forma direta ou indireta. Contudo, nesta pesquisa, adoto o conceito de interatividade descrito por Silva (1998) por achá-lo mais compatível com o conceito de EAD e os papéis de professor e aluno neste contexto:

A interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção.

Assim, o conceito de interatividade aqui é usado para interação entre pessoas e está relacionado à idéia de que o saber não segue somente uma direção, isto é, do professor para o aluno. Ao contrário, esta definição de interatividade ressalta a multi-direcionalidade da construção do saber representada pela colaboração de todos os participantes do processo como defendido nos princípios de AMC. Além disso, está de acordo com o conceito de ‘atribuir sentido’ (Levy, 1993) mencionado anteriormente. Finalmente, também reforça o aspecto sócio-semiótico de aprendizagem defendida pela LSF, visto que reforça a necessidade de se pensar nos participantes do curso como seres sociais, interagindo (oralmente, por escrito ou linguagem pára-lingüística) em uma comunidade de prática híbrida (virtual e presencial) e aprendendo o novo gênero discursivo digital enquanto participa das discussões *online*.

É possível, entretanto, pensar que certos alunos escolham esta modalidade de ensino exatamente por preferirem trabalhar sozinhos, desta forma, não querendo interagir com outras pessoas. Este pensamento é facilmente questionável, uma vez que, independente da modalidade de ensino, este, por ser um processo social em essência, implica interação humana, relacionamentos e contextos sociais. Vale salientar que o termo ‘social’ aqui não se refere apenas aos momentos em que os alunos vão trocar informações pessoais ou falar do fim de semana, por exemplo. O conceito de social aqui é muito mais amplo e diz respeito a qualquer atividade

humana, inclusive o ato de ensino/aprendizagem. É preciso ver educação pelo prisma da semiótica social, isto é, um processo de cunho social, que só acontece mediante a interação entre seres sociais, em contextos sociais, através de atividades sociais.

Peters (1998: 39- 40) traz luz à discussão quando se recusa a separar diálogo e EAD. Ele lembra que aprendizagem e ensino são definidos como um processo interativo e comunicativo, assim interação e socialização aparecem como elementos fundamentais em todas as modalidades de educação presencial ou à distância. Ele continua apontando o avanço tecnológico como um grande aliado na busca por interação, visto que as diferentes formas de tecnologia viabilizam diferentes formas de interatividade em EAD (síncrona ou assíncrona). É importante reforçar aqui mais uma vez que *“a interatividade constante reforça significativamente a aquisição de conhecimentos, na medida em que o aprendiz é também estimulado pelas interações sociais”* (Castro, et al., 2003).

Mais uma vez cabe fazer uma ressalva sobre a questão de qualidade em EAD tendo em vista o aspecto de interação. Como foi visto acima, pode-se traçar uma relação direta entre maior qualidade em EAD e maior interação social proporcionada através de diferentes meios. Em função do custo de manutenção de um corpo docente para fazer a mediação, muitas instituições de ensino, a meu ver, não muito sérias, optam por cursos à distância totalmente estanques, sem interação.

Talvez aqui surja um questionamento acerca da possibilidade de manter interação, mas sem a mediação do professor, desta forma reduzindo os custos e proporcionando a interação. Para conceber um fórum de discussão sem a figura do moderador, é necessário pensar em uma aula presencial sem a figura do professor. Não me parece uma boa opção. De fato, a EAD não pretende colocar a figura do professor como uma presença dispensável, ao contrário, o professor tem grande importância em EAD, apesar de exercer funções diferentes daquelas tradicionalmente associadas à sua figura.

2.2 Papéis de aluno e professor

...professores e alunos têm condições de serem atores e autores de suas próprias aprendizagens. São processos que se instauram de forma individual e coletivamente. Nem só individual, nem só coletiva; nem só unidirecional, nem só como expressão de um único autor/ator, mas de forma cooperativa sem perder a unidade e, reforçando a autonomia do sujeito na medida em que privilegia a alteridade na interatividade, a colaboração e a afetividade. (Medeiros; Franciosi; Colla, 2003:176)

Para melhor compreender o conceito de educação *online* defendido pelos autores acima citados, é necessário analisar como ensino e aprendizagem se relacionam e como se caracterizam os papéis de professor e aluno neste contexto. Como dito antes, não se pode considerar ensino e aprendizagem como estanques, mas sim como processos dinâmicos e interligados. Na realidade, pode-se dizer que, assim como no ensino presencial, não há relação direta entre o que o professor ensina e o que o aluno efetivamente aprende no ensino a distância, já que neste novo contexto pedagógico, o aluno deveria ser agente da construção de seu saber. Vale ressaltar mais uma vez que esta construção de saber dependerá das associações que cada aluno vier a fazer em função de sua experiência de vida anterior e seu posicionamento sócio-cultural e familiar.

Logo, é possível associar este contexto à noção de *'learning oportunties'* defendida por Allwright (2003), ao se referir a oportunidades de aprendizagem criadas tanto por professores como por alunos, assim como aquelas que acontecem por acaso, sem planejamento por parte do professor. Todos os participantes, professores e alunos, são ao mesmo tempo aprendizes e mestres. Tal conceito é definido de forma brilhante por Paulo Freire (1998: 25) quando afirma que *"quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado"*.

Cabe aqui uma consideração acerca da dificuldade de alguns professores em abraçar a possibilidade de aprender com os seus alunos, já que estes professores foram expostos, na sua infância, a um modelo de educação mais tradicional onde o professor era visto como a figura central, que dominava todo o saber. O surgimento da sociedade de informação e comunicação ajuda a quebrar este paradigma, visto que constata-se que o saber está ao alcance de todos ao acessar a internet, e também

percebe-se que o processo de educação passa a durar a vida toda (educação continuada).

Este novo paradigma de educação é marcado pela aprendizagem colaborativa baseada em teorias sociais – pode-se buscar suas origens nos pensamentos de Vygotsky (Palangana, 2001) – onde alunos trabalham juntos em um ambiente democrático visando atingir um objetivo em comum. Todos os participantes do grupo, alunos e professores, são responsáveis pela construção do saber de cada um através do desenvolvimento de pensamento crítico oriundo da interação entre os mesmos. Certamente, este é um conceito interessante, tendo em vista, por exemplo, diferentes níveis de interação e diferentes contextos sociais e profissionais de cada participante. Apesar das diferenças, a interação entre participantes possibilitaria, então, a construção dos saberes individuais e coletivos.

Vale mencionar aqui que, ao buscar as raízes do paradigma de educação em EAD nas teorias sociais, na realidade, busca-se a própria aprendizagem colaborativa já existente no contexto presencial. De fato, é importante entender que o conceito de colaboração e de construção de saber não é produto da EAD, mas sim um conceito importado de práticas presenciais que se prestam ao contexto à distância, tendo em vista o caráter social de aprendizagem que é comum aos dois ambientes de aprendizagem: presencial e à distância.

De fato, este conceito é tão crítico em EAD que os organizadores do curso acharam por bem incluir uma descrição do papel do aprendiz neste cenário, visando assegurar um ambiente propício para que esta construção de saber realmente acontecesse, como pode ser visto a seguir pelo trecho retirado de um dos documentos informativos (criado por um dos tutores) a que os participantes têm acesso *online* a partir do primeiro encontro presencial.

The major "barato" of a course such as this is its potential to foster a learning community, where we all learn from each other. The focal point of this learning style are the Discussion Forums. You will only reap the benefits of this interaction if you *participate*, taking the time to read your colleagues postings, write your own, and in

so doing, help foster a group learning environment from which everyone will benefit.⁸

Vale chamar atenção, portanto, para esta percepção do processo de aprendizagem (importada do mundo presencial) e dos papéis de aluno e professor, onde o conhecimento é construído através da interação social, comunicação e reflexão por parte dos mesmos. Desta forma, no contexto de EAD, a atenção se volta para a aprendizagem no lugar do ensino. Igualmente, há uma mudança radical nos papéis de professor e aluno. Desta forma, o professor em e-learning perde a posição de transmissor do saber e se torna um facilitador, ou gerenciador, ou moderador da aprendizagem. Particularmente em AMC, Berge (1995) aponta quatro principais áreas de atuação do professor, a saber: pedagógica (facilitador educacional), social (assegurador de ambiente harmonioso de relacionamentos), gerencial (responsável pela organização da parte administrativa) e técnica (provedor de suporte técnico). É interessante mencionar aqui que estas funções do professor podem, inclusive, ser executadas por diferentes pessoas, não necessariamente um professor. Por exemplo, a função técnica, pode facilmente ser atribuída a um técnico de TI.

No curso de formação de professores em questão as funções acima mencionadas também são desempenhadas por diferentes pessoas. Na realidade, para este curso o corpo acadêmico se decidiu por 4 funções distintas, a saber: professor presencial, tutor *online*, professor chefe, e técnico de TI. No primeiro encontro presencial, essas funções são explicadas aos participantes em detalhes, assim como que pessoa desempenha cada função. Depois, os mesmos podem ler mais a respeito em um documento informativo chamado ‘Tutor Roles’, que faz parte da biblioteca *online*. A Figura 2.1 a seguir mostra uma parte deste documento (nomes e endereços de e-mail foram retirados).

⁸ O maior barato de um curso como este é seu potencial para a criação de uma comunidade de aprendizagem, onde todos aprendem com os outros. O ponto principal deste estilo de aprendizagem são os fóruns de discussão online. Você somente colherá os frutos deste curso se *participar*, destinando algum tempo para ler as publicações dos seus colegas e escrever as suas próprias. Ao fazer isso você estará ajudando a criar um grupo de aprendizagem colaborativa onde todos se beneficiarão.

*Tutor roles*⁹

a) *session instructor* - will be responsible for the running of the face-to-face session, indicating reading materials and giving orientation for online tasks.

b) *online moderator* – during the course you will be in contact with a variety of online academic staff whose role is to help you all in the online collaborative tasks or online discussions. The role of the moderator is to be a co-contributor, monitoring the online discussions and fostering reflection.

c) *Head tutor* – the head tutor’s primary role is to give you all support over the course whenever you have difficulties or doubts and thus this is the person whom you should contact if you need help in any way.

d) *Head of technical support* – if you have any difficulties with your password or accessing the Teachers’ Portal you should contact (XXXX).

Figura 2.1 – As diferentes funções dos professores no curso.

Essa construção social de saberes característica da EAD torna-se possível em comunidades de prática. Para Wenger (1998, 7), “*comunidades de prática são uma parte integral de nossa vida cotidiana. Elas são tão informais e tão permeáveis que raramente ficam em foco*”. Assim sendo, todos pertencemos a diferentes comunidades de prática, durante os diferentes períodos de nossas vidas. Essa noção de comunidade de prática torna-se muito importante para a AMC, que privilegia uma teoria social de aprendizagem. Acredito ser pertinente apontar aqui que a teoria social de aprendizagem defendida pela AMC está de acordo com a teoria da LSF e da Teoria da Valoração, uma vez que todas vêem a aprendizagem como um processo social.

⁹ As funções dos professores

- a) Professor presencial – Este será responsável pelo encontro presencial, indicando material de leitura apropriado e dando orientação sobre as tarefas online.
- b) Tutor online – Durante o curso você terá contato com diferentes membros do Corpo Acadêmico da Instituição cuja função será ajudá-lo nas tarefas colaborativas online ou discussões online. O papel deste tutor será de moderador, ou seja, um co-contribuidor, monitorando as discussões online e procurando oportunidades de reflexão para o grupo.
- c) Professor chefe – Sua função principal é prover todo o suporte que você necessitará durante o curso. Assim, sempre que estiver em dificuldade e/ou tiver uma dúvida, o professor chefe será a primeira pessoa com quem deverá falar.
- d) Técnico de TI – Se você tiver qualquer problema com a sua senha ou acessando o portal dos professores, você poderá entrar em contato com (nome do técnico de TI).

Segundo Wenger (1998, 4), uma teoria social de aprendizagem entende a educação como um processo social participativo: não basta somente freqüentar as aulas, é necessário que o aluno esteja engajado nas práticas sociais de sua comunidade de prática, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade social em relação aos outros membros da comunidade. *“Esta participação dá forma não somente ao que somos, mas também a quem somos e como interpretamos o que fazemos”*. Ao se estudarem as práticas discursivas em um fórum de discussão *online*, o conceito de comunidade de prática se torna muito relevante, visto que envolve as diferentes facetas sociais dos participantes.

Diante do papel fundamental da interatividade na aprendizagem colaborativa, não se pode negar a necessidade de diálogo em educação *online*. No entanto, de que forma este diálogo se realiza no ambiente virtual? Collison; Elbaum; Haavind; Tinker (2000: 19-32) resumem idéias de diversos autores ao estabelecerem a existência de três formas de diálogo: diálogo social, diálogo argumentativo e diálogo pragmático. O primeiro constitui um canal de socialização onde os participantes (tutores ou alunos) podem se afastar das ‘discussões sérias’ e se divertir. Já o segundo tipo de diálogo se caracteriza por demonstrações de poder na tentativa de ‘marcar pontos’ ou impressionar as pessoas. Por diferentes motivos individuais, participantes tentam impor suas idéias ao grupo. Finalmente, o diálogo pragmático não tem o intuito de persuadir, mas, ao contrário, é visto como uma forma de informação individual ou coletiva visando a troca de idéias.

Há, então, três diferenças básicas entre o diálogo pragmático e os demais. O primeiro tem sempre um objetivo e um limite de tempo para atingir tal objetivo. Também tem um comprometimento com o grupo, logo idéias pessoais (mesmo que boas) são abandonadas por idéias de interesse do grupo, seguindo assim com o diálogo coletivo. Da mesma forma, os participantes, com a ajuda do tutor, buscam sempre as idéias que acreditam ser mais frutíferas em relação aos objetivos do grupo. Os autores propõem, então, que o tutor deve, sempre que possível, tentar buscar o diálogo pragmático nos fóruns de discussão, assim como em seu próprio discurso. Será esta a realidade na discussão *online* em questão? Que forma de diálogo é privilegiada no fórum de discussão analisado?

Fica clara, portanto, a importância do papel do tutor *online*. Por um lado, durante uma discussão, ele poderá redirecionar diálogos sociais para a área destinada à socialização, e, igualmente, transformar focos de diálogo argumentativo em novas frentes de diálogo pragmático. Vale colocar aqui que talvez um dos aspectos mais difíceis para professores executando a função de moderador seja encontrar o equilíbrio na quantidade de interferência na discussão, de forma a facilitar a discussão, sem dominá-la. Por outro lado, como observam Rohfeld e Hiemstra (1995), o tutor também poderá optar pelo silêncio diante de um grupo bastante participante.

As discussion on a topic progresses, the moderator follows and observes, intervening as desirable in order to maintain an interesting and productive conversation. Sometimes participants will build on each others' comments so well that the moderator serves best by staying silent. (Rohfeld e Hiemstra, 1995) ¹⁰

Sendo assim, o tutor contribui para a construção de uma comunidade virtual colaborativa onde todos se sentem bem amparados e respeitados, enquanto trabalham juntos.

Neste ponto, vale fazer um comentário sobre as possíveis expectativas dos participantes do curso em questão. Apesar do documento ilustrado como Figura 2.1, onde os papéis de tutores e alunos são esclarecidos, minha percepção foi de que os participantes esperavam mais participação *online*. Essa minha visão pode ser corroborada pelo Anexo 6, onde o grupo menciona o sentimento de frustração gerado quando um comentário não é respondido. Já o Anexo 5 trouxe um comentário interessante, visto que não foi acompanhado de julgamento de valor. “*Nice topics to be discussed and small interference from the group tutors.*” ¹¹ Assim, não se pode dizer se a pequena participação dos tutores foi proveitosa ou não, ou se era esperada ou não. Também um outro comentário no Anexo 5 mostra um pouco de insatisfação com a quantidade de participação, provavelmente de cunho mais social, visto que este

¹⁰ Conforme as discussões sobre um tópico se desenrolam, o moderador acompanha, observa e intervém de forma a manter uma discussão interessante e produtiva. Por vezes, os participantes trabalham juntos tão bem que o moderador pode achar melhor manter-se em silêncio.

¹¹ Tópicos interessantes para serem discutidos e pequena participação por parte dos tutores dos grupos.

grupo achou que não houve oportunidade suficiente para conhecer melhor os colegas. “*Insetters didn't get the opportunity to know each other better.*”¹²

Johnson e Johnson (1994) sugerem que grupos colaborativos de EAD de sucesso precisam ter interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, além de compromisso em promover interação e serem sociáveis. Um ponto interessante é verificar como o grupo colaborativo em questão se comporta. Pelo que é sugerido pelos autores, para uma situação ideal de aprendizagem colaborativa, imagina-se um cenário com alunos bem engajados e com alto grau de participação nas discussões. Acredito ser importante, desta forma, verificar como os participantes do curso em questão se comportam.

No primeiro encontro, é dito a eles que o elemento *online* é dividido em uma parte compulsória e uma parte opcional, como pode ser visto no trecho a seguir retirado de um dos documentos informativos disponíveis na biblioteca virtual do curso.

Participation in the optional activities is down to the level of interest each participant has in the topic being focused on, but it should be remembered that participation in these is very important for teacher development.¹³

Tendo em vista o estilo de aprendizagem em questão, seria de se esperar um nível de participação bem alto em todas as atividades, independente de serem compulsórias ou opcionais. Além disso, também há um reforço por parte da instituição ao dizer que as atividades são importantes para o desenvolvimento profissional de cada um. Tendo dito isso, vale ressaltar que a participação em atividades opcionais caiu para uma audiência de 36 % do total de participantes, como pode ser visto na amostra do documento de controle de participação *online* no Anexo 13. Além da baixa participação nas atividades opcionais, pode-se questionar o engajamento nas discussões pelo comentário feito no Anexo 5.

Lack of real interaction: *Sometimes insetters would make their contribution only by the end of the task.*¹⁴

¹² Insetters (apelido dado aos participantes) não tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor.

¹³ A participação em atividades opcionais depende do nível de interesse que cada participante tem no tópico discutido, mas deve-se lembrar que a participação nestas atividades é muito importante para o seu desenvolvimento profissional.

Fica claro, pelo comentário acima, que a participação por vezes acontecia tão tardiamente que não possibilitava resposta dos outros participantes. Em outras palavras, não havia oportunidade de desenvolvimento de uma discussão mais interessante, na visão de alguns alunos.

É possível questionar se essa reduzida participação em atividades opcionais ou a assiduidade de participação não evidencia que a maior parte dos participantes ainda concebe aprendizagem como um processo centrado na mão do professor, onde alunos fazem apenas aquilo que é exigido pelo professor. Mais ainda, pode se questionar como este pensar se reflete nas práticas de ensino destes participantes. Vale lembrar que todos são professores da mesma instituição.

Analisando a questão de interação ainda mais profundamente, podemos citar Tardif (2002) ao definir pedagogia como a “*tecnologia da interação humana*”, onde as relações entre professores e alunos podem ser “*relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo*”. Tardif também chama a atenção para a importância da individualidade e heterogeneidade dos alunos. Apesar da interação, os alunos aprendem enquanto indivíduos e não grupos. Eles também são diferentes “*em termos de origem social, cultura, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas*”. Por conseqüência, ao se considerar qualquer ação pedagógica, seja ela presencial ou à distância, não se pode desconsiderar as dimensões em que este ato ocorre, a saber: social, cultural e afetiva.

Cabe, portanto, salientar o fato de que a maioria dos participantes são brasileiros e passaram por um ensino presencial calcado em práticas mais tradicionais com a figura centralizada de professor detentor de saber e de poder. Nessa visão, o trabalho de casa era visto como elemento obrigatório nas escolas e, muitas vezes, usado como ferramenta de punição para problemas de indisciplina.

A educação *online* não é uma exceção, como colocam Moore e Kearsley (1996), ou seja, não se pode abandonar o contexto sócio-cultural e afetivo em que se

¹⁴ Falta de interação real: Por vezes os participantes faziam suas publicações somente ao final do prazo.

encerra. Sem dúvida, este é um ponto fundamental para se entender o porquê de eu ter escolhido LSF e Teoria da Valoração como base teórica desta pesquisa.

2.3 Componente presencial

Como minha pesquisa baseia-se em um curso híbrido, é importante fazer uma breve explanação acerca do componente presencial do curso. Foram 10 encontros presenciais oferecidos localmente (Rio ou Brasília) por professores que eram representantes do departamento acadêmico. Vale reforçar aqui que eu fui uma destas professoras presenciais em dois encontros no Rio. O cronograma dos encontros presenciais pode ser visto no Anexo 11. Trata-se de encontros presenciais de 3 horas cada, onde a proposta é bem parecida com a proposta para as atividades *online*, a saber: desenvolver pensamento crítico e reflexivo através de trabalho colaborativo.

Um ponto importante para se deixar claro ao falar nos encontros presenciais é chamar atenção para o fato de a aprendizagem colaborativa integrar também o paradigma de educação tradicional. Segundo Bruffre (1999: 8-14), o conceito de aprendizagem colaborativa afasta-se da concepção de saber como um processo cognitivo, onde o conhecimento é passado de uma cabeça para outra. O autor aponta para a necessidade de ver a aprendizagem como um processo social, onde o saber é construído nas diferentes comunidades de práticas. As pessoas aprendem fazendo. Como foi dito anteriormente, este conceito foi importado do modelo presencial para o modelo de EAD.

De fato, a EAD busca nos modelos presenciais de ensino a prática da aprendizagem colaborativa. Quando apresento o contexto de EAD e os papéis de professor e aluno interagindo à distância (Cf. seções 2.1 e 2.2 acima.), menciono teorias sociais de aprendizagem (Freire, Vygostky, Piaget) que foram desenvolvidas em contextos presenciais. Assim, é importante considerar o componente presencial

deste curso híbrido de formação de professores para verificar se este também segue o mesmo paradigma de ensino. Cabe, por exemplo, indagar se o planejamento dos encontros presenciais foi feito de tal modo a propiciar a aprendizagem colaborativa de forma efetiva.

De modo geral, os encontros presenciais tiveram formato de palestras expositivas com momentos de interação por parte dos participantes quando tinham que discutir aspectos teóricos apresentados ou participar de atividades em pares ou pequenos grupos. Um ponto importante é mencionar que os tópicos são escolhidos pelo organizador do curso e as palestras são preparadas em power point com possível material impresso de apoio e leituras, que podem ser feitas antes ou depois da palestra. Assim, há pouco espaço para a colaboração dos participantes, com exceção dos momentos de discussão propostos pelo professor. Vale reforçar que os apresentadores já têm a sua agenda a seguir.

2.4 Componente *online*

Computer mediated communication, through the written language and, to a lesser extent, through the oral language, has turned into a tool that makes it possible to construct a new type of social interaction beyond space barriers. (Noblia, 1998)¹⁵

De fato, de acordo com a visão de Noblia, em função dos avanços tecnológicos e, principalmente, da Internet, muitas mudanças aconteceram nas práticas sociais, originando novas comunidades de prática com características e interesses próprios. Por consequência, foi possível observar o surgimento de novas formas de interação social por meio digital, tais como: e-mail, blog, lista de discussão, fórum de discussão, chat de texto, chat de voz etc. Há muita discussão

¹⁵ A comunicação mediada por computador, por meio da palavra escrita e, de forma menos expressiva, pela fala oral, tornou-se a ferramenta que viabiliza a construção de uma nova forma de interação social que não possui barreiras físicas.

acerca de quais destas recentes práticas discursivas podem ser consideradas novos gêneros discursivos. Nesta pesquisa, meu interesse recai sobre a interação presente em fóruns de discussão *online*.

Para Marcuschi (2005: 26-27), fóruns de discussão assíncronos não devem ser entendidos como gêneros discursivos, mas sim como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Acredito ser importante, porém, diferenciar entre o aspecto tecnológico, que viabiliza o fórum, e a prática discursiva que acontece na discussão *online*. O autor segue apontando a diferença entre os dois conceitos:

Estes ambientes distinguem-se dos gêneros em vários sentidos, pois eles os abrigam e por vezes os condicionam. Não são domínios discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros.

Para deixar esta questão ainda mais clara, vale ressaltar a definição de ambientes de aprendizagem disponível em um dos muitos glossários de termos de EAD:

Software projetado como uma solução compacta que pode facilitar a aprendizagem on-line em uma organização. Cursos criados dentro de um ambiente de ensino podem ser localizados com as mesmas capacidades de um Sistema de Gestão de Aprendizagem [...], mas o ambiente pode não ser capaz de localizar cursos criados fora do sistema.¹⁶

Este ponto merece uma discussão. De acordo com o posicionamento de Marcuschi acima, então, minha pesquisa estaria focada no ambiente de aprendizagem denominado fórum de discussão assíncrona, visto que ele não o considera um gênero discursivo, mas sim uma espécie de ferramenta tecnológica. Contudo, meu interesse não é estudar um software, mas sim o discurso que este viabiliza e, assim, mostrar que a discussão *online* pode ser considerada como um gênero discursivo. No caso desta pesquisa, acredito que o AVA *Moodle* seja a ferramenta tecnológica que viabiliza o fórum de discussão e o discurso que nele se desenrola.

Ainda o mesmo autor (Marcuschi, 2005: 28-29) aponta alguns novos gêneros discursivos relacionados à aprendizagem *online*. Foram definidos 12 novos gêneros digitais, a saber: e-mail, chat aberto, chat reservado, chat agendado, chat privado, entrevista com convidado, e-mail educacional, aula chat, vídeo-conferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e weblog. Tendo em vista o posicionamento do

¹⁶ Disponível no endereço: <<http://www.mediasessions.com/elearning/glossario.php?cesc=>>

autor contrário à concepção do discurso desenvolvido em um ‘fórum de discussão’ como um novo gênero, faz-se necessário investigar, então, se a lista de discussão, por exemplo, indicada como um gênero digital, poderia ser associada ao tipo de discurso existente em fóruns de discussão *online*, ou se há diferenças entre eles de maneira a constituírem diferentes gêneros.

Acredito que, dos gêneros discursivos descritos pelo autor, o que mais se aproxima do discurso que ocorre em fóruns de discussão são as ‘listas de discussão’, como pode ser visto pela definição a seguir:

Estas listas são hoje entre gêneros muito praticados na comunidade acadêmica, mas são comuns fora dela. E aí têm finalidades diversas e se formam por interesses de grupos bem definidos constituídos como comunidades virtuais que se agrupam em torno de determinados interesses e operam via **e-mails** como forma de contato. (Marcuschi, 2005: 58).

Vale salientar que a prática discursiva desenvolvida no fórum de discussão no curso híbrido em questão tem várias características em comum com as listas de discussão, mas tem uma diferença fundamental: não se dá por meio de e-mails. A Figura 2.2¹⁷ a seguir apresenta uma comparação entre o gênero ‘lista de discussão’ e o discurso encontrado no fórum de discussão em questão. Acredito ser válida uma rápida comparação entre as características da discussão *online* em questão e o gênero ‘lista de discussão’ por terem, a meu ver, vários pontos em comum. Este quadro comparativo segue os padrões apresentados por Marcuschi (2005: 34-35).

¹⁷ É importante chamar atenção para o fato de a classificação para ‘*fórum de discussão online*’ ter sido feita, na Figura 2.2, a partir da proposta do curso apresentada aos cursistas pelos tutores. Cabe ressaltar aqui contudo, que algumas dos aspectos salientados serão questionados já na própria classificação ou ao longo da tese. Em outras palavras, é possível que alguns aspectos tenham uma classificação ideal (apresentada na Figura 2.2) e uma real (deduzida através da análise dos dados da pesquisa). Por exemplo, para a dimensão ‘*relação dos participantes*’, a classificação mostra ausência ‘*participantes hierarquizados*’, o que reflete a proposta do curso, mas a análise dos dados mostra que houve uma relação assimétrica entre os participantes, em função da relação hierarquizada entre os mesmos.

DIMENSÃO	ASPECTO	LISTA DE DISCUSSÃO	FÓRUM DE DISCUSSÃO ONLINE
relação temporal	síncrona assíncrona	- +	- +
duração	indefinida rápida limitada	- ? +	Duração de cada discussão definida pelos tutores <i>online</i> .
extensão do texto	indefinida longa curta	- - +	Indefinida. Há publicações de todos os tamanhos.
formato textual	turnos encadeados texto corrido seqüências soltas estrutura fixa	- - - +	Na maior parte a interação se deu seguindo seqüências soltas. Houve também a presença de turnos encadeados em momentos onde os participantes estavam à vontade para discutir o tema proposto, como os próprios participantes confirmaram. (<i>"Of course, people feel more comfortable and confident talking about the areas we like or identify with the most."</i>) Não havia estrutura fixa de publicação.
participantes	dois múltiplos grupo fechado	- + +	- + +
relação dos participantes	conhecidos anônimos hierarquizados	+ - -	+ - -
troca de falantes	alternada inexistente	- +	Houve troca de falantes, mas não necessariamente de forma alternada, ou seja, como um bate-papo. Por vezes houve duas ou mais publicações seguidas do mesmo participante.
função	interpessoal lúdica institucional educacional	+ - + +	+ (pouca) - + +
tema	livre combinado inexistente	+ + -	- + -
estilo	monitorado informal fragmentado	+ - -	Houve um pedido para que o estilo fosse informal, mas os participantes demonstraram uma preocupação com acuidade gramatical, fato típico em um estilo mais formal.
canal/semioses	só texto escrito oral e escrito texto e imagem com paralinguagem	+ - - -	+ - - + (emoticons)
recuperação da mensagem	por gravação voláteis	+ -	+ -

Figura 2.2 – Comparação entre os gêneros: listas de discussão e fórum de discussão *online* (Adaptado de Marcuschi, 2005: 34-35).

Legenda: (+) presença; (-) ausência; (0) irrelevância; (?) presença e relevância indefinidas.

2.5 Fórum de discussão *online*: um novo gênero discursivo

Uma breve explicação sobre a relação entre comunidades de prática e seus gêneros discursivos correspondentes faz-se necessária antes de investigar a prática discursiva característica dos fóruns de discussão *online* em mais detalhe. “*Independente do tópico, parece haver um certo entendimento entre falantes/escritores e ouvintes/leitores sobre as características de um gênero em questão*” (Johns, 1997: 21). Na realidade, esse entendimento a que Johns refere se dá em função da existência de inúmeras comunidades de prática, cada uma compartilhando formações discursivas específicas.

Em outras palavras, dentro de cada comunidade de prática, os participantes compartilham o conhecimento acerca dos gêneros discursivos que os une. A mesma autora propõe categorias de classificação para este conhecimento em comum, a saber: o nome do gênero, a(s) função(ões) comunicativa(s), os papéis dos participantes, o contexto, as convenções dos textos, conteúdos dos textos, registro, valores culturais e, finalmente, relações de intertextualidade. Em função deste conhecimento compartilhado, os participantes possuem expectativas em relação a cada uma dessas categorias.

No caso do curso em questão, durante o primeiro encontro presencial são explicados aos participantes todos os componentes do curso. No momento de se explicar o componente *online*, muitas perguntas são feitas, o que parece demonstrar que as práticas discursivas características deste gênero discursivo não são conhecidas por todos, mas apenas por aqueles que já fizeram parte de uma comunidade de prática semelhante, isto é, quem já participou de um fórum de discussão *online* anteriormente. Este foi o primeiro indício que me fez acreditar que a prática discursiva desenvolvida em um fórum de discussão *online* deveria ser considerada como um gênero discursivo novo, com suas convenções próprias, as quais muitos cursistas desconheciam.

De fato, Bathia (2000, 148) chama atenção para o fato de, apesar de um gênero estar, de certa forma, preso a convenções e expectativas lingüísticas, ele está

sujeito a manipulações por parte de membros da comunidade de prática que o dominam. Igualmente relevante é o fato de um gênero discursivo poder, por exemplo, ao invés de expressar apenas uma função comunicativa, expressar um conjunto de funções ou até mesmo as intenções particulares do autor. Também Marcuschi (2002, 29) aponta para a impossibilidade de caracterizar os gêneros como “*formas estruturais estáticas*”. Contudo, Bathia (ibid) chama atenção para o fato de que, mesmo havendo manipulações ou inovações do gênero, estas necessitam respeitar certas convenções sob pena de a mensagem não ser compreendida pelo resto da comunidade de prática.

Em minha investigação sobre o gênero discursivo presente em fóruns de discussão *online*, tomarei como partida a definição de gênero como um processo social, onde participantes de uma comunidade interagem usando a língua em etapas para atingir algum objetivo (Martin, Rothery e Christie, 1987), talvez a mais famosa definição de gênero da Escola Australiana (Apud: Richardson (1992, 125). Estes autores definem gêneros discursivos de forma muito eficiente:

...social processes because members of a culture interact with each other to achieve them, as goal oriented because they have evolved to get things done and as staged because it usually takes more than one step for participants to achieve their goals.¹⁸

A seguir, então, se faz necessário investigar o gênero discursivo em questão: a prática discursiva no fórum de discussão *online*. Acredito que sua função comunicativa central seria discutir de forma crítica e colaborativa os tópicos propostos pelos tutores. Para caracterizar o contexto de situação (Cf. capítulo 3.), é necessário definir seus 3 parâmetros fundamentais: campo, relações e modo. Como campo, pode-se pensar em uma discussão acadêmica sobre tópicos educacionais entre membros de uma mesma instituição de ensino. As relações são marcadas por um grau médio de formalidade entre tutores e alunos. Contudo, não se trata de uma relação simétrica, uma vez que os tutores estão avaliando os alunos e possuem uma posição hierárquica mais elevada na instituição. Esta assimetria também pode ser percebida, por exemplo, pelo fato de os temas serem escolhidos pelos tutores. O modo é

¹⁸ [Gêneros podem ser vistos] como processos sociais porque membros de uma cultura interagem entre si, visando alcançá-los; são guiados por objetivos, pois evoluíram para atingir os objetivos em questão; e organizados em etapas, tendo em vista as diferentes etapas por que se passa para atingir os objetivos.

caracterizado por linguagem escrita em inglês, onde se percebe uma preocupação com a acuidade.

Pela definição acima, pode-se pensar que a interação no fórum se desenvolveria facilmente tendo em vista que os participantes desenvolvem um trabalho semelhante durante as aulas presenciais, ou seja, eles têm que discutir, de forma crítica, tópicos propostos pelos tutores. Em outras palavras, o parâmetro ‘campo’ parece não sofrer transformação, apesar de serem formas diferentes de interação. Tendo em vista gêneros *online* como chat, por exemplo, percebe-se que o parâmetro ‘modo’ caracteriza-se por uma linguagem escrita que se assemelha em muito com a fala, principalmente em relação ao tom informal e as estruturas gramaticais; poderia ser chamada de ‘fala escrita’ ou ‘conversa teclada’ como define Garbin (2006).

Tal escrita, abreviada, sincopada, com repetição de letras, repetição de palavras, com códigos próprios dos internautas, recheada de *emoticons* que reforçam os sentimentos, não é uma “evolução” das outras escritas, e sim uma outra forma de escrita adaptada às peculiaridades de quem é usuário da Internet: o tempo virtual, a velocidade, e todas as suas principais formas e características. [...] Sem dúvida, trata-se de uma “conversa teclada”, que resume uma nova articulação entre as linguagens orais e escritas, resultando das interações desenroladas entre os jovens frequentadores dos *chats*.

Seria este o mesmo caso da discussão *online*? Em outras palavras, teria a discussão *online* o parâmetro ‘modo’ semelhante ao gênero discussão presencial? Acredito que, pela análise dos dados, a discussão *online* tenha no ‘modo’ duas diferenças importantes em relação à discussão presencial. Em primeiro lugar, os dados revelam a presença de uma formalidade e preocupação com a acuidade que não é tão expressiva na fala. Em segundo lugar, quanto à organização textual, em uma discussão presencial é comum a presença de turnos alternados, enquanto que na discussão *online*, essa não é uma característica marcante.

Apesar de muitos autores considerarem os parâmetros de contexto de situação estáticos, isto é, sem alteração durante toda a interação, outros autores (Hasan, 1997; Martin, 1992; Ventola, 1983 e O’Donnell, 1999) defendem a idéia de um contexto dinâmico, onde os fatores que levam às escolhas individuais de linguagem e significados são dinâmicos. Logo, uma alteração em um dos parâmetros acima

citados (campo, relações e modo) pode marcar uma variação do mesmo gênero ou, até mesmo, gerar um novo gênero. Já foi visto que o parâmetro ‘campo’ não parece sofrer alteração, comparando-se a discussão *online* às aulas presenciais, enquanto o parâmetro ‘modo’ é diferente. Resta, então, agora investigar o parâmetro ‘relações’.

Inicialmente, pode-se pensar que não há variação entre as relações interpessoais nas discussões presenciais e na discussão *online*, uma vez que os participantes são os mesmos. Contudo, as publicações demonstram relações interpessoais bem mais formais e assimétricas do que nos encontros presenciais. Se por um lado os participantes têm uma preocupação exagerada com a acuidade e com as escolhas lingüísticas que mitiguem mais o que têm a dizer, os tutores se colocam de forma mais assertiva e, por vezes, de forma bem paternalista, como se fossem os donos do saber, demonstrando uma assimetria entre tutores e cursistas. (Cf. a Figura 2.3, a seguir, com uma amostra retirada do Anexo 14 com as falas dos tutores.)

PUBLICAÇÃO	ANÁLISE
<p>Hello there, Very interesting comments so far and I'm particularly interested in Denis' comment: "...teachers are not surrogate mothers or fathers and are not supposed to replace them in the teaching of values.". It's true, we may feel we shouldn't be doing this, but society has changed. Working parents do spend more time outside the home and children do spend more time in different educational institutions (whether it is the school, the language course, the swimming lesson, etc.). So, how far can we, as EFL teachers, establish a degree of authority in the classroom and "teach discipline"? Or is being a good role model enough? How do you see this role fitting in with all the other classroom demands we have? (Tutor G)</p>	<p>Aqui me parece que o grau de contração dialógica é bem grande, tendo em vista que o tutor revisita a fala de um participante para negá-la e monta sua primeira pergunta baseada nesta negação. Mesmo ao final, quando a pergunta parece mais aberta, ao se analisar bem, o tutor já assume na pergunta que o papel de educador é parte das atribuições do professor de línguas. Não há muito espaço para negociação.</p>
<p>Hi, there. I'd like to thank you all for your participation. I really enjoyed reading all your comments. I hope you've found this discussion as interesting as I did. I'll talk to you all later (online or face-to-face). Tutor B :-))</p>	<p>Alto grau de contração dialógica desta, aparentemente, inocente publicação. O uso do verbo ‘esperar’ associado à posição assimétrica entre tutor e participante não deixa lugar para negociação de significado na resposta.</p>
<p>Hello there, I agree with all you have written, but do you think that for us to teach our lessons effectively we can simply rely on the fact that we are setting good role models and we're empathetic with our learners? To ensure discipline in the EFL classroom, don't we have to do a bit more? What do you think? Tutor G</p>	<p>Alto grau de contração dialógica, começando pela negação do que foi dito anteriormente (uso de ‘but’), seguido por perguntas onde o posicionamento de valor do autor fica explícito (uso de ‘simply’ e ‘don't we have to’). Há pouco ou quase nenhum espaço para negociação aqui.</p>

Figura 2.3 – Amostra das falas dos tutores

Fica claro, pela exposição acima dos parâmetros ‘campo’, ‘modo’, e ‘relações’ que o gênero ‘fórum de discussão *online*’ difere do gênero discussão presencial, ou seja, parece ser um gênero novo. Como já foi mencionado anteriormente, os membros de uma comunidade de prática compartilham o conhecimento dos gêneros discursivos comuns à comunidade. Tendo em vista a comunidade de prática formada pelos tutores e participantes do fórum de discussão em questão, ficou evidente nos dados que se tratava de um gênero novo, e que os membros da comunidade não compartilhavam o conhecimento das particularidades do mesmo, como apontado por vários participantes.

Retomo algumas das categorias de Johns (1997: 21), já mencionadas antes, associadas a exemplos retirados do *corpus* para demonstrar essa falta de conhecimento compartilhada pelos membros do fórum. Assim, esta comunidade de prática não demonstrou ter conhecimento acerca das categorias de classificação a seguir: **a(s) função(ões) comunicativa(s)** (“*At the beginning, we didn't know how to conduct an on-line discussion.*”), **os papéis dos participantes** (“*Lucia has pointed out our lack of experience when we first dealt with online discussions; thus, it came up as quite challenging and, perhaps, rather cumulative work for us all.*”), **o contexto** (“*I feel that "students" have interacted much more in the face to face sessions, and maybe it's because not so many people are used to online discussions.*”; “*Although it is still a different environment, I am getting used to it.*”), **as convenções dos textos** (“*Many of us didn't know that we had to interact and reply to a previous comment, rather than simply posting ideas.*”; “*Another problem (obviously) is that I usually post mile-long comments...*”), **conteúdos dos textos** (“*... what could be collaborative looked cumulative due to our inexperience.*”; “*sometimes I am not really sure if what I have to say is that relevant.*”), **registro** (“*I must admit that I gave a lot of thought to each single post I wrote because I was also afraid of being judged.*”), **valores culturais** (“*We have to consider that e-learning is something "new" in Brazil. It's becoming part of our reality now.*”) e, finalmente, **relações de intertextualidade** (“*I remember that Tutor G said once that we didn't*

necessarily have to answer to the tutor's first post and it was okay to deviate from the main topic a bit... ”).

Pelo que foi exposto anteriormente, defendo a idéia de que o fórum de discussão *online* seja considerado um gênero textual novo, com suas próprias convenções. Essa comunidade de prática foi aprendendo as convenções do gênero à medida que o curso foi se desenrolando, ou seja, aprenderam fazendo. Tal prática está de acordo com a conceituação de aprendizagem colaborativa. (Cf. capítulo2, item 2.3, p.45.)